Świat małego dziecka

Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa

REDAKCJA NAUKOWA
HANNA KRAUZE-SIKORSKA
MICHAŁ KLICHOWSKI

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



Świat małego dziecka

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 245

Świat małego dziecka

Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa

Redakcja naukowa

Hanna Krauze-Sikorska
Michał Klichowski

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2017

Recenzent: dr hab. Urszula Szuścik, prof. UŚ

Publikacja dofinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Małgorzata Szkudlarska

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Marcin Tyma

ISBN 978-83-232-3154-7
ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 31,25. Ark. druk. 33,00

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wstęp: O przestrzeniach dzieciństwa, Hanna Krauze-Sikorska i Michał Klichowski . . . 7

Część I. **PRZESTRZEŃ A ROZWÓJ I TWÓRCZOŚĆ DZIECKA**

Renata Michalak
Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka 15

Anna Klichowska
Bliżej natury – o tendencjach kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka 33

Agnieszka Materne
Genius loci a samowychowanie estetyczne 49

Kinga Łapot-Dzierwa
Sztuka jako przestrzeń kształtowania kompetencji emocjonalnych dziecka – implikacje pedagogiczne 59

Jolanta Bonar
O twórczych wyzwaniach edukacyjnej przyszłości wg Anny Craft 71

Paula Wiażewicz-Wójtowicz
Ocena jako przestrzeń motywująca dziecko do aktywności twórczej 79

Bernadeta Kosztyła
Aktywność taneczna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 89

Monika Waligóra
Teoretyczne podstawy prawidłowej intonacji mowy i śpiewu dzieci w wieku przedszkolnym 99

Lucyna Maksymowicz
Potencjał edukacyjny warsztatów i lekcji muzealnych dla dzieci 109

Justyna Mrozek
Funkcje polskich czasopism dla dzieci 119

Astrid Tokaj
(Nie)zapomniane lekcje – o wartości spotkań dziecka i człowieka starszego 125

Michalina Kasprzak
Postrzeganie codzienności przez dzieci w wieku szkolnym na podstawie badań własnych przeprowadzonych w San Alberto w Paragwaju 133

Część II. **DZIECKO W PRZESTRZENIACH INSTYTUCJI**

Hanna Krauze-Sikorska
Dorosły w świecie dziecka chorego terminalnie 143

Justyna Deręgowska
Szkoły przyszpitalne w sieci wsparcia społecznego dzieci chorych hospitalizowanych – teoria i praktyka 155

Hanna Kubiak
Dziecko w szpitalu psychiatrycznym 167

Małgorzata Kabat
Nauczyciel wobec przestrzeni instytucjonalnej: doświadczenia indywidualne i wspólnotowe 177

Katarzyna Sadowska
Konteksty edukacji żłobkowej dziecka do lat trzech 189

Aneta Mac i Marta Majorczyk
Żłobek – miejsce (nie)przyjazne dzieciom? 201

Izabela Kujawska
Przedszkole jako instytucja wspierająca dziecko w osiągnięciu dojrzałości szkolnej 211

Anna Buła
Filozofowanie w przedszkolu czas zacząć 225

Małgorzata Czapla
Wiek chronologiczny a wiek biologiczny dziecka z perspektywy szans i zagrożeń rozwojowych w przestrzeni szkolnej 235

Jolanta Nowak
Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się) 247

Monika Wiśniewska-Kin
Szkoła – szansa czy zagrożenie dla rozwoju dziecka, czyli o podręcznikowych granicach w pozornie otwartej przestrzeni szkoły 257

Dorota Radzikowska
Lektury szkolne dla czytelników ery cyfrowej – wyzwania dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 269

Kamila Słupska
Społeczno-pedagogiczne konteksty aktywizacji środowiska lokalnego jako przestrzeni rozwoju najmłodszego pokolenia 277

Katarzyna Segiet
Szkoła środowiskowa. Znaczenie – aktualność – perspektywy 287

Ewa Żmijewska
Szkoła i środowisko lokalne w kształtowaniu tożsamości regionalnej – na przykładzie Bronowic 295

Natalia Kłysz-Sokalska
Rozwiń mój potencjał – szkolnictwo powszechne a praca z dzieckiem uzdolnionym . . . 305

Tomasz Herman
Świetlica socjoterapeutyczna jako instytucja wspierająca szkołę w pracy z dzieckiem mniejszych szans rozwoju 315

Część III. **DZIECKO W CYBERPRZESTRZENI**

Joanna Sikorska
Microsoft Kinect i jego zastosowanie w hybrydowym modelu uczenia się/nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym 327

Paulina Głowacka i Hanna Walkowiak
Rola nowych technologii w postrzeganiu teksu – implikacje dla praktyki pedagogicznej . 341

Agnieszka Iwanicka
Zabawa w kodowanie inwestycją w nabywanie kluczowych kompetencji społeczeństwa wiedzy 349

Daria Szykowna
Aktywność dziecka na Facebooku – szansa czy tylko zagrożenie? 359

Natalia Walter
Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganiu komunikowania się dziecka z niepełnosprawnością 369

Anna Brosch
Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa? 379

Mateusz Marciniak i Dominika Przybyszewska
Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży 389

Sylwia Polcyn-Matuszewska
Edukacyjne gry komputerowe w opinii studentów kierunków pedagogicznych 401

Część IV. **PRZESTRZENIE DZIECIŃSTWA – DONIESIENIA MIĘDZYNARODOWE**

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz i Karina Leksy
Social exhibitionism online – a threat to children and youths 415

Michał Klichowski i Tomasz Przybyła
Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience 425

Anna Michniuk
Young adolescents in the virtual world – what they know about the cyber threats (a research report) 445

Joanna Kozielska
Polish immigrants in an English educational environment 453

Agnieszka Skowrońska-Pućka
Child with a child at school. School and educational situation of underage mothers. Teenage motherhood – scope of the phenomenon 461

Anna Schmidt
Collaboration environments towards mutual development for the welfare of the child – from the perspective of a teacher of preschool education 471

Sarit Albaldes Liviatan
Teacher attitudes towards the inclusion of special needs children in Israel 481

Maria Klepar
Pedagogical aspects of musical leisure in upbringing of children 489

Alla M. Rastrygina
The development of a child in the educational space of free self-determination of a personality 495

Orit Haller-Hayon
The "Learning by Sharing" Model – creating cooperation between educational institutions and their environments to encourage "Meaningful Learning" 503

Елена Отыч
Специализированные учебные заведения эстетического профиля в этнокультурной среде регионов Украины 519

O przestrzeniach dzieciństwa

Niniejsza książka to już piąty tom prac z serii Świat małego dziecka, wydawanych przez Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu i przygotowywanych pod naszą redakcją naukową. Dotychczas w ramach tej serii ukazały się następujące tytuły:

- *Świat małego dziecka*, tom I, red. Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak i Michał Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- *Świat małego dziecka*, tom II, red. Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuszak i Michał Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- *Children in the Postmodern World. Culture – Media – Social Inequality*, red. Hanna Krauze-Sikorska, Michał Klichowski i Anna Basińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- *The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, red. Hanna Krauze-Sikorska i Michał Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Piąty tom, zatytułowany: *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, został tak pomyślany, by skoncentrować uwagę czytelnika na tych aspektach analiz teoretyczno-empirycznych i praktyki edukacyjnej, które pozwoliłyby dostrzec zmiany związane z kreowaniem przestrzeni rozwoju i twórczości małego dziecka.

Uznaliśmy, że współczesne dziecko egzystuje głównie w dwóch typach przestrzeni: przestrzeniach instytucji i cyberprzestrzeni. Obserwacje zglobalizowanego i zbiurokratyzowanego świata, w którym coraz częściej dominuje zasada „zysk ponad ludzi" (Chomsky, 2000), skłaniają bowiem do konstatacji, że teraźniejszość dzieciństwa osadzona jest z jednej strony na mechanizmach instytucjonalizacji – dynamika wzrostu dziecka jest w pewnym sensie funkcją zinstytucjonalizowanych interakcji czy – po prostu – wytworem społecznym (społeczną konstrukcją) (Berger & Luckmann, 1966). Jednak z drugiej strony dzieciństwo w dużej mierze rozgrywa się w cyberprzestrzeni – świat małego dziecka jest w coraz większym stopniu wirtualny, czy może bardziej trafnie: hiperrzeczywisty, dziecięce życie zaczyna być multiplikowane (Krauze-Sikor-

ska, 2012; Doveling, 2015; Kilia, Zacharos & Ravanis, 2015), a samo dziecko staje się obiektem procesów cyborgizacji, czy wręcz przedmiotem poddanym obróbkom transhumanistycznym (Klichowski, 2014). Oczywiście świat małego dziecka to także inne przestrzenie (Colwell et al., 2016) – jest ich tak wiele i są tak zróżnicowane, że nie odważyliśmy się przyjąć dla nich jednego mianownika, czy stworzyć kategorii elegancko je opisującej. Te „inne" przestrzenie stanowią często antidotum dla targającej dzieckiem instytucjonalizacji i rozpraszającej jego klarującą się tożsamość wirtualizacji. Są to bowiem przestrzenie dające wolność i szansę powrotu do natury, do normalnego, wręcz organicznego rytmu rozwoju i – chciałoby się rzecz – prawdziwego, realnego, szczerego, bezpośredniego, słowem: zwykłego świata małego dziecka (Sanders et al., 2015).

Liczymy, że tak pomyślany tom kolejnej książki z cyklu *Świat małego dziecka* stanie się ciekawym punktem zaczepnym do dyskusji naukowców i ogniwem łączącym rzeczywistość uniwersytecką z rzeczywistością praktyki pedagogicznej. Dziękujemy wszystkim Autorom za współuczestnictwo w tworzeniu tej publikacji – jest to piąta część wspólnie tworzonej przez nas historii, a każdy z Was konstruuje jej autonomiczny, jednak absolutnie niezbędny dla całości, wątek.

*

Za pomoc przy tworzeniu tej książki pragniemy szczególnie podziękować Władzom Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, szczególnie Panu Dziekanowi w latach 2008-2016, **prof. zw. drowi hab. Zbyszko Melosikowi**, który niezwykle przychylnie przyjął pomysł wydania tej publikacji, oraz Pani Dziekan kadencji 2016-2020, **prof. zw. dr hab. Agnieszce Cybal-Michalskiej**, która z nieocenionym entuzjazmem umożliwiła finalizację tego projektu, a także Panu Prodziekanowi ds. Wydawniczych, **prof. drowi hab. Waldemarowi Segietowi**, który niezwykle życzliwie koordynował proces wydawniczy.

Za merytoryczne wsparcie dziękujemy recenzentce, **prof. dr hab. Urszuli Szuścik**.

Wielkie podziękowania składamy także **Małgorzacie Szkudlarskiej**, która swoją pieczołowitą pracą zapewniła książce językową poprawność.

Największe podziękowania składamy naszym przyjaciołom, bez których pomocy praca ta nigdy by nie powstała: **dr Katarzynie Sadowskiej**, **drowi Tomaszowi Przybyle** oraz **drowi Mateuszowi Marciniakowi** – czujcie się także redaktorami tej książki.

Hanna Krauze-Sikorska
Michał Klichowski

Poznań, 2017

BIBLIOGRAFIA

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966), *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City-New York: Anchor Books.

Chomsky, N. (2000). *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie

Colwell, M.J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H.D. & Logan, B.J. (2016). Space, place, and privacy: preschool children's secret hiding places. *Family and Consumer Sciences Research Journal,* 44(4), 412-421.

Doveling, K. (2015). „Help me. I am so alone". Online emotional self-disclosure in shared coping-processes of children and adolescents on social networking platforms. *Communications: The European Journal of Communication Research,* 40(4), 403-423.

Kilia, M., Zacharos, K. & Ravanis, K. (2015). Four- to six-year-old children using photographs as sources of information about space. *European Early Childhood Education Research Journal,* 23(2), 164-182.

Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Krauze-Sikorska, H. (2012). Determinanty efektywności systemu CAE w procesie edukacji dzieci z utrudnieniami w rozwoju. *Studia Edukacyjne,* 23, 281-299.

Sanders, T., Feng, X., Fahey, P.P., Lonsdale, C. & Astell-Burt, T. (2015). The influence of neighbourhood green space on children's physical activity and screen time: Findings from the longitudinal study of Australian children. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 12, 1-9.

Część I

PRZESTRZEŃ A ROZWÓJ I TWÓRCZOŚĆ DZIECKA

Renata Michalak

Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka

Wprowadzenie

Proces kształtowania wszystkich ważnych kompetencji życiowych rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, a dla wielu dzieci etap ten stanowi okres krytyczny. Oznacza to, że jeśli określone zdolności nie wytworzą się w danym czasie, to już nigdy nie osiągną swoich potencjalnych możliwości. Takie zależności dotyczą głównie procesów kształtowania funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych, które stanowią podstawę poznawania i uczenia się dzieci (zob. Boleyn-Fitzgerald, 2010; Borkowska, 2012; Brzezińska, 2000; Kuhl, 2010; Kuhl, Meltzoff, 2015; Petlak, Zajacová, 2010; Wygotski, 2002).

Zależnie więc od tego, jakiej stymulacji rozwoju doświadcza dziecko od najmłodszych lat życia, zależy jego późniejsze powodzenie w szkole, życiu zawodowym i osobistym.

Jakość relacji dziecka, najpierw z rodzicami, jako pierwszymi edukatorami, a następnie innymi opiekunami, determinuje to wszystko, co stanowi treść jego życia i wyznacza umiejętność aktywnej adaptacji do świata nieustannych zmian. Relacje dziecka z opiekunami wyznaczają jego późniejszą otwartość na świat i ludzi, ciekawość świata, autonomię, zdolności twórcze, wiarę w siebie i umiejętność korzystania z bogactwa zdarzeń i kontaktów ze światem ludzi i przedmiotów. Jakość środowiska dziecka wyznacza zatem jakość, kierunek i dynamikę jego rozwoju, gdyż dostarcza niezbędnych doświadczeń.

Mając świadomość ogromnego znaczenia powyższych uwarunkowań rozwoju dziecka w pierwszych latach życia, należy uczynić wszystko, by stworzyć program opieki nad dzieckiem w pełni je respektujący. Trzeba zatem dołożyć wszelkich starań, aby wszystkie formy opieki nad małym dzieckiem były miejscem, w którym jego bezpieczny, szczęśliwy i efektywny rozwój sta-

nowi najwyższą wartość. Dlatego głównym celem placówek opieki powinno być kreowanie interaktywnej, polisensorycznie stymulującej przestrzeni rozwoju, w której dominują podmiotowe relacje opiekuńczo-wychowawcze podejmowane w triadzie DZIECKO-OPIEKUN-RODZIC.

Uzasadnień tak rozumianej przestrzeni rozwoju dostarczają badania neurokognitywne, które pokazują, że kondycja życiowa dziecka i jego zdolności adaptacyjne warunkowane są stopniem rozwoju mózgu. Przestrzeń, w jakiej funkcjonuje zwłaszcza małe dziecko, warunkuje stopień rozwoju jego mózgu poprzez dostarczanie określonego wsparcia głównie w postaci bodźców materialnych i społecznych.

Pojęcie przestrzeni rozwoju w ujęciu Teorii Systemów Dynamicznych

Pojęcie „przestrzeni rozwoju" konceptualizowane jest w niniejszym opracowaniu w oparciu o interdyscyplinarne podejście teoretyczne, z naciskiem na koncepcje systemów dynamicznych. W koncepcjach tych stanowi ono centralną kategorię pojęciową i obejmuje dwa podsystemy, tj. otoczenie fizyczne (kontakt dziecka z przedmiotami) oraz otoczenie społeczne (kontakt z ludźmi). Ludziom obecnym w najbliższym otoczeniu dziecka przypisuje się szczególne znaczenie, zgodnie z koncepcją Lwa S. Wygotskiego oraz z koncepcją upośrednionego uczenia się Reuvena Feuersteina. To ludzie, szczególnie osoby znaczące, a we wczesnym okresie życia tzw. figury przywiązania, czyli rodzice i opiekunowie, wchodząc z dzieckiem w różnorodne interakcje, pełnią funkcję pośrednika pomiędzy nim a jego otoczeniem. Przestrzeń fizyczna, w jakiej żyje i zaspokaja swe potrzeby dziecko, jest w istocie przestrzenią społecznie naznaczoną – organizowaną, aranżowaną i wypełnianą przedmiotami z jednej strony, a udostępnianą i obdarzaną znaczeniami przez innych ludzi, z drugiej.

Głównym założeniem *Dynamic Systems Theory* – DST jest ujęcie rozwoju jako efektu interakcji wielu subsystemów tkwiących w organizmie jednostki, otoczeniu i zadaniu (Thelen, 2005). W teorii systemów dynamicznych kształtowanie się dyspozycji motorycznych, percepcja i poznanie są ściśle ze sobą powiązane i w istocie współzależne w toku całego procesu rozwoju jednostki. Główne jej założenia dotyczą rozwoju i jego uwarunkowań, a ich istotę można oddać w kilku stwierdzeniach:

- Rozwój ma charakter **dynamiczny**. Jego aktualny poziom jest wynikiem poprzedniego stanu i zarazem stanowi fundament dla przyszłego (Thelen, 2005). Zachowanie przejawiane w danej chwili jest skutkiem zmian rozwojowych, „gromadzonych" przez dłuższy czas i jednocześ-

nie stanowi „scenę" dla kolejnych zmian (Spencer, Clearfield, Corbetta, Ulrich, Buchanan i Schöner, 2006).

- Rozwój dokonuje się w ramach **systemu**. System ten tworzą określone komponenty, wzory relacji między nimi, procesy, które są rezultatem owych relacji, oraz ich wyniki. Wszelkie zmiany w systemie wywierają wpływ na wszystkie składniki systemu.
- Zachowanie jest zarówno **reaktywne**, jak i **stabilne** (Miller, 2002). Zachowanie ma charakter adaptacyjny, reaktywny i elastyczny, organizm zaś ma tendencję do powrotu do swojego uprzywilejowanego stanu względnej stabilności (Miller, 2002; Spencer, Clearfield, Corbetta, Ulrich, Buchanan i Schöner, 2006).
- Zachowanie jest determinowane przez **wiele czynników**. Oznacza to, że aby zrozumieć zachowanie, należy wziąć pod uwagę czynniki natury endo- i egzogennej (Miller, 2002; Spencer, Clearfield, Corbetta, Ulrich, Buchanan i Schöner, 2006).
- Rozwój ma charakter **nielinearny** i w zasadzie nieprzewidywalny. Oznacza to, że aby go zrozumieć, musi być nieustannie poddawany monitorowaniu.
- Systemy mają zdolność **samoorganizacji.** Samoorganizacja oznacza, że skonstruowane wzorce zachowań są rezultatem wzajemnych oddziaływań wewnętrznych procesów i wpływów kontekstowych. Żaden element systemu nie jest priorytetowy. W podejściu systemowym dzieci są postrzegane jako aktywne podmioty, rozwiązujące problemy i wrażliwe na zmiany w środowisku oraz w poszczególnych zadaniach. Oznacza to, że sam system jest odpowiedzialny za zmiany (Thelen, 2005).
- Rozwój ma charakter **ucieleśniony**. Percepcja, działanie i poznanie stanowią zintegrowany system i nie można ich rozpatrywać oddzielnie (Spencer, Clearfield, Corbetta, Ulrich, Buchanan i Schöner, 2006). Poznanie zachodzi na drodze od ciała do umysłu.
- Rozwój ma charakter **zindywidualizowany**. Jest rezultatem podejmowania przez dzieci indywidualnych zadań i rozwiązywania ich w unikatowy sposób (Spencer, Clearfield, Corbetta, Ulrich, Buchanan i Schöner, 2006). Z uwagi na to, że każde dziecko jest inne w kontekście jego ciała, układu nerwowego i codziennych doświadczeń, kierunek rozwoju jest prawie niemożliwy do przewidzenia. Istnieje wiele ścieżek rozwoju (Thelen, 2005). W związku z czym nie ma żadnych uniwersalnych zasad i reguł rozwoju.
- Rozwój jest wynikiem zarówno **zmian ilościowych,** jak i **jakościowych**. Stopniowe zmiany ilościowe ostatecznie mogą powodować zmiany systemowe i pojawienie się nowych, jakościowo różnych zachowań (Miller, 2002).

– Rozwój nie jest zwykłym następstwem zmian genetycznych lub środowiskowych, ale wynika ze **splotu zdarzeń** w danej chwili. Przedstawiciele teorii systemów dynamicznych zauważają istotną rolę układu nerwowego w rozwoju. Samo jednak założenie o neuronalnym dojrzewaniu i wrodzonych zdolnościach dla wyjaśnienia tworzenia się nowych wzorców zachowań i ich elastyczności uznają za niewystarczające. Co więcej, Esther Thelen (2005) podkreśla, że wzorce zachowania są elastyczne i zmieniają się w zależności od aktualnej sytuacji.

Niezwykle sugestywnie istotę rozwoju w ujęciu systemowym oddaje metafora autorstwa E. Thelen, w której porównuje go do strumienia górskiego:

> (…) strumień jest w ciągłym ruchu, nieustannie płynie i ciągle się zmienia. Rozwój jest także ciągły – wszystko, co działo się w przeszłości, ma wpływ na to, co dzieje się w przyszłości. Strumień ma także wzory. Możemy dostrzec wiry i wodospady, miejsca, gdzie woda płynie bardzo szybko, i miejsca, gdzie stoi. Tak jak strumień, rozwój także ma rozpoznawalne wzorce (zmian): kamienie milowe i czas stagnacji, lata i etapy, w których zachowanie jest dość przewidywalne. W górskim potoku nie ma żadnych programów lub instrukcji budowy tych wzorów. Tam jest tylko woda i koryto pod nią. Wzory wynikają z wody oraz naturalnych elementów strumienia i środowiska, takich jak koryto, skały, nurt wody, aktualna temperatura i wiatr. Wzorce odzwierciedlają nie tylko aktualne warunki strumienia, ale odzwierciedlają także historię całego systemu, w tym ilość śniegu w górach ostatniej zimy, warunki w górach w lecie w ubiegłym roku, a nawet całą historię geologiczną regionu, która określa nachylenie strumienia i jego drogę przez góry. Ponadto strumień rzeźbi skały i glebę, i tworzy własne środowisko, które następnie ogranicza wodę oraz ukierunkowuje jej bieg. Dlatego nie można powiedzieć, co jest tego bezpośrednią przyczyną, bo cały system jest wzajemnie determinowany i współzależny. Rozwój charakteryzują także właściwości systemu. Zachowanie dziecka zależy nie tylko w sposób bezpośredni od obecnej sytuacji, ale również na jego przebieg wywiera wpływ krótko- i długoterminowa historia działania, sytuacja społeczna i biologiczne ograniczenia, z którymi przyszło na świat. Każde działanie ma ślady wcześniejszych zachowań. Zachowanie dziecka, z kolei, „rzeźbi" – kształtuje środowisko, tworząc nowe możliwości i ograniczenia (2005a, s. 259-260).

W kontekście założeń DST fundamentalnym kryterium efektywnej aranżacji przestrzeni rozwoju dziecka jest stopień uwzględnienia zmienności jego anatomicznych, fizjologicznych i poznawczych cech, czyli polimorfizm jego fenotypów. Przyjęcie takiego kryterium pozostaje w całkowitej opozycji do tych wszystkich ujęć, w których dzieci traktowane są jak grupa jednorodna, posiadająca standardowe umiejętności, możliwości, potrzeby, zainteresowania czy zdolności. Żłobek, przedszkole czy szkoła stają się dla nich bogatym, zróżnicowanym i elastycznym środowiskiem wszechstronnego rozwoju. Urozmaicone otoczenie z bogactwem różnorodnych co do treści i formy ofert

nie tylko wspiera rozwój każdego dziecka, ale zapobiega stygmatyzacji i wykluczeniu tych, które z jakichś przyczyn nie odnoszą sukcesów w tradycyjnie funkcjonującej i zorganizowanej instytucji. Sprzyja zatem edukacji inkluzywnej poprzez tworzenie warunków, w jakich każde dziecko, niezależnie od swych indywidualnych cech, doświadczeń, poziomu rozwoju, pochodzenia czy sprawności, funkcjonuje i optymalizuje swój rozwój.

Wsparcie rozwoju dzieci może mieć wieloraką postać. W niniejszej publikacji preferuje się podejście holistyczne, systemowe, interakcyjne i profilaktyczne. Chodzi głównie o taką organizację środowiska wzrastania dzieci, która zapobiega pojawianiu się zagrożeń, barier i złożonych problemów w ich rozwoju. Istota tego podejścia tkwi w dostępności adekwatnego społecznego wsparcia i atrakcyjnych ofert dla wszystkich dzieci, które w różny sposób i w indywidualnym tempie realizują codzienne działania. Ponadto stymuluje je do podejmowania samodzielnej i wielostronnej aktywności oraz wydobywa współzależną naturę otoczenia, zgodnie z którą najlepsze wyniki osiąga się, pracując zespołowo i korzystając z przestrzeni oraz środków dostępnych dla wszystkich. Jednocześnie opiera się na założeniach psychologii pozytywnej, w których podkreśla się, że możliwość regulowania i kontrolowania stanów negatywnych to tylko połowa sukcesu. Pełen sukces osiąga się wtedy, gdy stwarza się warunki stymulujące pozytywne uczucia i poczucie szczęścia. Chodzi o to, by instytucje i osoby odpowiedzialne za jakość rozwoju dzieci skierowały swe wysiłki w stronę lepszego zrozumienia procesów, dzięki którym mogą one w pełni rozkwitać nawet wtedy, gdy warunki nie do końca temu sprzyjają. Wartość życia, co zauważają Martin E. Seligman i Mihaly Csikszentmihalyi, obejmuje takie jego aspekty, jak: zadowolenie, spełnienie i samorozwój, czyli szczęście (Boleyn-Fitzgerald, 2010).

Systemowy model podejścia do dzieci i ich funkcjonowania zakłada zatem taką organizację przestrzeni ich rozwoju, w której wszystkie, bez względu na osobiste zasoby, mogą z niej w pełni korzystać. Uzasadnień zaś takiego stanowiska dostarczają nauki neurokognitywne, które opisują zachowanie człowieka w kategoriach podmiotu przetwarzającego informacje. Analiza funkcji mózgu i architektury umysłu, a także teoretyczne modele przetwarzania informacji pozwalają uzasadnić tezę, zgodnie z którą odpowiednie wsparcie społeczne oraz zorganizowanie fizycznej przestrzeni funkcjonowania dzieci mogą prowadzić do konstruktywnego, pełnego i efektywnego ich rozwoju. Odpowiednio zorganizowana przestrzeń społeczno-fizyczna wywiera kształtujący i modyfikujący wpływ na poznawcze fenotypy, na co wielu dowodów dostarczają nauki o procesach poznawczych człowieka ujmowanych w kontekście rozwojowym (*developmental neuroscience*), a także biologia ewolucyjna.

Biokulturowe podstawy rozwoju dziecięcego mózgu

Założenie nauk neurokognitywnych dotyczące tego, że zdolności uczenia się, a więc poznawcze funkcjonowanie człowieka, zależy od liczby i jakości wytworzonych połączeń synaptycznych, zwłaszcza w dzieciństwie implikuje konieczność podjęcia działań stymulujących mózgi dzieci właśnie w tym kierunku.

Sedno realizacji tego założenia tkwi w bogactwie sytuacji edukacyjnych wyzwalających zróżnicowane formy aktywności dzieci. Rozwojowi mózgu sprzyja bowiem aktywność, ale przede wszystkim taka, która wynika z podejmowania nowych wyzwań, oryginalnych działań i nieznanych zadań. Mózg dla rozwoju potrzebuje środowiska bogatego w nowe bodźce, wymuszające zaangażowanie i nierutynowe sposoby działania. Neurony muszą być stale aktywowane, pobudzane, wciąż czymś zajęte, ponieważ brak bodźców powoduje ich obumieranie. Doskonalenie kondycji umysłowej poprzez ćwiczenia jest możliwe dzięki neurotrofinom, które znajdują się w komórkach układu nerwowego i unerwionych tkankach naszego ciała. Cząsteczki te zwiększają liczbę połączeń międzykomórkowych i potęgują moc ich działania, co sprawia, że jakość przepływu informacji w mózgu jest bardziej efektywna. Ulepszaniu pracy mózgu sprzyjają nawet niewielkie zmiany. Urozmaicenie rutynowych czynności wymusza zaangażowanie kolejnych obszarów w mózgu. Dzięki temu powstają nowe połączenia synaptyczne, a mózg staje się bardziej plastyczny (Grabowska, 2011).

Reguły te należy odnieść także do bardzo małych dzieci. Badania pokazują, że mózg niemowlaka także szybko się nudzi, jeśli nie jest angażowany w nowe wyzwania. Dziecko prędko przestaje być zainteresowane, jeśli przez dłuższy czas doświadcza podobnych lub tych samych wrażeń, przeżyć czy czynności. Naukowcy nazywają takie znudzenie „habituacją" (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2004).

Tylko aktywność zróżnicowana prowadzi zatem do tworzenia gęstej siatki połączeń neuronalnych. Zależności te zostały potwierdzone najpierw w badaniach nad zwierzętami. U szczurów umieszczonych w zróżnicowanym i bogatym w bodźce środowisku dało się zauważyć znaczny przyrost dendrytów i połączeń synaptycznych w porównaniu z mózgami szczurów, które żyły w środowisku ubogim i jednostajnym. Mózgi szczurów hodowanych w warunkach wzbogaconego środowiska przedmiotowego i społecznego miały korę mózgową cięższą średnio o 5% w stosunku do grupy kontrolnej i lepiej radziły sobie z problemami, które wymagały na przykład odnalezienia pożywienia w nowym i nieznanym środowisku (Fields, 2011; Rosenzweig, Bennett i Diamond, 1972). Badania wykazały także, że zwierzęta laboratoryjne zabierane do domu w charakterze pupila intensywniej eksplo-

rowały otoczenie, mniej się bały i były bardziej ciekawskie, niż ich towarzysze pozostający w klatkach (Błaszak, Brzezińska i Przybylski, 2010). W tym kontekście można powiedzieć, że wzbogacenie środowiska o elementy społeczne i narzędziowe wspiera funkcjonowanie mózgu.

W kontekście powyższych rozważań można powiedzieć, że odpowiednia aktywność fizyczna i obecność innych osób korzystnie wpływają na rozwój mózgu i tym samym zdolności uczenia się. Dane empiryczne pokazują, że programy skierowane na stymulację obszarów mózgu odpowiedzialnych za widzenie, słyszenie, odczuwanie, przyswajanie wiedzy poprzez odpowiednie zestawy ćwiczeń fizycznych poprawiają znacznie możliwości dzieci w tym zakresie. Badania pokazują, że kołysanie i turlanie niemowlaka może znacznie przyczynić się do rozwoju jego mózgu. Także pełzanie i raczkowanie dziecka przyczynia się do stymulacji obu półkul mózgowych i do ich wzajemnej integracji. Nie dziwi zapewne fakt, że dzieci, które mają wiele okazji do pełzania, szybciej zaczynają raczkować, a następnie szybciej chodzić. Każdy etap jest ważny nie tylko w zakresie osiągnięć ruchowych, ale także warunkuje zdolność widzenia dziecka. Mózg stymulują ćwiczenia wymagające czasowej utraty równowagi, jak balansowanie własnym ciałem, obroty dookoła własnej osi, skakanie, wykonywanie przewrotów, tańczenie, turlanie się czy chodzenie po równoważni. Aktywność ta stymuluje tak zwany przedsionkowy układ nerwowy, który znajduje się wewnątrz pnia mózgu i ściśle połączony jest z móżdżkiem oraz mechanizmem ucha wewnętrznego. Układ przedsionkowy, jako jeden z najwcześniej dojrzewających narządów zmysłów, jest dla dziecka źródłem pierwszych doznań sensorycznych, kształtujących inne zdolności czuciowe i ruchowe, które wpływają na rozwój wyższych zdolności emocjonalnych i poznawczych. Pierwszy rok życia dziecka to czas dynamicznego rozwoju umiejętności ruchowych. Ruch jest podstawą rozwoju, poprzez ruch całego ciała dziecko nabywa kompetencji nie tylko motorycznych, ale również intelektualnych i psychospołecznych. Rozwój intelektualny dziecka w pierwszych latach życia jest ściśle związany z rozwojem ruchowym. Aby mózg w późniejszym okresie rozwinął predyspozycje intelektualne, ciało musi rozwinąć swoje możliwości ruchowe w pierwszych latach życia. Brak we wczesnym dzieciństwie stymulacji dotykowej i ruchowej, ubogie w bodźce środowisko, leki, częste infekcje ucha środkowego mogą zaburzać dalszy rozwój i mielinizację układu przedsionkowego. Dzieci spędzające wiele czasu na oglądaniu telewizji i grach komputerowych mają niewystarczającą ilość ruchu potrzebną dla dobrego rozwoju nie tylko układu przedsionkowego. Problemy z układem przedsionkowym przenoszą się na inne układy sensoryczne. Stres i uszkodzenie kanałów półkolistych mogą spowodować słabe funkcjonowanie siatkowatego układu aktywującego, co ma wpływ na aktywizację nowej kory i funkcjonowanie układu limbiczne-

go. Prowadzi to do nieprawidłowego stanu pobudzenia mózgu, trudności w utrzymaniu uwagi i koncentracji, słabej pamięci, a także do nieprawidłowych reakcji emocjonalnych, poczucia niepewności i braku bezpieczeństwa. Dysfunkcje układu przedsionkowego utrudniają utrzymywanie właściwej postawy ciała, poruszanie się, orientację w przestrzeni, powodują niezdarność i niezgrabność w ruchach. Nieprawidłowości w działaniu zmysłu równowagi stwierdza się u dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, niedoborem zdolności postrzegania i uwagi, niezdolnością do uczenia się, zaburzeniami mowy i autyzmem, dysleksją, ADHD i ADD? (Czochańska, 1995; Eliot, 2003; Goddard, 2004; Hannaford, 1998; Hunter, 2006; Maas, 1998; Sadowska, 2004; Sekułowicz i in., 2008).

Badacze zjawiska podkreślają także, że aktywność prowadząca do rozwoju mózgu powinna stymulować wszystkie kanały odbioru informacji, a więc wszystkie zmysły. Każdy bowiem zmysł dostarcza do mózgu zupełnie innych informacji o świecie. Zbudowanie zatem reprezentacji w mózgu pełnego, zintegrowanego świata wymaga aktywacji wszystkich sensorów. Nabywanie określonych pojęć budujących wiedzę dziecka, konstruowanie całościowych i dokładnych schematów wymaga jego wielozmysłowego pobudzenia. Pojęcia, ich znaczenia i rozumienie rozwijają się stopniowo w następstwie kojarzenia zróżnicowanych wrażeń i odczuć, które wywoływane są przez bodźce sensoryczne, dostarczane do mózgu głównymi kanałami informacyjnymi: wzrokowym, słuchowym, dotykowym, smakowym i zapachowym. Im więcej wrażeń zmysłowych uzyskuje dziecko w kontakcie z określonym obiektem poznania, tym konstruuje bogatsze i bardziej zróżnicowane struktury wiedzy. Znajdujące się bowiem w narządach zmysłu receptory odbierają i przekazują informację określoną drogą nerwową (projekcją) do odpowiedniego miejsca w korze mózgowej (reprezentacja), gdzie poddawana jest ona analizie. W przekazywaniu informacji bierze udział kilka grup neuronów, które dostarczają informację do różnych struktur mózgowych (czuciowych i ruchowych) uczestniczących w analizie bodźca. W proces analizowania i przetwarzania informacji zaangażowanych jest wiele struktur mózgowych, które komunikują się ze sobą za pomocą połączeń neuronalnych. Ich liczba, podobnie jak i ich schematy, mogą być przekształcane i modyfikowane przez doświadczenia jednostki. Im częściej jednostka wykonuje daną czynność, tym szybciej i sprawniej komunikują się ze sobą jej struktury mózgowe. Brak treningu w tym zakresie (tzn. zaniechanie wykonywania określonej czynności) powoduje zanikanie wcześniej wytworzonych połączeń nerwowych (Michalak, 2008).

Mózg dziecka uczy się w wyniku nieustannej stymulacji. Poznawanie nowości, przyswajanie wciąż nowych informacji, przeżyć, zachowań, pobudza go do pracy i wzmacnia połączenia międzykomórkowe. Nieużywane połą-

czenia ulegają atrofii, jednak podejmowanie kolejnych, nowych zadań, wyzwań czy czynności prowadzi do tworzenia się nowych synaps. Podejmując wiele zróżnicowanych czynności, ucząc się, trenując pamięć, można maksymalizować wydajność i sprawność swojego mózgu. Uczenie się staje się zatem podstawową funkcją mózgu.

Proces uczenia się przebiega o wiele efektywniej także wtedy, kiedy organizm znajduje się jednocześnie w stanie gotowości i odprężenia, a więc doświadcza przyjemnych przeżyć, odczuć i emocji. Rodzaj emocji ma niezwykłe znaczenie dla pracy mózgu i zachodzących w nim procesów, w tym szczególnie determinuje proces zapamiętywania informacji, kojarzenia czy myślenia. Zbyt silny i długo utrzymujący się stres bywa przyczyną słabej wydajności organizmu, blokuje procesy myślenia, rozumowania czy zapamiętywania, a w skrajnych przypadkach powoduje wycieńczenie, czy nawet śmierć. Jeśli więc organizm znajduje się w stanie dobrego samopoczucia, bezpieczeństwa psychicznego i lekkiego pobudzenia, wówczas mózg produkuje endorfiny, tak zwane hormony szczęścia, które działają jak środki uspokajające. Te z kolei pobudzają organizm do produkowania acetylocholiny, ważnego neuroprzekaźnika (uwalnianego do szczeliny synaptycznej) w procesach pamięci. Zatem podstawą sukcesu w przyswajaniu nowych informacji i ich zapamiętywaniu jest właśnie odpowiednio silny bodziec dla neuronów. Końcowa aktywność neuronu jest równa ilości energii, którą otrzymuje. Istotny jest przy tym także udział neuronów spowalniających. Reagują one i wysyłają silne sygnały właśnie w stanie stresu, podczas przeżywania nowych i silnych emocji albo strachu. Wszystko to dzieje się również w organizmie, w którym włączyły się mechanizmy awaryjne albo obronne, pod którymi można rozumieć na przykład wydzielanie hormonów i enzymów z gruczołów wydzielania wewnętrznego. One wzmacniają transmisję sygnałów do kolejnych neuronów (Petlak i Zajacová, 2010).

Od połowy lat 90. XX wieku wiadomo także, że wzbogacenie przestrzeni społecznej o ludzi wykonujących określone zadania aktywizuje komórki będące neuronalnymi korelatami uczenia się przez naśladownictwo. Chodzi o neurony lustrzane (Rizzolatti i Sinigaglia, 2008), zlokalizowane w motorycznych obszarach mózgu i aktywne wówczas, gdy człowiek obserwuje określoną czynność realizowaną przez drugiego lub wykonuje ją osobiście (Iacoboni, 2008). Badania ukazujące ten proces doprowadziły uczonych do wniosku, że neurony lustrzane umożliwiają rozumienie obserwowanych działań dlatego, że są to te same komórki, które aktywowałyby się, gdybyśmy sami te działania wykonywali. Kolejne natomiast badania ukazały, że odzwierciedlają one nie tylko działania innych osób, lecz również ich emocje i intencje. System neuronów lustrzanych zlokalizowano u ludzi w płacie czołowym i ciemieniowym mózgu. Ich funkcjonowanie służy do wyjaśniania takich zjawisk spo-

łecznych, jak: empatia, zarażanie emocjonalne, uczenie się przez naśladowanie, czytanie stanów mentalnych innych osób, rozumienie języka (Przybysz, 2009). Wiedza ta staje się szczególnie dobrym uzasadnieniem dla organizowania oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych opartych na wpływie osób znaczących i ważnych dla rozwoju oraz funkcjonowania dziecka.

W kontekście tych rozważań z całą pewnością można powiedzieć, że emocjonalno-społeczne życie jednostki wpływa na proces jej poznawczego funkcjonowania. Badania R. Davidsona, D. Golemana czy M. Seligmana (za: Boleyn-Fitzgerald, 2010) pokazują, że dzieci z lepiej rozwiniętymi umiejętnościami społeczno-emocjonalnymi są szczęśliwsze i także jako ludzie dorośli osiągają większy sukces w życiu niż ich rówieśnicy pozbawieni tych zdolności.

Zdaniem Richarda E. Nisbetta (2010) to właśnie czynniki podatne na modyfikacje i możliwe do kontrolowania, takie jak otoczenie społeczne i fizyczne, a nie wrodzony kod genetyczny, odpowiadają za rozwój dziecka. Kapitał intelektualny jest rezultatem wspierania i stymulowania rozwoju dziecka i to już od wczesnych lat jego życia. Na dowód tego autor przytacza wyniki badań, które wyraźnie pokazują, że średni IQ czarnoskórych dzieci objętych programami wspierającymi ich rozwój w dzieciństwie wzrósł o 10, a nawet 12 punktów w stosunku do średniego IQ grupy kontrolnej[1].

W kontekście przedstawionych rozważań można powiedzieć, że odpowiednio aranżowana przestrzeń, zarówno w wymiarze społecznym, jak i przedmiotowym, jest istotna dla rozwoju mózgu dziecka. Bodźce docierające do dziecięcego mózgu aktywizują procesy mentalne, które przetwarzają i gromadzą je w postaci doświadczeń w tak zwanej pamięci psychicznej. Ich jakość decyduje o lepszym lub gorszym funkcjonowaniu na kolejnych etapach życia.

Wartość edukacyjna otoczenia fizycznego

W integralnej analizie przestrzeni rozwoju, która łączy i dynamizuje interakcje, jakie zachodzą między dzieckiem a opiekunem, niebagatelne znaczenie ma jej wymiar materialny. Fizyczne otoczenie, które zwykle ujmowane

[1] Autor prezentuje wyniki badań dzieci objętych programami edukacyjnymi we wczesnym okresie ich życia, które obserwowano do osiągnięcia przez nie późnego wieku nastoletniego lub dorosłości. Dzieci losowo przypisano do grupy poddanej interwencji lub grupy niepoddanej interwencji. Wywodziły się one z ubogich rodzin, o niskim poziomie funkcjonowania poznawczego i kulturowego. W zależności od programu wsparciem edukacyjnym objęto dzieci przed ukończeniem 6. roku ich życia do rozpoczęcia przez nie nauki w klasie pierwszej czy od 3. lub 4. roku życia przez okres dwóch lat. W zdecydowanej większości były to dzieci afroamerykańskie.

jest jako tło, wywiera na niego jednak bardzo znaczący wpływ i determinuje jego charakter.

W odniesieniu do najmłodszych przestrzeń fizyczna jest w znacznym stopniu przestrzenią społecznie zdeterminowaną. Z jednej strony jest przez dorosłych aranżowana i wypełniana przedmiotami, środkami dydaktycznymi, a z drugiej dystrybuowana i obdarzana znaczeniami przez innych ludzi.

Przestrzeń fizyczna wypełniona jest przedmiotami, obiektami, środkami dydaktycznymi, które mogą pełnić wobec dziecka określone funkcje. Jeśli przyjąć założenie, że reprezentacje są aktywowane kontekstowo, to konfiguracja elementów przestrzeni fizycznej ma niebagatelne znaczenie dla procesu uczenia się dziecka. Według S.A. Slomana, T. Lombrozo i B.C. Malt (2007) wszystkie proste pojęcia wywodzą się z cielesnych i zmysłowych doświadczeń, a inne są wymyślane, złożone i abstrakcyjne. Badacze podkreślają, że dziecko myśli za pomocą przedmiotów. Stają się one narzędziami jego myślenia i łącznikami ze światem. Obiekty i narzędzia są, po pierwsze, bezpośrednimi przedmiotami manipulacji i użycia, po drugie, znakami innych obiektów i przedmiotów, czyli ich reprezentacjami znakowymi. „Reprezentacje te powstają już na poziomie manipulowania przedmiotami – poprzez ich zestawianie, łączenie pomiędzy sobą, zastępowanie, modelowanie, wypieranie czy zmienianie" (Hetmański, 2009, s. 22). Dziecko żyje w kulturze materii, bez niej nie mogłoby egzystować, ona nadaje sens i wymiar jego egzystencji.

Elementy materialnej przestrzeni pozwalają zrozumieć zachowanie dziecka i nadać mu odpowiedni kierunek. Ponadto determinują wszelkie sposoby jego komunikacji i interakcji ze światem. Przedmioty zatem stanowią dla dziecka znacznie więcej niż zestaw fizykalnych cech, ich funkcje i znaczenie wykraczają poza ich dostępną zmysłowo fizyczność (Norman, 1988; Schiffer i Miller, 1999).

Wszystkie przedmioty w środowisku dziecka pełnią ważną rolę w procesie uczenia się. Biorąc pod uwagę ekologiczne podejście do środowiska, w przestrzeni rozwoju dziecka powinny być bodźce, które zbytnio nie angażują uwagi dziecka (by w procesie ich rejestracji i przetwarzania niepotrzebnie nie pochłaniały energii), oraz te, które pełnią ważną rolę w procesie jego uczenia się (poznawania).

Tak więc projektowanie przedmiotowego otoczenia powinno przede wszystkim koncentrować się na jego użytkownikach i być na tyle uniwersalne, by było dostępne dla wszystkich bez względu na ich osobiste zasoby. Ważne jest przy tym, by elementy materialnej przestrzeni oddziaływały na wszystkie zmysły dziecka. Szczególnie bogate w wielomodalne bodźce jest środowisko naturalne. Im więcej zmysłów zostaje włączonych do procesu poznawczego, tym więcej wytwarza się połączeń synaptycznych w mózgu.

Korzystając jedynie ze wzroku, bez wsparcia innych zmysłów (zwłaszcza dotyku), dziecko nie jest w stanie świadomie rozpoznać przedmiotu, a jedynie jego linie i wzory. Poznawcza eksploracja środowiska przy użyciu ręki, która pełni podstawowe funkcje manipulacyjne,

> może być chyba uznana za wyjątkowe osiągnięcie adaptacyjne. W naszym codziennym doświadczeniu percepcyjnym nadal bardzo wiele informacji jest pozyskiwanych na drodze percepcji haptycznej, mimo że dotyk musiał ustąpić miejsca percepcji wzrokowej (…). Modalność haptyczna jest uznawana za najbardziej pierwotną ze wszystkich modalności zmysłowych rozwijających się w ontogenezie. Jej ekspresja ujawnia się najwcześniej w życiu płodowym i jest najpewniej pierwszym kanałem dostępu informacji docierających z otoczenia (Przybylski, 2009, s. 77-78).

Przedmiotowy kontekst przestrzeni rozwoju oddziałuje na dziecko, jeśli spełnia pewne kryteria. Po pierwsze, musi być dopasowany do jego zdolności, wiedzy, potrzeb, umiejętności, a więc własności ciała i umysłu. Po drugie, musi służyć realizacji określonej funkcji oraz po trzecie, musi być dopasowany do kontekstu jego użycia (rodzaju czynności, warunków, w których przebiega aktywność). Użyteczność określonych rzeczy czy narzędzi warunkuje jakość mentalnych procesów dziecka, a więc skuteczność rejestrowania, przetwarzania, wydobywania i wykorzystywania informacji w działaniu.

Wykorzystanie określonych elementów materialnego otoczenia ma swoje konsekwencje dla poznawczego funkcjonowania dziecka. Mogą one na przykład: przypominać o czymś, utrwalać jakąś informację, zapobiegać rozproszeniu uwagi, ułatwiać zrozumienie, sprzyjać koncentracji, wywoływać określone przeżycia itd. Wpływają zatem na pamięć roboczą, prospektywną, krótko- i długotrwałą (Błaszak i Przybylski, 2010). Szczególnie ta druga funkcja ma doniosłe znaczenie w odniesieniu do najmłodszych przejawiających zaburzenia w koncentracji uwagi.

Wartość materialnego otoczenia dla procesu uczenia się można mierzyć jakością aktywności dziecka, jaką podejmuje ono w odpowiedzi na zewnętrzną inspirację. Oznacza to, że jej znaczenie nie ma charakteru obiektywnego, gdyż nie można dokładnie wskazać, z jakich elementów powinno ono się składać. Chodzi jedynie o to, by było na tyle bogate i różnorodne, by pozwalało dzieciom konstruować elastyczne reprezentacje zgodne z ich możliwościami i potrzebami. W praktyce urozmaicone środowisko obfituje w różnorodne okazje do zbierania wielorakich doświadczeń i testowania własnych możliwości. Powstające zaś w umysłach dzieci reprezentacje rzeczywistości ulegają przekształceniom i modyfikacjom pod wpływem ciągłego napływu nowych informacji z otoczenia. Środowisko zatem może pełnić pośrednią rolę w procesie uczenia się, gdyż może brać czynny udział w tworzeniu, a nie przyswajaniu gotowych znaczeń (reprezentacji). Rodzaj

otoczenia może więc stanowić źródło bodźców zapoczątkowujących zmiany o charakterze prorozwojowym poprzez inicjowanie zmian wewnątrz organizmu dziecka.

Wartość edukacyjna wsparcia społecznego

Stopniowe opanowywanie narzędzi uczenia się pozwala dziecku na coraz efektywniejszą partycypację w życiu kulturowo-społecznym. To właśnie dzięki ich opanowaniu staje się zdolne do aktywnej internalizacji wiedzy i myślenia ulokowanych w kulturze. Owe narzędzia są wytworem kultury tworzonej przez kolejne pokolenia ludzkie. Ich przyswojenie w znacznym stopniu determinowane jest jakością wsparcia społecznego, co szczególnie podkreślają L.S. Wygotski i R. Feuerstein. W koncepcji społecznego poznania stworzonej przez L. Wygotskiego rozwój dziecka zachodzi na linii od „eksterioryzacji" do „interioryzacji", co oznacza, że rozwój dziecka nie jest jedynie jego osobistym, intymnym doświadczeniem. Dziecko stopniowo w ciągu swego życia adaptuje się do określonej kultury społecznej, opanowując jej podstawowe narzędzia. W tym procesie ogromne znaczenie przypisuje się relacjom społecznym (Wygotski, 2002). Opiekun organizuje środowisko uczenia się poprzez dostarczanie dzieciom treści i środków myślenia, co zwolennicy L. Wygotskiego nazywają narzędziami adaptacji intelektualnej, i udziela im adekwatnego wsparcia.

Przy czym należy tu stanowczo podkreślić, że dziecko nie jest traktowane jak bierny rejestrator rzeczywistości, ale aktywny konstruktor obrazu rzeczywistości poprzez nadawanie jej określonych znaczeń zgodnych z całym dotychczas zgromadzonym bagażem doświadczeń. Niemniej, zdaniem L. Wygotskiego (2002), rozwój dziecka ma charakter społeczny i dokonuje się w kontekście społecznym, instytucjonalnym i interaktywnym. Korzyści, jakie płyną dla rozwoju dziecka z kontaktów z innymi ludźmi, wyraźnie zaznaczone są w mechanizmie stref aktualnego i proksymalnego (możliwego, najbliższego) rozwoju.

Dziecko może dokonać znacznie większego postępu w rozwoju, gdy podejmuje działania wspierane przez bardziej kompetentne osoby, które stają się źródłem antycypujących zachowań. Rozwój, zdaniem psychologa, bierze się z dialektycznego procesu, dzięki któremu dziecko uczy się poprzez doświadczenia w rozwiązywaniu problemów dzielone z kimś innym, zwykle rodzicem lub nauczycielem, a czasem również rodzeństwem lub kolegami. Koncepcja L. Wygotskiego (2002) niesie dwie podstawowe wskazówki dla procesu wsparcia. Po pierwsze, interakcja edukacyjna (*scaffolding*) polega na dostosowywaniu poziomu pomocy do potrzeb dziecka aktywnego, zmagają-

cego się z zadaniem. Taki rodzaj interakcji nie tylko przynosi natychmiastowe efekty, ale wprowadza też umiejętności niezbędne do samodzielnego rozwiązywania problemów w przyszłości. Po drugie, stosowane metody oceny powinny być nakierowane na strefę rozwoju proksymalnego, ale w odniesieniu do ubiegłych doświadczeń dziecka (przedwiedzy). Opiekun w organizowaniu przestrzeni rozwoju dziecka bierze pod uwagę jego wiedzę wyjściową, która stanowi bazę restrukturyzacji wiedzy.

Ludziom obecnym w najbliższym otoczeniu dziecka szczególne znaczenie przypisuje także R. Feuerstein (1990; Feuerstein, Klein i Tannenbaum, 1999), autor koncepcji upośrednionego uczenia się. Wyróżnia on dwa modele uczenia się: uczenie bezpośrednie i uczenie przez mediację. Uczenie bezpośrednie S - O - R (S – bodziec, O – organizm, R – reakcja) zachodzi w sytuacji, gdy dziecko wchodzi w bezpośredni kontakt z bodźcami zewnętrznymi, takimi jak: przedmioty, zdarzenia, teksty, obrazy itp. Uczenie przez mediację (Mediated Learning Experience – MLE) polega na pracy z mediatorem **S - H - O - H - R** (S – bodziec, H – human, O – organizm, R-reakcja), który wpływa na bodźce, modyfikując je, zanim dotrą one do dziecka. Mediator, występujący tu jako „Human", interweniuje także między uczącym się i jego reakcją.

Zdaniem Reuvena Feuersteina **nieobecność MLE,** tzn. uczenie w doświadczeniu bezpośrednim, prowadzi do **niedostatecznego rozwoju funkcji kognitywnych u dziecka** (Feuerstein, Klein i Tannenbaum, 1999)**.** Zastosowanie uczenia przez mediację pozwala usprawnić stan funkcji kognitywnych, dzięki czemu dziecko staje się niezależne i autonomiczne. W koncepcji tej przenosi się akcent z treści na sposób uczenia się i budowania struktur poznawczych. Autor twierdzi, że czynniki genetyczne, organiczne czy socjo-kulturowe stanowią jedynie odległe determinanty rozwoju poznawczego, a bezpośredni czynnik rozwoju tkwi w **rodzaju i ilości MLE.** Mediator zatem pełni kluczową rolę w procesie uczenia się i ogólnego rozwoju dziecka. To on decyduje o jakości oferty, biorąc pod uwagę kryteria rozwojowe, treściowe i strukturalne. Mediator pełni rolę koordynatora pomiędzy dzieckiem i zadaniem. Z jednej strony tłumaczy zależności między rzeczami i zjawiskami obecnymi w zadaniu, a z drugiej strony wie, na jakim etapie rozwoju jest dziecko, zna charakterystyczny dla niego sposób funkcjonowania umysłowego, wie więc, jak zorganizować treści, czemu nadać znaczenie, a co pominąć, ile razy powtórzyć, jakie zmiany wprowadzić, by osiągnąć u dziecka zrozumienie, a tym samym przygotować teren dla kolejnych etapów rozwoju myślenia (Feuerstein, Rand, Hoffman i Miller, 2004).

Przestrzeń społeczną można także analizować w kontekście jej wpływu na emocjonalne doświadczenia dzieci, tak bardzo istotne w przebiegu procesu ich rozwoju. Jakość środowiska rzutuje na psychiczne funkcjonowanie dziecka w sposób jawny i ukryty. Badacze zauważają, że poza naturalnymi

atrybutami, przestrzeń wypełniona jest emocjami, które przepływają głównie od opiekuna do dziecka za pomocą bliskich i intensywnych relacji interpersonalnych. Określają to zjawisko „zaraźliwością" emocjonalną i wskazują głównie na niekorzystny wpływ emocji negatywnych, które swe źródło mają w sposobie funkcjonowania opiekunów. Podkreślają, że sfrustrowani, przepracowani lub lekceważeni opiekunowie mają niewiele cierpliwości i życzliwości w kontaktach z dziećmi, a ich stres może przenieść się na dzieci i wywoływać nieakceptowane zachowania (Ryan i Patrick, 2001).

Należy jednak mocno podkreślić, że odpowiednio skonstruowane otoczenie fizyczne i społeczne może zminimalizować te problemy, podwyższając dobrostan psychofizyczny dzieci. Opiekun, nauczyciel powinien przyjąć rolę mediacyjną i dialogową w organizowaniu środowiska rozwoju dziecka, tak by prowadziło ono do pełnego i zindywidualizowanego rozwoju jego zasobów i kompetencji. Jego zasadnicza rola sprowadza się do wypełniania czterech podstawowych zadań: 1) stymulowania aktywności dziecka, by było chętne do podejmowania różnych co do treści i formy działań; 2) kształtowania kompetencji, by dziecko poszukiwało odpowiedzi na nurtujące je pytania, dużo wiedziało i potrafiło; 3) rozwijania poczucia kompetencji dziecka, by chętnie korzystało ze swych zasobów i je demonstrowało; 4) kształtowania poczucia wartości, by dziecko było zadowolone i dumne z tego, co wie i potrafi. W tym celu powinien „zapewnić adekwatność środowiska i metod stymulacji do indywidualnego profilu rozwojowego. Warunkiem tego jest pomysłowość i zaangażowanie nauczyciela, jego otwarta, wyrozumiała i akceptująca postawa wobec dzieci" (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 92). Niezbędne jest także praktyczne wykorzystywanie najnowszej wiedzy z zakresu rozwoju dziecka, która wyznacza kryteria efektywności wspierających go oddziaływań.

Zakończenie

Wczesne doświadczenia dzieci mają długofalowy i formujący wpływ na rozwój mózgu, umiejętności i zachowania człowieka w przestrzeni całego życia. Okres krytyczny dla rozwoju to czas między urodzeniem a 5-6. rokiem życia, czyli przed rozpoczęciem formalnej nauki. Wtedy właśnie najdynamiczniej rozwijają się umiejętności językowe, matematyczne, społeczno-emocjonalne, buduje się poczucie własnej wartości i ciekawość świata, a więc fundamenty nieodzowne do osiągnięcia sukcesu w życiu. Zatem troska o jakość rozwoju dziecka poprzez aranżowanie najwyższej jakości przestrzeni materialnej i społecznej, w której ono funkcjonuje, staje się zadaniem priorytetowym nie tylko w wymiarze praktyki edukacyjnej, kształcenia i doskonalenia kadr, ale także polityki państwa.

BIBLIOGRAFIA

Błaszak, M., Brzezińska, A., Przybylski, Ł. (2010). Strategie podwyższania jakości życia osób niepełnosprawnych: perspektywa neurokognitywistyki rozwojowej. *Nauka*, 1, 115-137.

Błaszak, M., Przybylski, Ł. (2010). *Rzeczy są dla ludzi. Niepełnosprawność i idea uniwersalnego projektowani*a. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Boleyn-Fitzgerald, M. (2010). *Obrazy naszego umysłu*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.

Borkowska, A.R. (2012). *Neuropsychologiczne mechanizmy powstawania zaburzeń rozwojowych.* W: Ł. Domańska, A.R. Borkowska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.

Czochańska, J. (1995). *Badanie i ocena neurorozwojowa niemowląt i noworodków.* Lublin: Wydawnictwo Folium.

Eliot, L. (2003). *Co tam się dzieje?* Poznań: Media Rodzina.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. W: B. Presseisen (red.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. Washington.

Feuerstein, R., Klein, P.S., Tannenbaum A.J. (red.). (1999). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Israel.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., R. Miller (2004). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore.

Fields, R.D. (2012). *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Goddard, S. (2004). *Odruchy, uczenie się i zachowanie.* Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.

Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce.* Poznań: Media Rodzina.

Grabowska, A. (2011). Nowe koncepcje lateralizacji funkcji mózgu. W: Ł. Domańska, A.R. Borkowska (red.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Hannaford, C. (1998). *Zmyślne ruchy, które doskonalą umysł.* Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Kinezjologów.

Hetmański, M. (2009). Podstawowe funkcje umysłu. W: M. Urbański, P. Przybysz (red.), *Funkcje umysłu*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Hunter, B. (2006). *Grawitacja a skuteczne uczenie się*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.

Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People. The New Science of How We Connect With Others.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kuhl, P.K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67, 713-727.

Kuhl, P.K., Meltzoff, A.N. (2015). *The „Big Bang" in Learning: Brain Changes and Childhood*. Pozyskano z: http://www.aspenideas.org/session/big-bang-learning-brain-changes-and-childhood-learning [dostęp: 15.01.2015].

Maas, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Michalak, R. (2008). Uczeń w sytuacji konfliktu poznawczego. W: M. Cywińska (red.), *Sytuacje trudne w życiu dziecka.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Miller, P. (2002). *Theories of Developmental Psychology.* New York: Worth Publishers.

Nisbett, R.E. (2010). *Inteligencja. Sposoby odziaływania na IQ*. Sopot: Smak Słowa.
Norman, D. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
Petlak, E., Zajacová, J. (2010). *Rola mózgu w uczeniu się*. Kraków: Wydawnictwo „Petrus".
Przybylski, Ł. (2009). System haptyczny – jak umysł dotyka świata? W: M. Urbański, P. Przybysz (red.), *Funkcje umysłu*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
Przybysz, P. (2009). Refleksja a stopnie poznania społecznego. W stronę kognitywnej koncepcji umysłu społecznego. W: M. Urbański, P. Przybysz (red.), *Funkcje umysłu*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain. Haw Our Minds Share Actions and Emotions*. Oxford: University Press.
Rosenzweig, M.R., Bennett, E.L., Diamond, M.C. (1972). Brain changes in response to experience. *Science American*, 226, 22-29.
Ryan, A.M., Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
Sadowska L. (red). (2004). *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo AWF.
Schiffer, M., Miller, A.R. (1999). *The Material Life of Human Beings: Artifacts, Behavior, and Communication*. London: Routledge.
Sekułowicz, M., Kruk-Lasocka J., Kulmatycki L. (2008). *Psychomotoryka, ruch pełen znaczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
Slomana, S.A., Lombrozo, T., Malt, B.C. (2007). Mild ontology and domain-specyfic categorization. W: M.J. Roberts (red.), *Integrating the maind*. UK.
Spencer, J.P., Clearfield, M., Corbetta, D., Ulrich, B., Buchanan, P., Schöner, G. (2006). Moving toward a grand theory of development: In memory of Esther Thelen. *Child Development, 77,* 1521-1538.
Thelen, E. (2005). The (re)discovery of motor development: Learning new things from an old field. *Developmental Psychology*, 25(6), 946-949.
Thelen, E. (2005a). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues,* 15, 259-260.
Uszyńska-Jarmoc, J. (2011). Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Wygotski, L. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Anna Klichowska

Bliżej natury – o tendencjach kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka

Dziecku potrzebny ruch, powietrze, światło
– zgoda, ale i coś jeszcze.
Spojrzenie w przestrzeń, poczucie wolności
– otwarte okno.
Janusz Korczak

Wstęp

Po dość długim okresie kultu życia na najwyższych obrotach, w ciągłym pędzie i w stałej łączności (wirtualnej) ze światem nadchodzi, a właściwie nadeszła, epoka kultu powolności (*slow life*) i tego, co naturalne (patrz: Honoré, 2011 oraz Osbaldiston, 2013). Wygląda na to, że kultura natychmiastowości ze swoimi – wątpliwej jakości – fast foodami, zdążyła się już przejeść. Liczne poradniki, artykuły, programy telewizyjne i wreszcie blogi radzą, jak nie poddawać się presji czasu i żyć w zgodzie ze światem oraz sobą samym. Dość uniwersalną receptą okazuje się zrównoważenie czasu pracy i odpoczynku, a także powrót do tego, co naturalne. Obserwowane tendencje zmian zauważalne są niemal we wszystkich dziedzinach życia, zatem w tytułowej przestrzeni rozwoju dziecka także można odnaleźć ślady zbliżania się, czy może powrotu, do natury. Tekst ten ma ukazać architektoniczny i edukacyjny kontekst współczesnych przemian kulturowych.

Natura

Podejmowanie rozważań dotyczących natury zobowiązuje do jej zdefiniowania. Podstawowe i najszersze znaczenie odnosi się do przyrody, na skutek czego określenia „natura" i „przyroda" często stosowane są zamiennie. Jednoznaczne określenie, czym jest „natura-przyroda", nie jest jednak proste.

Czasami naturą określa się specyficzny stan przyrody, a mianowicie pierwotny, właściwie nienaruszony przez kulturę i cywilizację, co stanowi dość ograniczające rozumienie. Z kolei stwierdzenie, że „natura-przyroda" to po prostu „świat materialny wraz ze wszystkimi jego przedmiotami i zjawiskami" powoduje, że „zgodnie z tą definicją częścią natury będzie też maszyna (…) oraz toksyczne odpady" (Louv, 2014, s. 22), z czym trudno się zgodzić. Richard Louv, próbując określić zatem, czym współcześnie i według niego jest „natura", stwierdził, że to „gąszcz przyrody: różnorodność biologiczna, nadmiar – to, co można znaleźć w nieuporządkowanej przestrzeni podwórka i na urwistym grzbiecie góry" (Louv, 2014, s. 23). Na tym nie kończą się zawiłości terminologiczne. „Natura", tłumaczona z języka łacińskiego, pojmowana jest także jako „narodziny, istota, charakter, bieg rzeczy" (Louv, 2014, s. 22). W tym kontekście natura to „cechy wrodzone i usposobienie człowieka" bądź „zespół cech charakterystycznych dla określonych zjawisk, przedmiotów itp." (sjp.pwn.pl). Podążając dalej, można dookreślić, że natura jako „istota, zasada bytu rzeczywistości człowieka pojmowana jest różnie w zależności od koncepcji filozoficznych lub teologicznych" (encyklopedia.pwn.pl). Być może próba zdefiniowania określenia „naturalny" będzie dodatkową pomocą. Naturalny może bowiem oznaczać:

- „właściwy naturze, przyrodzie, zgodny z jej prawami;
- zrobiony z surowców występujących w naturze;
- stanowiący właściwość czyjejś natury, wrodzony;
- zgodny ze zwykłym porządkiem rzeczy, zrozumiały sam przez się;
- wynikający z czyjejś natury, szczery, niewymuszony" (sjp.pwn.pl).

Niech zatem natura pozostanie, zgodnie z intuicyjnym jej rozumieniem, bogactwem przyrodniczym, jakie oferuje nam nasza planeta, z całą swoją tajemnicą, pięknem i ogromem. Zgodnie z tym założeniem człowiek nie tworzy natury, ale może wytwarzać coś, co będzie bliskie naturze i choć trochę bardziej naturalne. Takie zatem rozumienie natury będzie towarzyszyło dalszym analizom.

Natura a dzieciństwo

Od kilku lat (a może nawet kilkunastu) obserwuje się wśród dzieci coraz intensywniejsze korzystanie z różnego typu urządzeń elektronicznych, najczęściej połączonych z Internetem. Jednocześnie dostrzega się, że przebywanie tych dzieci na świeżym powietrzu w kontakcie z naturą jest dość rzadkie, a jakość czasu spędzanego poza domem i szkołą niezadowalająca. Trudno określić, ile właściwie mniej czasu dzieci spędzają w otoczeniu przyrody, gdyż dawniej tego nie badano. „Podobnie jak wielu z nas,

naukowcy zawsze uznawali związek między dziećmi i przyrodą za oczywisty. Jak to się stało, że coś tak uniwersalnego nagle się zmieniło? Niektórzy badacze zaczęli się nad tym zastanawiać, ale inni zbyli problem jako kwestię nostalgii za idealnym dzieciństwem" (Louv, 2014, s. 50). W wyniku prowadzonych obserwacji i analiz R. Louv ukuł pojęcie „zespół deficytu natury", które nie jest określeniem medycznym, ale ma nakłonić do namysłu. Pod tym pojęciem kryje się cały wachlarz trudności, które nasilają się na skutek braku (bądź zbyt małej ilości) kontaktu z naturą-przyrodą, a są to np. „zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób fizycznych i psychicznych" (Louv, 2014, s. 54). Dość oczywiste jest jednak, że „rozłam między dzieciństwem a przyrodą jest tylko częścią większego zakłócenia – fizycznego ograniczenia dzieciństwa w zurbanizowanym świecie, w którym doświadczenie przyrody jest tylko jedną z ofiar" (Louv, 2014, s. 54), dlatego tak ważne jest projektowanie przestrzeni rozwoju dziecka tak, aby była ona choć odrobinę zbliżona do natury. Na szczęście są tacy rodzice, nauczyciele, naukowcy, działacze społeczni i architekci, którzy starają się ten niepokojący stan rzeczy zmienić. Szukając rozwiązań, dostrzegają potencjał wielu podejść alternatywnych, wracają do różnych zapomnianych idei, a także do doświadczeń swojego dzieciństwa. Ich koncepcje i działania po części zostaną przywołane w niniejszym tekście, by zarysować obraz tych przemian.

Przestrzeń rozwoju dziecka

Przestrzeń rozwoju dziecka to pojęcie złożone i bogate znaczeniowo, dlatego, zanim zostaną podjęte rozważania na temat kształtowania owej przestrzeni, warto ustalić, jak będzie ona tutaj rozumiana. Anna Basińska (2012), odwołując się do istniejących podziałów środowiska (naturalne, społeczne i kulturowe), wyróżniła cztery typy przestrzeni, w której rozwija się dziecko:

- fizyczno-przyrodniczą, rozumianą jako miejsce zamieszkania, sieć komunikacyjna oraz tereny zielone;
- społeczną, którą stanowią ludzie i relacje z nimi (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna, w tym instytucje);
- kulturową, na którą składają się chociażby wartości, informacje, zdarzenia, normy czy tradycje;
- wirtualną, a zatem mass media z Internetem na czele.

Niektórzy badacze, chociażby Iwona Samborska (2014), upraszczają niejako tę typologię i ograniczają się do podziału na przestrzeń fizyczno-przyrodniczą oraz społeczno-kulturową.

W podejmowanych rozważaniach na temat kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka szczególnie zostanie uwzględniony jej aspekt fizyczno-przyrodniczy. Intrygujący jest fakt, że kategoria przestrzeni fizyczno-przyrodniczej powstała w analogii do kategorii środowiska naturalnego, co oznacza, że z założenia jest to, lub powinna być, przestrzeń naturalna. Często okazuje się jednak w praktyce, że przestrzeń ta bywa „bliżej" lub „dalej" natury.

Odwołując się do innych powszechnie przyjętych podziałów przestrzeni (szeroko rozumianej), wyróżniających przestrzeń prywatną i publiczną (a czasami nawet półprywatną i półpubliczną), zostanie dokonany podział oraz uporządkowanie analiz przestrzeni w odniesieniu do ustalonego powyżej kontekstu (tab. 1). Najpierw poddana zostanie opisowi najbliższa dziecku – prywatna przestrzeń fizyczna, a zatem dom bądź mieszkanie, ze szczególnym uwzględnieniem dziecięcego pokoju i jego wyposażenia (rozważania te będą jednak stosunkowo krótkie). Następnie, podążając za rozwojem dziecka, zbadana zostanie przestrzeń publiczna projektowana z myślą o dzieciach, czyli place zabaw i placówki edukacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem terenów przyległych do placówki oraz samej sali lekcyjnej/zajęciowej.

Tabela 1. Zakres analiz przestrzeni rozwoju dziecka

„NATURALNA" PRZESTRZEŃ ROZWOJU DZIECKA (FIZYCZNO-PRZYRODNICZA)	
PRZESTRZEŃ PRYWATNA	PRZESTRZEŃ PUBLICZNA (projektowana z myślą o dzieciach)
DOM: – BUDYNEK (DOM JEDNORODZINNY / MIESZKANIE) – POKÓJ DZIECIĘCY – PODWÓRKO (OGRÓD)	**PLACÓWKI EDUKACYJNE**: – BUDYNEK – SALA LEKCYJNA / ZAJĘCIOWA – TEREN PRZYLEGŁY DO BUDYNKU (OGRÓD) **PLAC ZABAW**

Znaczenie przestrzeni i tendencje zmian w kształtowaniu przestrzeni rozwoju dziecka

Przestrzeń, w której przebywa człowiek, jej wygląd i jakość, mają ogromny wpływ na jego rozwój. Otoczenie może bowiem stymulować pracę mózgu, ułatwiać naukę i utrzymywać dobre samopoczucie, ale może też utrudniać osiąganie postępów. Ponadto przestrzeń jest „elementarnym składnikiem tożsamości" (Samborska, 2014, s. 322). Zatem upraszczając: jaka przestrzeń, taki człowiek.

Powyższe stwierdzenia potwierdzają coraz liczniejsze badania empiryczne prowadzone przez naukowców. Peter Barrett z zespołem przeprowadził badania, które odnosiły się do ustalenia, jakie czynniki przestrzenne pozytywnie wpływają na najmłodszych odbiorców tejże przestrzeni, po to, aby następnie stworzyć wskazówki dla projektowania szkół przyjaznych dla dzieci i inspirujących do nauki. Badając, które przestrzenie najlepiej sprzyjają nauce, wybrano następujące czynniki:

- naturalność (światło, temperatura, jakość powietrza, decybele, powiązania z naturą);
- indywidualizacja (własność i elastyczność);
- stymulacja umysłowa (złożoność i kolorystyka) (Barrett, Zhang, Davies i Barrett, 2015).

Jak nietrudno się domyślić, najbardziej optymalna przestrzeń sali szkolnej powinna cechować się dużą ilością światła naturalnego, stałą temperaturą pokojową, obecnością świeżego powietrza, brakiem uciążliwych hałasów i najlepiej dużą ilością zieleni za oknami. Istotny jest także podział na strefy adekwatne do podejmowanych aktywności i obecność elementów architektonicznych wyróżniających daną placówkę, a także poszczególne sale, na tle innych. Na to, jak dzieci czują się w danej przestrzeni, ma również wpływ możliwość utożsamienia się z nią – tutaj sprawdzi się wyznaczenie miejsca, gdzie uczniowie mogą przechowywać swoje drobiazgi, oraz spersonalizowanie niektórych elementów przestrzeni. Należy jednak zachować umiar w doborze kształtów i kolorów, gdyż dla odpowiedniego poziomu stymulacji umysłowej aranżacja przestrzeni nie powinna być zbyt skomplikowana (przepełniona różnorodnymi bodźcami: plakatami, naklejkami czy ozdobami w nadmiernej ilości). Pomieszczenie sprzyjające nauce powinno być dość jasne, dlatego ważny jest taki dobór koloru ścian i mebli, który nie będzie dodatkowo pochłaniał naturalnego światła. Ciemniejsze, bardziej wyraziste kolory są mile widziane jako akcent (Barrett i in., 2015).

Wytyczne dla kształtowania przestrzeni okazują się bardzo istotne dla procesu edukacji, bowiem na podstawie wyników badań prowadzonych w ramach projektu Barretta stwierdzono, że postępy dzieci aż w 16% zależały od tego, czy sala była „dobrze" czy „źle" zaprojektowana (Barrett i in., 2015). Także cały szereg innych badań nad wpływem czynników fizycznych na efekty nauczania i zachowania uczniów potwierdza, jak ważna jest dbałość o fizyczną przestrzeń rozwoju. Dowiedziono m.in. że w klasach z większą ilością światła naturalnego uczniowie mają lepsze wyniki w testach z matematyki i czytania (Schneider, 2002). Z kolei inne badania nad rozwojem umiejętności czytania wykazały, że dzieci uczące się w wyciszonych salach osiągają wyższe wyniki w testach werbalnych, a także są mniej podatne na zjawisko bezradności (Maxwell i Evans, 2000). Niezwykle interesująca jest również ko-

relacja między stanem przestrzeni szkolnej a zachowaniem uczniów. Okazuje się bowiem, że zły stan techniczny i zaniedbany budynek szkolny wpływają na występowanie niechcianych zachowań i gorsze wyniki w nauce (Evans, Yoo i Sipple, 2010). Otoczenie zewnętrzne szkoły również nie pozostaje bez znaczenia. Badania dowiodły, że renowacja terenów przyszkolnych wiążąca się ze zwiększeniem ilości zieleni spowodowała zmniejszenie poziomu stresu u uczniów i poprawę ich dobrostanu (Kelz, Evans i Roderer, 2013).

Znaczenie przestrzeni dla procesu edukacji nie jest jednak rewolucyjnym i przełomowym odkryciem. Przytoczone wyniki badań potwierdzają jedynie w empiryczny sposób od dawna istniejące przekonanie. Chociażby w placówkach Reggio Emilia, sięgających 1945 roku, przestrzeń, rozumiana jako fizyczne otoczenie dziecka, od początku odgrywała bardzo istotną rolę. Traktuje się ją jako „trzeciego nauczyciela" – tuż po osobie nauczyciela oraz rodzicach wraz z lokalną społecznością. Tutaj warunkami stawianymi przestrzeni przedszkolnej jest przede wszystkim piękno i porządek. To, co od razu daje się zauważyć w placówkach Reggio, to duża ilość światła, przestronność i obecność zieleni. Chociaż pomieszczenia świecą czystością i unika się w nich nadmiaru przedmiotów, to nie odnosi się tam wrażenia sterylności. Organizacja sal, a tym samym rozmieszczenie i dobór sprzętów, są przemyślane pod kątem osiągania założonych celów. Przestrzeń ta ma pomagać w skupieniu uwagi, ma uwrażliwiać na wszechobecną różnorodność faktur, kolorów i kształtów, ma też skłaniać do refleksji nad grą świateł, czy sposobem, w jaki zostały stworzone otaczające je przedmioty (Uszyńska-Jamroc, 2013).

Przedstawione dotychczas czynniki decydujące o jakości przestrzeni placówek edukacyjnych, a zatem: naturalność, indywidualizacja, poziom stymulacji umysłowej, a także piękno i porządek, można częściowo odnieść także do innych dziecięcych przestrzeni, chociażby dziecięcego pokoju. Istotny jest bowiem fakt, że małe dzieci uczą się najlepiej poprzez to, czego bezpośrednio doświadczają (Sowińska, 2002), a zatem dbałość o jakość i wygląd przestrzeni otaczającej dziecko ma ogromne znaczenie w kontekście kształtowania otaczającej nas przestrzeni w przyszłości, kiedy to dzisiejsze maluchy będą o niej decydowały. Można tutaj odnieść się do wychowania estetycznego, które nie jest nowym nurtem, gdyż jego znaczenie podkreślano już w XVIII wieku, a mimo to przez wiele lat nie przywiązywano do niego większej wagi. Dziś ponownie podkreśla się, że obcowanie z pięknem, w tym z piękną i dobrze zaprojektowaną przestrzenią, powinno zaprocentować dobrymi wyborami w przyszłości, a przede wszystkim wyrobieniem wrażliwości estetycznej. Ta sama zależność odnosi się do przyrody – kontakt z nią wzbudza potrzebę dbałości o nią i kształtuje wrażliwość na jej piękno (Kowalski i Grott, 2015).

Estetyczny i etyczny rozwój społeczeństwa zależy od nas wszystkich, ale szczególna odpowiedzialność ciąży na rodzicach. To oni, dokonując wyborów

dotyczących otoczenia i wyglądu dziecka, mają znaczący wpływ na nasze otoczenie w przyszłości (Jerin, 2016). Nie byłoby to możliwe, gdyby nie rozkwit dziecięcego designu (a zatem wychowanie estetyczne zależy również od projektantów), gdyż to dzięki niemu dziecięce pokoiki wraz z całym wyposażeniem niejednokrotnie zachwycają swoją formą, a także oryginalnością. Przy tym zamiast powszechnego dotychczas wśród akcesoriów dziecięcych plastiku, widać nachylenie w kierunku naturalnych materiałów, jakimi są drewno czy tkaniny naturalne. Zarówno rodzice, jak i projektanci, uzasadniając swoje wybory, niejednokrotnie odwołują się do założeń waldorfskiego czy montessoriańskiego systemu pedagogicznego (rys. 1). Dobór zabawek i przedmiotów oraz ich rozmieszczenie ma zachęcać do samodzielności i kreatywności. Dostrzega się też dbałość o to, by pokój dziecka nie był przepełniony niepotrzebnymi (nadmiarowymi) przedmiotami, za to dawał poczucie wolności (rys. 2).



Rys. 1. Pokój dziecięcy inspirowany założeniami pedagogiki Montessori
Źródło: dziecisawazne.pl/pokoj-dziecka-wedlug-marii-montessori/ [dostęp: 23.02.2016]

W interesujący sposób zaczynają zmieniać się także publiczne przestrzenie dziecięcej zabawy, a mianowicie place zabaw. Już z założenia mają to być dla dzieci miejsca niesamowitych wrażeń, ważne zatem, by były one tworzone w ciekawy i przemyślany sposób. Anna Komorowska, specjalistka w dziedzinie kształtowania dziecięcych przestrzeni, zauważa, że dotychczas często powielanym błędem polskich placów zabaw jest skupianie się wyłącznie na rozwoju fizycznym dziecka (www.pracowniak.pl/przyrodnicze-azyle-w-miejskich-przedszkolach/). Trudno nie przyznać, że huśtawki, zjeżdżalnie i karuzele stanowią dość ubogą ofertę. Świetną alternatywą dla sztampowych,



Rys. 2. Pokój urządzony zgodnie z zasadą „mniej znaczy więcej"
Źródło: www.kutikai.pl [dostęp: 23.02.2016]

wielokolorowych i pełnych plastikowych urządzeń placów zabaw są te, które wykorzystują naturalne materiały, takie jak drewno, kamień, wodę, piasek i roślinność. Naturalne place zabaw to takie, w których generalnie nie ma gotowych zabawek przeznaczonych do jednej, konkretnej czynności, przez co dzieci zachęcane są do rozwijania swojej wyobraźni (dziecisawazne.pl/naturalny-plac-zabaw-dla-dzieci/) (rys. 3. i 4.). Ważne też, aby „prostota rozwiązań łączyła się z prostotą myślenia dziecka, dla którego o wartości przedmiotów nie decydują ich formy i kolory, ale możliwości ich wykorzystania w zabawie" (Czałczyńska-Podolska, 2010, s. 85). Warto podkreślić, że coraz częściej praktykuje się konsultacje społeczne z przyszłymi użytkownikami danej przestrzeni – w tym przypadku z dziećmi. Dorosłym często trudno zrozumieć dziecięcy sposób myślenia, a przy okazji rozmowy czy tworzenia prac plastycznych związanych z projektowanym miejscem często przychodzą do głowy wspaniałe pomysły. Ponadto w projektowaniu placów zabaw można dostrzec pojawiającą się dbałość o nawiązanie do tradycji miejsca i lokalnej kultury, dzięki czemu każde miejsce zabaw staje się przestrzenią wyjątkową (Czałczyńska-Podolska, 2010).

Uwzględnianie tradycji, tożsamości czy też inaczej ducha miejsca (*genius loci*) to współcześnie niezwykle ważna zasada w architekturze. To między innymi ten czynnik wpływa na odczucia związane z przestrzenią, w której się przebywa. Czasami czuje się, że dany budynek, plac czy ogród świetnie wpisują się w dany krajobraz, kulturę i charakter szerszego otoczenia, a dane miejsce tworzy spójną koncepcję i wyjątkowy klimat. Z kolei w innym miejscu można mieć wrażenie sztucznej, niepasującej do niczego konstrukcji, która cieszy tylko dlatego, że było na nią zapotrzebowanie. Taki jest często los

przedszkoli, szkół czy placów zabaw w Polsce – ze względu na ciągły niedobór tego typu miejsc niejednokrotnie stawia się ilość nad jakość, oszczędzając przy tym na projekcie założenia. Pojedyncze przykłady świetnie zaprojektowanych przedszkoli i szkół to ciągle za mało. Inspiracji warto szukać wśród amerykańskich, skandynawskich czy japońskich realizacji (rys. 5 i 6). Ponadto koniecznością jest, aby realizowane inwestycje nie szkodziły środowisku przyrodniczemu, w związku z czym powstające placówki coraz częściej są ekologiczne (w tym energooszczędne), a tym samym bliższe naturze.



Rys. 3. Naturalne elementy placu zabaw nienarzucające sposobu korzystania
Źródło: www.earthscapeplay.ca/project/childcare-playground/ / [dostęp: 23.02.2016]



Rys. 4. Drewno jako podstawowy materiał budowlany naturalnych placów zabaw
Źródło: www.earthscapeplay.ca/project/natural-playgrounds-ottawa/ [dostęp: 23.02.2016]

Mówiąc o przestrzeni publicznej, nie można zapomnieć o terenach otaczających budynki placówek opieki i edukacji małego dziecka. Bardzo często zdarza się, że stanowią one jedynie przestrzeń do zabaw ruchowych (podobnie jak w przypadku placów zabaw), choć nazywane są ogrodami. Na szczęście przypadki „reaktywowania" ogrodów przedszkolnych i szkolnych z prawdziwego zdarzenia: bogatych w różnorodne gatunki roślin (a nawet zwierząt), z miejscem na uprawę warzyw i ziół, a także możliwością stworzenia kompostownika, są coraz liczniejsze (www.pracowniak.pl/przyrodnicze-azyle-w-miejskich-przedszkolach/). W ramach ogrodów tworzy się również specjalnie wydzielone przestrzenie do nauki na świeżym powietrzu tzw. zielone klasy (*outdoor classrooms*) (Nuttall i Millington, 2013). Otoczenie budynku przedszkolnego i szkolnego jest zatem, tak jak budynek i sala szkolna, niezwykle istotną przestrzenią rozwoju. Pożądane jest, aby przestrzeń ta była funkcjonalna, zadbana, ale i w dużym stopniu naturalna, by rozbudzać zainteresowanie otaczającym światem przyrody.



Rys. 5. Przedszkole w Kopenhadze – projekt inspirowany rysunkami dzieci

Źródło: www.thearchitectureofearlychildhood.com/2015/11/smrblomsten-kindergarten-reflects.html [dostęp: 23.02.2016]

Doświadczenia wynoszone z obcowania z pięknem i bogactwem natury są przez rodziców i nauczycieli coraz bardziej doceniane. Często ci sami dorośli, którzy dbają o to, by ich pociechy wzrastały w otoczeniu piękna i porządku, zdają sobie sprawę, że dzieciństwo to też czas swobodnej eksploracji przestrzeni w poczuciu wolności i przyzwoleniu na pobrudzenie się. Wartość czasu spędzanego na dworze szczególnie podkreślana jest chociażby przez koncepcję *outdoor education* (nauka w terenie, edukacja terenowa) i jej formy, jakimi są leśne przedszkola i szkoły.



Rys. 6. Część placówki przedszkolnej w Tokio zaaranżowana wokół okazałego drzewa

Źródło: www.blog.awx2.pl/2012/04/przedszkole-w-tokio-drzewo-w-centrum/ [dostęp: 23.02.2016]

Koncepcja *outdoor education* koncentruje się na zdobywaniu wiedzy i umiejętności w terenie, a szczególnie w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Mimo że ta dziedzina pedagogiki nie doczekała się jeszcze swojego bezpośredniego polskiego odpowiednika, to cieszy się w naszym kraju coraz większym zainteresowaniem (Gagnon i Bumpus, 2016). Wyrazem tego zainteresowania są chociażby działania mające na celu zakładanie i odnawianie ogrodów przedszkolnych i szkolnych, a także częste wycieczki do lasu. Piękno i bogactwo przestrzeni leśnej doceniły alternatywne roz-

wiązania edukacyjne coraz popularniejsze w całej Europie (szczególnie w Wielkiej Brytanii, Niemczech i w krajach skandynawskich), a mianowicie leśne przedszkola i szkoły. W tych placówkach uczniowie przynajmniej jeden dzień w tygodniu spędzają w lesie na wspólnym jego poznawaniu i swobodnej zabawie (www.eko.edu.pl/edukacja/artykul8/). Taka przestrzeń edukacyjna nie wymaga właściwie żadnej aranżacji, gdyż bogactwo przyrody dostarcza wszystkiego, co jest potrzebne zarówno do nauki, jak i zabawy. Naturalna przestrzeń leśna nie narzuca sposobu „korzystania" z niej, przez co przyczynia się do rozwoju kreatywności. Las to też swego rodzaju symbol względnie „dzikiej" przyrody, ale równie dobrą przestrzenią naturalnej zabawy i nauki może być pole, łąka, brzeg jeziora czy po prostu ogród.

Podsumowanie

W kontekście coraz częściej wskazywanego w dyskusjach nad dzisiejszym dzieciństwem zespołu deficytu natury niezwykle cieszy fakt, że społeczeństwo podejmuje inicjatywy mające na celu ponowne zbliżenie się do natury. Działania te można dostrzec chociażby w zmieniającym się podejściu do kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka. Podsumowując, wśród obserwowanych tendencji można wyróżnić:

- dbałość o piękno przestrzeni otaczającej dziecko,
- stosowanie naturalnych materiałów (głównie drewna),
- aranżowanie przestrzeni dziecięcej tak, aby kojarzyła się z lasem i zabawą na łonie przyrody,
- projektowanie przestrzeni zgodnie z tradycją i „duchem miejsca" (*genius loci*),
- projektowanie ekologicznych (zarazem energooszczędnych) placówek edukacyjnych,
- zakładanie ogrodów przedszkolnych i szkolnych (ogród warzywny, rabaty, kwietniki),
- prowadzenie zajęć na świeżym powietrzu i tworzenie zielonych klas,
- wyposażenie przestrzeni zabawy nienarzucające sposobu korzystania (kreatywność),
- przemyślane stosowanie kolorów,
- uwzględnianie opinii użytkowników (konsultacje społeczne).

Dodatkowo – w ramach refleksji końcowej – podjęto próbę ukazania zmian (nowych tendencji) w kształtowaniu przestrzeni rozwoju dziecka, powstających niejako w opozycji do „utartych" schematów wykorzystywanych wciąż w tym procesie (tab. 2).

Tabela 2. Wybrane nowe tendencje w kształtowaniu przestrzeni rozwoju dziecka

	„Utarte" schematy w kształtowaniu przestrzeni rozwoju dziecka	„Nowe" tendencje w kształtowaniu przestrzeni rozwoju dziecka
POKÓJ DZIECKA	• dużo wyrazistych, jaskrawych kolorów; • dużo najróżniejszych zabawek, aby zapewnić dziecku nieograniczony wybór (często ilość przewyższa jakość);	• jasne, stonowane kolory stanowiące bazę, mocne kolory jako akcenty; • naturalne materiały (głównie drewno); • przemyślany dobór i rozmieszczenie mebli oraz zabawek (jakość stawiana nad ilość);
PLACÓWKA EDUKACYJNA	• kolorowa („żeby podobała się dzieciom"); • raczej prosta, zwarta bryła, często wyraźnie dominująca pod względem rozmiarów w przestrzeni;	• kolor stanowi akcent; • dominują materiały i formy naturalne; • dużo naturalnego światła; • budynek harmonijnie wpisuje się w otoczenie, „przenika się" z nim;
SALA LEKCYJNA	• dużo jaskrawych kolorów; • duża ilość ozdób, pomocy i prac dzieci na ścianach; • brak zacisznego miejsca, gdzie można odpocząć;	• kolor stanowi akcent, nie dominuje; • przewaga naturalnych materiałów; • regulacja nasłonecznienia; • przestrzeń zindywidualizowana;
OTOCZENIE PLACÓWKI	• przestrzeń traktowana jako miejsce rekreacji i sportu (plac zabaw, boisko); • zieleń pełni głównie funkcję estetyczną;	• dużo roślinności, ogród, rabaty; • naturalny plac zabaw; • przestrzeń do prowadzenia zajęć na zewnątrz (zielona klasa);
PLAC ZABAW	• katalogowe urządzenia często narzucające sposób korzystania; • kolorowe nawierzchnie z tworzyw sztucznych gwarantujące bezpieczeństwo;	• materiały i formy naturalne (dominuje drewno); • urządzenia pozwalają na różnorodną zabawę – ich funkcje nie są jasno określone, przez co stymulują kreatywność;

Nie wszystkie opisane tendencje odnoszą się *stricte* do natury, a mimo to zostały określone w tytule mianem „bliżej natury". Zauważono bowiem, że wzajemnie się uzupełniają i tworzą pewną całość. W Polsce tendencje te pojawiają się coraz częściej, w coraz liczniejszych kontekstach, jednak ciągle nie stanowią głównego nurtu czy zjawiska powszechnego. Tymczasem zamiast nad tym ubolewać, lepiej propagować dobre pomysły i włączać się chociażby w drobne inicjatywy.

BIBLIOGRAFIA

Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., i Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms: Summary report of the HEAD Project*. Pobrane z https://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503--Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf. [dostęp: 23.02.2016]

Basińska, A. (2012). *Odkrywanie świata. O aktywności poznawczej dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Czałczyńska-Podolska, M. (2010). Ewolucja placu zabaw. Koncepcja przestrzeni zabaw dla dzieci w Europie i Stanach Zjednoczonych. *Przestrzeń i Forma*, 13, 73-88, pobrane z http://www.pif. zut.edu.pl/pif-13_pdf/B-01_Czalczynska-Podolska. pdf [dostęp: 23.02.2016]

Evans, G.W., Yoo, M.J., i Sipple, J. (2010). The ecological context of student achievement: School building quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), s. 239-244.

Gagnon, R.J., i Bumpus, M.F. (2016). Fidelity and Its Importance to Experiential and Outdoor Education. *Journal of Outdoor Recreation*, 8(1), s. 10-25.

Honoré, C. (2011). *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*. Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel.

Jerin, M. (2016). Estetyzacja dzieciństwa. *F5 Print Edition*, 16, s. 126-143.

Kelz, C., Evans, G.W., i Röderer, K. (2013). The Restorative Effects of Redesigning the Schoolyard: A Multi-Methodological, Quasi-Experimental Study in Rural Austrian Middle Schools. *Environment and Behavior*, XX(X), s. 1-21.

Kowalski, R., Grott, E. (2015). Ogrody szkolne we współczesnej szkole. Znak edukacyjnego zacofania, a może jednak postępu? *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 13(1), s. 35-60.

Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.

Maxwell, L., Evans, G. (2000). The effects of noise on pre-school children's pre-reading skills. *Journal of Environmental Psychology*, 20, s. 91-9.

Nuttall, C., Millington, J., (2013). *Outdoor Classrooms: A Handbook for School Gardens*. East Meon: Permanent Publications.

Osbaldiston, N. (red.), (2013). *Culture of the Slow. Social Deceleration in an Accelerated World*. Bassingstoke: Palgrave Macmillan.

Samborska, I. (2014). Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka. W: J. Morbitzer i E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*, (s. 320-326). Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Schneider, M. (2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes? *National Clearinghouse for Educational Facilities*. pobrane z http://www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf [dostęp: 23.02.2016]

Sowińska, H. (2002). Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu. W: H. Sowińska, E. Misiorna i R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, (s. 11-38). Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Uszyńska-Jamroc, J. (2013). Czego może nauczyć nas Reggio Emilia? W: T. Parczewska i B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, (s. 163-184). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

sjp.pwn.pl [dostęp: 23.02.2016]
encyklopedia.pwn.pl [dostęp: 23.02.2016]
www.pracowniak.pl/przyrodnicze-azyle-w-miejskich-przedszkolach/ [dostęp: 23.02.2016]
dziecisawazne.pl/naturalny-plac-zabaw-dla-dzieci/ [dostęp: 23.02.2016]
www.eko.edu.pl/edukacja/artykul8/ [dostęp: 23.02.2016]

Agnieszka Materne

Genius loci a samowychowanie estetyczne

Każdy człowiek posiada takie „oazy", w których lubi przebywać. Dla wielu dom, mieszkanie czy „własny kąt" jest właśnie taką oazą. Ulubiona restauracja, mała kawiarenka z wyjątkowym cappuccino czy nawet przydrożny bar to miejsca odwiedzane. Filharmonia, z której dobiegają różne dźwięki i wibracje, galeria sztuki, emanująca zawsze innymi formami i barwami, czy teatr z ukrytymi za maskami emocjami, to przestrzenie, których najczęściej się tylko doświadcza.

Które z opisanych powyżej przestrzeni wydają się nam jedyne w swoim rodzaju? Zapewne te, które otacza jakaś aura, nostalgiczna poetyka miejsca. Te, które mają swoją siłę sprawczą, dobrodusznego opiekuna, którego starożytni Rzymianie nazywali *genius loci*. Wschodnia koncepcja świata zwykła rozdzielać miejsce i przestrzeń. Azjatycki termin *przestrzeń* zapisywany logograficznym znakiem 間[1] sugeruje przerwę, dystans czy wycinek czasu, odnoszący się do umiejętności percepcji interwałów – przerw zawartych w (czaso)przestrzennych konfiguracjach (Chang, 2010, s. 210). Jest pustką, czasową elipsą przenoszącą nas „od–do". Duński architekt Steen E. Rasmussen (2015, s. 54) także dookreśla przestrzeń terminem *pustki*. Dla niego jednak to przestrzeń jest interwałem, tłem, negatywem. Pustka jest stanem właściwym – ograniczonym i architektonicznie uformowanym. Podobnie dla chińskiego geografa Yi Fu-Tuana (1987), prekursora geografii humanistycznej, przestrzeń jest bezosobowym tworem dostępnym dla każdego, kto go dostrzega i potrafi w nim przebywać. Miejsce natomiast jest zawsze czyjeś, jest fragmentem spersonifikowanej, uczłowieczonej przestrzeni z limitowanym do niej dostępem, zarówno fizycznym, jak i symbolicznym.

[1] Wymawiany po mandaryńsku *jian*, a po japońsku *ken, kan* lub *aida* (Hadamitzky & Durmous, 1987).

Genius loci wyraża się więc w naszej relacji do danego miejsca, naszego postrzegania jego obecności w konkretnej, uformowanej przestrzeni. Obecność *genius loci* konstytuują różne jego konteksty – bogata historia, kulturowe zwyczaje, religijne uniesienia czy epokowa estetyka.

Ten ostatni aspekt, szczególnie we współczesnej architekturze, staje się wyróżnikiem magicznego *genius loci*. To tu mówimy o efekcie „ach" (Koestler, 1964), o dumie mieszkańców, o unikatowości, którą można także przekształcić w atrakcję turystyczną (Jałowiecki, 2009, s. 9). Większość przestrzeni miejskich ma takie swoje „magiczne miejsca", odcinające się nieco od codzienności: Szczecin m.in. nową filharmonię zaprojektowaną przez duet Barozzi-Veiga, hiszpańskie Bilbao – budynek muzeum Guggenheima stworzony na desce kreślarskiej przez Franka O. Gehry'ego, a Paryż... wielką stalową konstrukcję, która góruje nad miastem już od ponad stu dwudziestu lat!

Dzięki magicznemu *genius loci* znajdujemy się w przestrzeni wyróżnionej, niezwykłej, pobudzającej nasze zmysły, sublimującej uczucia. Doznania zmysłowe, takie jak wrażenia i czynione później spostrzeżenia, są źródłem procesów myślowych człowieka – najwyższym stopniem poznania. W literaturze wychowania przez sztukę rozumiane są sumarycznie i najczęściej określane są mianem ogólnego procesu percepcji (por. Kościelecki, 1979; Arnheim, 2011). Poprzez *genius loci* przenosimy się w świat odczuć intensywniejszych, wrażeń pełniejszych, kształtujących osobowość i życiowe postawy.

Badania psychologiczne określają nam szczegółowo, jakie funkcje psychiczne i intelektualne są rozwijane w trakcie aktu percepcji określonych zjawisk doświadczalnych zmysłowo. Zalicza się do nich *uwagę*, czyli koncentrację na wybranych bodźcach, *nastawienie przygotowawcze* na odbiór bodźców, których pojawienia się oczekuje, oraz postrzeganie przedmiotów przez własne *potrzeby i wartości* ukształtowane w tracie procesu wychowania. Ostatnim aspektem tego postrzegania jest pryzmat *osobowości*, który sprawia, że człowiek widzi świat przez filtry własnych zalet i ułomności (Kościelecki, 1979, s. 73-74).

Chociaż każdy człowiek inaczej kształtuje swoją tożsamość danego miejsca, *genius loci* nie jest jednak tylko tworem naszych zmysłów. Sięga do naszej plastycznej świadomości, gdzie gombrichowska percepcja porządku łączy się z percepcją znaczenia – postrzeganiem intelektualnym, odwołującym się do zasobów posiadanej wiedzy (Gombrich, 2009). Dzięki temu zespoleniu człowiek wychodzi poza doświadczanie samego miejsca na rzecz poszukiwania jego kontekstów i interpretacji znaczeń. Nawiązuje się autentyczną więź z tą uczłowieczoną przestrzenią. Jednostka przestaje być jej biernym widzem, tylko staje się aktywnym kreatorem *genius loci.* Miejsce zaczyna motywować do działania, wpływać na indywidualną tożsamość

człowieka, na kształt świata jego duchowych wartości ponadindywidualnych (Gutkowski, 2009, s. 7).

Samowychowanie, czyli to sprzężenie zwrotne, w pedagogice jest jednym z kluczowych pojęć, choć jak zauważa Bogusław Śliwerski, niewiele jest w literaturze przedmiotu badań nad jego istotą (2007). Zjawisko samowychowania, zanim jeszcze zaczęło funkcjonować pod tą nazwą na przełomie XIX i XX w. (Kozielecki, 1981, s. 28-29), pojawiało się w doktrynach licznych szkół religijno-filozoficznych już w starożytności. W Indiach funkcjonowało jako system jogi, czyli swoista metoda dyscyplinowania ciała i umysłu (Michalska, 1978, s. 12). Zarówno mnisi w klasztorach medytacyjnych, jak i osoby świeckie mogły się samodoskonalić poprzez zsynchronizowanie tego, co fizyczne i psychiczne, z tym, co duchowe. Ujarzmienie popędów własnego ciała, poprzez odpowiednią dietę i ćwiczenia fizyczne, połączone z duchową kontemplacją dawało praktykującym możliwość zbliżenia się do prawdziwej natury rzeczywistości, do zjednoczenia z Najwyższym (Feuerstein, 2004). Starożytni Grecy nazywali je ascezą, czyli podejmowaniem systematycznego wysiłku, nadawaniem kształtu, ćwiczeniem się (Wiśniewska-Roszkowska, 1983; Kopaliński, 2000). Pierwotnie asceza pomagała także świeckim w osiągnięciu doskonałej sprawności fizycznej, pozwalającej sięgać po olimpijskie laury. Dopiero po upadku wedyzmu, w chrześcijańskiej Europie stała się symbolem samotniczej kontemplacji często połączonej z fizycznym umartwianiem się (Śliwerski, 2007).

Współczesne koncepcje samowychowania oscylują wokół idei systematycznego i świadomego (Skrzypczak, 1986; Kreutz, 2007) przezwyciężania własnych słabości utrudniających wybór pożądanych zachowań (Muszyński, 1974), czyli samodzielnego kształtowania dyspozycji psychicznych i doskonalenia cech własnego charakteru (Okoń, 2001, s. 349). Jest to proces interaktywny (Łobocki, 2008), będący najdoskonalszą formą wychowania (Hessen, 1997a).

Irena Jundziłł nazywa samowychowanie aktywnością własną skierowaną na człowieka jako podmiot. Polega ona na czynnym ustosunkowaniu się jednostki do toku własnego rozwoju oraz świadomej interwencji w ów proces (1993, s. 716-717). W strukturze aktywności samowychowawczej wyróżnia ona sześć elementów tego procesu – wybór celu (wzoru), do osiągnięcia którego podmiot będzie dążył; analizę zastanej sytuacji; własną analizę samego siebie; decyzyjność; kierowanie własną osobą w dążeniu do osiągnięcia postawionego celu oraz autokontrolę. Konfiguracja czasowa owych elementów może się jednak różnić w zależności od specyfiki pojedynczych jednostek uczestniczących w tym procesie (Jundziłł, 1974).

Dla Stefana Packa samowychowanie jest nie tylko procesem, ale świadomym i dobrowolnym dokonywaniem zmian kierunkowych cech własnej osobowości. Nie liczy się tu tylko sam tok działania, ujęty w mniej lub bardziej

konkretnym przedziale czasowym, ale efekt tegoż działania. Jednostka samodoskonali się zgodnie z przyjętym ideałem, określonym planem osobistego rozwoju, zmierzającym do osiągania najkorzystniejszych stosunków z otoczeniem (Pacek, 1978, s. 215).

Podobnie uważa Sergiusz Hessen, który nawiązując do platońskiej koncepcji duszy, umieszcza samowychowanie w ostatniej, najwyższej fazie ludzkiego rozwoju – fazie autonomii, wolności. Wolność nie jest jednak osiągana automatycznie przez jednostkę po wyjściu z heteronomicznego stanu. Staje się ona powinnością ponadindywidualną, która może nigdy nie być urzeczywistniona. Wolność traktowana jest tutaj jako dodatni proces twórczy polegający na nasiąkaniu jednostki wartościami kultury, czyli formami ducha obiektywnego. Tak ujęte samowychowanie jest więc procesem duchowym i interaktywnym, w którym jednostka przestaje tylko biernie być. Staje się współtwórcą zabiegów autoformacyjnych – pracuje nad wartościami ponadindywidualnymi, wypełniającymi jej osobowość i określającymi treści jej życia. Samowychowanie jest więc długim, rozciągniętym w czasie procesem, zmierzającym do odnalezienia przez jednostkę własnej jaźni jako osobowości. Jest to proces twórczy, trwający przez całe życie jednostki (Hessen, 1997a, s. 219; 1997b, s. 100-101).

W okresie dzieciństwa dziecko przyswaja normy moralne w sposób nawykowy, stosując się do nakazów i zakazów z zewnątrz. Mały człowiek nie próbuje jeszcze dochodzić ich sensu (Jundziłł, 1974). Mimo że dziecko w tym wieku często jest głuche na wewnętrzny głos powinności, jest jednak zdolne do pracy nad sobą. Jeżeli pewne procesy kształtujące osobowość nie zaczną być rozwijane we wczesnym dzieciństwie, to jednostka w późniejszych fazach rozwoju będzie miała bardzo duże trudności w podejmowaniu aktywności samowychowawczej (Muszyńska, 1974). Ważnym czynnikiem tego procesu jest środowisko szkolne. Zwielokrotnia ono zasięg motywacyjnego pobudzenia małych ludzi do pracy nad sobą (Okoń, 2001, s. 349).

Na tym etapie życia właśnie *genius loci* staje się skutecznym wychowawcą, kształtującym dobre nawyki już od najmłodszych lat. Skoro magia *genius loci* funkcjonuje w skali makro, dlaczego nie zastosować jest w skali mikro? Dlaczego nie przenieść tej niezwykłej przestrzeni i pobudzać zmysły małych dzieci nie tylko okazjonalnie, ale stale i już na samym początku długiego procesu samourzeczywistniania się?

O dobrze zaprojektowanych i przyjaznych dzieciom miejscach i przestrzeniach edukacyjnych mówi się już od ponad dwóch stuleci! Friedrich Froebel, Rudolf Steiner czy Maria Montessori byli orędownikami wychowawczo sprawczych miejsc, uwzględniających bliskość z naturą, kolory i geometrię czy swobodne przemieszczanie się dostosowane do dziecięcej skali (Scott, 2010, s. 7-11). W wielu krajach świata nowoczesna architektura edukacyjna

oparta na *design thinking*[2] jest wpisana w lokalne krajobrazy już od wielu lat. W jej kształtowaniu biorą udział nie tylko lokalne społeczności architektoniczne[3], ale także postaci z panteonu światowej architektury[4].

W polskich przedszkolach nadal jednak królują uśmiechnięte kółeczka z „patykami" symbolizujące słońce, żółte misie o bardzo małym rozumku czy inne, często nieudolnie przerysowane, postacie z filmów animowanych. Wnętrza są niczym kalejdoskop – niejednorodne wzory, kolory, faktury i kształty (w tym także mebli) próbują koegzystować (konkurować?) z ekspozycjami różnorodnych dziecięcych prac plastycznych. Bodźce wizualne docierają do najmłodszych ze wszystkich stron, bombardując ich swoją eklektyczną przypadkowością. Nie harmonizują, nie uspokajają już dosyć żywiołowego dziecięcego świata, ale kodują w podświadomości pewne upodobania czy wzorce zachowań budujące tożsamość.

Tożsamość dziecka jako bytu przyrodniczego od najmłodszych lat kształtowana jest przez jego naturalne instynkty, których Froebel wyróżnia cztery: instynkt pracy, instynkt wiedzy, instynkt artystyczny oraz instynkt religijny. Dziecko z natury jest aktywne i ciekawe świata. Czuje naturalne piękno i potrzebę odkrywania nieodgadnionego, u Froebla – Boga. Te cztery instynkty są mocno ze sobą splecione i działają nierozłącznie wszystkie na raz. Sumującym przejawem ich działania jest zabawa. Jeżeli będzie ona stymulowana przez metody nauki szkolnej, droga rozwoju pierwotnych instynktów rozwidli się na cztery różnorodne kierunki. Mały człowiek przejdzie od stanu natury do stanu kultury, który dla współczesnego Froeblowi Schellinga nie był tylko przedłużeniem natury, lecz również jej odsłonięciem. Inspiracji wolnych twórczych aktów człowieka doszukiwał się w naturze, ale w postaci ukrytej, w mglistym obrazie scalonej jedni. Wychowanie było więc momentem przejścia od tej nieprzerwalnej i nierozczłonkowanej jedni do jedności w różnorodności (Hessen, 1997b, s. 140-141).

Miejsce wyznaczone zabawie, która jest najbardziej naturalną drogą rozwoju dziecka zamkniętego jeszcze w hessenowskiej warstwie przyrody – warstwie rozwijającej zmysłowy kontakt ze światem, powinno ograniczać dopływ zbędnych bodźców. Zbyt duża ich intensywność, ale także dosłowność, zabija pomysłowość, rozprasza i kształtuje „zły gust", będący zaprzeczeniem poczucia piękna i harmonii. Zabawa przestaje być działalnością kształcącą, przysposabiająca do późniejszych zadań celowych. Staje się zwyczajną, jałową formą rozrywki zmieniającą autonomię twórczego życia w bierne pasmo

[2] Pojęcie związane z przemysłem kreatywnym, oznaczające integrację w jednym projekcie wiedzy z wielu dziedzin nauki (Plattner, Meinel, & Leifer, 2011).

[3] Np. Cobe Architects, Joey Ho Design.

[4] Np. Zaha Hadid Architects.

płynnej rozrywki, będącej jedynie zainscenizowaną „proliferacją różności" (Hall, 1991, s. 31; Hessen, 1997b, s. 130-131).

Jednym z ulubionych powiedzeń architekta Ludwiga Misesa van der Rohe było „mniej znaczy więcej". Twierdził on tym samym, iż dobrze zaprojektowany obiekt architektoniczny powinien odrzucać zbędne dodatki. Dodatkowe bodźce to niepotrzebne reakcje, które dekoncentrują, odwracają uwagę i psują efekty starań (Macrone, 2003, s. 214). W 2014 roku powyższe słowa zinterpretowane wizualnie zostały przez biuro architektoniczne PORT. Zamknięty kilka lat wcześniej z powodu niżu demograficznego szkolny budynek w Chróścicach, niedaleko Opola, został przekształcony w przyjazne i funkcjonalne przedszkole miejskie „Mali Odkrywcy" (Adamowicz-Nowacka, 2014). Choć układ pomieszczeń pozostał bez zmian, wykorzystano je w zupełnie odmienny sposób. Projekt architektów dostosowany został do zainteresowań dzieci związanych z ich fazami rozwoju. Wśród otwartych i półotwartych przestrzeni architekci wyodrębnili trzy sale przeznaczone do zajęć dla różnych grup wiekowych, pomieszczenie multifunkcyjne pełniące rolę sali gimnastycznej lub sypialni (z otulającą leżaki tekstylną, półprzeźroczystą kurtyną przesuwaną elektrycznie), ciągi komunikacyjne oraz łazienki i jadalnię.

„Sala pomarańczowa" przygotowana została dla najmłodszych dzieci. Pomieszczenie zdominowały barwy ziemi – ugry na podłodze, beże na meblach oraz pomarańcze we wnękach podwójnej ściany – stonowane lub ostre w zależności od padającego światła. Drewniane, ruchome meble dostosowane do dziecięcego wzrostu dopełnione zostały elementami żółcieni. W pomieszczeniu dla najmłodszych, oprócz bieli na ścianach, zastosowane zostały barwy energetyczne, sprzyjające radosnym zgromadzeniom, podwyższające aktywność mózgu, wzmagające dziecięcą koncentrację (Gropius, 2014, s. 52). W jednej ze ścian pojawiły się geometryczne, wielokątne wycięcia, prowadzące do wygodnych legowisk, bezpiecznych miejsc, w których można się ukryć oraz „tajnych przejść". Te magiczne schowki o intensywnym pomarańczowym zabarwieniu materializują dziecięce „a kuku", wspierając doznania wizualne, haptyczne, przy jednoczesnym kształtowaniu propriocepcji i zmysłu równowagi. Wnętrze kształtuje zarówno swoją przestrzeń pozytywną, jak i tę negatywną. Pustka staje się schronieniem. Geometryczne kształty wgłębień powtórzone są na suficie – pojedyncze jarzeniowe lampy zamieniają się w wielokątne konglomeraty.

W teorii Froebla jedynie kształty geometryczne były w stanie zaspokoić od razu wszystkie dziecięce instynkty. Ich proste, niezmienne formy pomagały zrozumieć złożoność natury, a dla Marii Montessori były wprawką do nauki pisania (Hessen, 1997b, s. 141 i 148). Abstrakcyjne formy figur i brył geometrycznych kształtowały wyobraźnię twórczą, angażując różne zmysły, jednocześnie nie narażając ich jednak na zbędne bodźce.

Ta sama siła kształtująca wyobraźnię powróciła w drugiej dekadzie XX wieku w formie nowych artystycznych form wyrazu zainspirowanych kubizmem. Suprematyzm Kazimierza Malewicza „szukał schronienia w kształcie kwadratu" (Hodge, 2012, s. 130), konstruktywizm Władimira Talina nawiązywał do przestrzeni pozytywowej i negatywowej (Hodge, 2012, s. 134), a neoplastycyzm Pieta Mondriana łączył doświadczaną zmysłowo dynamikę pionów, czyli tego, co się zdarza, zadań „do wykonania", ze statyką poziomów – bezpieczeństwem, tego, co jest nam dane (Frutiger, 2005; Włodarczyk-Kulak i Kulak, 2010).

Sala dla starszej grupy wiekowej porzuciła żółcienie i ich barwy pochodne – pomarańcze na rzecz zieleni, wzmożonego zapotrzebowania na kontakt z naturą (Meerum Terwog & Hoeksama, 2010). Kolory ziemi „sali pomarańczowej" przekształciły się w barwy poszycia leśnego – kolor mchu na podłodze, młody groszek jako element mebli i otwory w ścianie wypełnione barwą zieloną, która w zależności od ilości i jakości światła we wnękach przyjmuje odcień pomiędzy młodą trawą a wypalonym przez słońce runem.

Przejście od wielokątów do obłości zaakcentowane zostaje tutaj także przy pomocy dodatków. Kanciastość wnęk w ścianach zastępują formy bardziej zaokrąglone, nawiązujące do organiczności przyrody. Białe, sufitowe lampy przestają być płaskimi figurami geometrycznymi, a stają się krystalicznymi dendrytami – fraktalami nawiązującymi do śniegowych płatków o wieloramiennym układzie. Całość jak zwykle dopełniona zostaje beżowymi odcieniami naturalnego drewna w meblach.

Dodatkowo, sięgające podłogi okna skierowane zostają na freblowski ogród, w którym zaplanowano skrzynie z ziołami i roślinami jadalnymi, rabatki uprawiane przez przedszkolaków, karmniki dla ptaków, krzewy przyciągające motyle, amfiteatr oraz nietypowy ogród zabaw z mokrą piaskownicą (Adamowicz-Nowacka, 2014).

Pomieszczenie dla dzieci najstarszych nazwane zostało „salą purpurową" od barwy wykładziny znajdującej się w tym wnętrzu. Miejsce pracy i zabaw starszaków jest zupełnie inne niż uczłowieczone przestrzenie młodszych dzieci. Zniknęły podwójne ściany z otworami. W ich miejsce pojawiły się kubiczne budowle imitujące domki ze skośnymi dachami, wykonane z płyty melaminowej. Architekci pomieszczenie to nazwali przejściem ze stanu natury do stanu kultury – świata ludzi i ich własnej kreacji (Głowacka i Matuszczak, 2015, s. 9).

Wejście w ostatni etap średniego dzieciństwa zmienia znaczenie dziecięcej zabawy. Dotychczasowe działania ludyczne intensywniej wzbogacają się o inną aktywność, która stopniowo daje się sprecyzować. Jak zauważa Maurice Debasse, jest nią praca. Między zabawą-zabawą a zabawą-pracą nie ma różnicy w zainteresowaniu czy przyjemności. Różnica polega na charakterze jej początku i końca. Zabawa zaczyna się i kończy w zależności od chęci osoby

w niej uczestniczącej. Praca, o czym pisał już Froebel, ma swój początek i koniec, jest działaniem kierunkowym. Praca kończy się w momencie dotarcia do celu (Debesse, 1996, s. 47).

Dzieci przebywające w „sali purpurowej" mają możliwość dzielenia swojego czasu na zabawę i pracę. Jest miejsce do działań grupowych – w otwartej przestrzeni sali oraz intymna przestrzeń półotwartych czarnych „domków" *vel* „szkolnych klas", pozwalająca na bardziej indywidualne zadania lub pracę w mniejszych grupach (Borowska, 2015).

W całym budynku jedynie czarno-biała jadalnia jest miejscem, w którym na ścianach pojawiły się elementy figuratywne, odnoszące się do ziemskiej fauny. Achromatyczne płaszczyzny działają na zmysły w sposób komplementarny. Kształty zwierząt wycięte z czarnej płaszczyzny pionowej pojawiają się na przylegającej płaszczyźnie białej ściany. Poprzez zastosowanie falującej i mało precyzyjnej linii konturu zwierzęce kształty nie narzucają swojej formy jako jedynej słusznej, wizualnej reprezentacji pojęć, za którymi się ukrywają. Budowane są raczej na kształt nieregularnych cieni (ujętych w sposób pozytywowy i negatywowy) wysyłających informację, iż świat rzeczywisty nie musi wcale tak wyglądać. Zastosowanie figuracji w miejscu przeznaczonym do spożywania posiłków pozwala na chwilę zawiesić, uspokoić dziecięcą wyobraźnię i fantazję na rzecz potrzeb fizjologicznych równie istotnych w tym wieku.

Przedszkole zrealizowane przez wrocławskich architektów jest świetnym przykładem *design thinking*. Zdobyta pedagogiczno-psychologiczna wiedza została tutaj trafnie przetransponowana na język architektury, omijając infantylne stylizacje (Adamowicz-Nowacka, 2014) i dosłowność przekazu zabijającą wyobraźnię. Wnętrze niepozornej zewnętrznie bryły budynku zostało dostosowane także do podstawy programowej nauczania przedszkolnego, mówiącej, iż „dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej [...] wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrz)" (MEN, 2014). *Genius loci* objął swoją sprawczą magią siedemdziesiąt pięcioro dzieci z małej podopolskiej miejscowości. Dzieci są dumne ze swojego przedszkola. Są radosne i czują, że uczą się i bawią w sprzyjających ich rozwojowi warunkach (Szczygieł, 2014).

Projekt wrocławskich architektów jest rozwinięciem słów hiszpańskiego architekta Alberto Campo Baeza, że dzieci nie są głupie i nie powinno się ich traktować mniej poważnie niż dorosłych, zmuszając do korzystania z estetycznych śmieci – brzydkich, ale jaskrawych (Borowska, 2015). Architektura przedszkolna powinna być tłem do zabawy, wspierającym pierwotną pomysłowość. Miejscem wchłaniającym naturalny chaos wczesnego i średniego dzieciństwa, kształtującym wszystkie instynkty na wzór freblowskiego zmysłu kultury, wiedzy i piękna (Hessen, 1997b, s. 153), przygotowującego do najwyższej z form wychowania.

BIBLIOGRAFIA

Adamowicz-Nowacka, M. (2014). Przedszkole „Mali Odkrywcy" w Chróścicach. *Architektura* 11.
Arnheim, R. (2011). *Myślenie wzrokowe*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
Baley, S. (1965). *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa: PWN.
Borowska, J. (2015). *Architektoniczna perełka dla przedszkolaków*. http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,53663,17254904, Architektoniczna_perelka_dla_przedszkolakow.html [dostęp: 03.02.2016].
Chang, C.Y. (2010). Japońskie pojęcie przestrzeni. W: K. Wilkoszewska (red.), *Estetyka japońska.* T. 1, s. 205-215. Kraków: Universitas.
Debesse, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
Feuerstein, G. (2004). *Encyklopedia jogi*. Poznań: Brama.
Frutiger, A. (2005). *Człowiek i jego znaki*. Warszawa: Wydawnictwo Do, Wydawnictwo Optima.
Głowacka, I., Matuszczak, T. (2015). Nowe, piękne, przyjazne – najlepiej zaprojektowane szkoły i przedszkola w Polsce. *Czasopismo Nauczyciel* 3.
Gombrich, E.H. (2009). *Zmysł porządku. O psychologii sztuki dekoracyjnej*. Kraków: Universitas.
Gropius, W. (2014). *Pełnia architektury*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
Gutkowski, B. (2009). *Fenomen* Genius Loci. *Tożsamość miejsca w kontekście historycznym i współczesnym.* Warszawa: Muzeum Pałac w Wilanowie.
Hadamitzky, W., & Durmous, P. (1987*). Kanji & Kana. Manuel de l'écriture japonaise et dictionnaire des 1945 caractères officiels*. Paris: Mainsonneuve.
Hall, S. (1991). The Local and The Global: Globalization and Ethnicity. W: A.D. King, *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Reprezentation of Identity.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
Hessen, S. (1997b). *Podstawy pedagogiki.* Warszawa: Wydawnictwo „Żak".
Hodge, S. (2012). *50 teorii sztuki, które powinieneś znać*. Warszawa: PWN.
Jałowiecki, B. (2009). Magia miejsc. W: B. Gutowski (red.), *Fenomen* Genius Loci. *Tożsamość miejsca w kontekście historycznym i współczesnym.* Warszawa: Muzeum Pałac w Wilanowie.
Jundziłł, I. (1974). *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Warszawa: WsiP.
Jundziłł, I. (1993). Samowychowanie. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
Koestler, A. (1964). *The Act of Creation.* London: Hutchinson.
Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem.* Warszawa: Świat Książki.
Kościelecki, S. (1979). *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa: PWN.
Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
Kreutz, M. (2007). *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
Łobocki, M. (2008). *Teoria wychowania w zarysie*. Warszawa: Impuls.
Macrone, M. (2003). *Eureka! Co naprawdę miał na myśli Archimedes. Ciekawostki o odkryciach naukowych.* Warszawa: Świat Książki.
Meerum Terwog, M., Hoeksama, J. B. (2010). Colors and Emotions: Preferences and Combinations. *The Journal of Generel Psychology*, 122(1), s. 5-17.

Michalska, M. (1978). *Hatha-joga dla wszystkich*. Warszawa: Sport i Turystyka.
Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.
MEN. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. (2014). https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_1.pdf [dostęp: 03.02.2016].
Muszyńska, Ł. (1974). *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. Warszawa–Poznań: PWN.
Muszyński, H. (1974). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: WSiP.
Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
Pacek, S. (1978). *Samowychowanie studentów*. Warszawa: PWN.
Pietrasiński, Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Iskry.
Plattner, H., Meinel, C., Leifer, L. (2011). *Design Thinking: Understand – Improve – Apply*. Heidelberg: Springer.
Rasmussen, S.E. (2015). *Odczuwanie architektury*. Kraków: Karakter.
Scott, S. (2010). *Architecture for children*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
Skrzypczak, H. (1986). *Organizacja i metody samokształcenia*. Warszawa: WSIP.
Szczygieł, H. (2014). Najpiękniejsze przedszkole w Polsce. Zobacz, jak wygląda design dla przedszkolaka. http://mamadu.pl/114215,arcyprzedszkole-w-chroscicach-polskie-przedszkole-jak-z-zurnala [dostęp: 26.01.2016].
Śliwerski, B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd Pedagogiczny* (1), s. 15-34.
Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.
Wiśniewska-Roszkowska, K. (1983). *Asceza, moralność, zdrowie*. Warszawa: IW PAX.
Włodarczyk-Kulak, A., Kulak, M. (2010). *O sztuce nowej i najnowszej – główne kierunki artystyczne w sztuce XX i XXI wieku*. Warszawa: PWN.

KINGA ŁAPOT-DZIERWA

Sztuka jako przestrzeń kształtowania kompetencji emocjonalnych dziecka – implikacje pedagogiczne

Wstęp

Sztuka od niepamiętnych czasów wywołuje ogromne emocje. W jej przestrzeni spotykają się spojrzenia i przeżycia twórców i odbiorców. Z jednej strony, analizując dzieła pochodzące z różnych epok, można stwierdzić, że artysta ma w swoich rękach potężne narzędzie. Każde dzieło stanowi bowiem swoiste źródło informacji o jego zindywidualizowanym spojrzeniu na rzeczywistość i opowiada niejako o zmaganiach twórcy z materią artystyczną, wyzwalającą magiczną energię, która pozwala mu zrealizować twórcze pasje. Po drugiej stronie znajduje się odbiorca. W tym aspekcie sztuka staje się lustrem, w którym może się przejrzeć każdy człowiek w poszukiwaniu samego siebie. Ale sztuka daje również możliwość zrozumienia innych. Oczywiście, należy pamiętać, że każde z tych przeżyć jest indywidualne, niepowtarzalne, aktualne w danym miejscu i w danym czasie.

Ten humanistyczny charakter sztuki wyznacza jej miejsce w przestrzeni edukacji, zwłaszcza edukacji przez sztukę.

O emocjach w dziełach sztuki

Sztuka jest tą niezwykłą dziedziną, w której spotykają się ludzie z całym bagażem własnych doświadczeń. Przyglądając się dziełom z różnych epok, dostrzeżemy, że wszystkie zawierają w sobie ważną prawdę o człowieku. Opowiadają o jego radościach i smutkach, o gniewie i złości, o przyjaźni i miłości. Sztuka stanowi źródło wzruszeń zaspokajających ludzkie potrzeby uczuciowe. Można powiedzieć, że jest swoistym „sumieniem" świata i „sumieniem" każdego człowieka. Wyrażane w trakcie procesu twórczego emo-

cje, urzeczywistnione w konkretnym wytworze, stają się odzwierciedleniem tego wszystkiego, co jest dla nas istotne.

Każde dzieło sztuki – rysunki, obrazy, rzeźby – są efektem przeżyć artysty i wzbudzają określone emocje – radość, zadowolenie, a czasami smutek. Potrafią z jednej strony wzruszać, z drugiej zaś przerażać. Różne są sposoby artystycznego wyrażania emocji. Emocje możemy dostrzegać w konkretnych przedstawieniach, sytuacjach, w artefaktach, ale także w określonej formie plastycznej (np. szczególnym doborze kresek, barw czy faktur).

Za przykład niech posłuży jeden z najbardziej znanych obrazów Rembrandta pt. *Powrót syna marnotrawnego*. Oto, jak wydobył artysta kwintesencję wielkiej i trudnej ojcowskiej miłości. Biblijna historia mówi, że syn wyjechał z domu i roztrwonił otrzymany od ojca majątek. Stracił fałszywych przyjaciół. Pozostał sam. Kiedy stał się nędzarzem, wrócił do rodzinnego domu. Dzięki Rembrandtowi widz staje się uczestnikiem bardzo intymnego wydarzenia. Widzimy skruszonego syna, jak klęczy przed ojcem, a ten pochyla się nad nim, kładzie w geście miłości dłonie na jego ramionach. Dramatyzm sytuacji podkreślają pozostałe postaci, przyglądające się tej wzruszającej scenie. To słudzy i drugi, posłuszny syn… Emocje w tym dziele oczywiście odczytujemy z samej historii. Ale podkreślają je zastosowane przez Rembrandta środki ekspresji plastycznej: barwa, światło czy faktura. Postaci znajdujące się na pierwszym planie otacza ciepłe, złociste światło. Ubiór biedaka promieniuje tym samym blaskiem, co bogate szaty ojca. Siłę jego uczuć podkreśla mocna, purpurowa tonacja barwna. Całości dopełnia mocna faktura. Dzięki takiemu właśnie zastosowaniu płaszczyzny malarskiej artysta wzmacnia emocjonalność.

A widz jest trochę zakłopotany, bowiem odczuwa intymność wydarzenia, na które został zaproszony. Ma też świadomość rozgrywających się na jego oczach ludzkich historii, które nie tylko wzruszają, ale także pobudzają do myślenia i skłaniają do refleksji.

W dziełach sztuki odnajdujemy różne prezentacje miłości. Ta rembrandtowska jest skomplikowana, trudna. Inaczej to wygląda w obrazach przedstawiających macierzyństwo – tu spotykamy się z miłością czułą, można powiedzieć – tkliwą. Tak jest na przykład w przypadku obrazu Stanisława Wyspiańskiego *Macierzyństwo*. Matka i dziecko uchwycone są w intymnym momencie karmienia. Scena ta jest bardzo naturalna. Artysta nie upozował przedstawianych postaci. Gesty i wyraz twarzy zarówno dziecka, jak i matki ukazują naturalne miłości. Całość została tutaj podkreślona delikatnymi i subtelnymi środkami wyrazu.

Ale przecież dzieła sztuki ukazują nie tylko emocje pozytywne (miłość, radość). Są i takie, w których odnajdujemy smutek, strach i złość. Artyści, tworząc, potrafią zobrazować uczucia i emocje w taki sposób, aby nie pomijać

żadnej prawdy o ludzkim życiu. Ukazując smutek, uwrażliwiają odbiorcę na troski i trudności życiowe, z jakimi borykają się inni, czasami wskazują drogę właściwego postępowania. Ukazując strach, jak np. Edward Munch w *Krzyku* czy Józef Chełmoński w *Burzy*, zwracają uwagę na niebezpieczeństwa, których powinniśmy unikać. Złość, tak jak w przypadku rzeźb Gustava Vigelanda czy obrazów Jeana-Michela Basquiata, jest często formą uwolnienia się od stresu i napięcia.

Za przykład dzieła, w którym dominuje uczucie smutku, niech posłuży obraz Władysława Ślewińskiego pt. *Sierota z Poronina*. Widzimy na nim postać ubogiego chłopca w podartych spodniach, ciemnej marynarce i w góralskim kapeluszu na głowie. Prezentacja ta zdecydowanie wzbudza w odbiorcy uczucie smutku (potęgowane wyrazem twarzy dziecka). Ukryte ręce wskazują na stan napięcia, niepewności. Wyrazistość i psychologiczna prawda tego portretu powinna stać się dla nas wskazaniem do uważnej obserwacji innych. Powinna także skłonić nas do dostrzegania ludzkich wartości, wyzwolić zdolność do empatii i odwagę oraz umiejętność wspierania innych.

Jak już wcześniej wspomniałam, emocje często są wyeksponowane poprzez zastosowanie odpowiednich środków wyrazu plastycznego. Tak jest na przykład z późną twórczością Rembrandta. W jego autoportretach możemy dostrzec twarz starego, zniszczonego i nieszczęśliwego człowieka. Efekt ten został osiągnięty przez grube, fakturowe nałożenie farby (*impasto*). Podobny zabieg stosował w swoim malarstwie Vincent van Gogh, który często wzmacniał ekspresyjność płócien kontrastowymi zestawieniami barwnymi (tak, jak ma to miejsce w *Polu pszenicy z krukami*).

To tylko wybrane przykłady dzieł sztuki, które udowadniają, że emocje są nieodłącznym elementem procesu twórczego.

O emocjach w sztuce dziecka

Kiedy patrzymy na tworzące (plastycznie) dziecko, widzimy jego ogromne zaangażowanie. Wiktor Lowenfeld pisał: „Jego (dziecka) sztuka jest ciągłym stanem przemian, pozbawionym lęku o popełnienie błędu czy troski o dokładność uchwycenia poszczególnych przedmiotów. Dla niego sztuka jest prawdziwie indywidualnym przeżyciem, a siła zaangażowania w nią przyczynia się do emocjonalnego rozwoju" (Lowenfeld i Brittain, 1977, s. 19).

Udowodnił zatem, że dziecko, rysując, malując, konstruując, wytwarza pewną konfigurację emocji, a aktywność plastyczna stanowi najlepszą okazję do ujawniania się uczuć.

Zakres rozwoju emocjonalnego w plastyce jest związany z jednej strony z bodźcami, które dziecko otrzymuje ze świata zewnętrznego, z drugiej, wytwór plastyczny jest obrazem rozumienia zjawisk i ich przeżywania. Wystarczy wspomnieć, że w dziecięcych rysunkach pojawiają się postacie i rzeczy szczególnie ważne, te, z którymi dziecko jest związane wyjątkową więzią emocjonalną. Drzewo, które rysuje, nie jest pierwszym lepszym drzewem, a dom nie byle jakim domem, pies, kot, samochód posiadają cechy charakterystyczne, ważne dla dziecka w chwili powstawania pracy. Dlatego sam proces tworzenia i zaangażowanie dziecka przyczyniają się do jego rozwoju emocjonalnego (Łapot-Dzierwa, 2012, s. 101-114).

Emocje w sztuce dziecka są utożsamiane głównie z ekspresją plastyczną. Jak pisze Halina Semenowicz: „Ekspresja związana jest z wyrażaniem estetycznym (…) i zachodzi wówczas, gdy ujawniane bywają zjawiska emocjonalne, nadające produktowi twórczemu artysty lub twórcy (dziecka) wyraz jego stosunku do wytworu w formie i w treści" (Semenowicz, 1979, s. 11). Zatem ekspresja plastyczna jest autentyczną, autokreacyjną wypowiedzią. Poprzez zastosowanie różnych technik i form plastycznych dokonuje się akt autoidentyfikacji z prezentowanymi treściami. Jej efektem jest zawsze wytwór noszący znamiona nowości i oryginalności.

Dzieci w pracach plastycznych najczęściej wyrażają emocje poprzez odpowiednio dobrane symbole graficzne (akcydensy), które pozwalają twórcy i odbiorcy na ich identyfikację emocjonalną. Te artefakty to najczęściej uśmiech (interpretowany jako radość, zadowolenie), łzy i usta „w podkówkę" (interpretowane jako smutek) oraz serce (przedstawienie miłości). W zrozumieniu reprezentacji emocji w pracach plastycznych dzieci pomaga nam uczestniczenie w procesie tworzenia oraz rozmowa z dzieckiem. Możemy się wówczas dowiedzieć, „jaki jest jego stosunek emocjonalny do prezentowanych treści. Na przykład przy próbach prezentowania postaci ludzkich wskazuje na ich emocje, mówiąc na przykład: moja mama się uśmiecha, moja mama lubi śpiewać, jest kochana" (Łapot-Dzierwa, 2012, s. 101-114).

Dodatkowym elementem określającym emocje może być zastosowana barwa. Jednak interpretacja barw w pracach plastycznych dzieci nie jest łatwa.

Pracę ukazaną na rys. 1 wykonał chłopiec w wieku lat trzech. Przedstawione postaci to mama i tata w formie głowotułowi. Praca została wykonana długopisem na jasnej kartce papieru. Nie mamy tutaj żadnego koloru i jedynym wyznacznikiem są dla nas akcydensy i oczywiście komentarz dziecka. A według niego: „To jest ładny tata i mama".



Rys. 1. Robert, 3 l.

Kolejna praca została wykonana przez dziecko będące w okresie schematycznym (wg klasyfikacji Lowenfelda). Jest to portret, na którym widzimy płaczącą dziewczynkę. Artefakty są jasne i czytelne. Kolorystyka natomiast jest intensywna. Która informacja identyfikuje emocje? Komentarz dziecka jest jasny: „Dziewczynka jest smutna. Jest tak smutna, że płacze".



Rys. 2. Weronika, 8 l.

Zaprezentowane prace dowodzą, że podczas dokonywania analizy prac plastycznych dzieci, również pod kątem ich zawartości emocjonalnej, należy patrzeć na wszystkie elementy rysunku.

Wspieranie rozwoju emocjonalnego dziecka na zajęciach plastycznych

„Rozwój emocjonalny dziecka w wieku młodszym charakteryzuje się dużą dynamiką i labilnością, a wzorce zawsze czerpane są z zewnątrz (od osób dorosłych z najbliższego otoczenia). Warto więc ten aspekt wykorzystać i tak organizować pracę z dziećmi, aby wykorzystać uczucia do uczenia się" (Łapot-Dzierwa, 2012, s. 101-114).

„Uczenie się emocji" na zajęciach plastycznych odbywa się na dwóch płaszczyznach:

- inspiracji do zajęć,
- tematu.

Inspiracje do zajęć

Pojęcie inspiracji ściśle wiąże się z pojęciem percepcji. Według współczesnych badaczy zajmujących się sztuką dziecka percepcja stanowi podstawę kształcenia plastycznego. To dzięki niej dokonuje się wymiana informacji wyselekcjonowanych, aktualnie potrzebnych, mających charakter poznawczy i twórczy. Percepcja stanowi podstawę rozwoju człowieka, w tym przede wszystkim jego doświadczeń artystycznych. Już Stefan Szuman, wprowadzając pojęcie ideoplastyki, zwrócił uwagę na znaczenie tego procesu w rozwoju dziecka (również plastycznym). Zaznacza on w swojej książce (*Sztuka dziecka*), że tworzące dziecko ujawnia w wytworach swój wewnętrzny model (schemat-symbol) świata. Model ten kształtuje się poprzez odbiór zjawisk występujących w najbliższym jego otoczeniu, jest odzwierciedleniem możliwości intelektualnych i zdolności kreacyjnych jednostki i oczywiście silnie zabarwiony emocjonalnie (Łapot-Dzierwa, w druku).

Proces percepcyjny jest zjawiskiem ciągłym, aktywnym, o zmiennej sile natężenia, przebiegającym w określonym czasie (zależnym od stymulacji i jej siły).

Koncepcja edukacji przez sztukę jasno określa, w jaki sposób nauczyciel powinien wykorzystywać dzieła do stymulowania rozwoju dziecka, w tym również rozwoju emocjonalnego.

Sztuka w sposób bezpieczny wprowadza dzieci w świat emocji, pomaga w ich poznaniu i rozumieniu, a w procesie twórczym jest sposobem ich wyrażenia w wytworze, wzmacnia pozytywne pola myślenia, stymuluje procesy poznawcze. Podczas obserwacji zajęć można zauważyć, jak

dzieci chętnie rozmawiają o uczuciach. Bez problemu opisują zawartość emocjonalną dzieł. Odczytują ją zarówno z akcydensów (na przykład uśmiechu czy grymasu twarzy), jak również z kolorystyki (kolory jasne i nasycone identyfikują jako wesołe, radosne, a kolory ciemne jako smutne). Takie doświadczenie potrafią wykorzystać we własnej działalności twórczej, jasno określając nastrój własnej pracy plastycznej (Łapot-Dzierwa, w druku).

To dzięki analizie tych dzieł dziecko uczy się poznawać, rozpoznawać, nazywać pojęcia z zakresu różnych kategorii emocji. Dodatkowym elementem wspierającym proces percepcyjny będzie zastosowanie tekstów literackich i muzyki.

Temat

Aby praca plastyczna uwzględniająca elementy emocjonalne mogła powstać, obok stymulacji do działania, potrzebne jest również skonstruowanie odpowiedniego tematu. Temat ten powinien być bliski dziecku i jednocześnie interesujący, otwarty, o dużym stopniu refleksyjności. Powinien stwarzać możliwość ukierunkowanej interpretacji prezentowanych treści. O ile w przypadku emocji pozytywnych (miłość, radość, zadowolenie) skonstruowanie tematu wydaje się dość proste, o tyle w przypadku emocji negatywnych (strach, złość) już tak nie jest. W pracy z małym dzieckiem staramy się, aby zajęcia były skoncentrowane na przełożeniu emocji negatywnych na pozytywne.

Blok tematyczny: Porozmawiajmy o emocjach

W ramach projektów badawczych realizowanych przez studentów kierunków pedagogicznych (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) został opracowany blok tematyczny poświęcony emocjom. Jego głównym celem jest wspieranie rozwoju emocjonalnego na zajęciach plastycznych.

Cele szczegółowe można określić w następujący sposób:

- kształcenie umiejętności rozpoznawania różnych rodzajów emocji w kontakcie z tekstem literackim, muzyką i dziełem sztuki;
- interpretacja tekstu literackiego, utworu muzycznego i wybranych dzieł malarskich pod kątem ich zawartości emocjonalnej;
- stymulowanie emocji dziecka poprzez ekspresję plastyczną;
- rozwijanie kreatywności.

Szczegółowe postępowanie można przedstawić w tabeli:

Tabela 1. Plan zajęć eksperymentalnych, stymulujących rozwój emocjonalny

1	2	3	4
Tematyka kompleksowa	**Tematyka zajęć**	**Źródła inspiracji**	**Zajęcia, formy pracy**
Miłość	Kocham moją mamę	1. Opowiadanie R. Opali *Jesteś wspaniała* 2. Obraz Olgi Boznańskiej *Macierzyństwo*	1. Słuchanie opowiadania, wypowiedzi uczniów na temat wysłuchanego tekstu. 2. Dyskusja na temat: W jaki sposób (w opowiadaniu) mama okazywała swą miłość do córki? 3. Technika twórczego myślenia – Moja mama kocha mnie za… 4. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 5. Uwagi uczniów dotyczące obrazu. 6. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Moja mama* farbami plakatowymi. 7. Prezentacja i omówienie wykonanych prac.
	Nasze babcie	1. Wiersz W. Chotomskiej *U babci jest słodko* 2. Wiersz M. Terlikowskiej *Nasza babcia* 3. Wiersz E. Skarżyńskiej *W białym sadzie strojnym w sople…* 4. Obraz Aleksandra Mroczkowskiego *Babcia z wnuczką*	1. Słuchanie wierszy *U babci jest słodko* i *Nasza babcia.* 2. Burza mózgów – Za co kocham babcię? 3. Tworzenie listy atrybutów: Moja babcia jest… 4. Słuchanie wiersza *W białym sadzie strojnym w sople…* i wyciąganie z niego wniosków. 5. Rozmowa na temat: W jaki sposób możemy pomóc babciom w wykonywaniu ich codziennych obowiązków? 6. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 7. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Babcia* techniką rysowanie kredkami. 8. Omówienie wykonanych prac.
Radość + zadowolenie	Dziecięce zabawy	1. Wiersz H. Szayerowej *Ostatnia lekcja* 2. Obraz Tadeusza Makowskiego *Kapela dziecięca*	1. Słuchanie wiersza *Ostatnia lekcja.* 2. Wypowiedzi uczniów na temat wysłuchanego tekstu. 3. Określenie nastroju panującego w wierszu. 4. Zabawy z balonami. 5. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 6. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Dziecięce zabawy* techniką collage. 7. Omówienie wykonanych prac.

Radość + zadowolenie	Wielkanocne radości	1. Wiersz W. Wołejsza *Wielkanoc* 2. Obraz Teodora Axentowicza *Święcone*	1. Słuchanie wiersza *Wielkanoc*. 2. Burza mózgów – Moje ulubione zajęcie/czynność podczas Świąt Wielkanocnych to… 3. Technika twórczego myślenia: Radość sprawia mi… 4. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 5. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Wielkanocne radości* techniką collage. 6. Omówienie wykonanych prac.
Smutek + żal	Smutne rozstania	1. Wiersz M. Konopnickiej *Rozstanie* 2. Obraz Józefa Brandta *Rozstanie*	1. Rozmowa na temat smutnych sytuacji /zdarzeń spotykających nas w życiu. 2. Słuchanie wiersza *Rozstanie* i jego analiza. 3. Określenie przez uczniów nastroju panującego w wierszu. 4. Burza mózgów: Jak możemy pocieszyć smutną koleżankę/kolegę? 5. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 6. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Smutne rozstania* techniką rysowanie kredkami. 7. Omówienie prac.
	Jak przegonić smutek?	1. Obraz Tadeusza Axentowicza *Pod brzemieniem nieszczęścia* 2. Wiersz M. Konopnickiej *Skrucha Józi*	1. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 2. Słuchanie wiersza. 3. Rozmowa na temat przeczytanego utworu oraz na temat uczuć bohaterki. 4. Ćwiczenia ruchowe – naśladowanie przez dzieci ruchem ciała i mimiką twarzy postaci smutnej oraz radosnej. 5. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Jak przegonić smutek* techniką collage. 6. Omówienie prac.
Strach	Mój strach przed…	1. Wiersz M. Konopnickiej *Stefek Burczymucha* 2. Obraz Józefa Chełmońskiego *Napad wilków*	1. Słuchanie wiersza – wypowiedzi uczniów na temat wysłuchanego tekstu. 2. Rozmowa na temat uczuć Stefka po zobaczeniu polnej myszki. 3. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 4. Zabawa ruchowa. 5. Wykonanie pracy plastycznej pt. *Czego się boję?* farbami plakatowymi. 6. Prezentacja i omówienie wykonanych prac.

cd. tab. 1

	Strach w ciemnościach	1. Opowiadanie P. Bourgeois *Franklin boi się ciemności* 2. Obraz Ludwika de Laweauxa *Przestrach*	1. Słuchanie fragmentów opowiadania. 2. Dyskusja na temat: Dlaczego boimy się ciemności? 3. Technika twórczego myślenia: Ciemność jest… 4. Przedstawienie dzieciom reprodukcji obrazu i jego analiza. 5. Praca plastyczna pt. *Czy trzeba bać się ciemności?* wykonana techniką collage.

Opracowanie: Iwona Kowalczyk (2009)

Jest to jeden z licznych projektów powstających w ramach zajęć z edukacji przez sztukę. W tym przypadku autorka podzieliła tematy kompleksowe na cztery kategorie emocjonalne. Wszystkie związane z emocjami, które są dobrze znane, gdyż towarzyszą nam w życiu codziennym. Tak więc pierwszy temat kompleksowy brzmiał: miłość, drugi: radość + zadowolenie, trzeci: smutek + żal, czwarty natomiast: strach. Jak można zauważyć, głównym źródłem inspiracji były dzieła sztuk wizualnych. Jednak dla lepszego zrozumienia problemu (dla całościowego poznania) zastosowano dodatkowo tekst, ilustrację, utwory muzyczne. Wszystkie te przykłady zostały dobrane tak, aby służyły realizacji celów.

Podsumowanie

Cieszyć może fakt, że na zajęciach plastycznych coraz częściej mówimy o emocjach. W kształtowaniu pojęć emocjonalnych oraz w wyrażaniu emocji ważne jest odchodzenie od schematycznego podejścia do rozwiązań metodycznych, wymaga to odejścia od stereotypowego spojrzenia na plastykę. Stanowi to dla nauczyciela duże wyzwanie. Z jednej strony wymaga od niego wiedzy i umiejętności w zakresie doboru stosownych treści, z drugiej strony wiąże się z doborem odpowiednich środków wyrazu plastycznego w celu umożliwienia dziecku identyfikacji z wyrażanymi treściami (emocjami).

BIBLIOGRAFIA

Kowalczyk, I. (2009). *Inspiracje do zajęć plastycznych wspierające twórczą aktywność dziecka. (Na przykładzie pracy z dziećmi w klasie II)*, praca dyplomowa, promotor dr K. Łapot-Dzierwa, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Lowenfeld, V., Brittain, W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.

Łapot-Dzierwa, K. (2012). Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka. W: I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczanie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku* szkolnym. Kraków: Wydawnictwo Libron.

Łapot-Dzierwa, K., Kurowska, B. (w druku). *Rozwijanie aktywności twórczej – tradycyjne i alternatywne metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*.

Semenowicz H. (1979). *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Jolanta Bonar

O twórczych wyzwaniach edukacyjnej przyszłości wg Anny Craft[1]

Początek XXI wieku to szybkie i nieprzewidywalne przemiany na całym świecie, które następują w niewyobrażalnie szybkim tempie. I już chyba nikt nie potrafi dotrzymać kroku zmianom, które przetaczają się przez nasze społeczeństwa, technologie, związki, miejsca pracy. To czas ogromnego przewartościowania, ogromnego poczucia pewności siebie przy jednoczesnej niestabilności czynników środowiskowych, ekonomicznych, technologicznych. Nigdy jeszcze kreatywność nie była nam tak potrzebna. To właśnie dzięki twórczości możemy poradzić sobie w obecnym świecie (Sternberg, 2014).

Dzieciństwo w epoce cyfrowej

Dzieci i młodzież przez całą dobę, niemal bez przerwy, korzystają z różnych urządzeń elektronicznych. Prowadzą równoczesne życie w przestrzeni wirtualnej, które przenika się z ich prawdziwym życiem. Zdaniem Anny Craft jest to drugi akt procesu, ukazujący, jak media i cały cyfrowy świat wciągają dzieci i młodzież. Pierwszy miał miejsce w latach 50. minionego wieku. Pojawienie się telewizji spowodowało wtedy włączenie młodych ludzi do globalnego świata i zachęcało do bycia konsumentami. Dziś dzieci i młodzież przestali być jednak jedynie odbiorcami, ale są sprawnymi współtwórcami, którzy są w stanie wyszukiwać informacje i tworzyć wiedzę. Angażują się w portale społecznościowe, poruszają się w świecie gier, tworzą i zmieniają cyfrową przestrzeń, jej treść. Eksperymentują z nowymi formami osobowości wirtualnej. Wszystko to niesie możliwości, ale i zagrożenia (Craft, 2012).

[1] Anna Craft (1961–2014), brytyjska badaczka twórczości w edukacji, profesor Open University i Exeter University, autorka bądź współautorka ponad stu publikacji z tego zakresu, w tym *Creativity and Education Futures: Learning in a digital age* (2011), twórczyni terminu „myślenie możliwościowe" (*possibility thinking*).

Z jednej strony technologie wydają się być niebezpieczne, stwarzają sytuacje, przed którymi dzieci powinny być chronione. Te obawy rodziców i nauczycieli próbujących chronić dzieci, a jednocześnie przygotowywać je do dorosłego życia, wykorzystuje dyskurs ryzyka i zagrożeń. Z drugiej strony technologia może być postrzegana jako wzmacniająca i uwalniająca możliwości dzieci, pozwalająca im być nie tylko odbiorcami, ale także kreatorami. Dzieci mogą tu poruszać się bez przewodnictwa i poza kontrolą dorosłych, wchodzić w różne role, odkrywać możliwości zaawansowanego technologicznie świata. Te argumenty charakteryzują dyskurs wzmacniania i wolności (Craft, 2012).

Dostrzeżenie zagrożeń powoduje krytykę mediów cyfrowych, wzbudza niepokój. Prowadzi do postrzegania dzieciństwa przez pryzmat zagrożeń, do niepokoju wynikającego z podatności i uległości najmłodszych, wskazuje na potrzebę ochrony i obrony przed światem cyfrowym. Rozpoznanie korzyści powoduje „chęć czerpania z nowych mediów całymi garściami", niesie radość i ekscytację. Dostrzega się w nich źródło wolności i siły. Dzięki nim młodzi ludzie mogą coraz szerzej wchodzić w kontakty z innymi oraz mają możliwość rozwijania w sobie poczucia tożsamości, znaczenia, kierunku drogi życia. Używanie cyfrowych narzędzi powoduje, że dzieci i młodzież czują się silniejsi niż 50 lat temu.

Biorąc pod uwagę intensywność korzystania z mediów elektronicznych przez młode osoby, organizatorzy edukacji powinni zastanowić się nad tym, w co technologia cyfrowa pozwala im się angażować. Oprócz tego, że ofiaruje rozrywkę (muzykę, filmy), to pozwala na tworzenie sieci, na komunikację z innymi, na granie w gry oraz na tworzenie i pokazywanie swoich wytworów w sieci. Wspólną cechą tych aktywności jest stwarzanie okazji do kreatywnego działania, do myślenia hipotetycznego, „możliwościowego", do generowania nowych realiów dzięki stawianiu pytań: A co jeśli? Co by było gdyby?" Perspektywa dzieciństwa zagrożonego (*childchood at risk*) niesie ze sobą niepokój związany z tym, że młodzi mogą realizować złe, niestosowne pomysły. Ta perspektywa sugeruje, że powinno się ich chronić przed nimi samymi i innymi. Dla kontrastu perspektywa dzieciństwa wzmacnianego (*childchood empowered*) jest otwarta na wielowarstwowe możliwości oferowane przez media cyfrowe. Są to dwa rywalizujące ze sobą podejścia. Pierwsze przedstawia młodych jako podatnych i zagrożonych, a drugie jako zdolnych i silnych. Ta pierwsza perspektywa niesie niepokój wywołany rewolucją cyfrową, a druga uznaje tę rewolucję za ekscytującą i niosącą możliwości. Potrzeba rozpoznania obu tych dróg jest ważna dla twórców edukacji.

Argumenty za rozwijaniem twórczego podejścia do edukacji i umożliwianiem uczniom aktywności twórczej poprzez system edukacji stają się coraz ważniejsze na całym świecie. Są one podsycane przez zmiany ekonomiczne, społeczne i technologiczne. Dodatkowo przemiany duchowe oraz religijne,

a także globalny terroryzm wymagają większej wyobraźni oraz mądrych i twórczych oddziaływań również poprzez edukację. Świat potrzebuje dziś mądrej i humanizującej, etycznej, świadomej konsekwencji i inspirującej kreatywności dającej nadzieję na wspólną przyszłość. Zgodnie z tą koncepcją w edukacji musi być więcej miejsca na kreatywność służącą nie tylko wzrostowi gospodarczemu. Jest to wyraźna zmiana w stosunku do ram odniesienia przedstawianych w dokumentach europejskich przeznaczanych dla twórców polityki, instytucji edukacyjnych, pracodawców i osób uczących się. Kreatywność jest tam doceniana jako ważny element jednej z ośmiu kompetencji kluczowych – dotyczącej poczucia inicjatywy i przedsiębiorczości[2].

Anna Craft wymienia i charakteryzuje cztery ważne cechy zmieniającego się dzieciństwa i młodości właściwe cyfrowej rewolucji i uznaje, że niosą one określone konsekwencje dla edukacji. Są to:

1. Mnogość tożsamości (*plurality of identities*) – (ludzie, miejsca, działania, umiejętności). Cyfrowy wymiar życia oferuje możliwości zaangażowania i eksperymentowania z: miejscami – do zabawy, do spędzania czasu z innymi, do tworzenia, z ludźmi, z którymi to robimy oraz z formami podejmowanej aktywności. Każdy z tych wymiarów (dotyczących miejsca, ludzi i aktywności) stwarza okazję do stawiania pytań: co, jeśli?, co by było, gdyby? oraz do angażowania się w działania z podejmowaniem różnych ról.
2. Swoboda zaangażowania (*playfullness of engagement*) – świat on-line rozszerza możliwości zabawy na wymyślone, fikcyjne przestrzenie, gdzie zachowania „a gdyby tak" są naturalną częścią aktywności. Niezależnie od tego, czy chodzi o gry, portale społecznościowe, tworzenie swoich materiałów, przestrzeń wirtualna oferuje możliwości napędzane myśleniem hipotetycznym – a co, jeśli…? (what, if…) dotyczące samokreacji. Wirtualne światy zamieszkiwane przez dzieci są emocjonalnie bogate i oferują różnorodność, łączność z innymi, globalną sieć, która rozszerzy się także na późniejsze, dorosłe życie. Intrygujące jest

[2] Twórcy ram odniesienia dla państw członkowskich Unii Europejskiej wymieniają osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość, **świadomość i ekspresja kulturowa.** Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość są tu definiowane jako zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Jest to kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Dana osoba ma świadomość kontekstu swojej pracy i jest zdolna do wykorzystywania pojawiających się szans. Jest to podstawa do nabywania bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym, bądź w nich uczestniczą. Powinno to obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

także to, że takie formy zabawy będą dostępne i atrakcyjne również później, w dorosłym życiu (w przeciwieństwie do np. rekreacji na placu zabaw).

3. Świadomość możliwości (*possibility-awareness*) – w wirtualnej przestrzeni jest wiele okazji do myślenia „możliwościowego", czyli przejścia od tego, co jest, do tego, co może być. Przestrzeń ta oferuje wiele sposobności do współdziałania, współtworzenia z innymi.
4. Uczestnictwo (*participation*) – media cyfrowe poprzez ciągłą łączność oferują dzieciom i młodzieży wiele łatwo dostępnych możliwości do podejmowania działań oraz do zabierania głosu. Udział w wirtualnym świecie jest możliwy dzięki trzem elementom. Pierwszym z nich jest wyobraźnia (*enacted imagination*). Dzieci staną się twórcami wyobrażeń wprowadzanych w życie, jeśli będą miały zapewniony sprawiedliwy dostęp do mediów, do zasobów ludzkich, do technik rozwijających płynność. Jeśli będą miały możliwość współdziałania. Drugi element to współudział przez zabawę (*playful co-participation*) – tworzenie treści (np. blogi), gry oraz media społecznościowe, które są nieodłączną częścią technologii cyfrowej i zakładają współdziałanie z innymi i wspólne kształtowanie środowiska społecznego. W wirtualnych przestrzeniach zabawy zmienia się natura przyjaźni. Możliwe jest nawiązywanie bliskich relacji również z tymi, których nie znamy. I trzeci – powodowanie, że głos dzieci i młodzieży staje się słyszalny (*making the voices of children and young people heard*) (Craft, 2012).

Twórczość codzienna jako szansa i wyzwanie

Każda z wymienionych wyżej czterech cech nieodłącznie wiąże się z twórczością codzienną[3], każda z nich umożliwia i wymaga wewnętrznej inwencji twórczości w interakcji z innymi. Mnogość tych interakcji pobudza wyobraźnię, przyjmuje nowe punkty widzenia oraz inne osoby wchodzące i konstruujące przestrzenie i sposoby działania. Swoboda zaangażowania, podobnie jak rzeczywisty plac zabaw, jest związana z kreatywnością. Rów-

[3] Pojęcie twórczości codziennej zrodziło się pod koniec lat 60. minionego wieku na fali społecznych ruchów kontrkulturowych. Kontestująca młodzież postulowała wtedy zmiany codzienności, zrutynizowanego życia, w którym rezygnuje się z samospełnienia i szczęścia, z rozwijania własnych możliwości twórczych we wszystkich dziedzinach życia na rzecz podporządkowania się istniejącym standardom. To dzięki kontrkulturze tamtego okresu działania twórcze można wpisywać w nowe kody kulturowe i traktować jako okazję do rozwoju w różnych aspektach życia codziennego. Por. M. Modrzejewska-Świgulska, Twórczość codzienna w terapii i praktyce. W: *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka*, J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), Białystok 2015, s. 24.

nież podążanie za możliwościami stanowi istotę kreatywności. Z kolei udział integruje mnogość, swobodę i możliwości, dając dzieciom szansę na tworzenie, pozwalając, by ich głos był słyszalny, a pomysły zauważone.

Perspektywa twórczości codziennej, czyli „twórczości przez małe t"[4], jest perspektywą egalitarną, sama zaś twórczość tego typu przynajmniej potencjalnie właściwa jest każdemu człowiekowi, każdy bowiem zdolny jest do otwartości, dostrzegania i rozwiązywania problemów oraz wrażliwości na piękno otaczającej rzeczywistości. Twórczość codzienna odnosi się zarówno do osobowości twórczej, jak i do wytworów twórczości (produktów, idei, zachowań) związanych z codzienną aktywnością człowieka (Karwowski, 2009). Jest definiowana przez Craft jako myślenie i działanie poza schematami codzienności. Pozwala dostrzegać, definiować oraz rozwiązywać problemy stawiane przez życie i jednocześnie realizować osobiste cele, budować własną, niepowtarzalną tożsamość. Kieruje wyborami jednostki i pozwala wykreować własną drogę życiową (Craft, 2000). Twórczość codzienna jest odpowiedzią na ciągłe i szybkie zmiany społeczne, gospodarcze, środowiskowe, techniczne i duchowe wymagające coraz bardziej skomplikowanego życia. Coraz trudniej przewidywalny świat wymaga coraz lepszego przystosowania się, indywidualnej efektywności i elastycznego planowania. Twórców realizujących twórczość codzienną charakteryzują, podobnie jak twórców wybitnych, ciekawość, otwartość na nowe doświadczenia, elastyczność, wyobraźnia, niezależność, odwaga w podejmowaniu ryzyka, wytrwałość.

Sercem i siłą napędową takiej postawy jest myślenie możliwościowe czy posybilne[5] (*possibility thinking*), czyli myślenie o konsekwencjach działań, problemach z nich wynikających i sposobach ich rozwiązywania. Myślenie polegające na przejściu od tego, co jest, do tego, co może być. Pozwala ono dostrzec i przeanalizować możliwości, dokonać wyboru i rozwiązać problem. Wyraża się w pytaniu; „Co by było, gdyby? oraz w przekonaniu „mogę to zrobić" (Craft, 2000, 2012). Jest przejawem eksploracyjnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości, zawierającej elementy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne. Pozwala na odkrywanie nowych perspektyw sprzyjających rozwojowi, stymuluje wrażliwość na problemy i usprawnia ich rozwiązywanie. Ułatwia odnalezienie własnej niepowtarzalnej drogi życiowej. Cechy charakteryzujące myślenie możliwościowe i prowadzące do rozwoju jednostki to (obok stawiania pytań: Co, jeśli…?) ciekawość i dociekliwość poznawcza,

---

[4] Pojęcie twórczości przez małe t (*small c creativity*) powstało w opozycji do pojęcia twórczości wybitnej (*big c creativity*)

[5] W literaturze polskiej odnajdujemy różne tłumaczenia tego pojęcia. K. Szmidt w *Pedagogice twórczości*, Warszawa 2007, używa określenia „myślenie możliwościowe", a M. Karwowski w *Zgłębianiu kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, używa określenia „myślenie posybilne".

wykorzystywanie wyobraźni, bawienie się możliwościami, wprowadzanie nowatorskich pomysłów w życie, podejmowanie ryzyka, gotowość do działania pomimo przeszkód (Modrzejewska-Świgulska, 2005).

Zaproponowana przez A. Craft koncepcja twórczości codziennej może być uniwersalnym narzędziem nie tylko umożliwiającym analizę działań twórczych, ale także modyfikującym tworzenie programów nauczania i sytuacji edukacyjnych na poziomie wczesnej edukacji (Modrzejewska-Świgulska, 2005). Cztery cechy zmieniającego się dzieciństwa niosą wyzwania dla edukacji, podkreślają potrzebę kreatywności zarówno w jej celach, jak i środkach. Rodzą potrzebę interaktywnego, wielopoziomowego i dialogowego podejścia do uczenia się. Podejścia coraz częściej analizowanego przez badaczy i nauczycieli, którzy próbują zrozumieć i rozwinąć interakcje wyznaczane przez ramy konstruktywizmu społecznego. Takie podejście do dzieciństwa, zarówno w połączeniu z nowoczesnymi technologiami, jak i bez nich, łączy się z wizerunkiem dziecka uprawomocnionego i silnego, a przede wszystkim posiadającego duży potencjał twórczy, pozwalający na myślenie możliwościowe również we współpracy z innymi.

Konkluzja

Wykorzystanie w edukacji koncepcji twórczości codziennej jest moim zdaniem propozycją wartą rozpatrzenia. Jej wartość trudno przecenić w obecnej sytuacji, gdy edukacja wydaje się znajdować na rozdrożu. Zdecydowaliśmy się reprodukować i doskonalić wiktoriańską spuściznę powszechnej edukacji, która chroni dzieci, postrzegając je jako przygotowujące się do dorosłości, i uczy je w szkołach zapewniających bezpośredni kontakt z nauczycielem i z rówieśnikami, w szkołach stosujących system nagród i kar, dążących do wypełniania określonych standardów. Alternatywą może być zgoda na wprowadzenie poprzez współczesne technologie nowych sposobów uczenia się, uznających kompetencje dziecka, pozwalających, by to ono było ekspertem. Zgoda na naukę przekraczającą ustalone granice, wychodzącą poza fazy rozwojowe, wykorzystującą motywację, umożliwiającą udział i pielęgnującą myślenie możliwościowe[6]. Ta alternatywa jest możliwa, jeśli okażemy się na

[6] Podobne postulaty formułowane są także w Polsce. B. Śliwerski w swoim blogu umieścił wpis apelujący o skończenie z „dydaktyką sprzed stu lat, z frontalnym nauczaniem, ze statyczną próba nieskutecznego formatowania dzieci jak zewnętrznych dysków, bo nie zapiszemy na nich tego, co wydaje się politykom kluczowe z ideologicznego punktu widzenia. Wiek XXI jest końcem tradycyjnie pojmowanej i realizowanej indoktrynacji politycznej w szkołach w sytuacji, gdy uczniowie są on-line. To epoka dynamicznej, konstruktywistycznej, kreatywnej i wspomaganej przez pasjonatów, specjalistów autoedukacji dzieci i młodzieży", sliwerski-pedagog.blogspot.com, [dostęp: 29.02.2016].

tyle odważni, by uznać dziecięcy potencjał i pozwolić dzieciom współtworzyć ich przyszłość (Craft, 2012). Wymaga to jednak od nauczycieli, by byli jednocześnie twórczy i mądrzy, by motywowali i inspirowali dzieci do przemyślanego i wszechstronnego rozwijania swoich możliwości. By stwarzali okazję do rozwoju krytycznej postawy względem neoliberalnego świata. Wymaga to wyobraźni zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*. London-New York: Routledge.

Craft, A. (2012). Childhood in a Digital Age: Creative Challenges for Educational Futures. *London Review of Education*, Vol. 10, No. 2, s. 173-190.

Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Modrzejewska-Świgulska, M. (2005). Teorie twórczości codziennej. W: K.J. Szmidt (red.), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sternberg, R. (2014). Kreatywność, *Charaktery,* 2.

Paula Wiażewicz-Wójtowicz

Ocena jako przestrzeń motywująca dziecko do aktywności twórczej

W języku polskim słowo przestrzeń oznacza nieograniczony obszar trójwymiarowy lub jego część, objętą granicami. Może również oznaczać miejsce zajmowane przez jakiś przedmiot, rozległą powierzchnię bez wyraźnie widocznych granic, odległość między czymś a czymś lub ogół zjawisk społecznych, politycznych bądź przyrodniczych. Poprzez kontekst zdania lub kontekst użycia przymiotnika dookreślającego tę przestrzeń można przesunąć znaczenie tej przestrzeni na dowolny obiekt znajdujący się wśród tych wypełniających ją. Przestrzeń może odwoływać się do obszaru natury, w którą człowiek nie ingeruje, lub może dotyczyć kultury i w myśl współczesnego rozumienia tego pojęcia oznaczać wszystko to, co wymyślił i zmienił człowiek (Czarnowski, 1956). Tak rozumiana przestrzeń jest odbierana i oceniana za pomocą zmysłów, dlatego też można mówić o przestrzeni wizualnej, przestrzeni dźwięku, smaku, ruchu oraz myśli. Takie rodzaje kategoryzacji nie wykluczają się, ale nakładają na siebie, wydzielając mniejsze, specjalistyczne strefy. Edukacja jako przestrzeń jest sektorem zawierającym się niewątpliwie w obszarze kultury i w kontekście prowadzonych rozważań jako taka jest szerokim i niezwykle złożonym pojęciem – należy je więc rozważać z różnych perspektyw, na przykład ze względu na poziom (edukacja małego dziecka, przedszkolna, wczesnoszkolna, podstawowa, gimnazjalna, ponadgimnazjalna, wyższa), miejsce (szkolna i pozaszkolna), czas (lekcyjna i pozalekcyjna) i sposób edukowania (przez doświadczanie i przez zdobywanie wiedzy). Przestrzeń edukacji jest również strefą społeczną, w której dochodzi do „społecznej selekcji, której cyfrowym wyrazem są uzyskane (...) oceny" (Berezowski i Półturzycki, 1975, s. 39). Dzieląc edukację według tak sformułowanych kryteriów, które nie wykluczają się wzajemnie, uwzględnia się czynniki zewnętrzne, które silnie na tę przestrzeń oddziałują. W ten sposób z obszaru dotąd pozbawionego granic wyłaniają się za pomocą określonych reguł mniejsze fragmenty, zapełnione charakterystycznymi dla siebie elementami, dlatego że przestrzeń edukacji nie jest pusta. Składają się na nią programy

edukacyjne, podręczniki szkolne, podstawa programowa, szkolny regulamin i obowiązujące na terenie placówki edukacyjnej zasady zachowania, profesjonalizm nauczyciela, kultura otoczenia, środowisko oraz ocena, jaką otrzymuje dziecko – nawet jeśli jest to tylko informacja zwrotna dotycząca opinii na temat swojej osoby. Są to elementy, które tę przestrzeń określają i tworzą, ale jednocześnie ograniczają. Szczególną rolę w obszarze edukacji pełni ocena, która poprzez pełnioną funkcję i swoje znaczenie staje się samodzielną płaszczyzną, rządzącą się sobie właściwymi prawami. Jest nie tylko częścią przestrzeni szkolnej, ale wykracza poza nią poprzez kształtowanie osobowości ucznia, formowanie opinii o samym sobie i wdrażanie go do procesu samooceny. Tworzenie wyobrażenia o swoich słabych i mocnych stronach, poszukiwanie własnych zainteresowań oraz zdolności, a więc rozwijanie charakteru, nie należy do zadań tradycyjnego oceniania, dlatego też ocena rozumiana jako samodzielna przestrzeń zlokalizowana jest na granicy przestrzeni instytucjonalnej, prywatnej i społecznej. Takie rozumienie oceny doprowadza do przejścia z „oceniania dla stopni" do „oceniania dla odniesienia sukcesu". Bardzo podobnie definiują ten problem nauki psychologiczne, koncentrując się na mechanizmie prowokującym do działania, a więc motywacji. Obok słów charakteryzujących ten stan używane są pojęcia, takie jak: cel, zamiar, popęd, ale także brak, pragnienie, potrzeba, a w ich kontekście motywacja jest rozumiana jako aktywność wynikająca z czynników wewnętrznych (Zimbardo i Rucha, 1988), a nie zewnętrznych. Błędem w edukacji, szczególnie artystycznej, jest więc stosowanie oceny ukierunkowanej jedynie na wskazanie efektów zewnętrznych procesu kształcenia, takich jak: poziom wiedzy, umiejętności, stopień zaawansowania i tak dalej, a pomijającej efekty wewnętrzne, takie jak: samorealizacja, rozwój osobowości i talentów.

W edukacji europejskiej funkcjonuje obecnie sześć typów ocen: kryterialny, różnicujący, diagnostyczny, kształtujący, sumujący i ipsatywny (Cohen, Manion i Morrison, 1999). Kategorie te są wynikiem wyraźnego skategoryzowania oceny ze względu na jej cele, co oznacza, że należy posługiwać się każdym z rodzajów oceny w zależności od potrzeby. Eustachy Berezowski i Józef Półturzycki (1975) uzależniają system oceniania od metody, form, narzędzi kontroli i czasu, w którym jest stosowana. Wyróżniają w ten sposób dwie kategorie oceniania: te, które posługują się metodami testowymi i technicznymi środkami kontroli, oraz te, które sięgają po metody tradycyjne, nietechniczne. Pierwsza grupa systemów oceniania posiada ściśle określone kryteria i miary służące ocenie, które zapewniają jej bezstronność, obiektywność i szybkość w kontroli masowej, natomiast druga grupa wymaga od nauczyciela tworzenia kryteriów dla każdej z kontrolowanych klas specjalnie i odrębnie. Istotnym spostrzeżeniem tych pedagogów w kontekście rozważań nad systemami oceny jest fakt, „że różne metody kontroli tej samej treści mogą dać różne wy-

niki przy tym samym poziomie świadomości i umiejętności. Każda bowiem metoda kontroli przeznaczona jest do badania innych elementów wiedzy uczącego się" (Berezowski, Półturzycki, 1975, s. 230). Bolesław Niemierko (1991) wiąże przestrzeń oceny ze stosowanym w edukacji systemem dydaktycznym i kierując się tym, wyróżnia trzy podstawowe sposoby prowadzenia procesu dydaktycznego: autorytarny, humanistyczny i techniczny. Na potrzeby kontroli efektów edukacyjnych realizowanych za pomocą tych stylów kształcenia proponuje dwa systemy oceniania osiągnięć uczniów: ewaluację analityczną i ewaluację holistyczną. Szczegółowa analiza refleksji autora wykazuje wyraźną preferencję całościowego spojrzenia na efekty kształcenia i sugestię konieczności łączenia kontroli osiąganych efektów zewnętrznych z diagnozą postępów wewnątrzsterownych oraz samorealizacyjnych i dlatego proponuje on równoczesne stosowanie oceny sumarycznej i kształtującej. „Wczesne sprawdzanie i ocenianie, nastawione na zmiany w uczeniu się i nauczaniu, nazywamy **kształtującym**, natomiast o sprawdzaniu i ocenianiu **sumującym** mówimy, gdy te czynności są nastawione na zarejestrowanie końcowego wyniku uczenia się i nauczania, niepodlegającego już w zasadzie zmianom" (Niemierko, 1991, s.173).

System oceniania jest tą częścią procesu edukacji, która jest jedną z najbardziej dyskutowanych i częstokroć reformowanych, bo chociaż jest elementem odrębnym, pełniącym funkcje kontroli nad efektami edukacji, to silnie oddziałuje na cele, programy i kryteria stosowane w trakcie realizacji procesu edukacji. Słowu *ocena* przypisuje się trzy znaczenia – jest to: 1. opinia, 2. stanowisko, 3. nota lub stopień. W tym ostatnim przypadku podkreślony został aspekt kontroli, co jest też wyraźnie widoczne w definicji tego pojęcia proponononowanej w *Słowniku pedagogicznym* pod red. Czesława Kupisiewicza (2009). Takie rozumienie oceny ma swe źródło w systemie edukacji stworzonym przez Jana Fryderyka Herbarta (Niemierko, 1991), ale nawet w tym rygorystycznym i autorytarnym systemie istotą oceny jest relacja, która tworzy się między nauczycielem a uczniem. Na ten aspekt systemu kontroli zwraca uwagę Wincenty Okoń (2004), który twierdzi, że sprowadzenie funkcji oceny jedynie do oznaczenia za pomocą cyfry lub opinii na temat poziomu wiedzy ucznia jest uproszczeniem, bowiem zarówno zachowanie, jak i postawa nauczyciela dają możliwości wyrażenia swojego stanowiska wobec postępów ucznia lub ich braku. Refleksję nad tym aspektem oceny podejmuje również S. Popek (1984), który wyróżnia cztery sposoby wyrażania oceny: mimiczno-gestykulujący, słowno-opisowy, cyfrowy w skali czterostopniowej i wielostopniowej. Szczególnie podkreśla znaczenie ocen mimiczno-gestykulacyjno-słownych w klasach początkowych oraz konieczność stopniowego rozszerzania skali oceny, rozpoczynając od dwuwartościowych (dobrze i źle), poprzez kolejne etapy wdrażania, do formy opisowej oceny przy większym nacisku

położonym na pozytywy. Zwraca również uwagę na to, że „(...) ostateczna ocena jest często wyrazem postawy estetycznej nauczyciela, a nie obiektywnych osiągnięć dziecka" (Popek, 1984, s. 137). Zatem rozpatrywanie oceny jako narzędzia kontroli realizacji zadań edukacyjnych musi uwzględniać wszystkie funkcje, jakie pełni ona w procesie edukacji, oraz jej cele, zarówno te, które są związane z oceną osiąganych poziomów wiedzy, jak i samorealizacji (Kamińska-Juckiewicz, 2010).

W polskiej edukacji zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach stosowane są trzy warianty oceniania: za pomocą oceny sumującej (wyrażonej stopniem), za pomocą oceny opisowej oraz oceny kształtującej (Kamińska-Juckiewicz, 2010), wtedy kiedy jest ona stosowana łącznie z oceną sumującą (informacja zwrotna oceny kształtującej jest „przeliczana" na semestr na ocenę sumującą). W szkole na koniec poszczególnych etapów edukacji, np. na semestr lub koniec roku, obowiązuje ocena wyrażona stopniem i dlatego jako system kontroli stosowana jest ocena sumująca. Nawet jeżeli jej graficznym obrazem nie jest cyfra, a na przykład punkty, procenty, litery, czy różnego rodzaju symbole, uczeń może dokonać jej przełożenia na cyfrę, a dzięki temu na stopień będący elementem oceny sumującej. Dzięki niej możliwe jest porównywanie osiągnięć różnych uczniów, określanie poziomu ich wiedzy i umiejętności, a w dalszej kolejności dokonywania selekcji i podziału na kategorie. Ocena sumująca jest więc kontrolą i sposobem na określenie ostatecznego, zewnętrznego efektu procesu uczenia się. Wszelkie prace prowadzone nad tym systemem oceniania dążą do uzyskania jak najbardziej obiektywnego i rzetelnego systemu zaopiniowania skuteczności i poziomu edukacji (Berezowski i Półturzycki, 1975), ale ocena ta pomija całkowicie kwestie związane z motywowaniem i rozwojem osoby, której dotyczy. Rozumienie oceny jako przestrzeni funkcjonującej zarówno w obszarze instytucji, jak i przestrzeni prywatnej powoduje konieczność uwzględnienia w ocenie wewnętrznych efektów edukacji, ważnych dla rozwoju osobowości jednostki i samorealizacji, a nie tylko określanie poziomu wiedzy. Wobec takich zadań stosowanie oceny sumującej jest niewystarczające i dlatego ministerstwo zaleca stosowanie jej w połączeniu z oceną kształtującą.

W Polsce propagowaniem systemu oceniania kształtującego zajmuje się fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, która organizuje prezentacje zasad oceny kształtującej, kursy internetowe i szkolenia dla rad pedagogicznych w szkołach. Charakterystyczną cechą tej oceny jest nie cyfra określająca poziom wiedzy czy inteligencji, ale informacja skierowana do ucznia dotycząca wskazówek, w jaki sposób może się lepiej uczyć.

Ma ona za zadanie wskazać uczniowi osiągnięcia, to, co należy poprawić, oraz sposób, w jaki to można zrobić. Ma formę informacji pisemnych lub ustnych, na podstawie których można określić, na jakim etapie realizacji założonych celów edukacyjnych są uczniowie, dokąd powinni zmierzać i jakie działania będą temu najbardziej sprzyjały. Nie należy jej mylić z oceną opisową, ponieważ jej sensem nie jest scharakteryzowanie umiejętności ucznia – tak jak ma to miejsce w przypadku oceny opisowej, ale doradzenie sposobu, w jaki uczeń powinien pracować nad samodoskonaleniem. Ocena kształtująca jest więc procesem służącym uczniowi do uzyskania danych dotyczących swojej wiedzy i interpretacji ich na użytek własny. Jest również stylem pracy nauczyciela, ponieważ jej stosowanie nie wymaga zmian w programie nauczania, ale zmian dotychczasowych przyzwyczajeń oraz mentalności nauczycieli. Chodzi nie tylko o rezygnację z przekładania informacji o posiadanej wiedzy na stopień, ale także o stosowanie metody indywidualnego analizowania postępów i rozwoju każdego ucznia bez porównywania go z innymi. Ocenianie kształtujące pilotażowo prowadzone jest w kilku polskich szkołach na różnych poziomach, jako sposób oceniania zastępujący oceny cząstkowe. W proponowanym systemie oceniania kształtującego nie jest postulowana rezygnacja z oceny sumującej, która również pełni ważną rolę w procesie nauczania, ale oddzielanie oceny kształtującej od oceny sumującej i przyjęcie strategii dotyczącej formy oceniania, a zatem, które części edukacji powinny być oceniane informacją zwrotną, a które stopniem. W takim rozumieniu ocena kształtująca ma służyć rozwojowi wiedzy i umiejętności ucznia, które w ostatecznym rozliczeniu, np. na koniec roku, semestru, działu albo lekcji, i tak zostaną ocenione stopniem. Ocena sumująca ma znaczenie przy bilansowaniu informacji o wiedzy nabytej przez ucznia, bowiem ogranicza się do stopnia, natomiast ocena kształtująca służy uczniowi do świadomej pracy nad swoją edukacją. W polskich szkołach obowiązuje ocena sumująca, jednak w podstawie programowej, opracowanej na podstawie ustawy o systemie oświaty, zaleca się stosowanie oceny kształtującej. Zdaniem autorki artykułu, która w swojej praktyce szkolnej posługiwała się ocenianiem kształtującym, w praktyce możliwe jest połączenie systemu oceniania kształtującego z obowiązującym ustawowo ocenianiem sumującym, natomiast problemem wprowadzania oceny kształtującej do edukacji nie jest system oceniania, ale styl pracy nauczyciela i sposób realizacji procesu edukacji. Biorąc pod uwagę rozległość tematu, autorka ukazuje swoje obserwacje i refleksje na przykładzie zagadnień związanych z oceną stosowaną w edukacji artystycznej.

Podstawowym założeniem stosowania oceny kształtującej (Merta, Pacewicz i Żmijewska-Kwiręg, 2015) jest uczenie poprzez świadome działanie i współodpowiedzialność uczniów, dlatego też jej niezbędnym elementem

jest formułowanie na początku każdej lekcji celów. W tradycyjnym systemie edukacji nauczyciel tę część lekcji całkowicie pomija, uważając ją za stratę czasu, a tym samym za zbędny element, chociaż sam rozpoczyna pracę nad konspektem zajęć od sformułowania ich celów. Oczywiście, jeżeli nauczyciel będzie posługiwał się terminami pedagogicznymi, wówczas nie zostanie przez uczniów zrozumiany i dlatego konieczne jest sformułowanie celów w języku zrozumiałym przez uczniów, a najlepiej wspólne ich ustalenie.

Sformułowanie przez nauczyciela celu w języku ucznia często doprowadza do tego, że uczniowie dostrzegają praktyczne zastosowania szkolnej wiedzy. Gdy cel staje się formą umowy między nauczycielem a uczniami, wychowankowie stają się wtedy odpowiedzialni za realizację tego celu, a wychowawca pełni w tym procesie tylko funkcję wspomagającą. Sama zaś ocena dokonywana jest w takiej sytuacji według kryteriów ustalonych przez wszystkich uczestników danej sytuacji edukacyjnej.

Tłumaczone z języka angielskiego WILD – *what I am looking for* na język polski jako NaCoBezu – *na co będę zwracać uwagę* stanowi esencję tego, co ma uczeń osiągnąć na zajęciach, oraz wskazań, na jakiej podstawie zostanie orzeczone osiągnięcie celu lekcji. Oczywiście konsekwentnie ocenie poddawane są tylko kryteria ustalone na początku zajęć. Jednocześnie trzeba zauważyć, że już przy ustaleniach związanych z planowaniem celów lekcji i kryteriów oceniania koniecznym się staje zaplanowanie sprawdzenia efektów lekcji, stopnia zrealizowania celów i zadania. Obie te części zajęć zmieniają orientację obowiązku przeprowadzenia lekcji i przenoszą ciężar odpowiedzialności za efekt i koniec zajęć z nauczyciela na ich uczestników. W swojej praktyce nauczycielskiej autorka zaobserwowała, jak istotną rolę pełnią one w edukacji uczniów zwłaszcza na poziomie gimnazjalnym i jak bardzo zobowiązujące stają się ustanowione na początku zasady. Uczniowie, mając intuicyjne przeczucie i pełną świadomość celu zajęć, często przy pierwszych kontaktach z systemem oceny kształtującej usiłują przeciwstawić się wprowadzanym zasadom.

Istotą prowadzenia lekcji w systemie oceniania kształtującego są formułowane przez nauczyciela pytania kluczowe, które bezpośrednio wynikają z celów lekcji i pozwalają na realizowanie zadań zawartych w kryteriach oceny. Nie są to pytania sprawdzające wiedzę uczniów i w założeniu nauczyciela większość uczniów nie zna na nie odpowiedzi, bowiem chodzi o takie sformułowanie pytania, aby pobudzało twórcze myślenie uczniów i zainspirowało ich do poszukiwania na nie odpowiedzi. Pytanie kluczowe może być rozważane przez kilka jednostek lekcyjnych lub może dotyczyć tylko jednego tematu, a uzyskana na nie odpowiedź dostarcza nauczycielowi informacji o zakresie zrozumienia zagadnienia i posiadanej wiedzy przez ucznia. Ważne jest nie tylko prawidłowe sformułowanie pytania, ale również stworzenie

warunków do poszukiwania i udzielania odpowiedzi, dlatego dobrze jest wprowadzić zasadę wybierania przez nauczyciela ucznia, który ma odpowiedzieć, a nie jest wskazane zgłaszanie się uczniów, którzy chcą odpowiadać. Dzięki temu pytanie jest skierowane do wszystkich i każdy musi zastanowić się nad odpowiedzią, gdyż może zostać zapytany. Jednocześnie trzeba wydłużyć czas oczekiwania na odpowiedź, aby pytany mógł wystarczająco długo się zastanowić. Trzeba również pozwalać wcześniej na dyskusję nad pytaniem, np. w parach, dzięki czemu uczniowie wspólnie uzupełniają swoją wiedzę, a nieśmiali nabierają pewności siebie. Decyzja o takiej organizacji pytania przynosi pewne korzyści, np. wypowiedź ucznia staje się dłuższa, bardziej zróżnicowana i pewna, a także zmniejsza się liczba przypadków braku odpowiedzi lub odpowiedzi błędnych, ponieważ uczeń ma więcej czasu na przemyślenie i przedyskutowanie swojej odpowiedzi. Oczywiście za błędne odpowiedzi uczeń nie zostanie ukarany, natomiast odpowiedź ta powinna posłużyć nauczycielowi do wskazania prawidłowego rozwiązania problemu i sposobu unikania błędów w zakresie opanowywanej wiedzy. W przypadku zajęć artystycznych zdarza się, że błąd ma wartość odkrywczą, do tej pory nieznaną, i pozwala na uzyskanie niepowtarzalnego, jedynego w swoim rodzaju efektu.

Niezwykle ważną zasadą oceny kształtującej jest tworzenie przez nauczyciela ustnej lub pisemnej informacji zwrotnej dla ucznia. Nie polega ona na wskazaniu osiągniętego poziomu wiedzy czy umiejętności, ale na skonstruowaniu wskazówek, dzięki którym uczeń może wykonać tę pracę lepiej lub całkowicie bezbłędnie. Informacja ta jest formułowana w kontekście sprawdzania efektów lekcji, osiągnięcia założonych celów i musi wynikać z kryteriów oceniania określonych na początku lekcji. Nauczyciel, przygotowując dla ucznia ocenę, zamiast formułować ją w ocenie sumującej w postaci cyfry oznaczającej stopień, przekazuje uczniowi słowny komentarz (ustny lub pisemny) do wykonanego zadania. Informacja zwrotna zawiera uwagi do poszczególnych elementów – w przypadku pracy plastycznej takie, jak w analizie dzieła plastycznego (Popek, 1984). Prawidłowo przygotowana informacja zwrotna nie zawiera haseł ogólnikowych określających stopień wiedzy lub zaawansowania umiejętności ucznia, ale opis elementów pracy wykonanych dobrze, zgodnie z przyjętymi kryteriami, jak również uwagi do części pracy wymagających poprawy razem z konkretnymi, bezpośrednimi wskazówkami, w jaki sposób należy to zrobić. Informacja zwrotna zawiera również ogólne zalecenia dla ucznia do dalszej nauki i wymaga od nauczyciela większego zaangażowania, zastanowienia i dłuższego czasu niż wystawienie stopnia. Tworzenie ustnej informacji zwrotnej wiąże się również z koniecznością nabycia lub rozwinięcia przez nauczyciela umiejętności improwizowania, aby mógł on bez specjalnego przygotowania konstruować i przekazywać rzeczo-

we komunikaty dla uczniów. Warto zadbać o to, aby informacja ta była przekazywana w sprzyjających warunkach, zawsze w bezpośredniej, indywidualnej rozmowie w życzliwej atmosferze. Nie należy łączyć jej ze stopniami, ponieważ uczniowie zwracają wówczas uwagę na ocenę, a nie na komentarz nauczyciela. Informacja zwrotna jest szczególnym kontaktem nauczyciela z uczniem, opartym na dialogu mającym pomóc uczniowi w zaplanowaniu dalszej nauki, dzięki któremu nauczyciel otrzymuje od uczniów informacje na temat swoich komentarzy do zadań, zaplanowanych rezultatów, zrealizowanych celów i stosowanych na lekcji metod.

W ocenianiu kształtującym ważnym elementem jest ocena koleżeńska, w której następuje wymiana doświadczeń pomiędzy ocenianym i oceniającym. W trakcie oceny koleżeńskiej ujawniają się błędy, niedostatki i defekty w edukacji uczniów, ponieważ, żeby ocenić inną osobę, trzeba posiadać umiejętności i wiedzę w ocenianym zakresie. Pojawia się więc sposobność uświadomienia sobie własnej niewiedzy, skonfrontowania umiejętności i uzupełnienia braków. Wprowadzenie oceny koleżeńskiej, a tym bardziej samooceny, wymaga właściwego przygotowania uczniów, oswojenia z systemem oceny kształtującej oraz świetnej orientacji w celach i kryteriach oceny. Nie jest to możliwe od razu, wymaga czasu i cierpliwości, dlatego że „(...) sami uczniowie przyzwyczajeni są bardziej do wybranej grupy metod niż do innych, a nowe metody kontroli w danej klasie przynoszą najczęściej słabsze rezultaty" (Berezowski i Półturzycki, 1975). W grupach wdrożonych do pracy w systemie oceny kształtującej można powierzyć to zadanie uczniom, oczekując nie tylko rzetelnej oceny innych, ale również siebie samego. Oczywiście samoocena jest jedną z najbardziej złożonych umiejętności, które wymagają wzajemnego zaufania i samodyscypliny, dlatego niezwykle rzadko korzysta się z niej w szkole. Informacja zwrotna jest istotna także dla rodziców, ponieważ, jeśli się z nią zapoznają, to postępując według zawartych w niej wskazówek, czuwają nad jego rozwojem i mogą mu pomóc w edukacji, a także dzięki jasnym i precyzyjnym komentarzom nauczyciela rodzice więcej dowiadują się o swoim dziecku, o jego celach, potrzebach i zaletach. Rodzice, tak samo jak nauczyciele i uczniowie, muszą zmienić swoje przyzwyczajenia, zaakceptować styl pracy nauczyciela i zrozumieć, że w tym systemie oceniania nie są istotne stopnie, ale wiedza i umiejętności uczących się.

Od września 2009 roku w polskich szkołach funkcjonuje nowa podstawa programowa i stopniowo wdrażane są kolejne etapy reformy edukacji. Jak wynika z powyższych rozważań, system oceniania jest nie tylko niezbędnym elementem tego procesu, ale również wielowymiarową przestrzenią edukacji. Szczególne znaczenie ma w wychowaniu i edukacji odwołującej się do twórczości artystycznej, czyli w zrównoważonym rozwoju estetycznym, niezbędnym do samorealizacji. Nieprawidłowa, krzywdząca ocena twórczości

młodego, początkującego „artysty", wydana przez najbliższe otoczenie – rówieśników i nauczycieli w szkole, staje się najczęściej przeszkodą burzącą poczucie bezpieczeństwa, niepozwalającą na dowartościowanie, a przede wszystkim blokującą odniesienie sukcesu społecznego. Powszechna aprobata i przyzwolenie na publiczne eksponowanie negatywnej oceny twórczości w polskich szkołach jest zjawiskiem ciągle powtarzającym się, stwarzającym znakomite warunki do piętnowania indywidualności, wrażliwości i popularyzowania stereotypów kultury masowej. Tak przedstawiony aspekt edukacji artystycznej i oceny efektów ekspresji twórczej prezentuje społeczną rolę i zadania pełnione przez nauczyciela przedmiotu artystycznego, ale również nauczycieli innych specjalności, jak i osób zarządzających szkołą. Zmiany zachodzące w polskiej oświacie rozniecają nadzieję, że wprowadzana reforma skutecznie podniesie poziom intelektualny młodzieży, a także społeczną świadomość.

BIBLIOGRAFIA

Berezowski, E., Półturzycki, J. (1975). *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych.* Warszawa: WSiP.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania.* Poznań: Zysk i S-ka.

Czarnowski, S. (1956). *Dzieła.* T.1. *Studia z historii kultury.* Warszawa: PWN.

Kamińska-Juckiewicz, M. (2010). Innowacyjne ocenianie w szkole – jak działa system oceniania kształtującego. W: M. Kołodziejski (red.), *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*, (s. 81-90). Płock: Copyright by Maciej Kołodziejski & Wydawnictwo Naukowe PWSZ.

Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: PWN.

Merta, T., Pacewicz, A., Żmijewska-Kwireg, S. (2015), *KOSS. Program nauczania.* http://www.ceo.org.pl/pl/koss/news/sposoby-oceniania-zasady-i-narzedzia#OK, [dostęp: 22.02.2016].

Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki.* Warszawa: WSiP.

Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa: Żak.

Popek, S. (1984). *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych.* Warszawa: WSiP.

Zimbardo, P.G., Ruch, F.L. (1988). *Psychologia i życie.* Warszawa: PWN.

Bernadeta Kosztyła

Aktywność taneczna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wstęp

Taniec od wieków odgrywa szczególną rolę w życiu człowieka, w jego dążeniu do bycia lepszym i zdrowszym. Podczas wykonywania tańca osoba tańcząca wybiera określone ruchy, które odzwierciedlają właśnie jej osobowość. Poprzez rytm i ruch tancerz może: wyrazić bez słów to, co dzieje się w jego głębi, odzyskując w ten sposób harmonię między poszczególnymi sferami życia; uwolnić się od dolegliwości fizycznych związanych z napięciem; poprawić swoje samopoczucie; pokonać swoją nieśmiałość; stać się bardziej spontaniczny w kontaktach międzyludzkich (Krzywoń, 2008, s. 106). Aktywność taneczna nie jest zarezerwowaną działalnością dla wybranych osób czy grup społecznych, czego dowodem są liczne ośrodki preferujące taki rodzaj spędzania czasu wolnego. W ofertach szkół i klubów tańca pojawiły się propozycje niemal dla każdego, kto tylko chce tańczyć, niezależnie od rodzaju tańca, swojego wieku, stopnia zaawansowania wiedzy i umiejętności, intensywności, z jaką chce ćwiczyć, oraz ilości czasu, jaki chce przeznaczyć na zajęcia. Jeśli więc taniec jest aktywnością dla wszystkich, to także dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Rozważania nad aktywnością taneczną dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy rozpocząć od próby określenia, jakie dzieci zaliczane są do takiej grupy. Na podstawie analizy literatury można stwierdzić, że takie określenie odnosi się do uczniów, którzy mają znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy, co może spowodować nieopanowanie materiału teoretycznego i praktycznego określonego w programach edukacyjnych. Dlatego też w codziennej nauce potrzebują pomocy pedagogicznej przede

wszystkim w formie specjalnego opracowania treści, metod i form nauczania, środków realizacji kształcenia oraz stworzenia optymalnych warunków do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można zaliczyć między innymi: uczniów szczególnie uzdolnionych; niepełnosprawnych (niesłyszących, słabosłyszących, słabowidzących, niesprawnych ruchowo, autystycznych i in.); niedostosowanych społecznie, z zaburzeniami w komunikacji językowej, z chorobami przewlekłymi, trudnościami adaptacyjnymi (www.efs.men.gov.pl, dostęp 23.02.2016).

Aktywność taneczna

Aktywność taneczna przez wiele lat pełniła różnorodne funkcje w społeczeństwie, między innymi jako możliwość transmisji tradycji i kultury, zachowań odświętnych, zabawy dającej człowiekowi przyjemność, dostarczającej mu rozrywki (Kuźmińska, 2002). Studiując literaturę (Kuźmińska 2002; Lange 2000, 2009; Turska 2010; Tomaszewski 1991; i inni), można zauważyć ciągłe poszukiwanie i dookreślanie obszaru aktywności tanecznej dzieci. Zdaniem licznych badaczy taniec spełnia wiele ról w rozwoju każdej osoby. Określają taką aktywność jako realizację potrzeb i możliwości z obszaru: emocjonalnego (wyrażanie emocji w sposób niewerbalny poprzez ruch, gesty, mimikę; wzmacnianie wiary we własne siły, możliwości oraz zaspokojenie naturalnej potrzeby ruchu); społecznego (przyczynianie się do prawidłowej komunikacji między rówieśnikami, uwrażliwianie na piękno, wzmacnianie poczucia zaufania); poznawczego (zdobywanie wiadomości z muzyki, ruchu i tańca); kształcącego (kształtowanie świadomości swojego ciała, sprawności ruchowej); twórczego (wyrażanie ruchem utworu muzycznego, uczenie rozumienia i przeżywania muzyki).

Można zatem postawić tezę, że ze względu na różnorodność funkcji, jakie pełni aktywność taneczna, powinna być ona wykorzystywana celowo oraz okazjonalnie w ramach pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji celów wychowawczo-dydaktycznych (m.in. w formie muzykoterapii i choreoterapii).

Elementy muzykoterapii i choreoterapii

Zajęcia muzykoterapeutyczne opierają się przede wszystkim na wykorzystaniu podstawowych form działalności muzycznych i ruchowych przy muzyce, do których należą: marsz, biegi, podskoki, cwał, skłony wykonywane zgodnie z akompaniamentem muzycznym; ćwiczenia realizujące ruchową

wartość tematów rytmicznych czy wykorzystujące elementy tańców klasycznych, towarzyskich, ludowych i współczesnych (Gulińska-Grzeluszka, 2009).

Muzykoterapia zaspokaja także potrzeby okresu dzieciństwa: „Swobodna i naturalna aktywność w muzykoterapii budzi radość i chęć do życia, ułatwiając tym samym terapeutyczny dostęp do emocji. Wobec rosnącej liczby przypadków zaburzeń rozwoju i niepokojących zachowań u dzieci właśnie twórczo-terapeutyczna praca z medium, jakim jest muzyka, może w przyszłości istotnie zyskać na znaczeniu" (Temming, 2005, s. 15, za Stegemenn, Hitzeler, Blotevogel, 2015). Natomiast „przez muzykoterapię dla dzieci rozumie się przemyślane i planowane używanie muzyki i/lub jej elementów w ramach realizacji terapeutycznej z dzieckiem lub nastolatkiem w celu odbudowania, podtrzymania i wspierania ich zdrowia psychicznego i somatycznego oraz korekcji i wspomagania rozwoju" (Stegemann, 2015, s. 64).

W czasie realizacji zadań muzykoterapeutycznych realizowane mogą być między innymi takie cele, jak podczas każdej innej aktywności tanecznej, to znaczy: emocjonalne (aktywizują bądź wyciszają przeżycia i emocje małych tancerzy); społeczne (poprawiają komunikację i interakcję w grupie uczestników); poznawcze (stymulują myślenie, pamięć, wyobraźnię, uwagę); psychomotoryczne (wspomagają koordynację ruchową i orientację w przestrzeni); społeczne (Cesarz, 2012). Muzykoterapia spełnia ważną rolę w rozwoju dzieci, ponieważ jej zadaniem jest wykrywanie i diagnozowanie oraz stymulowanie ich potrzeb i uzdolnień, a także wskazywanie na możliwości kompensacyjne uczniów z problemami szkolnymi i życiowymi (Baczyńska, 2008). Skoro pełni znaczącą rolę w rozwoju dzieci, to moim zdaniem także w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a zwłaszcza takich.

Na potrzeby analizy aktywności tanecznej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zasadne jest przedstawienie schematu Mobilnego Modelu Rekreacji Muzycznej (MMRM), autorstwa lekarza i muzykoterapeuty M. Kieryła (1993, 1995, 1996). Jego zdaniem jest to układ zróżnicowanych pod względem formy ćwiczeń ruchowych, oddechowych i wyobrażeniowych przy muzyce. Każde z nich stymuluje do innego typu aktywności. Mają charakter mobilny, gdyż w zależności od potrzeb zmienia się ich kolejność, powtarza się je lub redukuje (Piotrowska, 1998). W modelu można wskazać pięć następujących etapów aktywności dzieci: odreagowanie (to początek procesu redukcji wzmożonego napięcia psychofizycznego poprzez krótkie, szybkie ćwiczenia ruchowe w formie, np. podskoków, tupnięć); zrytmizowanie (polega na wykonywaniu prostych, wolnych ćwiczeń do muzyki ze słyszalną budową utworu „AB"); uwrażliwienie (to faza, w której realizowane są główne treści zajęć; wykorzystywane są elementy pantomimy, psychodramy muzycznej, ekspozycji zadań związanych z per-

cepcją muzyki i uwrażliwieniem na jej przebieg); relaksacja (to moment nauki różnych form odpoczynku, obejmuje ćwiczenia izometryczne oraz trening relaksacyjny z elementami wizualizacji); aktywizacja (poprzez którą ujawnić się mogą zdolności twórcze uczestników; ćwiczenia z tego obszaru to krótkie zadanie ruchowe przy muzyce o żywym tempie, miłym nastroju, mające na celu przywrócenie naturalnej aktywności życiowej i motywacji do działania) (Gulińska-Grzeluszka, 2008, 2009; Hofmann, 2010; Broda-Bajak, Majewska, 2010).

Twórca muzykoterapii (Kierył, 1996, 2014) zwraca uwagę na dwa rodzaje efektów stosowania tej metody. Wyróżnia natychmiastową skuteczność, która polega na poprawie nastroju, korekcie postawy, napięciu lub rozluźnieniu dużych lub/i małych grup mięśniowych, oraz długofalową, jako utrwalenie nabytych sprawności psychofizycznych i redukcję negatywnych objawów w tym zakresie. Autor podkreśla, że każdy nauczyciel, nawet z minimalnymi zdolnościami muzycznymi bez wykształcenia muzykoterapeutycznego, może i powinien prowadzić zabawy muzyczne, ruchowe, taneczne z wykorzystaniem tej metody.

Choreoterapia

Rozważaniami definicyjnymi na temat choreoterapii zajmowało się wiele osób, jednak z wielości tych ujęć należy zacytować słowa, które odnoszą się do dzieci. W opinii M. Hitzelera (2015, s. 83-84): „terapia tańcem dla dzieci i młodzieży wykorzystuje taniec i ruch – poprzez interaktywne przeżywanie ciała i ruchu – oraz muzykę i media w ramach relacji terapeutycznej. Celem oddziaływania terapeutycznego jest odzyskanie, zachowanie i wspieranie zdrowia psychicznego, fizycznego i poznawczego dzieci i młodych ludzi tak, aby mogli oni rozwijać stabilną tożsamość i autonomię".

Opisując aktywność taneczną dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy przypomnieć, że przedstawiona metoda choreoterapii nie opiera się na nauce techniki, kroków czy też układów tanecznych, ale stanowi odnajdywanie własnego wewnętrznego rytmu, uwalnianie się od codziennych napięć. Podczas zajęć, wsłuchując się w muzykę oraz samego siebie, młody tancerz może odnaleźć własny rytm, zgodny z jego wewnętrznym, naturalnym rytmem. Do podstawowych zadań choreoterapii, jak wskazuje m.in. M. Śniarowska-Tlatlik (2007), należy funkcja: ekspresyjna (umiejętność rozpoznawania charakteru rytmu i ruchu własnego); eksploracyjna (poszukiwanie i świadomość własnych możliwości i ograniczeń); rozwojowa (rozwój osobisty jako droga do własnego wnętrza); harmonizująca (doskonalenie nierozerwalności, wzajemne oddziaływanie ciała

i psychiki); aktywizująca (uaktywnienie ukrytego potencjału ruchowego); stabilizująca (umiejętność wyciszenia, poczucie zaufania do samego siebie); koncentrująca (skupienie się na tym, co najważniejsze – przeżywanie); rozluźniająca (odblokowanie twórczego potencjału), wymiany (relacja między uczestnikami w formie wymiany emocji, myśli, działań, przeżyć, doświadczeń). Celem choreoterapii jest połączenie prawidłowo funkcjonującego ciała ze zdrowym duchem, dlatego też mogą w niej uczestniczyć osoby (szczególnie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) mające trudności z werbalnym wyrażaniem swoich stanów emocjonalnych, w relacjach międzyludzkich, nieakceptujące własnego ciała, o niskim poziomie poczucia wartości, a także te, które chcą poznać lepiej siebie, podnieść kompetencje komunikacyjne.

Opisywana metoda, stosowana u dzieci w profilaktyce i terapii tańcem (a więc także u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), może służyć jako wstęp do efektywnego uczenia się i podnoszenia sprawności percepcyjnych. Wynika to z ogromnego znaczenie muzyki dla funkcjonowania centralnego układu nerwowego, opisanego przez A. Tomatisa (za Hofmann, 2010). Wykazał on, że ucho jest organem nie tylko do słuchania i słyszenia, rozpoznawania dźwięku, zachowania równowagi i wyprostowanej postawy ciała, kontrolowania orientacji przestrzennej, ale także jest instrumentem, który bierze udział w skuteczności przyswajania informacji. Dlatego też obcowanie z muzyką poprawia m.in.: koncentrację, kreatywność, podwyższa motywację, kondycję fizyczną i psychiczną, napięcie mięśniowe. Muzyka spełnia więc zasadniczą rolę w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki, stając się naturalnym lekiem na wiele dolegliwości.

Każdy nauczyciel powinien pamiętać, że wprowadzanie aktywności tanecznej może wspierać rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwiększając ich aktywność zarówno w różnych obszarach treści programowych, jak i sfer rozwojowych.

Muzyka w edukacji małego dziecka ma wartość nieograniczoną. Wycisza, rozwija słuch muzyczny i fonemowy. Ulubione motywy muzyczne mogą być sygnałem organizacyjnym w różnych momentach aktywności przedszkolaków. Każde dziecko w sposób spontaniczny i nieskrępowany reaguje na muzykę. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych chętnie uczestniczą w różnych formach muzykowania. Cieszy je ruch przy muzyce, jeśli nie mogą wykazać się wśród rówieśników innymi umiejętnościami, to mogą zabłysnąć w tańcu lub improwizacji muzycznej. Na podkreślenie zasługuje renesans tańców ludowych. Coraz więcej dzieci ma kontakt z tradycyjnymi tańcami polskimi. Rodzice zainspirowani w przedszkolu występami, podczas których ich dzieci prezentują krakowiaka, poloneza, czy też inne tańce, zapisują swoje dzieci na zajęcia zespołów ludowych.

Propozycje – zestaw zabaw

Aktywność taneczna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to przede wszystkim możliwość wyrażania siebie. Zdaniem Heleny Cesarz (2008) muzyka poprzez rytm i swoją treść porusza całe ciało, umysł oraz uczucia tańczącego (a więc i dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – B. Kosztyła). Na podstawie własnego doświadczenia zawodowego (jako nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz instruktora tańca) przygotowałam zestaw zadań tanecznych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Grupa dzieci: Uzdolnieni pod względem muzyczno-ruchowym

Opis ćwiczenia: „Układanka" każde dziecko na wylosowanej kartce ma podane (narysowane, napisane) figury tańca, np. paso doble. Uczniowie mogą mieć kilka zadań w zależności od indywidualnych predyspozycji. Ich zadaniem może być połączenie w tańcu w sposób płynny: a) wszystkich figur w dowolnej kolejności; b) wszystkich wskazanych figur oraz własnych (ilość dowolna); c) całego zestawu kroków według podanej kolejności; d) całego zestawu kroków i figur oraz własnych propozycji tanecznych.

Grupa dzieci: Słabosłyszący

Opis ćwiczenia: „Rytm" – prowadzący i mały tancerz siedzą obok siebie. Prowadzący wystukuje rytm palcem/palcami/dłonią, np. na przedramieniu czy ramieniu dziecka słabosłyszącego. Następnie, trzymając dłoń dziecka, wspólnie wystukują rytm na różnych podłożach (np. ręce, kolanie, blacie ławki). W dalszej kolejności dziecko podejmuje próbę wystukania rytmu według „wzoru" (miejsce i część ciała) prowadzącego. Po opanowaniu ćwiczeń kierowanych, mały tancerz podejmuje samodzielnie próbę wystukiwania rytmu w pozycji siedzącej według własnego pomysłu. W dalszej części prowadzący wystukuje rytm stopami. Uczeń, siedząc obok, kładzie dłoń na kolanie prowadzącego – czując w ten sposób wystukiwany rytm. Następnie samodzielnie podejmuje próbę pracy swoich nóg. W momencie dogodnym dla ucznia dalsze ćwiczenia można już realizować w pozycji stojącej. Dla wzmocnienia komunikacji między prowadzącym a osobą słabosłyszącą można stosować umowne znaki graficzne, oznaczające sposób wykonywania rytmu. Nauczyciel powinien pamiętać, aby zmiana „kodów" była zgodna z frazami tanecznymi.

Grupa dzieci: Niepełnosprawni ruchowo

Opis ćwiczenia: „Opowieść muzyczno-ruchowa". Uczniowie (niezależnie od możliwości ruchowych), słuchając opowiadania nacechowanego opisami zjawisk przyrodniczych oraz sposobem poruszania się zwierząt, środków lokomocji, podejmują próbę pokazania treści swoim ciałem: mimiką, gestami, ruchem.

Grupa dzieci: Niedostosowani społecznie (osoby konfliktowe)

Opis ćwiczenia: Każda osoba po wylosowaniu informacji (zapisanego symbolu graficznego) podejmuje próbę zastosowania tego elementu, poruszając się w oryginalny sposób do muzyki. Dzieci, poruszając się, obserwują siebie nawzajem, próbują odnaleźć osobę z tym samym (lub podobnym) znakiem. Dzieci po odnalezieniu swojej pary wspólnie tworzą sposób prezentacji swojego „kroku" w rytm muzyki. Następnie każda para losuje kolejną informację o sposobie poruszania. Odczytując znak graficzny, podejmuje się, analogicznie jak w części pierwszej, odnaleźć parę poruszającą się takim samym krokiem. Teraz, tworząc czwórki, znów losują symbol, jaki mają zastosować w swoim „tańcu". W dalszej kolejności dzieci mogą tworzyć większe grupy, dochodząc do stworzenia dwóch grup, a następnie jednej grupy. Ważne jest, aby każda grupa swoją prezentację wykonywała jako cały zespół, aby ich praca muzyczno-ruchowa była efektem ustalenia pewnej kolejności ruchów i ustawienia.

Na zakończenie można wspólnie ułożyć choreografię z wylosowanych wcześniej symbolów graficznych – sposobu poruszania się (np. cztery kroki marszu w miejscu, cztery podskoki na jednej nodze w miejscu, cztery podskoki na lewej nodze w miejscu, czterema krokami obrót wokół własnej osi w prawo, czterema krokami obrót wokół własnej osi w lewo).

Grupa dzieci: Trudności adaptacyjne (nieśmiałość)

Opis ćwiczenia: Każdy z uczestników wykonuje kilka swoich wizytówek według własnego pomysłu (najlepiej tyle, ile jest uczestników zabawy) i przypina je do swojego ubrania w widocznym miejscu. Uczestnicy ustawieni para za parą po kole w pierwszym kierunku tańca. Następnie w rytm muzyki (najlepiej marszowej) poruszają się po linii koła (np. osiem kroków), starając się zachować takie same odległości między każdą parą. Zasadne jest, aby nie było tzw. pierwszej i ostatniej pary. Dzieci na „ósmy" krok stają twarzą do siebie, klaszczą w swoje dłonie osiem razy. Następnie w trzymaniu prostym w parze (kółeczko) obracają się w prawą stronę osiem kroków. Teraz następuje pauza w muzyce (zatrzymanie muzyki) i każdy z uczestników daje osobie, z którą tańczył, swoją wizytówkę. Zadaniem dzieci jest „zdobycie" jak największej liczby wizytówek, a tym samym zatańczenie z jak największą liczbą osób. Po wymianie wizytówkami każde z dzieci podchodzi do wybranej przez siebie innej osoby, kłania się, zapraszając do wspólnego tańca.

Grupa dzieci: Nadpobudliwość

Opis ćwiczenia: Każde dziecko otrzymuje fragment różnego kształtu i grubości tkaniny. Stojąc w dowolnym miejscu sali, wykonują zestaw ćwiczeń (proponowanych przez prowadzącego) w rytm muzyki, np. *Koncert*

fortepianowy e-moll i f-moll, F. Chopina, czy *Sonata księżycowa* L. van Beethovena. Następnie te same elementy (lub inne) uczestnicy wykonują w pozycji siedzącej, a później w leżącej. Leżąc, mogą kreślić, np. palcami, całą dłonią otwartą czy zamkniętą, różnego rodzaju figury, linie, wzory. To samo ćwiczenie mogą wykonywać w różnym położeniu rąk, np. wzdłuż ciała, nad głową, za głową.

Podsumowanie

Na podstawie analizy literatury oraz wieloletniej pracy w zawodzie nauczyciela i instruktora tańca potwierdzam, że aktywność taneczna jest dla każdego, kto chce tańczyć, a dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być ona alternatywną, a zarazem bardzo ciekawą formą własnego rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz poznawczego.

BIBLIOGRAFIA

Baczyńska, M. (2008). Rola muzykoterapii w korygowaniu skutków niepowodzeń szkolnych. W: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.

Broda-Bajak, M., Majewska, M. (2010). Zabawy muzyczne i elementy muzykoterapii w edukacji przedszkolnej. *Bliżej Przedszkola*, nr 11(110) s. 38-42.

Cesarz, H. (2012), Wybrane metody i techniki muzykoterapii w pracy z osobami zaburzonymi psychicznie. W: K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*. Lublin: UMCS.

Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna „Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi", Przewodnik MEN, Warszawa 2010, wersja elektroniczna PDF, www.efs.men.gov.pl, [dostęp: 23.02.2016].

Gulińska-Grzeluszka, D. (2008). Model mobilnej rekreacji muzycznej jako innowacja w pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania agresywne. W: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.

Gulińska-Grzeluszka, D. (2009). *Muzykoterapia dzieci agresywnych*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

Hofmann, Z. (2010). Ruch i muzyka w działaniach pedagogicznych i edukacyjnych. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie Klanzy. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Klanza.

Kierył, M. (1993). Elementy muzykoterapii w pracy pedagoga. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, nr 1, s. 11-25.

Kierył, M. (1995). *Mobilna Rekreacja Muzyczna*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kierył, M. (1996). *Muzyczna apteka, czyli profilaktyka i terapia muzyczna na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.

Kierył, M. (2014). *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*. Warszawa: Wydawnictwo ISDN.

Kierył, M. (2014). Mobilna Rekreacja Muzyczna, *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 9, s. 18-21.

Krzywoń, D. (2008). Taniec i muzyka w procesie wychowania i nauczania. W: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.

Kuźmińska, O. (2002). *Taniec w teorii i praktyce.* Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.

Lange, R. (2009). *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze.* Poznań: Wydawnictwo Instytutu Choreologii w Poznaniu oraz Fundacji Rhytmos.

Lange, R. (2000). *Taniec – choreologia – humanistyka*. Poznań: Wydawnictwo Rhytmos.

Piotrowska, B. (1998). *Muzykoterapia.* Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie BMN.

Śniarowska-Tlatlik, M. (2007). Relacja choreoterapeutyczna jako spotkanie. Interpersonalny kontekst rozwoju w terapii tańcem. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka – Rozważania inspirujące.* Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Turska, I. (2010). *Krótki zarys historii tańca i baletu.* Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA.

Tomaszewski, W. (1991). *Człowiek tańczący*. Warszawa: WSiP.

Wierszyłowski, J. (1981). *Psychologia muzyki.* Warszawa: PWN.

Wojtuń-Sikora, B. (2008), Znaczenie tańca i form muzyczno-ruchowych w psychofizycznym rozwoju dzieci i młodzieży. *Zeszyty Nauczycielskie*, nr 6, s. 16-17.

Stegemann, T., Hitzeler, M., Blotevogel, M. (2015). *Arteterapia dla dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia Universalis.

Monika Waligóra

Teoretyczne podstawy prawidłowej intonacji mowy i śpiewu dzieci w wieku przedszkolnym

Wstęp

Tematyka tworzenia warunków dla rozwoju prawidłowej intonacji mowy i śpiewu dzieci w wieku przedszkolnym jest niezwykle istotna ze względu na fakt, że we współczesnym świecie zmniejsza się sprawność mowy, co widoczne jest w naszym życiu codziennym. Znane są również badania na ten temat, które prowadzili: Rainer Patzlaff, Ewa Zwolińska, Romualda Ławrowska, Bogumiła Toczyska, Bogumiła Tarasiewicz, Halina Zielińska, Wiesława Aleksandra Sacher i inni. Należy tutaj podkreślić, że to właśnie muzyka czyni człowieka bardziej komunikatywnym – jest ona pojmowana jako forma komunikacji pozawerbalnej.

Związki muzyki z mową są niezaprzeczalne. Z perspektywy historycznej jako pierwsza wyłoniła się mowa ludzka, kolejny był śpiew jednogłosowy, następnie wielogłosowy i dopiero na końcu pojawiła się muzyka instrumentalna oraz wokalno-instrumentalna (Schaeffer, 1983). Twórca jednego z najważniejszych systemów edukacji muzycznej, Carl Orff, twierdził, że muzyka wywodzi się z mowy, gestu i ruchu, co potwierdza jego koncepcja pracy z dzieckiem (Wilk, 1996). Uczenie się, również muzyki, myślenie, twórczość i inteligencja to procesy nie tylko mózgu, ale również całego ciała. Wrażenia, ruchy, emocje i integrujące funkcje mózgu tkwią w naszym ciele. Ludzkie wartości kojarzone z umysłem nie mogą więc istnieć w oderwaniu od ciała (Hannaford, 1995). Jak twierdzi R. Patzlaff „Z ruchu pochodzi wszystko, co stanowi mowę. Mowa z samej swej istoty nie może działać inaczej, jak tylko upłynniając i rozpuszczając. (…) W sensie dosłownym: człowiek słucha całym sobą. Również krtań słuchającego nieustannie akompaniuje: mówi i śpiewa to, co mówi i śpiewa ktoś inny”

(Patzlaff, 2008, s. 113). Istnieje zależność pomiędzy uczeniem się muzyki a ogólnym rozwojem dziecka. Edukacja muzyczna związana jest ściśle z rozwojem mowy, a także rozwojem psychofizycznym, co udowadniają przeprowadzone badania.

Uczenie się muzyki

Dziecko interesuje się dźwiękiem już w życiu prenatalnym. Edwin Elias Gordon twierdził, że edukacja muzyczna rozpoczyna się dziewięć miesięcy przed narodzinami – poprzez środowisko muzyczne matki (akulturację). Autor zwraca uwagę, że muzyka jest literaturą, a nie językiem. Mimo to dziecko uczy się muzyki w taki sam sposób jak języka (Gordon, 1997). „Edukacja muzyczna wydaje się mieć szczególnie dobroczynny wpływ na bardzo małe dzieci (4 do 8 lat), gdyż w tym okresie następuje silny rozwój połączeń nerwowych i dodatkowe bodźce poznawcze mogą bezpośrednio wpływać na rozwój inteligencji ogólnej. Specjalne programy nauczania muzyki zaprojektowane dla najmłodszych umożliwiają rozbudzenie tych umiejętności w bardzo wczesnym wieku. Jeden z takich programów został zaprojektowany przez Zoltana Kodalya" (Czerniawska, 2012, s. 148). Nabywanie kompetencji muzycznych przez „dzieci jeszcze nienarodzone lub przez niemowlęta można porównać do nabywania umiejętności nauki mowy w języku ojczystym. Na swoistą analogię pomiędzy uczeniem się mowy i muzyki wskazywał Sinichi Suzuki – skrzypek, pedagog, twórca modelu uczenia gry na skrzypcach od najwcześniejszych lat życia dziecka – podkreślając, że nauka muzyki jest jak nauka języka ojczystego" (Czerniawska, 2012, s. 32). Ewa Czerniawska zaznacza, że zarówno język, jak i muzyka są zjawiskami o charakterze uniwersalnym. Pozwalają one ludziom na nabywanie kompetencji słownych i muzycznych w sposób naturalny – poprzez naśladownictwo. Istnieją również wspólne mechanizmy nerwowe, które odpowiadają za analizowanie danych słuchowo-głosowych (Czerniawska, 2012).

Dziecko reaguje na to, w jaki sposób mówi matka, gdyż w jej mowie są cechy muzyki, a pierwszy rytm, jaki odczuwa dziecko, to rytm serca matki. W literaturze zjawisko to nazywane jest konturem intonacyjnym, rozumianym jako melodia głosu matki, którą słyszy i odczuwa dziecko, oraz zmiany tonu jej głosu. Dom rodzinny jest więc pierwszą i najważniejszą dla dziecka szkołą, a rodzice pierwszymi nauczycielami, również edukacji muzycznej. Muzyka i mowa są więc nierozłączne – jedno nie istnieje bez drugiego. Dlatego też nie można mówić o kształtowaniu intonacji tylko w odniesieniu do

muzyki. Znaczące koncepcje edukacji muzycznej rozpoczynają właśnie od ćwiczeń związanych z mówieniem i rytmizowaniem tekstów, w dalszej kolejności pojawia się śpiew[1].

Ciekawe stanowisko zajmuje w tym dyskursie R. Ławrowska, twierdząc, że:

> aktywność muzyczna wpływa na rozwój fizyczny całego organizmu dziecka. Ćwiczenia głosowe i oddechowe rozwijają aparat oddechowy – płuca, krtań, struny głosowe, rezonatory czaszki; usprawnia się aparat mowy. Ćwiczenia oddechowe prowadzone przy muzyce oraz śpiew są jedyną okazją do rozwoju możliwości głosowych dziecka w przedszkolu i szkole. Umiejętność zaś stosowania różnej artykulacji głosowej i świadomy oddech dziecko nabywa najczęściej dzięki zabawom na zrytmizowanej mowie, dzięki śpiewankom i piosenkom. Rozwój muzyczny dotyczy również kształtowania sprawności motoryki kończyn. Tę bez wątpienia wspomagają „gestodźwięki" i gra na instrumentach, ruch z muzyką. Motoryka rąk i dłoni kształtuje się początkowo podczas rytmicznego klaskania, stukania, uderzania o kolana, pocierania dłońmi, pstrykania palcami, podrzucania piłką, a także podczas naśladowania ruchów zwierząt czy ludzi w zabawach rytmiczno-ruchowych. To właśnie muzyka nadaje tempo ruchom i organizuje je, przyczyniając się w ten sposób do ich usprawniania. Poziom sprawności ruchowej zależny jest od stopnia koordynacji rąk i nóg, toteż liczne ćwiczenia stopniowo wprowadzają łączność i niezależność ruchów (Ławrowska, 2003).

Uczenie się muzyki zależy w dużym stopniu od poziomu rozwoju mowy dziecka. Jest ona kluczową zdolnością, charakterystyczną tylko dla człowieka. Psychologowie dziecięcy, tacy jak Jean Piaget czy Lew Wygotsky, patrzyli różnie na rozwój mowy dziecka. Zgadzali się jednak co do faktu, że mowa ma początkowo charakter osobisty. Dziecko nie jest świadome narzędzia, którym zaczęło się posługiwać, mówi do siebie, choć wydaje nam się, że mówi do dorosłych. W wieku przedszkolnym mówienie do siebie zanika (Schaffer, 2012). Dziecko sześcioletnie zna już ok. 14 000 słów, potrafi też nauczyć się słowa, słysząc je tylko kilka razy, a czasem nawet raz w życiu.

Jednym z czołowych zadań jest nauka języka, „który umożliwia zarówno poznawanie, myślenie, jak i koordynację działania oraz porozumiewanie się z innymi ludźmi". Warto także zaznaczyć, że ok. 4-5. roku życia dzieci nabywają kompetencję językową (Grochowalska, 2009). Musi ona jednak łączyć się z kompetencją komunikacyjną. Bardzo istotny jest tutaj kontekst społeczny, gdyż inaczej rozmawiają rówieśnicy, a inaczej dziecko z dorosłym. Podobnie dzieje się w odniesieniu do kompetencji konwersacyjnej. Jest to złożona, długotrwała i trwająca prawie całe dzieciństwo praca. Polega ona na przyswaja-

[1] Takie rozwiązanie odnaleźć można m.in. w Koncepcji C. Orffa, E. Jacquesa-Dalcroze'a, Krakowskiej koncepcji programowo-metodycznej, a także opartym na niej programie „Z intonacją za pan brat".

niu przez dzieci różnych aktów mowy, czyli stosowaniu języka do osiągnięcia określonych celów, takich jak: uzyskanie informacji, prośba, wyrażenie uczuć. Kompetencja ta związana jest nieodłącznie z intonacją.

Intonacja mowy i śpiewu dzieci w wieku przedszkolnym

Pojęcie „intonacji" jest zagadnieniem bardzo złożonym. Z jednej strony można je rozpatrywać w kontekście prawidłowego mówienia, z drugiej zaś – poprawnego śpiewu lub gry na instrumentach. Rozpocząć należy jednak od wyjaśnienia jego etymologii. Słowo „intonacja" pochodzi z języka łacińskiego i oznacza zależne od wykonawcy wydobywanie dźwięku pod względem jego wysokości zarówno w śpiewie, jak i grze na instrumentach smyczkowych. Intonacja może być właściwa lub niewłaściwa, tzn. czysta lub chwiejna, wówczas nazywana jest również detonacją. Pojęcie intonowania oznacza także czynność strojenia instrumentów o gotowym dźwięku (niezależnym od wykonawcy), np. organów. W średniowiecznej teorii muzyki intonacją nazywano zwrot melodyczny typowy dla danej skali kościelnej, natomiast w chorale gregoriańskim początkowy odcinek śpiewu liturgicznego, intonowany (rozpoczynany) przez kapłana (http://www.rmfclassic.pl/encyklopedia/intonacja.html).

Obecnie intonacja w mowie rozumiana jest jako nadawanie, poprzez modulowanie głosem, wypowiadanemu tekstowi pewnego rodzaju melodii w celu wyrażenia określonych emocji lub też dla oddania charakteru danej wypowiedzi. Intonacja jest sposobem akcentowania zdań, wyrazów lub sylab w wyrazach, polegającym na zmianach tonu podstawowego głosek (głównie samogłosek) w toku mówienia, a mianowicie na jego wznoszeniu się, opadaniu lub falowaniu (Toczyska, 2007). Intonacja mowy służy do logicznego uwydatniania rodzaju zdania oraz do wyrażania stosunku mówiącego do treści zdania.

Jako intonację w mowie rozumie się także różnicowanie wysokości brzmienia dźwięków w mowie, zależne od budowy gramatycznej oraz rozkładu akcentów logicznych lub emocjonalnych, które modyfikują intonację (Toczyska, 2007). Intonacja mowy to także zmiany wysokości tonu wyodrębniające i różnicujące pewne segmenty w obrębie głoskowego strumienia mowy (Sławiński, 1976).

Intonację mowy można kształtować podczas zajęć muzycznych poprzez różnorodne ćwiczenia na tekście: ćwiczenia emisji głosu, dykcji czy artykulacji.

Terminem intonacja w śpiewie definiuje się sprecyzowanie dokładności wykonania właściwej – zapisanej w danym utworze lub ćwiczeniu – wysokości dźwięku, czyli „czystość" śpiewu. Intonacja jest pojęciem, na którego odpo-

wiednie funkcjonowanie mają wpływ czynniki intonacji, które powinny być kształtowane już u dzieci w wieku przedszkolnym: rozwój słuchu melodycznego, rozwój słuchu rytmicznego, emisja głosu, dykcja oraz artykulacja. Należy podkreślić, że rozwój prawidłowej intonacji mowy i śpiewu zależny jest od wielu czynników, które składają się na ogólny rozwój muzyczny dziecka.

Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Zdaniem W.A. Sacher rozwój muzyczny dziecka rozpoczyna się jeszcze przed jego narodzinami, w okresie prenatalnym. Już od 16. tygodnia życia słyszy ono głos matki, a według badań na Uniwersytecie w Keele najprawdopodobniej już w 21. tygodniu ciąży dziecko reaguje na słuchane piosenki (Sacher, 2012). E.E. Gordon twierdzi natomiast, że „muzyka jest czymś specyficznym dla ludzkości. Tak jak inne sztuki, jest ona podstawą ludzkiego rozwoju i egzystencji w takim samym stopniu co język. Przez muzykę dziecko zyskuje wgląd w siebie i w innych oraz w samo życie i, co być może najważniejsze, muzyka umożliwia mu rozwój i utrwala wyobraźnię" (Gordon, 1997, s. 6-7). Niezbędne dla tego rozwoju są zadatki genetyczne, anatomiczno-fizjologiczne, ale także wpływy środowiska oraz własna aktywność organizmu. Istotnymi są także wszelkie oddziaływania wychowawcze i nauczanie. Rozwój muzyczny jest możliwy, jeśli istnieją zadatki zdolności specyficznie muzycznych, takie jak: dyspozycje słuchowe, głosowe i ruchowe, umożliwiające docelowo percepcję materiału muzycznego, oraz wrażliwość na bodźce muzyczne (Burowska i Głowacka, 2006, s. 12). Ogromny wpływ na rozwój muzyczny dziecka mają czynniki środowiskowe, a więc odpowiedni poziom kultury muzycznej otoczenia, dostęp do muzyki, stymulowanie i wspieranie aktywności muzycznej dziecka w pierwszej kolejności przez rodziców, a następne nauczycieli.

Wiek przedszkolny jest czasem, w którym dziecko wchodzi w świat muzyki poprzez zabawę, gdyż uczestniczenie w niej staje się dla niego źródłem przyjemności. Muzyka w naturalny sposób może coraz częściej przyciągać na chwilę jego uwagę, co przejawia się w słuchaniu w bezruchu. Co istotne, nie musi to być tylko i wyłącznie muzyka dziecięca.

W związku z rozpoczęciem kształcenia muzycznego w przedszkolu dziecko zaczyna rozumieć i przyswajać podstawowe pojęcia muzyczne dotyczące dynamiki, tempa, a następnie pozostałe, takie jak wysokość, melodia, rytm, metrum itd. Przejawia się to np. w rozpoznawaniu identyczności melodii przeniesionej do innej tonacji czy rozpoznawaniu identyczności motywów rytmicznych wykonywanych w innym tempie.

To właśnie w wieku przedszkolnym rozwija się improwizacja śpiewana, a także kształtuje się prawidłowa intonacja oraz koordynacja ruchu z pulsem

metrycznym i rytmem (Sacher, 2012). Warto zwrócić uwagę na słowa Małgorzaty Suświłło, która wyróżnia dwa typy śpiewu spontanicznego u dzieci w wieku przedszkolnym:

> 1. Eksperymentowanie z melodią.
> 2. Śpiew typu melodeklamacyjnego, będący jakby przedłużeniem mowy.
> W eksperymentowaniu z melodią słowa nie mają większego znaczenia. Stanowią one formotwórczy element, ornament lub element strukturalny. Wyczuwalna pulsacja jest często łamana przez dodanie lub skrócenie jakiegoś słowa. W śpiewie melodeklamacyjnym zachowany jest rytm mowy i ma charakter narracyjny. Są to śpiewne opowieści o przeżyciach, minionym dniu itp. (2001, s. 39).

Autorka, powołując się na badania M. Manturzewskiej i B. Kamińskiej, zaznacza, że dzieci w wieku 5-6 lat „mogą już odtwarzać słowa, rytm i wysokość w taki sposób, że można rozpoznać piosenkę. W tym okresie, jeśli mają szansę śpiewania, mogą znacznie rozwinąć swoje umiejętności w tym zakresie" (Manturzewska i Kamińska, 1990, s. 36-37). M. Suświłło zwraca uwagę na

> chęć dzieci powtarzania wszystkiego, co dotychczas poznały, stąd też wiek 5-6 lat jest niezwykle istotny dla kształtowania się poprawnego pod względem intonacyjnym śpiewu. Krótkie wzory melodyczne są dla dzieci łatwiejsze do zapamiętania i dlatego dzieci lepiej intonują krótkie piosenki. Łatwiej też dostrajają się do głosu kobiecego niż męskiego. Przytaczane są także badania wskazujące na korelacje między intonacyjnością a środowiskiem domowym oraz między pewnością siebie a czystością intonowania. W wieku przedszkolnym nadal naturalną formą reakcji na muzykę pozostaje ruch, początkowo niezgodny z rytmem, a w wieku 4-6 lat coraz bardziej dostosowany do pulsu muzycznego, co związane jest ze wzrostem koordynacji ruchowej dziecka. (…) Pięciolatki umieją już zsynchronizować klaskanie ze słowami i koordynować ruch z pulsem muzycznym. Pod koniec wieku przedszkolnego zanikają stopniowo formy reakcji ruchowej na muzykę. Pozostaje głównie klaskanie, co prawdopodobnie jest wyuczone pod wpływem środowiska. Poczucie rytmu, związane z koordynacją ruchową, najbardziej ujawnia się w śpiewie i w grze na instrumentach muzycznych (2001, s. 40-41).

Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko potrafi wykonać następujące zadania:

1. Odróżniać dźwięki ciszy i reagować, gdy muzyka rozpoczyna się lub kończy.
2. Reagować na: nagły hałas, zmiany dynamiki, a następnie stopniowe natężenie dźwięku, muzykę powolną i szybką oraz na stopniowanie tempa, zmiany wysokości dźwięku.
3. Rozróżniać: instrumenty muzyczne, źródła dźwięku, charakter dźwięku, melodie, rytmy, charakter ruchu, rytm słów.
4. Przyswoić sobie repertuar wybranych piosenek i innych utworów.
5. Odtwarzać proste rytmy głosem, na instrumentach, ruchem.

6. Wyrażać ruchem nastrój lub charakter muzyki albo słów.
7. Używać twórczo instrumentów muzycznych.
8. Improwizować, wykorzystując przyswojony materiał (Manturzewska i Kotarska, 1990, s. 39).

Rozwój muzyczny dziecka przebiega przy udziale procesu asymilacji i akomodacji (Piaget, 1966). Pierwszy z nich polega na gromadzeniu doświadczeń muzycznych, co związane jest z zapamiętywaniem i rozpoznawaniem, drugi natomiast na dostosowywaniu się do wykonywania słyszanej muzyki, co odbywa się np. poprzez koordynowanie ruchów z tempem muzyki, śpiew *unisono*, zbiorową grę na instrumentach szkolnych. Formy ekspresji muzycznej dziecka powiązane są z intonacją głosową, czy też intonacją śpiewu i moim zdaniem wpływają na nią znacząco.

Treści edukacji muzycznej są bardzo istotne dla ogólnego rozwoju każdego człowieka – naukowo udowodniono, że muzyka rozwija inteligencję, usprawnia procesy poznawcze, przyspiesza uczenie się. Dlatego też jej treści zostały włączone w Podstawę programową wychowania przedszkolnego.

Głównym celem wychowania przez sztukę zawartym w Podstawie Programowej[2] jest wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, taniec, śpiew, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne[3].

Dziecko, kończąc edukację przedszkolną:
1. śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;
2. dostrzega zmiany charakteru muzyki (np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku) i wyraża je ruchem;
3. wyraża stany emocjonalne, pojęcia i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej – instrumentalnej (z użyciem instrumentów perkusyjnych oraz innych przedmiotów), wokalnej i ruchowej;
4. w skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej[4].

Warto zauważyć, że Podstawa programowa nie uwzględnia bezpośrednio intonacji w śpiewie – w dzisiejszej edukacji przedszkolnej nie zwraca się uwagi na intonację, nauczyciele nie kształtują jej, gdyż bardzo często nie czują się kompetentni w tej dziedzinie, nie są do tego odpowiednio przygotowani podczas studiów. Warto omówić również pierwsze hasło dotyczące edukacji muzycznej: *dziecko śpiewa,* w praktyce nie oznacza to jednak, że jest to śpiew prawidłowy – czysty, czyli z dobrą intonacją.

[2] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, wydana 18 czerwca 2014 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

[3] Tamże.

[4] Tamże.

W obszarze wspomagania rozwoju mowy oraz innych umiejętności komunikacyjnych dziecko:

1. zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;
2. mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji lub komunikuje się w inny zrozumiały sposób;
3. uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
4. w zrozumiały sposób mówi lub w inny sposób komunikuje o swoich potrzebach i decyzjach.

Szczególną uwagę należy zwrócić na umiejętności wymienione w punktach 1, 2 oraz 4, ponieważ w odniesieniu do nich można kształtować prawidłową intonację. Dziecko powinno mówi płynnie, a także dostosowywać ton głosu do sytuacji. Dziecko pod koniec edukacji przedszkolnej w zrozumiały sposób mówi oraz komunikuje o swoich potrzebach i decyzjach[5]. Jest to bezpośrednio związane z definicjami intonacji w mowie, jakie wcześniej przytoczyłam. Uważam, że bez prawidłowego intonowania dziecko nie jest w stanie porozumieć się w sposób jasny i zrozumiały dla rozmówcy[6]. W zakresie rozwoju mowy wśród oczekiwanych efektów istotny jest drugi – bazując na nim, można kształtować prawidłową intonację mowy.

Podstawa programowa jest dokumentem o znaczeniu nadrzędnym dla każdego nauczyciela. Określa ona jednak tylko minimum, które dziecko kończące edukację przedszkolną powinno osiągnąć. Aby dopełnić informacje o umiejętnościach muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym, opublikowane zostały *Standardy edukacji muzycznej* (Białkowski i Sacher, 2010). W zakresie ekspresji wokalnej dziecko kończące edukację przedszkolną:

1. Wykonuje szereg ćwiczeń głosowych i logorytmicznych, oddechowych, dykcyjnych w formie zabaw związanych zawsze z ruchem i rytmizacją mowy;
2. Naśladuje wokalnie odgłosy z otoczenia;
3. Potrafi wypowiedzieć rytmicznie krótkie teksty, stosując zmiany dynamiki i tempa;
4. Podejmuje próby samodzielnego, poprawnego intonowania melodii głosem poprzez powtarzanie za nauczycielem motywów muzycznych;
5. Śpiewa indywidualnie krótki frazy, opierając się na tekście, np. śpiewa swoje imię, powitanie, zakończenie melodii;
6. Śpiewa wraz z nauczycielem i samodzielnie łatwe melodycznie i rytmicznie piosenki dostosowane do swojej skali głosu" (Białkowski i Sacher, 2010, s. 19).

[5] Tamże.
[6] Tamże.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat teoretycznych podstaw prawidłowej intonacji, należy zwrócić uwagę na fakt, iż w praktyce niezwykle często nauczyciele edukacji przedszkolnej nie znają prawidłowego znaczenia pojęcia intonacji, a co za tym idzie, nie mają podstaw, by prawidłowo nad nią pracować. Wyrokują na temat śpiewu dziecka, zniechęcając do samodzielnego śpiewania słowami „fałszujesz", a przecież prawidłowa intonacja mowy i śpiewu oparta jest na celowym działaniu, które związane jest z odpowiednim przygotowaniem pedagoga. Słysząc takie słowa, dzieci uprzedzają się do edukacji muzycznej i w dalszym życiu nie chcą jej kontynuować. Należy podkreślić, iż śpiewanie „nieczyste", nieprawidłowe intonowanie dźwięków w danym momencie nie warunkuje dalszego rozwoju śpiewu, gdyż zdolności muzyczne mogą rozwinąć się w czasie późniejszym.

Istotnym jest, aby po zakończeniu wychowania przedszkolnego kontynuować prawidłową edukację muzyczną w szkole oraz w dalszym ciągu tworzyć warunki dla rozwoju prawidłowej intonacji mowy i śpiewu dzieci poprzez odpowiednie ćwiczenia słuchu melodycznego, rytmicznego, emisji głosu, artykulacji oraz dykcji. Są to komponenty, które wspólnie tworzą prawidłową intonację, o której ogromnym znaczeniu niestety w czasach dzisiejszych wielu nauczycieli i rodziców zapomina. Bez prawidłowej intonacji, kształtowanej od najmłodszych lat, nie ma porządnego, dobrego śpiewu. Bez poprawnego śpiewania niemożliwa jest nawet elementarna edukacja muzyczna, to zaś tworzy sytuację bez wyjścia – kolejne pokolenie dzieci staje się niemuzykalne, nie potrafi odróżnić muzyki o wysokich wartościach estetycznych od muzyki popularnej. Zwycięża popkultura promowana przez wokalistki o małych umiejętnościach wokalnych, przez elektroniczne instrumenty o sztucznym brzmieniu. Zwracając się do nauczycieli, postuluję – poświęćmy czas na edukację muzyczną, uczmy prawidłowego śpiewu i mowy, a wychowamy niejedno pokolenie dzieci kochających muzykę i rozumiejących jej wartości.

BIBLIOGRAFIA

Białkowski, A., Sacher, W.A. (red.). (2010). *Standardy edukacji muzycznej*. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich".

Burowska, Z., Głowacka, E. (2006). *Psychodydaktyka muzyczna – zarys problematyki*, Kraków: AM.

Burowska, Z., Głowacka, E. (red.), (1987). *Z zagadnień zdolności percepcji i kształcenia muzycznego*. Kraków: AM.

Czerniawska, E. (2012). *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa: Dyfin SA.
Gordon, E.E. (1997). *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci*. Kraków: ZamKor.
Hannaford, C. (1998). *Zmyślne ruchy, które doskonalą umysł – podstawy kinezjologii edukacyjnej*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Kinezjologów.
Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: AP.
Muchacka, B., Ławrowska, R. (red.), (2008). *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*. Kraków: ZamKor.
Patzlaff, R. (2008). *Zastygłe spojrzenie – fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*. Kraków: Impuls.
Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
Sacher, W.A. (2012). *Pedagogika muzyki – teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Sacher, W.A., Raszke, B., Enzinger, G. (2009). *Edukacja muzyczna od teorii do praktyki*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
Schaeffer, B. (1983). *Dzieje muzyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
Tarasiewicz, B. (2012). *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
Toczyska, B. (2010). *Elementarne ćwiczenia dykcji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
Uchyła-Zroski, J. (red.). *Wartości w muzyce – studium monograficzne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Wierszyłowski, J. (1981). *Psychologia muzyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Wilk, A. (1985). *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

ŚWIAT MAŁEGO DZIECKA
UAM 2017

Lucyna Maksymowicz

Potencjał edukacyjny warsztatów i lekcji muzealnych dla dzieci

O przestrzeni edukacyjnej tytułem wstępu

Od dawna intryguje mnie, jako pedagoga, rola przestrzeni w edukacji. Staram się dociec, czym jest i czym może być dla dziecka miejsce, w którym się uczy. Co stanowi o jego aurze? Wiemy, że przestrzeń to nie tylko wymiar fizyczny, ale sama aranżacja miejsca nauki staje się podstawą do dalszych działań. Stąd w ostatnich publikacjach temat ten ponownie staje się aktualny. Marcin Polak zauważa, że „przestrzeń fizyczna szkoły, w której następuje proces uczenia się, nie może być jednolita dla wszystkich uczących się i dla wszystkich typów sytuacji edukacyjnych, z którymi uczniowie się spotkają. W niektórych pomieszczeniach po prostu nie sposób się dobrze uczyć" (Polak, 2016b). Oczywiście wiele czynników może zaburzać efektywność edukacji, w tym oświetlenie, akustyka, meble czy ogólnie estetyka i aranżacja wnętrza. Autor w swoim artykule sugeruje, aby brać przykład z biur, które także poszukują pomysłów na aranżację przestrzeni, nie tylko sprzyjającej stymulacji aktywności twórczej, ale także służącej wyciszeniu czy odreagowaniu. Koncentrujemy się więc na tym, jak zmienić przestrzeń często nieciekawych w swej formie szkół. Chociaż coraz rzadziej spotykamy zaniedbane budynki szkolne, to wciąż dominują te same rozwiązania, czyli klasy z ustawionymi rzędami ławek i krzeseł, wąskie długie korytarze. „Wśród edukatorów panuje dość powszechne przekonanie, że jeśli ktoś chciałby specjalnie zaprojektować najbardziej nieprzyjazną twórczemu działaniu przestrzeń, to typowa osiedlowa szkoła publiczna byłaby całkiem niezłym rozwiązaniem" (Polak, 2016a). Współczesna szkoła wydaje się nie nadążać za nieustannie postępującymi zmianami w otaczającej nas rzeczywistości. Nie spełnia oczekiwań nie tylko twórców reform, ale samych uczniów, nauczycieli i rodziców.

Przestrzeń definiowana jest najczęściej jako układ warunków podmiotowego istnienia osób, wymagający wzajemnej z nimi identyfikacji. Kluczowym kryterium wyodrębniania przestrzeni jest czynnik identyfikujący podmiot z określoną strukturą społeczną. W przestrzeni jest się wraz z innymi „ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, współdysponowania zakreślonego granicami społecznej identyfikacji podmiotu z innymi uczestnikami życia wspólnotowego" (Modrzewski, 2008, s. 96). Pasterniak (1995) zaś, pisząc o przestrzeni edukacyjnej, odwołuje się do wartości, jako głównego czynnika konstytuującego edukacyjną przestrzeń relacji podmiotowych, w której owe podmioty działają w ramach wspólnie ustalonych norm i zasad, w imię podzielanych wartości. Środowisko życia i rozwoju dziecka (przyrodnicze, społeczne, kulturowe, wirtualne) stanowi fundament budowania przestrzeni edukacyjnej każdego ucznia. Samo pojęcie przestrzeni edukacyjnej wciąż pozostaje niedookreślone i niejednoznaczne. Henryka Kwiatkowska (2001) wśród kategorii istotnych dla życia człowieka wymienia miejsce, jako bezpieczeństwo, i przestrzeń rozumianą jako wolność. Im bardziej człowiek oswaja przestrzeń, tworząc w niej miejsca, tym świat staje się dla niego bardziej przychylny. Im więcej miejsc zaznaczymy na ziemi dzięki związkom z drugim człowiekiem, tym – według autorki – jesteśmy bogatsi i mniej samotni.

Przestrzenią edukacyjną nie musi być tylko klasa szkolna, może nią być las, łąka, park, plaża, strych czy wyobraźnia. Czasami wystarczy tylko odrzucić rutynę, przestarzałe metody, zmienić lub nadać miejscu nowe znaczenie i stworzyć przestrzeń sprzyjającą twórczej pracy.

Warto się zastanowić, czy zwiedzając ruiny zamku lub oglądając przedmioty z minionej epoki, zwracamy uwagę tylko na budulec, kunszt sztuki? Czy wpływa na coś fakt, że żył tam znany władca czy też inna postać historyczna? Informacja taka nie zmienia podziwianych elementów konstrukcji, a jednocześnie może zmienić wszystko. Jak zauważa Yi-Fu Tuan, fakt, że Hamlet żył w zamku Kronborg w Danii, sprawia, że „ściany i mury przemawiają nagle innym językiem. Dziedziniec staje się całym światem, ciemny kąt przypomina ciemne zakamarki ludzkiej duszy i słyszymy Hamletowe: Być albo nie być" (Tuan, 1987, s. 14).

Jedną z przestrzeni, jakie zaproponowałam własnym uczniom i studentom, była scena teatralna. Okazała się ona miejscem bezpiecznym i przestrzenią stymulującą rozwój dzieci, o czym pisałam w innych artykułach (Maksymowicz, 2015). Dzisiaj chciałabym zwrócić uwagę na muzeum jako przestrzeń edukacyjną, bo to właśnie muzealnicy zaprosili nas – instruktorów i pedagogów teatru do wspólnych działań, które oceniam jako bardzo wartościowe, lecz niestety z wielu powodów nie zawsze doceniane.

Muzeum jako instytucja kultury i edukacji

Muzea mają długą tradycję, sięgającą czasów antycznych. Jednak samo pojęcie, które wywodzi się z łacińskiego *mūsēum,* miało wtedy inne znaczenie. Zdaniem Władysława Kopalińskiego (1985, s. 721) mogło to być miejsce kultu muz, córek Zeusa i Mnemozyny, z ołtarzem albo świątynią, ale przeważnie miało charakter literacki albo oświatowy. Świątynie muz były bardziej akademiami nauk – instytucjami zrzeszającymi naukowców, poświęcone najczęściej literaturze, historii, muzyce, naukom ścisłym i filozofii. Formą zbliżoną do dzisiejszego rozumienia instytucji muzealnej były w starożytnej Grecji skarbce narodowe, sytuowane w bezpośrednim otoczeniu świątyń (np. w Efezie, Delfach czy Olimpii). „Trofea wojenne, wota złożone w ofierze, dary od monarchów wraz ze wspaniałym kompleksem architektoniczno-rzeźbiarskim tworzyły specyficzną formę muzeum-świątyni, służącą nie tylko kultowi, ale także skłaniającą widza do oglądania, podziwiania i wyciągania wniosków" (Przewoźny, 2006, s. 135). Wielkie muzea europejskie powstające w XIX i XX wieku, jak np. British Museum w Londynie czy Wyspa Muzeów w Berlinie, niewątpliwie nawiązują w swej architekturze do greckich świątyń sztuki.

Na przestrzeni lat muzea pełniły różne funkcje. Na początku było to przede wszystkim gromadzenie skarbów, dobra lokata kapitału i pokaz zasobności czy prestiżu władców. Na dworach arystokratów, biskupów czy w klasztorach gromadzono wartościowe dzieła sztuki, które z czasem zaczęto udostępniać, otwierając królewskie lub państwowe galerie sztuki. Fundatorką pierwszego muzeum w Polsce była księżna Izabela Czartoryska, która w Domu Gotyckim i Świątyni Sybilli (1801 r.) w Puławach zapoczątkowała gromadzenie pamiątek narodowych w okresie zaborów w myśl hasła: „Ojczyzno, nie mogłam Cię ochronić, niech Cię przynajmniej uwiecznię" (Półturzyccy, 2004a, s. 446). Niestety po powstaniu listopadowym władze rosyjskie skonfiskowały większość zbiorów, a ocalałe eksponaty wywieziono do Paryża. Część z nich znajduje się obecnie w krakowskim Muzeum Narodowym (Kopaliński, 1985, s. 721). Świątynia Sybilli spełniała w tamtych czasach rolę „arki ratującej skarby i pamiątki narodowe w chwili totalnego ich zagrożenia w wyniku pozbawienia kraju niezawisłości politycznej i rozdarcia pomiędzy sąsiednie mocarstwa" (Żygulski, 1982, s. 56), a wizytę w takim miejscu, podobnie jak w innych galeriach powstałych w dobrach Radziwiłłów, Lubomirskich czy Potockich, traktowano jako narodową pielgrzymkę.

Obecnie muzeum to instytucja dla wszystkich. Najczęściej jest to specjalnie zbudowane lub przystosowane pomieszczenie, w którym są gromadzone różnego rodzaju eksponaty (w tym zabytkowe przedmioty), będące wytworem działalności człowieka, a także okazy reprezentujące świat przyrody. Definicję muzeum możemy odnaleźć w obowiązującej w Polsce Ustawie

o ochronie dóbr kultury i o muzeach (z 15 lutego 1962 r.), w której rozumiana jest jako instytucja, która „gromadzi, przechowuje i udostępnia dobra kultury w zakresie wiedzy, techniki i sztuki oraz okazy przyrody, prowadzi badania naukowe i działalność oświatową w zakresie ustalonym statutem, a także współdziała z instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami o podobnych celach" (Półturzyccy 2004a, s. 447).

W XIX wieku rozpoczął się intensywny rozwój różnego rodzaju muzeów (techniczne, przemysłowe, gospodarcze, rolnicze, wojskowe, biograficzne), także na otwartym terenie – tzw. skansenów. Jedną z pierwszych tego typu ekspozycji na ziemiach polskich był skansen we Wdzydzach, obecnie Muzeum – Kaszubski Park Etnograficzny im. Teodory i Izydora Gulgowskich we Wdzydzach Kiszewskich.

Trudno zaproponować podział muzeów, gdyż zależy to od przyjętego kryterium. Najczęściej muzea dzieli się, uwzględniając dziedziny nauki, na humanistyczne, przyrodnicze i techniczne. Ze względu zaś na położenie instytucji i proces łączenia wyróżniamy muzea narodowe, okręgowe czy regionalne. Przy czym muzea narodowe mamy nie tylko w Warszawie i Krakowie, ale także w dużych aglomeracjach, jak np.: Gdańsk, Toruń, Poznań czy Wrocław. Na stronie internetowej *Muzea w Polsce*, dostępnej pod adresem: www.museo.pl, można wziąć udział w badaniu, którego celem jest wskazanie ulubionego rodzaju muzeum. W chwili pisania tego artykułu wzięło w nim udział 1936 osób, które do najbardziej ulubionych instytucji muzealnych zaliczyły: dwory, pałace i zamki (22%), wojskowe, fortyfikacje (18,5%), skanseny (13,3%), archeologiczne (12,1%), kolejnictwa (5,6%), techniki (5,3%), motoryzacji (5%), kopalnie, sztolnie (4,6%), parki jurajskie (4,2%), biograficzne, historyczne (4,1%), przyrodnicze (3,8%) i geologiczne (1,5%).

Niestety w zaprezentowanej sondzie, z powodów technicznych, mamy ograniczoną pulę wyborów. Szkoda, że nie wyróżniono w niej centrów nauki, które zyskują coraz większą popularność, jak np. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. W ostatnich latach w Polsce powstaje coraz więcej tego typu instytucji, o czym nie wszyscy wiedzą, jak np.: Centrum Nauki Experyment, Gdynia (2013); Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy, Toruń (2013); Centrum Nauki Leonardo da Vinci, Podzamcze koło Chęcin (2014); Centrum Nauki i Techniki EC1 Łódź (w trakcie tworzenia).

Szczególne znaczenie w edukacji małego dziecka mają muzea miejscowe, określane też jako regionalne, a także biograficzne i skanseny. Lokalna tradycja prezentowana jest między innymi w działach: sztuki, historii regionu, etnografii czy archeologii. Muzea biograficzne i literackie to rodzaj placówki, której podstawowym zadaniem jest gromadzenie i eksponowanie pamiątek po pisarzach, uczonych, artystach, politykach. W praktyce spotykamy także wystawy biograficzne. W obu przypadkach głównym

celem jest zachowanie pamięci o osobie twórcy, ukazanie związku danej postaci z jej epoką oraz otaczającym światem. Ze względu na organizację można wyróżnić kilka typów takich placówek: samodzielne muzea biograficzne, dom-muzeum, pokój pamiątek, duży dział w innej ekspozycji i kącik pamiątek w muzeum krajoznawczym lub regionalnym. Wiele wystaw mieści się w domach, w których urodzili się pisarze, jak np. Muzeum Marii Konopnickiej w Suwałkach. Muzeum biograficzne szczególnie powinno dbać o formę udostępniania zbiorów (dokumenty, pamiątki, utwory, w tym rękopisy). Ma możliwość korzystania z dziedziny techniki i współczesnego teatru, „by treści swego przekazu ożywiać, docierać do odbiorcy nie tylko z informacją wprost, ale przemawiać do niego także symbolem i metaforą. Współczesne ekspozycje stosują rozwiązania typu inscenizacyjnego, posługują się światłem i barwą, muzyką i ruchem. Celem tych zabiegów jest wywołanie silniejszych przeżyć, przygotowanie do lepszego rozumienia roli literatury jako sztuki i pisarza jako twórcy" (Półturzyccy, 2004b, s. 442).

Nie jest możliwe w ramach krótkiego artykułu zaprezentowanie różnych muzeów, zwłaszcza że wciąż powstają nowe. Przykładem może być pierwsze w Polsce muzeum flipperów (automatów do gier), założone w Krakowie (2016). Nie taki jest również cel tego artykułu. Moim zamierzeniem było przeanalizowanie aktualnej oferty edukacyjnej wybranych instytucji muzealnych, a także przeprowadzenie badań sondażowych w regionie, aby sprawdzić, czy nauczyciele, studenci i uczniowie korzystają w praktyce z tych propozycji.

Oferty edukacyjne instytucji muzealnych w Polsce w roku szkolnym 2015/2016

Współcześnie zmienia się misja muzeum, w którym istotną rolę odgrywa specjalnie zaprojektowany system edukacyjny, dostosowany do różnych grup ze względu na wiek, niepełnosprawność, formę odbioru (indywidualną, zbiorową) itd. Jak zauważa Witold Przewoźny, chodzi nie tylko o przygotowanie wystawy i wydrukowanie katalogu, ale przede wszystkim o atrakcyjne zaprojektowanie działań, w których wezmą udział osoby odwiedzające muzeum. „Widz staje się integralnym uczestnikiem specyficznego teatru, w którym może pełnić także bardziej kreatywną rolę. To on dokonuje wyboru rodzaju działań i głębokości informacji, które chce uzyskać. Wystawa w muzeum staje się jedną z form wielu możliwości spędzania wolnego czasu, unikając nachalności uczenia widza za wszelką cenę" (Przewoźny, 2006, s. 132).

Wśród wielu ofert realizowanych obecnie w muzeach polskich i w innych krajach Jolanta Skutnik (2008, s. 31) wymienia cztery podstawowe formy działalności:

- zajęcia edukacyjne realizowane celowo w muzeach przez pracowników danej placówki muzealnej bądź przez innych organizatorów, którym muzeum udostępnia sale wystawiennicze i miejsca realizacji zajęć praktycznych;
- zajęcia doskonalące dla muzeologów, pedagogów, animatorów kultury itp.;
- indywidualne wizyty – spotkanie z eksponatem, podczas którego odbiorca samodzielnie komunikuje się z dziełem;
- działania o charakterze kulturalno-rozrywkowym prowadzone w gmachu muzeum (niejednokrotnie związane formalnie bądź tematycznie z istniejącą ekspozycją), takie jak: przedstawienia teatralne, wieczory poezji, projekcje filmów, wieczory dyskusyjne, przedstawienia baletowe oraz przedsięwzięcia o charakterze ekonomiczno-marketingowym (typu: kuchnie artystyczne, wypożyczalnie dokumentów audio-wideo, biblioteki, księgarnie, wideoteki).

Pierwszym zadaniem badawczym, jakie postawiłam sobie w ramach pisania tego artykułu, było dokonanie przeglądu stron internetowych instytucji muzealnych znajdujących się w moim mieście Koszalinie i powiecie koszalińskim, a także w najbliższym regionie, a następnie losowo wybrałam przykładowe muzea narodowe (Warszawa, Kraków, Poznań), muzea-zamki (Zamek Królewski w Warszawie), muzea-skanseny (Kaszubski Park Etnograficzny im. Teodory i Izydora Gulgowskich we Wdzydzach) i na koniec Centrum Nauki Kopernik. Na podstawie analizy ofert zamieszczanych na stronach internetowych można wyróżnić następujące formy zajęć edukacyjnych: lekcje muzealne, warsztaty, przedstawienia teatralne, różnego rodzaju konkursy i kursy, najczęściej rysunku i malarstwa (w skansenach dodatkowo: hafciarstwo, tkactwo, lepienie z gliny i inne), a także wykłady, słuchowiska i wieczory poetyckie. Niektóre instytucje proponują wybrane zajęcia w formie e-learningu (np. Zamek Królewski w Warszawie). Zdecydowanie najciekawszą ofertę w zakresie edukacji proponują aktualnie centra nauki, ale to stanowić może temat oddzielnego artykułu.

Lekcje muzealne i warsztaty należą do najczęściej proponowanych form dla dzieci i młodzieży, z podziałem uwzględniającym etapy kształcenia, i obejmują następujące grupy:

- dzieci przedszkolne (od 5. roku życia) i z klas 0-3;
- dzieci z klas 4-6;
- gimnazjalistów, licealistów i uczniów innych szkół ponadgimnazjalnych.

Specjalne oferty edukacyjne są także kierowane do pedagogów czy instruktorów, czego przykładem może być Szkoła Interpretacji 2015/16 – cykl szkoleń dla nauczycieli i animatorów kultury znajdujący się w ofercie Muzeum Narodowego w Krakowie. Sporadycznie pojawiają się oferty dla dzieci w młodszym wieku przedszkolnym, jak np. *Wystawa Bzzz*! (Centrum Nauki Kopernik), dedykowana właśnie dzieciom do 5. roku życia. Najmłodsi mają tam okazję poznawać świat wszystkimi zmysłami, m.in. zobaczyć, jak wygląda świat oczami węża, czy też, co kryje się we wnętrzu kalejdoskopu.

Warsztaty, które stanowią często część lekcji muzealnej, są najbardziej lubianą formą zajęć. Zgodnie z intencją autorów stanowią propozycję wspólnego i twórczego działania wszystkich uczestników. Wnętrza muzeów i eksponowane dzieła sztuki stają się inspiracją do podejmowania różnych tematów z wykorzystaniem atrakcyjnych środków: plastycznych, muzycznych czy teatralnych, często z udziałem zaproszonych gości (specjalistów).

Niestety, nie wszystkie instytucje muzealne posiadają bogatą ofertę edukacyjną. I tak np. w roku szkolnym 2015/2016 Muzeum Narodowe w Warszawie proponowało najmłodszym dzieciom łącznie 17 tematów lekcji muzealnych. Informacje o nich można pozyskać na stronie internetowej: www.mnw.art.pl/edukacja/lekcje-muzealne/przedszkola-i-klasy-i-iii-sp. Zamek Królewski w Warszawie ma w ofercie: lekcje muzealne (21 tematów), przedstawienia teatralne (2), warsztaty (4) i zabawy plastyczne, informacje dostępne na stronie: www.zamek-krolewski.pl/edukacja. Bardzo rzetelnie opracowano propozycje edukacyjne w Muzeum Narodowym w Krakowie w formie programu i przewodnika dla nauczycieli pt. *Klasa w muzeum* (2015-2016). Zwrócę jedynie uwagę na lekcje muzealne dla dzieci w wieku przedszkolnym, które ujęto w czterech blokach tematycznych: Sztuka (11), Czas i przestrzeń (12), Przyroda (5), Barwy muzyki (4) i Oferta świąteczna (4), razem stanowi to 36 tematów. Oczywiście mam świadomość, że w ramach tej instytucji funkcjonuje kilka obiektów muzealnych, stąd nie dziwi fakt, że bardzo skromnie – w porównaniu do wymienionych wyżej instytucji – wypadają oferty muzeów lokalnych. Muzeum w Koszalinie proponuje najmłodszym 9 lekcji muzealnych, większość ma jednak charakter teoretyczny. Największą popularnością wśród dzieci, jak wynika z moich badań, cieszą się zajęcia teoretyczno-praktyczne *Piernikowe tradycje*, stwarzające dzieciom możliwość samodzielnego wykonania ciasteczek z wykorzystaniem kopii dawnych form piernikowych (realizowane tylko XI-XII) oraz program edukacyjny pt. *Cztery pory tradycji*, poświęcony zwyczajom i obrzędom świątecznym. Większość muzeów zachęca uczniów do udziału w Międzynarodowym Konkursie Plastycznym dla Dzieci i Młodzieży pt. *Moja Przygoda w Muzeum*, organizując specjalne zajęcia plastyczne.

Drugim moim celem badawczym było sprawdzenie, jak często i do jakich instytucji muzealnych wybierają się nauczyciele wraz z dziećmi w naszym

regionie. Badania takie przeprowadziłam w lutym 2016 roku wśród czynnie pracujących nauczycieli – słuchaczy studiów podyplomowych, organizowanych przez Europejskie Centrum Edukacyjne w Koszalinie. Zbadałam również, jak często z wizytą do muzeum wybierają się studenci pedagogiki, a także, jakie są ich doświadczenia w tym zakresie, wyniesione z wcześniejszych lat szkolnej edukacji. Ze względu na ograniczone ramy artykułu przedstawię jedynie wybrane aspekty badań. Kwestionariusze ankiet wypełniło 94 nauczycieli, 60% z nich odwiedziło muzeum kilka lat temu, 38% badanych deklarowało wizytę w ostatnim półroczu, jednak tylko 13% wybrało się tam razem z uczniami! Podobnie przedstawia się sytuacja w grupie badanych studentów pedagogiki (42 osoby z licencjatu, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna) – 65% z nich odwiedziło muzeum kilka lat temu, a 18% w ciągu ostatnich sześciu miesięcy. Jeśli chodzi o doświadczenia wyniesione z lat szkolnych, to 60% badanych nauczycieli i aż 80% studentów potwierdziło, że lekcje muzealne były organizowane okazjonalnie. Biorąc pod uwagę fakt, że oferta muzealna z każdym rokiem staje się bardziej atrakcyjna i zróżnicowana, należałoby oczekiwać wzrostu zainteresowania. 85% nauczycieli uznaje muzea za wartościową przestrzeń edukacyjną, ale jednocześnie połowa z nich zwraca uwagę, że te najbardziej ciekawe znajdują się zbyt daleko, by odwiedzać je z najmłodszymi klasami. Przykry i zastanawiający jest także fakt, że 58% badanych nauczycieli nigdy nie było w koszalińskim muzeum, ale jednocześnie odwiedzili z dziećmi muzea-zamki w innych miastach (Darłowo, Słupsk, Toruń, Warszawa), muzea narodowe (Poznań, Szczecin, Gdańsk, Warszawa), skanseny (Wdzydze Kiszewskie, Kluki).

W muzeum wszystko wolno – tytułem zakończenia

W muzeum wszystko wolno to tytuł najnowszej wystawy warszawskiego Muzeum Narodowego, w której przygotowaniu pomagały dzieci. To jeszcze jeden dowód na to, że współczesna instytucja muzealna ulega całkowitemu przeobrażeniu. To nie jest już „muzeum-świątynia", w której należy być przede wszystkim cicho i zachować powagę. Chociaż głównym celem edukacyjnych ofert muzealnych jest w dalszym ciągu uwrażliwianie dzieci na dzieła sztuki od starożytności po czasy współczesne, to lekcje muzealne zakładają interaktywną formę zwiedzania, towarzyszą im przedstawienia teatralne, opowieści bajarzy i warsztaty praktyczne. Zajęcia prowadzone są zarówno w galeriach, jak i w specjalnie do tego celu przygotowanych salach edukacyjnych. Pracownicy muzeum coraz częściej stwarzają dziecku możliwość „wkroczenia w krainę niezwykłości, osobistego uczestniczenia w specyficznym spektaklu-misterium odkrywania kanonów piękna, «ożywiania» przed-

miotów, poznawania «odległych archipelagów», mocowania się z własnymi poglądami, wiedzą, stereotypami i tolerancją" (Przewoźny, 2006, s. 131). O tym, czy z takiej lekcji z wyobraźnią korzystają najmłodsze dzieci, decydują ich nauczyciele i opiekunowie. Wyniki przeprowadzonych badań pilotażowych, chociaż na małej grupie, jednoznacznie pokazują, że muzea w małych miejscowościach nie cieszą się tak dużą popularnością, jak narodowe czy centra nauki. Sprawdza się w tym przypadku powiedzenie: „Cudze chwalicie, swego nie znacie". Wynika to z jednej strony z mniejszej atrakcyjności proponowanych działań edukacyjnych, ale także z braku zainteresowań ofertą ze strony nauczycieli, którzy mogą w salach muzealnych prowadzić też własne zajęcia, bo jest taka możliwość, po uzgodnieniu z instytucją. W czasach wyraźnego znudzenia szkolną edukacją warto szukać nowych przestrzeni edukacyjnych. Bezpośrednie spotkanie z historią poprzez kontakt z eksponatem, często zabytkowym, stwarza naturalną okazję do ciekawego spotkania z przeszłością, do dialogu z tradycją, ale także ze sztuką współczesną. To dobra szkoła wrażliwości i rozumienia inności, wartościowy potencjał edukacyjny.

Wiele czynników decyduje o tym, w jakim stopniu z różnych ofert edukacyjnych korzystamy. Nie bez znaczenia jest kwestia finansowa (koszt biletu to 15 zł od osoby lub 160-200 zł za warsztat dla grupy 20-25 osób). W muzeach lokalnych zajęcia są tańsze i także atrakcyjne, chociaż oferta jest zdecydowanie skromniejsza. Warto jednak w przypadku najmłodszych zaczynać od historii własnego regionu, a z badań moich wynika, że tylko 40% badanych nauczycieli zna aktualną ofertę edukacyjną muzeów w swoim środowisku, nie wspominając o innych. Wierzę, że znajomość takiej oferty i przekonanie się o jej wartości pozwoli pokonywać trudności. Optymizmem napawa mnie sytuacja, że podczas *Nocy Muzeów* także w naszych lokalnych instytucjach ustawiają się kolejki. Niestety wynika to m.in. z faktu, że oferta w tym czasie jest o wiele bogatsza niż zwykle. Daje to jednak nadzieję i potwierdza, że przestrzeń muzealna może być dla widzów atrakcyjna, także dla najmłodszych, jeśli się do tego wspólnie przygotujemy.

BIBLIOGRAFIA

Klasa w muzeum (2015-2016). Pozyskano z http://mnk.pl/images/upload /pliki/ pliki_ edukacja/materialy_dla_nauczycieli/MNK_Klasa_w_muzeum_2015-16.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Kopaliński, W. (1985). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: PIW.

Kwiatkowska, H. (2001) Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne. W: A. Nalaskowski i K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Modrzewski, J. (2008). Socjologia przestrzeni edukacyjnych. W: J. Modrzewski, M. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej*. Kalisz-Poznań: Wydawnictwo UAM.

Muzea w Polsce. Pozyskano z http://www.museo.pl [dostęp: 30.12.2016]

Pasterniak, W. (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.

Polak, M. (2016a). *O miejscach, w których uczymy się od zawsze*. Pozyskano z http://edunews. pl /system-edukacji/szkoly/3347-o-miejscach-w-ktorych-uczymy-sie-od-zawsze [dostęp: 30.12.2016].

Polak, M. (2016b). *Mikroprzestrzeń sprzyjająca uczeniu się*. Pozyskano z http://edunews. pl /system-edukacji/szkoly/3354-mikroprzestrzen-sprzyjajaca-uczeniu-sie. dostęp: 30.12.2016].

Przewoźny, W. (2006). Edukacyjna rola muzeów. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Skutnik, J. (2008). *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Tuan, Yi-Fu (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.

Półturzyccy, M. i J. (2004a). Muzea jako ośrodki edukacji i kultury. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Półturzyccy, M. i J. (2004b). Muzea biograficzne i ich edukacyjne wykorzystanie. W:T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Żygulski Z. (1982). *Muzea na świecie*. Warszawa: PWN.

JUSTYNA MROZEK

Funkcje polskich czasopism dla dzieci

Niemal 200-letnia tradycja polskiego czasopiśmiennictwa dziecięcego i jego nieustanny rozwój potwierdzają doniosłość tego typu publikacji dla rozwoju młodych Polaków. Oczekiwania wobec tych wydawnictw zmieniały się na przestrzeni lat. W niniejszym artykule postaram się przedstawić funkcje polskich pisemek kierowanych do dzieci, odnosząc się nie tylko do współczesnych pozycji, lecz uwzględniając cały dotychczasowy dorobek w tej dziedzinie.

W pewnych momentach historii naszego kraju nakładano na dziecięce periodyki szczególne zadania, niemniej badacze tematu najczęściej wymieniają trzy podstawowe funkcje prasy, w tym także tej adresowanej do najmłodszych: informacyjną, rozrywkową i wychowawczą (Żebrowska, 1997). Funkcja informacyjna polega na dostarczaniu wiadomości o rzeczywistości zewnętrznej (Cysewski, 2001). W jej ramach, przy użyciu znaków literackich, przekazuje się informacje dotyczące zjawisk historycznych, społecznych, geograficznych i innych obszarów pozaliterackich (Konopnicka, 2013), rozbudzając jednocześnie zainteresowanie odbiorcy otaczającym światem. Wraz z wydaniem przez Ewerysta Estkowskiego „Szkółki dla Dzieci" w 1850 roku, polską prasę dziecięcą powiązano z oświatą i uczyniono zeń istotną pomoc dydaktyczną dla nauczyciela (Papuzińska, 1978). Jej zadaniem stało się pogłębianie i utrwalanie wiadomości zawartych w programie szkolnym, w czym przodowały pisma pod patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego (Papuzińka, 1979). Wątki społeczno-kulturowe, geograficzne, przyrodnicze, techniczne, poruszane na łamach periodyków, dostosowane były do możliwości rozwojowych dziecka i bieżących wymagań szkolnych. W latach 50. XX wieku toczyła się dyskusja, czy czasopisma dziecięce nie powinny zastąpić podręczników, górując nad nimi szatą graficzną i stopniem aktualności. Zresztą tuż po II wojnie światowej periodyki dziecięce rzeczywiście przejęły ich rolę. Przez cały XIX i większość XX wieku w Polsce dominował model prasy dla najmłodszych przeładowanej informacjami o wyraźnych edukacyjnych ambicjach (Grabowski, 2001). Wydawcy wielu współczesnych cza-

sopism, takich jak „Abecadło", „Gryzmołek" czy „Świerszczyk", podkreślają zgodność ich oferty z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego.

Funkcja rozrywkowa, inaczej ludyczna, jest realizowana poprzez zdolność inspirowania czytelnika do zabawy, czy to intelektualnej, psychicznej, słownej bądź ruchowej (Konopnicka, 2013). Zadań tych nie można lekceważyć, zwłaszcza w prasie kierowanej do dzieci, których każda forma aktywności przyjmuje postać zabawy. Służą temu humorystyczne historyjki obrazkowe, wierszyki, inscenizacje, piosenki, zabawy ruchowe, dołączane do czasopism plansze do gier, ale także zagadki, rebusy i szarady (Kruszyńska, 2013). Dodatkową zaletą takich propozycji jest stwarzanie najmłodszym okazji do relaksu i rekreacji psychicznej (Nicz, 1980) oraz propagowanie wartościowego wzorca spędzania wolnego czasu (Papuzińska, 1979). Pierwszą polską propozycją dla dzieci do lat 10, o wyraźnie rozrywkowym charakterze, było „Moje Pisemko", ukazujące się w latach 1902-1936. Miast, jak to czyniono wcześniej, pouczać i moralizować, poprzez karty tego wydawnictwa pozwolono najmłodszym po prostu śmiać się i bawić (Grabowski, 2001). W okresie PRL-u, kiedy to prasa dziecięca uwikłana była w większym lub mniejszym stopniu w politykę, jedynie „Miś", pod redakcją Czesława Janczarskiego, stronił od aktualnych kwestii społeczno-politycznych, zachowując przede wszystkim rozrywkowy charakter (Rogoż, 2009). Obecnie każdy dziecięcy magazyn za jeden z głównych celów stawia sobie bawienie czytelnika.

Czasopismo dziecięce jest pierwszą w historii próbą regularnego oddziaływania wychowawczego za pomocą technicznych środków przekazu (Papuzińska, 1979). Periodyk pełni funkcję wychowawczą, gdy kształtuje opinie i postawy czytelników. Może to czynić, kreując pozytywny wzorzec, uwidaczniając kontrast między tym, co właściwe, i tym, co niepożądane, lub też jawnie negując pewne zjawiska. Zamieszczane w pismach dziecięcych opowiadania zazwyczaj osadzone są w bliskim czytelnikom kontekście – domu, przedszkola/szkoły, podwórka, i służą prezentacji pochwalanych społecznie norm i wartości (Budniak, 2009). Od początku swego istnienia polska prasa dla dzieci, ze względu na dominację form literackich i paraliterackich nad innymi, np. dziennikarskimi czy zabawowymi, przyjęła typ periodyku, jakim jest magazyn literacki z nadrzędną funkcją wychowawczą (Olszewska, 1996). Śledząc historię rodzimych periodyków dziecięcych, można zauważyć zależność między sytuacją społeczno-polityczną kraju a celami wychowawczymi, jakie wówczas wytyczano. „Rozrywki dla Dzieci" pod redakcją Klementyny Hoffmanowej – pierwszy polski periodyk dla najmłodszych, ukazujący się w latach 1824-1828, podobnie jak inne czasopisma okresu zaborów, dążył do ukształtowania swoich czytelników na jednostki świadome narodowej przynależności i związane z polską kulturą, zastępując w tych zabiegach szkołę

(Papuzińska, 1979). Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku za cel obrano konsolidację najmłodszych obywateli (uwidacznia się tu kolejna funkcja prasy – integracyjna) i jak najsilniejsze emocjonalne związanie ich z odrodzonym państwem. Propagowanym wówczas wzorem osobowym był katolik-patriota (Michalska, 1994). Prospekt wydawniczy „Naszej Księgarni" z 1934 roku zawierał następującą treść: „czasopisma świadomie i planowo służą wszystkim celom urobienia pełnej osobowości wychowanka, a więc celom wychowania religijno-moralnego, intelektualnego, kulturalno-higienicznego, fizycznego i w rezultacie państwowego" (Papuzińska, 1979, s. 25). Pisma adresowane do dzieci podczas II wojny światowej, np. „Biedronka" czy „Jawnutka", starały się budzić aktywność narodową i zachęcać do samokształcenia na potrzeby wyzwolonego w przyszłości kraju (Aleksandrzak, 1974). W okresie PRL-u czasopisma zaangażowały się w tzw. wychowanie internacjonalistyczne, którego celem było wytworzenie więzów przyjaźni między dziećmi różnych narodowości (Aleksandrzak, 1968), przede wszystkim z ZSRR i krajów satelickich. W 1961 roku na konferencji poświęconej literaturze dla najmłodszych zwrócono uwagę, iż masowość oddziaływania czasopism pozwala wykorzystać je do celów politycznych. Jan Kopczewski (1968, s. 276) tak relacjonował te obrady: „mówiono o «organizowaniu wyobraźni» milionów dzieci, wyobraźni, która właściwie rozwinięta pozwoli w starszym wieku poznać i pokochać te ideały, które kształtują świadomego obywatela socjalistycznego społeczeństwa". Na powyższym przykładzie widać bliskie powiązanie funkcji wychowawczej i propagandowej prasy.

Danuta Żebrowska (1997), analizując pisma dziecięce ukazujące się w III RP, takie jak „Świerszczyk" czy „Gazeta Dzieci", odnotowała, że promują one przede wszystkim szacunek i miłość do ojczyzny, przyrody, pracy, szkoły, rodziców i innych osób z najbliższego otoczenia; propagują przyjaźń, życzliwość, empatię i odpowiedzialność. Wśród społecznie pochwalanych postaw, przedstawianych na ich łamach, znalazły się także obowiązkowość, perfekcjonizm czy samodoskonalenie. Iwona Konopnicka (2013) zauważa jednak, że współczesna prasa nie stara się już za wszelką cenę wychowywać czytelnika, lecz w pogoni za zyskiem przybiera taką formę, która sprzeda się najlepiej.

Wielu badaczy zwróciło także uwagę na funkcję estetyczną czasopism. Zdaniem Aliny Budniak (2009) wrażenia estetyczne dostarczają małym czytelnikom wiersze oraz ilustracje, zarówno te bogate i kolorowe, jak i uproszczone. Dzisiejsze magazyny dziecięce, chociażby „Kubuś Puchatek" lub „Truskawkowe Ciastko", cechuje feeria barw i pieczołowitość wykonania ilustracji. W opinii I. Konopnickiej (2013) periodykom dziecięcym można także przypisać funkcję kompensacyjną i terapeutyczną, gdyż w ramach zadań wychowawczych wspierają one rozwój dziecka. Wartości terapeutycznych do-

patrzyć się można m.in. w literaturze dla najmłodszych zamieszczanej w czasopismach. Niektóre opowiadania, a przede wszystkim baśnie, potrafią ukoić dziecięce lęki, dać nadzieję, pomóc w rozwiązaniu problemów i zrozumieniu własnych uczuć (Cysewski, 2001). W tym miejscu warto wspomnieć o „Małym Przeglądzie", redagowanym w latach 1926-1939 przez Janusza Korczaka i Igora Newerlego, którego prawdziwymi autorami były dzieci i młodzież. Zachęcane przez Korczaka, dzieliły się z rówieśnikami swymi troskami, przeżyciami, wątpliwościami. Na łamach czasopisma rozwijało się dziennikarstwo interwencyjne, stawiające redaktora w roli rozstrzygającego spory mediatora. Analizując odpowiedzi Starego Doktora na listy dzieci, można zauważyć, że jako wychowawca kładł on szczególny nacisk na odpowiedzialność, uczciwość oraz prospołeczne nastawienie. W kontaktach z czytelnikami nie przyjmował protekcjonalnego tonu, lecz stawiał na szczery i cierpliwy dialog z młodym ludźmi (Ługowska, 2013).

Pozostając przy temacie literatury dziecięcej z łamów pism dla najmłodszych, warto zauważyć, że rozbudza ona u dzieci wrażliwość literacką (Konopnicka, 2013), ale również poszerza ich zasób pojęciowy i słownikowy oraz sprzyja opanowaniu gramatycznej struktury języka (Ratyńska, 1973). Z drugiej strony literatura dla dzieci zawdzięcza prasie kierowanej do najmłodszych swój rozwój i popularyzację. Nierzadko to w tego typu wydawnictwach pierwsze kroki stawiają autorzy książek dla dzieci (Kruszyńska, 2013). Rodzime czasopisma zwykły skupiać wybitnych prozaików i poetów, np. z periodykiem „W Słońcu" współpracowali m.in.: Maria Dąbrowska, Jan Kasprowicz, Julian Tuwim, Kornel Makuszyński, Leopold Staff, Stefan Żeromski (Białek, 1979). Ponadto prasa dziecięca w dużym stopniu przyczyniła się do kształtowania piśmiennictwa dziecięcego pod względem tematycznym i formalnym oraz rozwoju takich dziedzin pisarstwa, jak wiersze okolicznościowe, opowiadania, nowele czy beletrystyka stylizowana na reportaż (Papuzińska, 1978).

Czasopisma mogą także pełnić rolę organizatorską i zachęcać czytelników do działań na rzecz społeczeństwa, jak np. udziału w zbiórkach żywności czy środków pieniężnych, inicjatywach o charakterze ekologicznym – sadzenie drzewek, opieka nad zwierzętami. Pionierem tego typu idei był Stanisław Jachowicz na łamach wydawanego w okresie powstania listopadowego „Dziennika dla Dzieci". Natomiast ogłaszane przez periodyki konkursy plastyczne czy literackie inspirują do twórczości artystycznej (Papuzińska, 1979).

Co więcej, prasa stwarza doskonałą możliwość zaspokojenia potrzeby kontaktów społecznych dziecka. Młodszy odbiorca ma okazję wspólnie spędzić czas z opiekunem, który jest mu niezbędny do lektury wydawnictwa (Bugara, 2001), natomiast starszy czytelnik może za sprawą magazynu nawiązać kontakt z rówieśnikami, np. o podobnych zainteresowaniach.

Warto jeszcze przywołać za Mariuszem Bugarą (2001) wpływ czasopism dziecięcych na funkcje poznawcze odbiorców:

- Pamięć: nauka zamieszczanych tam rymowanek, wierszy, zapamiętywanie ilustracji. W rozwoju pamięci istotne jest wielozmysłowe odbieranie wrażeń; podczas wspólnej lektury z dorosłym dziecko angażuje słuch, wzrok i dotyk.
- Spostrzeganie: doskonalone podczas odnajdywania różnic między obrazkami, rysowania kształtów według wzoru, wykonywania zadań wymagających dostrzegania szczegółów.
- Uwaga: ćwiczenia proponowane przez czasopisma dostosowane są do czasu skupienia uwagi dziecka; niektóre teksty i ćwiczenia wymagają podzielności i przerzutności uwagi.
- Myślenie logiczne: ćwiczone podczas rozwiązywania zagadek, opisywania treści obrazków, segregowania elementów.
- Myślenie twórcze: zadania takie, jak dokończenie historyjki lub znalezienie nietypowego zastosowania dla danego przedmiotu rozwijają kreatywność.

Praca ta obrazuje bogaty dorobek polskiego czasopiśmiennictwa dziecięcego oraz jego wartość dla kolejnych pokoleń rodaków. Czasopismo, szybciej publikujące nowości niż książka, długo pozostawało jedynym medium, które mogło wywrzeć tak ogromny wpływ na młodych czytelników: dostarczyć informacji, ukształtować odpowiedni światopogląd, skłonić do podjęcia pewnych działań. Tę siłę tkwiącą w prasie ochoczo wykorzystywali m.in. prominenci polityczni w XX wieku, cenzurując bądź narzucając redaktorom uwzględnienie wygodnych dlań treści. Pojawienie się tzw. nowych mediów poważnie zagroziło pozycji prasy, w tym periodyków dziecięcych. Wiele czasopism o znakomitej tradycji, jak np. „Płomyczek", ukazujący się w latach 1917-2013, nie wytrzymał konkurencji telewizji i Internetu. Zdecydowana większość obecnych dziś na polskim rynku wydawnictw to pisma licencyjne, nawiązujące do produkcji kinowych i telewizyjnych. Niemniej i one pełnią wymienione wyżej funkcje – znany z ekranu bohater zachęca dzieci do nauki czytania i postaw prospołecznych, czyniąc to w rozrywkowej formie. Typowa dla współczesnego świata komercjalizacja nie odrzuciła czasopiśmiennictwa dziecięcego, lecz zaadaptowała je do swoich potrzeb.

BIBLIOGRAFIA

Aleksandrzak, S. (1974). Działalność wydawnicza Związku Nauczycielstwa Polskiego. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1, s. 13-40.

Aleksandrzak, S. (1968). Tendencje rozwojowe polskich czasopism dla dzieci. W: S. Aleksandrzak (red.). *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, (s. 208-223). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Białek, J. (1979). *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Budniak, A. (2009). *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*. Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfantego.

Bugara, M. (2001). Edukacyjny charakter prasy dziecięcej. *Edukacja i Dialog*, 4, s. 62-68.

Cysewski, K. (2001). *O literaturze dla dzieci i młodzieży*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Grabowski, S. (2001). *Na przyszły pożytek. Z dziejów polskiej prasy dla dzieci 1824-1939.* Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora.

Konopnicka, I. (2013). *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Kopczewski, J. (1968). Konferencja w sprawach literatury dziecięcej z okazji czterdziestolecia działalności „Naszej Księgarni". W: S. Aleksandrzak (red.), *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, (s. 274-279). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Kruszyńska, E. (2013). Dydaktyczno-wychowawcza rola czasopism dla dzieci w dwudziestoleciu międzywojennym (Na przykładzie „Płomyczka"). W: B. Olszewska, E. Łucka-Zając (red.), *„Stare" i „nowe" – czasopisma dla dzieci i młodzieży*, (s. 101-113). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Ługowska, J. (2013). Janusza Korczaka koncepcja „pisma dzieci". Na podstawie „Małego Przeglądu" (1926-1939). W: B. Olszewska, E. Łucka-Zając (red.), *„Stare" i „nowe" – czasopisma dla dzieci i młodzieży*, (s. 135-148), Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Michalska, I. (1994). *Czasopisma Związku Nauczycielstwa Polskiego dla dzieci w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Nicz, L. (1980). Czasopisma dla najmłodszych. *Wychowanie w Przedszkolu,* 5, s. 273-277.

Olszewska, B. (1996). *Literatura na łamach „Płomyczka" (1945-1980)*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. Instytut Filologii Polskiej.

Papuzińska, J. (1978). Współdziałanie literatury dla dzieci i młodzieży z innymi środkami przekazu kultury. W: A. Przecławska (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, (s. 197-221). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Papuzińka, J. (1979). *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ratyńska, H. (1973). *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Rogoż, M. (2009). *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia" w latach 1945-1989*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Żebrowska, D. (1997). Wychowawcza rola prasy dziecięcej. *Edukacja i Dialog*, 7, s. 85-90.

Astrid Tokaj

(Nie)zapomniane lekcje – o wartości spotkań dziecka i człowieka starszego

Wprowadzenie – o dzieciństwie i starości w zarysie

Czas dzieciństwa można potraktować jako wstęp do życia – początek stopniowego odkrywania (dalej – poznawania, rozumienia i akceptacji) przez dziecko złożoności wewnętrznego oraz zewnętrznego świata. W drodze ku pełnej rozwojowej sprawności i samodzielności towarzyszą mu (w różnym stopniu i zakresie) rodzina, wychowawcy – nauczyciele, grupa rówieśnicza oraz inne osoby. W tym gronie może być obecny i spełniać określoną rolę wobec dziecka człowiek starszy. Z kolei starość jako ostatnia faza w cyklu życia jest – z perspektywy psychologiczno-medycznej oraz społeczno-kulturowej – okresem m.in. rozrachunków z własnym życiem – próbą jego podsumowania. Jest czasem podtrzymywania stopniowo umniejszającej się, zgodnie z naturalnie, a nierzadko także patologicznie przebiegającym procesem starzenia się, sprawności i samodzielności. W adaptacji seniora do zaszłych zmian w jego życiu i w nim samym towarzyszą mu (przy czym nie zawsze) rodzina, opiekunowie, rówieśnicy i inne osoby. W tym gronie może być obecne i spełniać określoną rolę wobec człowieka starszego dziecko.

Starość dla dziecka jest zawsze czyjaś. Najczęściej kojarzy ją ono z pełnioną przez starszych członków rodziny rolą babci i dziadka. Własna starość jeszcze na długo pozostanie dla dziecka niewyobrażalna – w przeciwieństwie do człowieka starszego, dla którego starość jest realnym doświadczeniem. Jego własne dzieciństwo jest dla niego oddalającym się w głąb pamięci wspomnieniem – bywa, że na stałe „zatartym" przez przewlekłą chorobę.

Namysł nad wstępem do życia i czasem jego podsumowań prowokuje pytania: Czy najbardziej oddalone od siebie w cyklu życia pokolenia mają sobie nawzajem coś (ważnego) do przekazania? Czy mogą być sobie pomocne? Czy różnica kilkudziesięciu lat życia, jaka ich dzieli, może stanowić problem

w kontekście, np. komunikacyjnym lub innym? Odpowiedzi należy szukać w dorobku naukowym (w tym zwłaszcza pedologii, pedagogiki społecznej i gerontologii) poświęconym wyróżnionym fazom życia. Wejrzenie w głąb literatury przedmiotu pozwala na stwierdzenie, że coraz częściej refleksją naukową obejmowana jest relacja dziecko – człowiek stary. Z tym pozytywnym faktem łączy się kolejne istotne zapytanie: dlaczego ten temat obecnie staje się szczególnie ważny? Od zawsze przecież, w różnych przestrzeniach społecznych, w różnych sytuacjach, schodziły się „drogi życiowe" starego człowieka i dziecka. Dlaczego dopiero współczesność zajęła się wnikliwym – naukowym zgłębianiem owej relacji? W odpowiedzi uwagę należałoby skierować na ewoluujący na przestrzeni wieków stosunek społeczeństw zarówno do dziecka, jak i do człowieka starego (por. Segiet, 2011; Minois, 1996). Z pewnością miał on wpływ na stopień uwzględniania w dyskursach naukowych, a także w praktyce społecznej tematyki dzieciństwa i starości. Spoglądając wstecz, można dostrzec, iż w nastawieniu społeczeństw (zależnym od czasu, miejsca, panującej ideologii i wielu innych czynników) dominowało lekceważenie wskazanych okresów życia. Wobec ostatniej fazy życia pojawiała się wręcz pogarda, niechęć, a nawet lęk. W takiej atmosferze ani potrzeby najmłodszych, ani potrzeby najstarszych nie były wystarczająco dostrzegane – tym samym często niezaspokajane. Odwołując się natomiast do teraźniejszości, możemy zauważyć pozytywne zmiany w sytuacji życiowej przywoływanych pokoleń. Należy jednak pamiętać, że zarówno dziecko, jak i człowiek stary pokonali długą „cierniową drogę", by zająć obecne miejsce w społeczeństwie i w nauce. Pełne docenienie roli dzieciństwa i starości daje solidną podstawę pod kolejne pogłębione naukowe dyskursy oraz działania społeczne. Dotyczą one m.in. relacji dziecko – senior, które, jak zasygnalizowano wyżej, istniały (w różnym natężeniu) od zawsze, ale o których nigdy nie mówiono tyle, co dzisiaj. W tym miejscu należy podkreślić, że współczesna perspektywa badania relacji międzyludzkich jest bardzo dogłębna, bowiem uwzględnia zróżnicowanie wartości nawiązywanych w codzienności kontaktów. Stąd ważnym staje się dostrzeżenie w obcowaniu z innymi tych form kontaktu, które noszą znamiona rzeczywistych spotkań. W interpretacji Marii Jagiełło (2012, s. 40) spotkanie „(...) wznosi się ponad przyjęte konwenanse, powszedniość i potoczność, nie podporządkowuje się ścisłym regułom życia społecznego (…)". Cechą spotkania jest też jego aksjologiczny wymiar. „Zawsze łączy się ono z ujawnianiem, przeżywaniem i realizacją wartości" (Jagiełło, 2012, s. 190). Jakie zatem wartości wzrastają w toku spotkań przedstawicieli wyróżnionych w tej publikacji dwóch pokoleń? Prawda, odpowiedzialność, dobro, piękno? To kolejne pytanie, które jest przedmiotem namysłu badaczy, praktyków, a także „zwykłych ludzi" – dostrzegających potrzebę kontaktu dziecka i człowieka starszego przez pryzmat wzajemnej użyteczności.

Warto zwrócić uwagę także na wyłaniający się współcześnie kontekst demograficzny, który sprzyja refleksjom poświęconym równocześnie obu tym fazom życia. Od lat sześćdziesiątych XX wieku w Polsce odnotowuje się wzrost w społeczeństwie odsetka osób starszych. Jednym z zasadniczych powodów jest systematyczne wydłużanie się życia człowieka. Dla najmłodszego pokolenia to realna szansa na długie życie. Pojawił się jednak inny problem – spadek urodzeń. Stan ten budzi społeczne zaniepokojenie. Zasadnicze rozwiązanie leży w gestii polityki społecznej – polityki prorodzinnej państwa polskiego. Podejmowane w tej kwestii decyzje mają na celu rozbudzić w rodzinach potrzebę posiadania potomstwa i jak się zdaje, podnieść świadomość ważności każdego członka rodziny – od najmłodszego do najstarszego – we wspólnocie rodzinnej.

Przestrzenie spotkań dziecka z człowiekiem starym. O ich wartości z perspektywy młodszego pokolenia – głos w dyskusji

W dzisiejszym, pełnym kontrastów świecie „Rodzina jest nadal podstawowym środowiskiem życia i rozwoju dla wszystkich jej członków i pokoleń, a szczególnie dzieci i osób starszych" (Dyczewski, 2002, s. 117). Można zatem przypuszczać, iż zasadniczym miejscem spotkań (a przynajmniej kontaktów) z seniorem dla większości dzieci jest właśnie środowisko rodzinne. To w nim dzieci podejmują rolę wnuków, a starsi ludzie mają możliwość wejścia w społeczne role babci i dziadka. Dziecko, jak już wspomniano, najmocniej kojarzy starość z tymi rolami. Mogą być one jednak udziałem także osób w wieku średnim.

Niewątpliwie odnalezienie się dziecka w roli wnuka, jak również spełnianie się ludzi starszych w roli babci i roli dziadka zależne jest od wzajemnego, systematycznego i bezpośredniego kontaktu. Inicjatywy obu stron są w tej kwestii ważne i niczym niezastępowalne. Jednakże należy podkreślić, iż za kształtowanie się międzypokoleniowych rodzinnych relacji odpowiada w bardzo dużym stopniu pokolenie środka – rodzice. To oni są tzw. pośrednikami kontaktów dziecko – dziadkowie i decydują o częstotliwości spotkań, przyzwalając na nie, ograniczając je bądź skutecznie blokując. Przyjęte przez rodzinę postawy wobec starszych krewnych stają się dla dziecka swego rodzaju pierwszym drogowskazem – pomocnym (lub przeciwnie) w kreowaniu kontaktów z seniorami spoza rodziny. W miarę rozwoju biopsychospołecznego dziecka wypracowane w rodzinie formy zachowań względem swoich dziadków podlegają naturalnej modyfikacji. Dla przykładu – budząca się w okresie adolescencji ciekawość genealogiczna może zachęcić do pierwszych

kontaktów z babcią i dziadkiem (jeśli takowych nie było) bądź pozytywnie wzmacniać (np. poprzez wspólne działania) istniejące już relacje międzypokoleniowe. Młodzi ludzie mogą nie dostrzegać sensu i wartości spotkań ze starszym człowiekiem, ponieważ postrzegają go nazbyt często przez pryzmat negatywnych stereotypów. Zamiast człowieka, który ma swoją własną historię, doświadczenia, przekonania itp., widzą kogoś, kto tylko wolniej chodzi, kogoś, kto bywa, że niewyraźnie mówi i niedosłyszy, czy kogoś, kto wymaga pomocy, a jest marudny i nieużyteczny. U podstaw tego obojętnego, czy wręcz negatywnego, stosunku młodego człowieka do starości leżą z pewnością m.in. wcześniejsze rodzinne zaniedbania czy zaniechania międzypokoleniowych kontaktów.

W rodzinie otwartej na drugiego człowieka nie trzeba szczególnej pomysłowości, żeby kontakty młodszych ze starszymi krewnymi (nie zawężając tego grona wyłącznie do osób pełniących role babci i dziadka) wzmacniały więzi rodzinne, a tym samym wzmacniały rodzinną wspólnotę. Poza wzajemnym szacunkiem i zasobami cierpliwości potrzebny jest czas wolny, który obie strony mogą/powinny sobie poświęcić. Prawdopodobnie przy dzisiejszym tempie życia odkrycie swoich niewykorzystanych zasobów czasu wolnego jest szczególnie dla młodszego pokolenia zadaniem najtrudniejszym, ale nie niemożliwym do realizacji. Nie ulega jednak wątpliwości, że największymi zasobami czasu wolnego dysponują ludzie starzy i dzieci (chyba że ich rodzice pozbawili dzieciństwo przywilejów typu: swoboda, spontaniczność, zabawa, narzucając konkretne style życia związane z nieustanną pracą nad sobą już od najmłodszych lat). Gospodarowanie wolnym czasem razem i osobno jest cenne dla obu stron i nie powinno sprawiać większego problemu. Bywa jednak także inaczej. Stąd warto odnieść się do korzyści, które płyną ze spotkań obu pokoleń w domowym zaciszu (i poza nim). Są one swoistymi motywatorami do podtrzymywania i kreowania relacji międzypokoleniowych, tak w rodzinie, jak i poza nią. Można postrzegać je, np. przez pryzmat wartości edukacyjnych, wzbogacających procesy wychowania i opieki. Przyjmuje się bowiem, iż dziadkowie to nieprofesjonalni wychowawcy swoich wnuków. W wielu współczesnych rodzinach stanowią oni podstawowe wsparcie dla rodziców w procesie wychowania dzieci, pomoc w zapewnieniu bezpieczeństwa, a także źródło realnej pomocy w codziennym zmaganiu się z egzystencjalnymi trudnościami (Appelt, 2007, s. 89). Bożena Grzeszkiewicz (2010, s. 121) podkreśla zaś, że analizowane tu relacje „(…) rozszerzają krąg doświadczeń społecznych i psychicznych dzieci, sprzyjają jednocześnie rozwojowi ich tożsamości indywidualnej (…)". Z kolei w wyróżnianych w literaturze typach dziadków (np. opiekun, przyjaciel/powiernik, cenzor/nauczyciel, kumpel, historyk/dokumentalista) jawi się rodzaj zaangażowania osób starszych w proces wychowania i socjalizacji najmłodszego pokolenia.

Innym miejscem spotkań dzieci z seniorami jest/powinno być przedszkole i kolejny szczebel edukacji – szkoła. Tu rolę pośrednika pomiędzy wychowankami, uczniami a osobami starszymi pełnią wychowawcy, nauczyciele i opiekunowie. To od nich zależy, czy dojdzie do ciekawych, wartościowych spotkań, podczas których będą zawiązywały się więzi międzypokoleniowe, czy człowiek stary i jego starość „zaistnieje" tylko styczniową porą na gazetkach szkolnych. Nie podlega dyskusji, która opcja jest cenniejsza. Ale muszą to zrozumieć, chcieć i wprowadzać owi, przywołani wyżej, pośrednicy. W nich musi rozbudzić się pełna pedagogiczna odpowiedzialność nie tylko za teraźniejszy czas życia swoich podopiecznych i ich edukacyjną drogę, ale również za ich senioralną przyszłość. Ma tu miejsce (podobnie jak w rodzinie) niedostrzegana/nieuświadamiana przez najmłodsze pokolenie szeroko rozumiana edukacja także do starości – z czego w pełni powinni zdawać sobie sprawę wychowawcy, nauczyciele i opiekunowie.

W kontekście przywoływanych problemów uwadze Czytelnika nie powinna ujść koncepcja A. Kamińskiego (1978) „wychowania do starości". Najkrócej ujmując, służy ono umiejętnemu „odnalezieniu się" na ostatnim etapie życia. Zgodnie z klasycznymi założeniami „wychowanie do starości" winno pomóc w nabywaniu umiejętności, przyzwyczajeń i rozwijaniu zainteresowań wolnoczasowych, a także kształtowaniu postaw prozdrowotnych (obejmujących nawyki żywieniowe, higieniczne i rekreacyjne) przyszłych i obecnych pokoleń seniorów. To także przyjście z pomocą w przemyśleniach nad biegiem życia, nad starością, nad trudnym, ale zawsze obecnym problemem cierpienia i śmierci. Działania wychowawcze (przygotowujące) mają ostatecznie dopomóc w realizowaniu w starości takiego stylu, który będzie sprzyjał wydłużeniu życia oraz aktywizacji (w sferze fizycznej, umysłowej, społecznej) człowieka starszego. Inaczej ujmując, sukcesem wychowania do starości jest dobra starość, czyli taka, która daje podstawy do odczuwania satysfakcji z nieubłaganie mijającego czasu. W osiągnięciu tegoż sukcesu odpowiednią rolę spełnia czas rodzinny, przedszkolny – szkolny, a w zasadzie ci, którzy nim głównie zarządzają.

Na przedszkolno-szkolnym gruncie można/powinno się też rekompensować brak (z różnych przyczyn) kontaktów z osobami starszymi w rodzinie. Co jest ze wszech miar cenne. Brak warunków, działań sprzyjających międzypokoleniowym spotkaniom czyni wychowanie dziecka uboższym o doświadczenia relacyjne młodzi – starzy. Stan ten może skutkować w dużej mierze negatywnym podejściem dziecka do tego okresu życia. W najbliższej mu przyszłości może ujawnić się w braku akceptacji/zrozumienia starości rodziców, gerontofobii, a w dalszej – problemami adaptacyjnymi do własnej starości.

Warto w tym miejscu skierować uwagę na seniora z perspektywy wartości spotkań z dzieckiem dla niego samego. Zdaniem L. Dyczewskiego (1994, s. 67) owe kontakty są dla ludzi starszych nawet bardziej cenne i atrakcyjne niż ze swoimi rówieśnikami. Przede wszystkim dodają im sił, rozszerzają ich życie emocjonalne i sferę intelektualną, zaspokajają potrzebę użyteczności oraz – co chyba jest najważniejsze – podtrzymują w seniorach chęć do życia. Taką moc sprawczą posiada w sobie dziecko, zwyczajowo postrzegane jako to, które u progu życia jest bezbronne i potrzebuje troskliwej opieki oraz mądrego wychowania. Okazuje się jednak, że od pierwszych dni swego życia jest ono nie tylko biorcą, ale również (często nieświadomym) dawcą cennych wartości, które przyczyniają się do lepszego samopoczucia i zadowolenia człowieka starszego.

Podsumowanie

Czy dzieciństwo może przebiegać bez obecności w nim człowieka starszego? Czy starość może nie wiązać się z obecnością w niej dziecka? Bez wątpienia tak, jednak nie jest to stan korzystny. Spotkania oddalonych od siebie najbardziej pokoleń – dzieci i ludzi starszych – w różnych miejscach przestrzeni społecznej sprzyjają wzajemnemu poznawaniu potrzeb i lepszemu rozumieniu odmiennego od swojego czasu życia, a czasem nadawaniu mu innego niż dotychczas sensu.

Starość za pięćdziesiąt-sześćdziesiąt lat (wtedy, kiedy będzie dotyczyć pokolenia obecnie przeżywającego swoje dzieciństwo) będzie mieć w określonym zakresie odmienne oblicze od dzisiejszego. Nie oznacza to bynajmniej, że dzisiejsze kontakty dziecka z człowiekiem starszym są dla niego mniej wartościowe czy że są dla obu stron wartościowe, ale tylko w kontekście teraźniejszej sytuacji. Ważne jest dostrzeżenie, jak już wcześniej podkreślono, pozytywnych stron tychże spotkań, tzn. dla dziecka w kontekście jego dalekiej starości oraz dla człowieka starszego w kontekście już przeżywanej starości. Mogą one m.in. ułatwić dziecku w jego dorosłej przyszłości akceptację niezmiennego (a trudnego do zaakceptowania) faktu, że życie w okresie późnej dorosłości stopniowo dobiega swego kresu. Wspólne kontakty również mogą mieć pozytywny wpływ na kształtowanie się u dziecka – młodego człowieka dobrego/zdrowego stylu życia. Zdecydowanie łatwiej jest wówczas zrozumieć młodszemu pokoleniu, że – jak podkreśla O. Czerniawska (1998, s. 17) – „sposób przeżywania starości wynika z dotychczasowego biegu życia, jeśli nagle nie zostaniemy dotknięci chorobą uszkadzającą naszą świadomość i zdolność do samodzielności. Starość wzrasta i narasta w dorosłości na naszej przeszłości, na tym, kim byliśmy w okresie młodości i tzw. średnim wieku". „Nawet dzieciństwo w pewnym stopniu wpływa na to, kim i jacy jesteśmy

jako ludzie starzy" (Czerniawska, 1998, s. 7). Nauka dbałości o siebie powinna się zatem rozpocząć od najmłodszych lat, by móc jak najdłużej cieszyć się swoją sprawnością i samodzielnością – do czasu sędziwej starości włącznie. Tę świadomość może nabyć szybciej dziecko, którego rodzina, wychowawcy – nauczyciele systematycznie umożliwiają mu kontakt z osobami starszymi, które chcą rozmawiać, chcą słuchać i być słuchane przez dzieci. Pozytywne emocje towarzyszące międzypokoleniowym spotkaniom na omawianej linii dzieci – seniorzy mogą o wiele więcej zdziałać niż kolejna zabawka dana dziecku czy drobne finansowe wsparcie przekazane starszemu człowiekowi. Na długo mogą one pozostawić po sobie dobry ślad w pamięci dziecka i człowieka starszego. Tak, jak się to stało w przypadku Autorki poniższego listu:

> Kochana Babciu!
>
> Dziękuję Tobie za wszystko, czego mnie przez te wszystkie lata nauczyłaś. Dziękuje Tobie za opiekę od samego początku, za cudowne wakacje oraz za wszystkie wygłupy i żarty. Dziękuję Tobie, że mnie nauczyłaś siadać, gdy byłam małym brzdącem! Za wiele wierszyków, piosenek, za robienie wianków. Za pokazanie wraz z dziadkiem, że miłość (małżeństwo) może przetrwać wojnę, chorobę, stratę – 67 lat – „aż do śmierci". Bo nie ma Cię już tu na Ziemi, ale dziękuję Tobie za to, że byłaś, i wierzę, że nadal jesteś, tylko teraz zamiast Babcią jesteś Aniołem.
>
> Wdzięczna Wnuczka[1]

Katarzyna Segiet (2011, s. 11) słusznie zauważa, że „Świat, w którym przyszło żyć i rozwijać się współczesnym dzieciom, jest źródłem wielu radosnych, ale i smutnych wydarzeń, globalnych przemian i wyzwań, i niejednokrotnie stawia współczesne dzieci przed trudnymi i niezrozumianymi dla nich wymaganiami". W tym samym świecie przyszło żyć współczesnym seniorom. Z perspektywy wielu doświadczeń zebranych w ciągu życia zazwyczaj z chęcią podejmują się (czasami namawiani) przekazania młodszym swoich mądrości. Tak jak to czyni osiemdziesięcioszścioletnia seniorka słowami:

> Moi drodzy!
>
> Dzisiejszy świat stawia przed Wami dużo pokus, ale bądźcie silni wewnętrznie, aby nie dać się im zwieść. Mimo tylu przeciwności losu starajcie się korzystać z życia jak najlepiej potraficie, bo jest tylko jedno. Ale pamiętajcie, szanujcie ludzi, aby nikt przez Was nie płakał.
>
> Starsza Pani[2]

[1] Tekst należy do zbioru listów napisanych przez studentów pedagogiki WSE UAM w Poznaniu w roku akademickim 2014-2015 w ramach realizowanych przez A. Tokaj i K. Słupską badań naukowych dotyczących relacji międzypokoleniowych.

[2] Tamże.

Nie ma powodu, dla którego nie miałyby te dwa pokolenia wspierać się wzajemnie w tym pełnym złożoności świecie, tym samym doświadczać wspólnych spotkań. Wręcz przeciwnie. Potrzebują bliskości. A „bliskość rodzi się w trakcie spotkania, jest jego zwieńczeniem. Zaczyna się zaś od łaskawości, przejawiającej się w otwarciu. Następnie człowiek zaczyna dzielić się z drugim, czego jako «przemijający, osamotniony czy pozbawiony opieki» potrzebuje" (Jagiełło, 2012, s. 37). Z pewnością jednak, by tak się stało, potrzeba szczególnego zaangażowania innych osób pełniących wobec młodszych i starszych ważne w swej istocie role. Należy o to zadbać już w toku kształcenia tych wszystkich, którzy swoją zawodową przyszłość wiążą z dziećmi lub z seniorami. Ale nie tylko. Zdecydowanie warto roztoczyć perspektywę szerszą i podnosić systematycznie świadomość społeczną dotyczącą potrzeby wzmacniania solidarności międzypokoleniowej.

Wszyscy jesteśmy sobie nawzajem potrzebni – bardziej lub mniej, jednak nie wszyscy zdajemy sobie z tego faktu sprawę. Przekonanie o ludzkiej samowystarczalności do końca swych dni jest przecież złudne. Bezsprzecznie „społeczeństwu potrzebne są wszystkie pokolenia" (Dyczewski, 2002, s. 125).

Obcowanie dzieci z ludźmi starszymi może ich uczyć tak bardzo pożądanego w dzisiejszym świecie szacunku, akceptacji i uznania, empatii i cierpliwości do drugiego człowieka, wrażliwości na kruchość życia i uwagi na jego potencjał. Angażując się w wychowanie dziecka, nie powinno się o tym zapominać i kreować dogodne warunki do urzeczywistniania niezapomnianych lekcji z człowiekiem starszym.

BIBLIOGRAFIA

Appelt, K. (2007). Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Czerniawska, O. (red.). (1998). *Style życia w starości*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Dyczewski, (2002). *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

Grzeszkiewicz, B. (2010). Dziadkowie w życiu dziecka. W: B. Bugajska (red.), *Młodość i starość. Integracja pokoleń*. Szczecin: ZAPOL.

Jagiełło, M. (2012). *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kamiński, A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Minois, G. (1996). *Historia starości. Od antyku do renesansu*. Warszawa: Volumen.

Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Michalina Kasprzak

Postrzeganie codzienności przez dzieci w wieku szkolnym na podstawie badań własnych przeprowadzonych w San Alberto w Paragwaju

Wprowadzenie

Najbliższe otoczenie wpływa na kreowanie rzeczywistości przez dziecko od najmłodszych lat jego aktywności. W życiu codziennym dziecko przebywa w przestrzeni przedmiotów i zjawisk, które są obecne podczas wykonywanych przez niego działań, a także myśli i uczuć. Z każdym dniem poszerza ono swój obraz rzeczywistości przez doświadczanie i dostrzeganie w coraz większym otoczeniu. W momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej bodźce jeszcze bardziej się rozrastają. W związku z kilkugodzinnym przebywaniem dziecka w różnych miejscach proces wspierania i wspomagania jego rozwoju jest coraz trudniejszy dla osób współtowarzyszących mu. Obserwacja dziecka również zaczyna wymagać zaangażowania większej liczby osób aniżeli najbliżsi opiekunowie. Zatem codzienność staje się bardziej zróżnicowana niż dotychczas.

W postrzeganiu otoczenia przez dziecko, jak również w postrzeganiu świata dziecka przez osoby dorosłe, dochodzi zarówno do analizy destruktywnych, jak i konstruktywnych sposobów percepcyjnych. Pogląd na pozytywne i negatywne wzorce postrzegania z punktu widzenia dziecka i dorosłych pozwala na rzetelne badania i obserwację procesu rozwojowego. Ponadto pozwala na analizę rzeczywistości poznawczej dziecka w najmniej zniekształconej formie. Połączenie tych perspektyw może także pozytywnie wpływać na komunikację i działania międzypokoleniowe (Żywczok, 2013, 2015). Niezaprzeczalnie wpływ na proces rozwoju i wychowania dziecka mają także warunki socjoekonomiczne, zróżnicowanie społeczne i kulturo-

we. Współczesne rodziny mogą być funkcjonalnie zaburzone ze względu na zróżnicowane problemy, wynikające z różnego podłoża zjawisk (Cęcelek, 2011, s. 157). Jednakże w kontekście twórczym dnia codziennego kreowanie rzeczywistości przez dzieci przedstawione zostaje zgodnie z ich obecnym stanem rozwoju psychofizycznego, dotychczasowych doświadczeń społecznych i kulturowych oraz wyobrażeń. Postrzeganie rzeczywistości jest więc naturalne dla dziecka, ponadto wszelkie „w tym świecie – jedynym mu znanym – sytuacje winny być zrozumiałe, wytłumaczalne, przewidywalne, a przyczyny i skutki w granicach jego pojmowania. Bez względu na poziom aktualnej kompetencji intelektualno-emocjonalnej spójność w postrzeganiu otaczającego świata dla dzieci jest z założenia zachowywana" (Ferenz, 2003, s. 16).

W niniejszym artykule zaprezentowane zostanie postrzeganie dnia codziennego przez dzieci siedmioletnie, rozpoczynające edukację szkolną w jednej z publicznych szkół podstawowych w San Alberto w Paragwaju w kontekście ich twórczości, gdyż „dziecko odzwierciedla i poznaje swój świat nie tylko umysłem, lecz w sposób bezpośredni: widzi go, słyszy, czuje, poznaje w postaci pewnych konkretnych obrazów, stanowiących treść żywego spostrzegania rzeczywistości" (Krauze-Sikorska, 1998, s. 28). Na podstawie prowadzonych przez autorkę badań dokonana zostanie także analiza dziecięcych percepcji i zaprezentowane zostaną źródła potencjału edukacyjnego, jakie mogą znajdować się w otoczeniu dziecka.

Dziecięca percepcja w twórczym procesie poznawania i odkrywania świata

W kształtowaniu rozwoju dziecka i we wspieraniu jego procesu twórczego jedną z niezbędnych ról pełnią dorośli, ponieważ to oni stymulują aktywności twórcze, które dziecko podejmuje. W szerokim ujęciu, według Edwarda Nęcki, procesem twórczym jest „proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei" (2012, s. 38). We wczesnym dzieciństwie dziecko dynamicznie się rozwija, podejmując tym samym wiele wyzwań z zakresu poznawczego. Do szóstego roku życia „dziecko intensywnie rozwija swoje sprawności motoryczne, zdolność orientacji w przestrzeni, myślenie oparte na wyobrażeniach, poszerza się świat emocji i zdolność kontrolowania emocji negatywnych oraz rozwijają się jego kontakty z rówieśnikami" (Wysocka, 2012, s. 45). Następnie wzrastają jego kompetencje kreacyjne.

W dzisiejszych czasach niezaprzeczalna jest potrzeba wzmacniania potencjału twórczego dziecka w trakcie jego edukacji. Bez względu na pochodzenie i funkcjonowanie psychospołeczne dziecka, jeżeli zainteresuje je zadanie, w twórczym procesie zobrazowania świata uruchomione zostaną wszystkie

sfery doznań. W związku z czym będzie to swobodne i spontaniczne działanie podjęte względem potrzeb samorealizacji i chęci bycia aktywnym. Motywowanie i pobudzanie do podejmowania aktywności twórczych w okresie dzieciństwa ma także wpływ na dalsze życie jednostki i kształtowanie jej postawy twórczej w przyszłości (Bula, Jawor-Baranowska, 2008, s. 263-264). Jedną z najczęstszych form używanych w twórczym podejściu do poznawania świata z perspektywy dziecka jest rysunek, czyli sposób wypowiedzi podczas której „dziecko w sposób nieskrępowany i swobodny pragnie zaprezentować swoją wiedzę, informuje o obrazie świata, jaki posiada, niechętnie przyjmując wszelkie modyfikacje, które próbuje do niego wprowadzić dorosły" (Krauze-Sikorska, 1998, s. 8). Za pomocą obrazu dziecko w sposób graficzny ilustruje swoją wizję świata, wykorzystując zasoby realne (rzeczywiście to, co widzi) i wyobrażeniowe (to, co tworzy na podstawie elementów rzeczywistości psychicznej – fantazji) danej rzeczy czy zjawiska (Krauze-Sikorska, s. 87-88). Kontynuowanie procesu twórczego dziecka w zakresie jego codziennego funkcjonowania może być budowane na podstawie stworzonego przez niego rysunku, np. jako jeden z elementów odkrywania twórczości językowej. Opowiadanie, które dziecko zbuduje na podstawie obrazu, który samo wykonało, rozwija jego kompetencje językowe, ale także inteligencję emocjonalną i poznawczą (Oehlmann, 2012). Połączenie twórczości graficznej z językową może stanowić gruntowne podłoże badawcze nieznieksztalconej dziecięcej percepcji świata.

Analiza postrzegania codzienności przez dzieci na podstawie badań własnych

Badania przeprowadzone przez autorkę zostały przeprowadzone we wrześniu 2015 roku w San Alberto w Paragwaju. W związku z rozbieżnością na wielu płaszczyznach, przede wszystkim edukacyjnej i kulturowej, zostanie zaprezentowany zarys systemowych rozwiązań edukacyjnych w omawianym kraju oraz informacji koniecznych do zrozumienia niniejszej tematyki. Według danych z 2015 roku w Paragwaju zamieszkuje 95% Metysów (potomkowie Indian i Hiszpanów). Wskutek tego, że większość Paragwajczyków jest pochodzenia indiańskiego, w kraju używa się dwóch języków urzędowych: guaraní oraz hiszpańskiego (The World Factbook, 2016). W 1998 roku w dokumencie o prawie do szkolnictwa ogólnego wprowadzono regulacje dotyczące narodowego systemu edukacyjnego. W szkolnictwie publicznym gwarantuje on zrównoważenie edukacji do przeprowadzania zajęć w obu językach urzędowych oraz możliwość wyrównywania szans rozwojowych dla wszystkich dzieci, zgodnie z zamieszczonym tam planem rozwojowym,

w ramach którego m.in. szkoły mogą otrzymywać całkowite finansowanie lub dofinansowanie na dodatkowe usługi socjalne dla swoich uczniów (Datos Mundiales de Educación, 2010/11, s. 2-3). Ponadto późniejsze reformy edukacyjne przeprowadzone przez Ministerstwo Edukacji i Kultury w Paragwaju wdrożyły konkretny model programu edukacyjnego w szkole podstawowej, w którym przedstawione zostały między innymi wytyczne dla edukacji dwujęzycznej – w języku kastylijskim (hiszpański) i guaraní dla pierwszego etapu edukacyjnego (analogiczne do klas I–III szkoły podstawowej w Polsce) oraz wytyczne dla edukacji przedmiotowej, tj. matematyczna, środowiska naturalnego i zdrowia, życia społecznego i pracy itp. W związku z wprowadzonymi zmianami system edukacyjny jest podzielony na kilka etapów:

- etap edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej do 5. roku życia – 2 lata nauki w żłobku, 2 lata nauki w „ogrodach dziecięcych" (nieobowiązkowy) oraz rok w przedszkolu (z reguły obowiązkowy),
- szkoły podstawowej – dwa poziomy edukacji: poziom pierwszy – 6 lat nauki, poziom drugi – 3 lata nauki (obowiązkowy, z reguły od 6. do 14. roku życia),
- szkoły średniej – 3 lata nauki (nieobowiązkowy, z reguły od 15. do 17. roku życia)
- szkoły wyższej (nieobowiązkowy, z reguły od 18. roku życia) (Datos Mundiales de Educación, 2010/11, s. 9-10).

Ponadto wprowadzone przez ministerstwo zmiany spowodowały, że to rodzice (lub najbliższa rodzina pochodzenia dziecka) decydują o tym, czy dzieci będą uczyły się w szkole podstawowej w języku kastylijskim (hiszpański), czy guaraní, czy równocześnie będą uczyć się dwóch języków. Dzieci mogą korzystać ze szkół w języku guaraní od nieoficjalnej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz podczas pierwszego etapu szkoły podstawowej (6 lat). Po ukończeniu pierwszego etapu szkoły podstawowej (6 lat nauki) istnieje możliwość kontynuowania nauki w języku guaraní na drugim etapie szkoły podstawowej (3 lata nauki), jednak zaleca się wzbogacenie kompetencji dziecka w zakresie języka hiszpańskiego, wdrażając ucznia do szkoły publicznej prowadzonej w języku hiszpańskim, z możliwością bezpłatnego wyrównywania różnic językowych. Dalsze etapy edukacyjne prowadzone są w języku hiszpańskim. Jednak na poziomie szkół wyższych możliwe jest studiowanie nauczania języka guaraní w edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej i podstawowej (Programas de estudio educación escolar básica, 2014). Szkoły w języku guaraní organizowane są głównie przez rodowitych Indian w celu poszanowania własnej kultury i tożsamości. Zdecydowaną większość szkół prowadzi się w języku hiszpańskim (nie wszyscy nauczyciele mają obowiązek znać język guaraní) (Informacja ustna, wrzesień 2015).

Badania prowadzone były przez autorkę w jednej ze szkół publicznych w San Alberto w Paragwaju, która otrzymywała dotacje finansowe z urzędu prowincjonalnego (gwarantowały one jeden bezpłatny posiłek dla dzieci w szkołach, a rodzice nie płacili za edukację dzieci). Położenie miasta San Alberto (w pobliżu granicy z Brazylią) powoduje, że dzieci w codziennej komunikacji z rodzicami i rówieśnikami posługują się językiem portugalskim. Jest to trzeci język, który jest bardzo popularny w komunikacji codziennej, którego status nie został jednak określony urzędowo. W związku z sytuacją trójjęzyczności w niektórych szkołach obowiązek edukacji podstawowej został przesunięty o rok – na 7. rok życia (Informacja ustna, wrzesień 2015). Badania prowadzone były przez autorkę w klasie pierwszej szkoły podstawowej, poziomu pierwszego, do której uczęszczało 18 dzieci w wieku 7 lat. Grupę dziewcząt stanowiły 3 osoby, pozostałą grupę stanowili chłopcy (15 osób). Spośród badanych 4 osoby posługiwały się językami: guaraní (uznawanym za macierzysty), hiszpańskim i portugalskim. Pozostali członkowie klasy posługiwali się językiem hiszpańskim i portugalskim. Spośród badanych 13 osób było pochodzenia metyskiego (indiańsko-hiszpańskie, indiańsko-francuskie), 4 osoby były pochodzenia indiańskiego i jedna osoba była pochodzenia hiszpańsko-niemieckiego. Zajęcia w szkole prowadzone były w języku hiszpańskim, jednak nauczycielka – wychowawczyni klasy – posługiwała się także językiem portugalskim. Wśród dzieci widoczne były różnice w zakresie kompetencji językowych (w szczególności w języku hiszpańskim), jednak nie na tyle duże, by utrudniały im komunikację z nauczycielem i z rówieśnikami. Badania zostały przeprowadzone zgodnie z normami prawnymi i zagadnieniami dotyczącymi etyki badawczej. Instrukcje badawcze przekazane zostały wcześniej dyrekcji i wychowawczyni klasy w formie pisemnej w języku hiszpańskim. W badaniach wykorzystano analizę jakościową w: metodzie analizy dokumentów – technika: analiza rysunku, metodzie obserwacji – technika: obserwacji nieuczestniczącej, metodzie dialogowej – rozmowa indywidualna na temat rysunku przeprowadzona w języku hiszpańskim (Łobocki, 2009, s. 30-31). Zakres przeprowadzonych badań był szeroki, jednak w celu prezentacji wyników badań dotyczących codzienności dzieci autorka w niniejszym artykule prezentuje część wyników badań, które dotyczą omawianej tematyki.

Wszystkie badane dzieci indywidualnie wykonywały rysunek na temat swojego zwykłego dnia, tego, co robią codziennie, i miały na to nieokreślony limit czasu. Następnie przeprowadzone zostały rozmowy indywidualne na temat stworzonego przez dziecko rysunku. Spośród badanych osób jako swój zwykły dzień: 10 osób narysowało zwykły dzień w szkole, 3 osoby zabawy na głównym miejskim placu, 3 osoby uprawianie sportu na boisku miejskim, 2 osoby dzień w otoczeniu przyrody. Podczas rozmów wszystkie osoby, któ-

re rysowały swój zwykły dzień w szkole w zróżnicowanych sytuacjach (podczas nauki w klasie – 6 osób, podczas przerwy – 1 osoba, podczas wspólnych zabaw w klasie – 1 osoba, podczas wspólnych zabaw na placu szkolnym – 2 osoby), wskazały, że lubią przychodzić do szkoły i każdego dnia cieszą się, że mogą się uczyć. Osoby, które narysowały swoją codzienność podczas nauki w klasie, opowiadały, że codziennie uczą się czegoś nowego i jest to dla nich bardzo ciekawe. Osoby, które narysowały swoją codzienność w szkole podczas przerwy i podczas wspólnych zabaw w klasie, zadeklarowały, że lubią spędzać czas z osobami z klasy i ze szkoły, i jest to jedyne miejsce, gdzie mogą się z nimi wszystkimi spotkać, i dlatego bardzo chętnie przychodzą do szkoły. Osoby, które narysowały swój zwykły dzień w szkole podczas zabaw na placu szkolnym, także zapewniły, że możliwość uczęszczania do szkoły to dla nich radość, okazja do spotkania się ze wszystkimi kolegami, ale także, że czas na placu szkolnym jest zaplanowany przez nauczycieli i nie są oni tam sami, w związku z tym czują się bezpiecznie. Następnie wszystkie osoby, które narysowały swoją codzienność podczas zabaw na głównym placu miasta oraz na boisku miejskim, powiedziały, że po zajęciach szkolnych uczęszczają do świetlicy zorganizowanej przez siostry zakonne przy katolickiej parafii. Główny plac miasta znajduje się na dużym rondzie i popularne jest tam spędzanie wolnego czasu przez całe rodziny. Miejskie boisko znajduje się nieopodal świetlicy. Podczas przerwy w zajęciach świetlicowych (gdzie dzieci korzystają z zajęć wyrównujących ich poziom edukacyjny oraz otrzymują bezpłatnie ciepły posiłek) wychodzą oni na pobliski plac lub na boisko, a zabawy organizują im wolontariusze świetlicowi. Kolejne dwie osoby z badanej grupy swoją codzienność narysowały w otoczeniu przyrody. Jedna z nich przedstawiła swój zwykły dzień w swoim ogrodzie z psem, a podczas rozmów powiedziała, że lubi chodzić do szkoły, ale zawsze po zajęciach bawi się ze swoim psem w ogrodzie i to najbardziej ją relaksuje. Szczególnie lubi dni wolne od zajęć, bo wtedy ma więcej czasu, by spędzić go ze swoim psem. Druga osoba przedstawiła na rysunku swój zwykły dzień w lesie. Podczas rozmowy opowiedziała o tym, że lubi swoich kolegów i koleżanki oraz nauczycielkę i lubi też chodzić do kościoła. Zajmuje to dość dużo czasu, ale mieszka dalej od miasta, a w pobliżu jej domu jest piękny las, w którym zawsze spędza czas po szkole. Jest tam cicho i spokojnie, są zwierzęta i strumyk, gdzie czasami siada, by odpocząć.

Wyniki badań wykazały, że pochodzenie dzieci nie warunkowało bezpośrednio zaprezentowanej przez nich formy spędzania dnia codziennego. W grupie osób, które przedstawiły swój zwykły dzień w szkole, było 8 osób pochodzenia metyskiego, 2 osoby pochodzenia indiańskiego. W grupie osób prezentujących swoją codzienność podczas zabaw na placu były 2 osoby pochodzenia metyskiego i 1 osoba pochodzenia indiańskiego. W kolejnej prezentowanej grupie – spędzania zwykłego dnia na boisku miejskim – były wy-

łącznie osoby pochodzenia metyskiego. Natomiast codzienność w otoczeniu przyrody reprezentowały dwie osoby – 1 osoba pochodzenia indiańskiego i 1 osoba pochodzenia hiszpańsko-niemieckiego. Wszystkie badane dziewczynki (3 osoby) przedstawiły swój zwykły dzień w szkole, natomiast chłopcy (15 osób) stanowili reprezentantów szkolnej codzienności oraz pozostałych zaprezentowanych form.

Według deklaracji dzieci postrzeganą codzienność tworzyły ich pozytywne doświadczenia, myśli i uczucia, osoby oraz sytuacje. W żadnej z rozmów codzienność nie była przedstawiona w negatywnych barwach. Zwykły dzień w opiniach dzieci obejmował codzienne czynności, związane z przyjemnością, tj. zabawę, odpoczynek, ale również zadania i obowiązki (np. obowiązek szkolny), jednak podczas rozmów wszystkie dzieci były radosne i zadowolone z tego, co wykonują każdego dnia. Stosunek dzieci do doświadczanej rzeczywistości był pozytywny każdego dnia bez względu na pochodzenie dziecka.

Źródła edukacyjnego potencjału w najbliższym otoczeniu (zamiast zakończenia)

Podstawowym źródłem wiedzy o potencjale dziecka jest obserwacja doświadczania przez niego świata. Odnosi się to zarówno do doznań z przeszłości, związanych ze sferą psychiczną, jak i do doświadczeń tu i teraz. Najogólniej ujmując, to, co dziecko interesuje, wzmacnia jego zaangażowanie, to, czemu dziecko poświęca swój czas, a także refleksja nad tym, co ono robi, powinno być pierwszą z dróg do odkrywania jego zdolności.

Najbliższe otoczenie dziecka może stanowić potencjał edukacyjny w trakcie jego rozwoju zarówno wtedy, kiedy w danym miejscu i czasie zaistnieją bodźce negatywne (nauka oparta na doświadczeniach negatywnych), jak i pozytywne (nauka oparta na doświadczeniach pozytywnych). Jednakże silniejszy potencjał edukacyjny mają miejsca, w których dziecko czuje się bezpiecznie i swobodnie, które wyzwalają w nim pozytywne doświadczenia wewnętrzne i zewnętrzne. Te miejsca należałoby nazwać źródłami edukacyjnego potencjału w najbliższym otoczeniu.

W świecie postrzeganym z perspektywy dziecka może zaistnieć wiele deformacji przedmiotów, postaci i zjawisk, które będą związane z jego obecnymi doświadczeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Aczkolwiek twórcze podejście do tematu czy zadania pozwala na specyficzne wkroczenie w świat dziecka, widziany z jego perspektywy (Krauze-Sikorska, 1998, s. 111). Nie zawsze w przypadku źródeł edukacyjnego potencjału jest to dom rodzinny dziecka czy szkoła, czasami są to miejsca w centrum miasta, innym razem miejsca, w których można się wyciszyć.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań dotyczące postrzegania codzienności przez dzieci z San Alberto w Paragwaju prezentują spojrzenie dzieci na ich zwykły dzień, na to, co wykonują każdego dnia, a jednocześnie na to, co sprawia im radość. Mogłoby się wydawać, że dzieci w kraju tak odległym od Polski inaczej spędzają dzień, co innego jest dla nich codziennością. Tymczasem okazuje się, że mimo wielu różnic, przede wszystkim społecznych, kulturowych oraz socjoekonomicznych między krajami, dzieci w wieku rozpoczynającym edukację szkolną w większości spostrzegają swoją codzienność przez pryzmat obowiązku szkolnego. Autorka w dalszych planach ma przeprowadzenie badań porównawczych w Polsce i skonfrontowanie perspektyw dziecięcych percepcji codzienności.

BIBLIOGRAFIA

Bula, D., Jawor-Baranowska, J. (2008). O potrzebie działań twórczych. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, (s. 263-270). Katowice-Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Cęcelek, G. (2011). *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Ministerio de Educación y Cultura. Datos Mundiales de Educación (2010/11). Paraguay, Asunción. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf, [dostęp: 30.06.2016].

Ministerio de Educación y Cultura. Programas de estudio educación escolar básica (2014). Paraguay, Asunción. http://www.mec.gov.py/cms?ref=295011-programas-de-estudio-educacion-escolar-basica, Primer grado: http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9698, [Página actualizada: 30/10/2014], [dostęp: 30.06.2016].

Ferenz, K. (2003). Szkoła w świecie codzienności dziecka. *Rocznik Lubuski*. t. 29, cz. 2: Dziecko w codzienności szkolnej, s. 15-27.

Krauze-Sikorska, H. (1998). *Graficzny świat dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nęcka, E. *Psychologia twórczości*. Wyd. 2. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Oehlmann, Ch. (2012). *O sztuce opowiadania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

The World Factbook, (2016). https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pa.html, [page last updated on: 11.06.2016], [dostęp: 30.06.2016].

Wysocka, E. (2012). Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne. W: E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, (s. 42-62). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Żywczok, A. (2013). Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, (s. 37-48). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Żywczok, A. (2015). Konstruktywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie. W: E. Jurczyk-Romanowska, K. Gandecka (red.), *Wychowanie w rodzinie. Trajektorie więzi rodziny współczesnej*. T. 11, (s. 143-154). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Część II

DZIECKO
W PRZESTRZENIACH INSTYTUCJI

Hanna Krauze-Sikorska

Dorosły w świecie dziecka chorego terminalnie

(…) *Zapominamy, że życie jest kruche, delikatne, że nie trwa wiecznie.*
Zachowujemy się wszyscy, jakbyśmy byli nieśmiertelni.
Codziennie patrz na świat, jakbyś oglądał go po raz pierwszy (…)
Eric-Emmanuel Schmitt *Oskar i pani Róża*

Wprowadzenie

W pierwszej części trylogii *Jak kochać dziecko* Janusz Korczak wskazał na trzy zasadnicze prawa dziecka – znalazło się wśród nich, oprócz prawa dziecka do dnia dzisiejszego i prawa do tego, by „było, czym jest", także prawo dziecka do śmierci (Korczak, 1929, s. 50). I choć Korczak nie wskazał w sposób jednoznaczny, jak należy rozumieć to prawo, nie odniósł się też do faktu, dlaczego to właśnie prawo wyróżnił spośród innych praw, to już samo odwołanie się do niego jako jednego z podstawowych praw dziecka wzbudza refleksję, która znalazła swoje odzwierciedlenie w rozważaniach wielu autorów na temat prawa dziecka do „pełnego życia", opartego na zasadach autonomii, swobody rozumianej jako możliwość samostanowienia o własnej osobie, wolności związanej z pojęciem woli.

Prawo dziecka do śmierci, interpretowane właśnie w kategoriach prawa do „pełnego życia", znajduje też odzwierciedlenie w dyskusji dotyczącej postępowania wobec dziecka chorego terminalnie. Pojawia się ono przede wszystkim w kontekście problemu uporczywej terapii, która korzystając z najnowszych technologii, podtrzymuje biologiczną egzystencję i przedłuża dziecku życie, ale równocześnie „wydziera dziecko życiu", zamyka je w kręgu ograniczeń i niemożności autentycznego bycia z innymi, wśród innych, dla innych, przedłuża jego cierpienie. Międzynarodowe Towarzystwo Onkologii Dziecięcej (SIOP) określa takie działania, stosowane w medycynie, mianem „bezlitosnego uporu".

W kontekście takiego postępowania zarówno współczesna tanatopsychologia, jak i tanatopedagogika, przywołując prawo dziecka nieuleczalnie

chorego do godnej śmierci, ale też życia możliwie pełnego, odwołują się do założeń opieki paliatywnej i modelu postępowania opartego na zasadach szacunku dla życia, autonomii i godności dziecka, przy jednoczesnej akceptacji nieuchronnego, przedwczesnego odchodzenia. Podejście oparte na szacunku dla śmierci staje się ogromnym, traumatycznym przeżyciem dla tych, którzy wytworzyli bliską więź z dzieckiem (rodziców, rodzeństwa czy innych opiekunów dziecka, ale także lekarzy, nauczycieli, wolontariuszy), bo potrafimy rozmawiać o heroicznej czasem walce związanej z pokonywaniem choroby, czy szukaniu nowych sposobów leczenia, ale nie o szlachetnym umieraniu. Nie dopuszczamy do siebie myśli, że odchodzenie może być godne i istnieć poza dyskursem związanym ze zwycięstwem lub przegraną.

Prawa dziecka do godnej śmierci nie można odczytywać jednak jako prawa do eutanazji. I choć czasem pytania jej dotyczące pojawiają się wśród tych, którzy wspólnie z dzieckiem przeżywają i doświadczają jego cierpienia nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo, czy wręcz fizycznie, to odpowiedzią na wszelkie wątpliwości wydaje się być zapis, którego dokonał Janusz Korczak w *Pamiętniku* – „Kiedy w ciężkich godzinach ważyłem projekt uśmiercania, usypiania skazanych na zagładę niemowląt (…) żydowskiego getta, rozumiałem to jako morderstwo w stosunku do chorych i słabych, jako skrytobójstwo odnośnie nieświadomych" (1984, s. 33).

W obliczu nieuchronności śmierci dziecka stajemy jednak jeszcze przed dwoma innymi pytaniami „Jak pozwolić dziecku odejść godnie?" i „ Czy prawem dziecka jest też prawo do śmierci świadomej? Być może zmierzenie się z nimi pozwoli i tym, którzy odchodzą, i tym, którzy pozostają, na nadzieję wyrażoną przez Rabindranatha Tagore „(…) śmierć jest obietnicą życia" (1922, s. 39).

Dziecięce postrzeganie zdrowia i choroby

Świat dziecka, mający wymiar zarówno indywidualny, jak i społeczny, jest nie tylko światem doświadczanym przez dziecko, ale także konstytuowanym i kreowanym, bo dziecko nigdy nie jest bierne wobec swojego losu. Na aspekt ten, mający znaczenie dla poszukiwania odpowiedzi na pytania nie tylko o to, „jakie dziecko jest", ale też „jakie może się stać", jeśli stworzymy mu po temu odpowiednie warunki, wskazywała w latach 20. XX wieku Maryna Falska, a jej *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, będące zapisem dziecięcych narracji dotyczących między innymi doświadczeń związanych z chorobą i śmiercią, wskazują na próby zrozumienia przez nie własnej sytuacji, oswojenia się z nią, opowiedzenia o tym, co trudne, ale też przekazania tego komunikatu dorosłym (Falska, 2007, s. 95 i nn.).

Na znaczenie dziecięcych narracji w kontekście badań pozwalających poznać ich przeżycia, uczucia i doświadczenia zwrócił też uwagę ks. Janusz Tarnowski. I choć badania takie trudno analizować i interpretować, to publikacja *Dzieci i ryby głosu nie mają* (1991-1998), zawierająca pytania, które dzieci kierują do Boga, rodziców i nauczycieli, pozwala dostrzec w dziecku filozofa zgłębiającego tajniki świata „tu i teraz", ale też świata składającego się ze słów „życie", „śmierć", „wiara", „Bóg". Wiele dzieci doświadczających choroby, a często i stanu „zawieszenia między życiem i śmiercią", choć zdaje sobie sprawę, że tak naprawdę „Najciekawsze pytania wciąż pozostają pytaniami. Kryją w sobie tajemnicę. Do każdej odpowiedzi trzeba dodać «być może». Tylko na nieciekawe pytania można udzielić ostatecznych odpowiedzi (…)" (Schmitt, 2011, r. IX), to równocześnie czują, że „Myśli, których się nie zdradza, ciążą nam, zagnieżdżają się, paraliżują nas, nie dopuszczają nowych i w końcu zaczynają gnić. Staniesz się składem starych, śmierdzących myśli, jeśli ich nie wypowiesz" (Schmitt, 2011, r. I).

W tym miejscu należałoby podkreślić, że rozumienie przez dzieci, dla których choroba nie jest nieodłącznym elementem ich codziennego życia, zarówno pojęcia choroby, jak i stanu, w którym aktualnie się znajdują, zależy od poziomu ich rozwoju oraz posiadanych doświadczeń – wraz z wiekiem rozszerza się zakres treściowy, informacje organizowane są w spójną strukturę, a ich charakter z konkretnego przechodzi w coraz bardziej abstrakcyjny (Thompson, Gustafson, 1996). Między drugim a siódmym rokiem życia choroba pojmowana jest jako zjawisko funkcjonujące poza organizmem, które może do niego wejść, lub jako skutek zarażenia się dolegliwościami, które znajdują się blisko ciała i mogą zaatakować tuż przed wystąpieniem choroby. Małe dzieci, mówiąc o chorobie, odwołują się do swoich wcześniejszych doświadczeń, a jej przyczyn upatrują przede wszystkim w zimnym powietrzu i zarazkach (Roberts, Beidleman, Wurtele, 1981, s. 76-78), odrzucając równocześnie złe zachowanie jako przyczynę choroby (Springer, 1994, 19, s. 91-101), co odzwierciedla się w myśleniu dziecka na temat procesu leczenia. Istotne z punktu widzenia dziecka jest w tym przypadku wytworzenie pewnych rytuałów, np. częstego mycia się, wietrzenia pomieszczeń.

Między siódmym a jedenastym rokiem życia choroba coraz częściej definiowana jest przez dzieci jako coś, czym można się zarazić, ale i można się z tego wyleczyć – choroba „odchodzi", gdy zażywane są leki, lub przestrzega się określonych zaleceń, traktują więc często chorobę jako zjawisko odwracalne. Na tym etapie, ok. dziesiątego-jedenastego roku życia, dzieci zaczynają też wyraźnie różnicować choroby somatyczne i psychiczne, wskazując, że chorzy somatycznie powinni być objęci opieką medyczną, a chorzy psychicznie inną formą pomocy, jednak choroba jako proces wewnętrzny o charakterze psychofizycznym spostrzegana jest przez nie dopiero od jedenastego roku życia.

Badania dotyczące zdrowia i choroby, realizowane przez Marię John-Borys w 120-osobowej grupie 12-14-latków wskazują, że większość współczesnej młodzieży nie tylko potrafi wyjaśnić pojęcie choroby zgodnie z jej naukowym znaczeniem, ale wskazuje też na jej zróżnicowane symptomy, wśród których pojawiają się: dolegliwości somatyczne i bólowe, wyczerpanie sił witalnych, smutek, przygnębienie, brak zainteresowania ludźmi, zmiany w wyglądzie zewnętrznym, ale też lęk i poczucie zagrożenia (John-Borys, 2002).

Analizując dziecięce postrzeganie zdrowia i choroby, zawsze należy uwzględnić jednak złożoność i wielowymiarowość ich spostrzeżeń, bo wpływ na nie mają zarówno determinanty wewnętrzne, jak i zewnętrzne.

Podsumowując ten aspekt rozważań, warto odwołać się do badań cytowanych przez Barbarę Woynarowską, z których wynika, że:

(1) młodsze dzieci uznają się za zdrowe lub chore, gdy ktoś im o tym powie, lub gdy rozpoznają objawy, które występowały u nich już wcześniej, wymieniają też często objawy dotyczące fizycznego aspektu zdrowia w zdecydowanie większym stopniu niż dzieci starsze, a samo pojęcie zdrowia i choroby określają na podstawie własnych doświadczeń (czynią to zdecydowanie częściej niż dzieci starsze i dorośli);
(2) dzieci starsze precyzyjniej określają pojęcie zdrowia, biorą też pod uwagę różne jego aspekty, co powiązane jest ze wzrostem ich wiedzy, jednak nie bez znaczenia jest też poziom ich kompetencji komunikacyjnych;
(3) dzieci częściej rozumieją zdrowie nie jako „brak choroby", ale jako „dobre samopoczucie";
(4) adolescenci, opisując pojęcie zdrowia, odwołują się do dobrego samopoczucia, zdolności wykonywania różnych czynności, ale też różnych stanów emocjonalnych. Tworząc subiektywne koncepcje zdrowia i choroby, wskazują komponenty fizyczne i energetyczne (ciało, organizm, dynamika działania), psychiczne (emocje, przeżycia, uczucia) i społeczne (interpersonalne i zadaniowe);
(5) im starsze dziecko, tym bardziej koncepcja zdrowia utożsamiana jest z koncepcją zdrowia matki (Woynarowska, 2007, s. 22-23).

Badania nad dziecięcymi koncepcjami zdrowia i choroby pozwalają nam – dorosłym rozumieć sposób postrzegania i definiowania tych zjawisk przez dzieci. Wkraczamy jednak w obszar niezmiernie trudny badawczo, bo u dzieci zdrowych pojęcia te stanowią niewielki wycinek ich wiedzy o Ja i świecie, u dzieci chorych stają się jednym z najważniejszych zagadnień życiowych. Pojęcie choroby jest ściśle związane z percepcją ich własnej choroby – dziecko tworzy strukturę poznawczą, która nazywana jest przez niektórych autorów nie tylko obrazem własnej choroby, ale wręcz jej teorią (Leventhal, Meyer, Nerenz, 1990, s. 7-30).

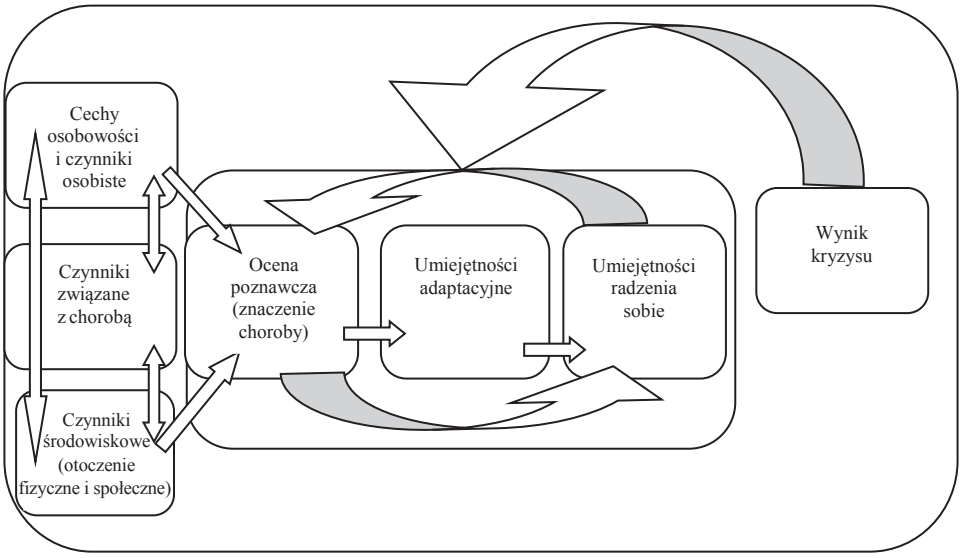
Dziecko terminalnie chore – wydobyte z ciszy dziecięce narracje

Na obraz własnej choroby składają się zarówno elementy o charakterze obrazowym, czyli wyobrażenia dotyczące choroby, jak i elementy o charakterze pojęciowym, czyli sądy, opinie, poglądy oraz przypuszczenia. Aleksandra Maciarz podkreśla, że obraz choroby to „(…) całokształt wiadomości i przeświadczeń o własnej chorobie, o jej przewidywalnych skutkach dla (…) przyszłego życia oraz o możliwościach leczenia i uwolnienia się od choroby" (1998, s. 28). Istotnymi elementami związanymi ze strukturą reprezentacji własnej choroby tworzonej przez dziecko stają się tym samym:

(1) etykieta, czyli nazwa nadawana przez dziecko chorobie i jej objawom, pozwalająca ją identyfikować (w niektórych przypadkach nie jest to *sensu stricte* medyczne określenie, np. chłopiec z chorobą Hodkinga, czyli ziarnicą złośliwą, nazwał ją *paskudnym ziarenkiem*),
(2) przekonania dziecka na temat pojawienia się choroby (czyli jej przyczyn zewnętrznych/wewnętrznych),
(3) oczekiwania dotyczące przebiegu i trwania choroby,
(4) oczekiwane rezultaty i konsekwencje choroby, a więc jej skutki,
(5) przekonania dotyczące możliwości kontrolowania i/lub wyleczenia choroby (por. Lau, Hartman, 1983, 2, s. 185-197).

Percepcja własnej choroby przez dziecko chore terminalnie jest szczególnie istotnym czynnikiem w procesie zrozumienia zindywidualizowanych potrzeb, oczekiwań, ograniczeń dziecka, bo o przebiegu reakcji kryzysowej będącej nieodłącznym elementem: „bycia chorym" decydują dwa procesy pośredniczące: (1) ocena poznawcza, na którą składa się ocena pierwotna, określająca znaczenie przypisywane sytuacji – zagrożenie, krzywda/strata, wyzwanie i (2) ocena wtórna związana z możliwością poradzenia sobie, co w sposób przejrzysty prezentuje model kryzysu w chorobie przewlekłej.

Sposób postrzegania własnej choroby przez dziecko chore terminalnie jest więc niezbędnym elementem procesu adaptacji do sytuacji trudnej, dziecko trafia bowiem najczęściej do ośrodka onkologicznego lub hospicjum, mając za sobą traumatyczne doświadczenia związane z okresami złego samopoczucia, niepokojących, nasilających się objawów choroby, licznych badań, podczas których miało okazję usłyszeć wiele przerażających je informacji i odczuć narastający strach rodziców. I choć, jak uważa większość lekarzy „(…) nie wolno odbierać dzieciom nadziei nawet wówczas, kiedy jej już nie ma i do ostatniej chwili trzeba podtrzymywać wolę przetrwania (…) taka taktyka rzadko bywa skuteczna. Dzieci – poza zupełnie malutkimi – dość wcześnie zaczynają się orientować, co się z nimi dzieje i co im grozi, czy też – co je czeka. «Dzieci wiedzą o wiele więcej, niż mówią dorosłym» (…)" (Sobczyńska, 1998, s. 29).



Rys. 1. Model kryzysu w chorobie przewlekłej

Źródło: R.H. Moos, Coping with acute health crises. W: T. Milton, C. Green, R. Meagher (red.), *Handbook of clinical health psychology*, s. 132. New York: Plenum

Na każdym etapie leczenia onkologicznego, doświadczając lęku, bólu, cierpienia, niepewności i narastającej frustracji, ale też utraty poczucia bezpieczeństwa i kontroli, zaczynają tworzyć wewnętrzną postawę, od której zależy ich nastawienie do życia.

> „(…) Pytam i pytam, czy ja już umrę, już, to znaczy dzisiaj, bo słyszałem, jak pani doktor mówiła do taty, że to nie potrwa długo (…) hmm..., ale widzi pani ciągle jestem, a oni, no, mamusia i babcia, i tatuś, też są i tak strasznie się boją, bo płaczą, jak myślą, że nie widzę. No przecież to ja powinienem w końcu płakać (…). Ale wie pani co, oni mają chyba gorzej (…), wkurza mnie Wojtek, mój brat, bo przychodzi i tak patrzy, i patrzy, jakby nie widział kogoś, kto umiera. Głupie to wszystko, no cały ten szpital i ten świat. Chcę gdzieś pójść, chcę, żeby mnie stąd zabrali, a oni, że tu mnie wyleczą. Tacy duzi, a tacy śmieszni. Nie wyleczą, bo kulek na moim ciele jest coraz więcej (…)" [Kacper, 7 lat,].

Kacper nie pyta „czy ja umrę?". Instynktownie wyczuwa lęk i brak gotowości ze strony rodziców do podjęcia rozmowy na ten temat i wycofuje się. Czuje, że ani rodzice, ani babcia nie są gotowi, by dopuścić do siebie myśl o jego odejściu, zaczyna więc instynktownie ich chronić. Powstaje swoista gra, w której wszyscy unikają bolesnego tematu – dorosłym wydaje się, że chronią dziecko i nie dostrzegają, że to dziecko zaczyna chronić ich.

Wsłuchanie się w dziecięce narracje związane z byciem chorym terminalnie, a jak mówił 5-letni Jaś „prawie umartym", uzupełnione czasami afektywną

i strukturalną analizą wytworów rysunkowych, poetyckich i prozatorskich, pozwala spojrzeć na świat nie tylko oczami odchodzącego dziecka, ale dzięki temu pomóc i jemu, i jego bliskim radzić sobie z powolnym czasem odchodzeniem:

„Idę śmieszną dróżką, zakręconą,
Idę daleko, coraz dalej…
To moje kulki ją zbudowały
Idę gdzieś i widzę mojego Puszka.
On umarł już dawno
A tam jest"
[Kacper, 7 lat]

Zarówno analiza „zwyczajnych" (a może niezwyczajnych) narracji, jak i analiza dziecięcych wytworów jest ogromnie trudna (także dla doświadczonego badacza), bo życie każdego dziecka posiadającego własną, niepowtarzalną biografię sytuuje się zawsze na przecięciu wertykalnej osi biograficznej i horyzontalnej osi charakteryzującej środowisko życia. Przestrzeń życia dziecka naznaczona jest m.in. przyjmowanymi przez niego rolami w rodzinie, środowiskach edukacyjnych, grupie rówieśniczej, wpływem kultury, podkultury czy religii.

Jednak, wybierając „orientację na człowieka", a nie jego chorobę, poznając dziecko i jego potrzeby, uczymy się przede wszystkim tego, jak bardzo wymagającym jest partnerem, jak doskonale wyczuje każdą nieszczerość i zafałszowywanie rzeczywistości. Uczymy się tego, wsłuchując się w dziecięcy monolog, nawiązując z nim dialog, wspólnie rozszyfrowując wizualny lub werbalny komunikat, bądź po prostu wspólnie milcząc. W tej relacji obowiązywać powinny zasady, które „narzuca" nam samo dziecko – prawdomówności, szczerości, dopasowania języka do jego możliwości odbioru informacji.

Odchodzącemu dziecku potrzebna jest więc przede wszystkim gotowość i odwaga dorosłych do działań, których efektem będzie rozmowa o przemijaniu i śmierci, bo „(…) dzieci interesują się tym tematem i nierzadko sporo już wiedzą" (Góralczyk, 1996, s. 35). Jednak to, co dziecko wie, zależy od swoiście ustrukturalizowanej wiedzy składającej się z konfiguracji sądów opisowych (np. przekonań czy poglądów dziecka), będących nośnikami informacji o stanach rzeczy, i sądów wartościujących, które przekazują dane o subiektywnej wartości tych stanów. Te ostatnie zdecydowanie bardziej różnicują dzieci niż przekonania deskryptywne.

W sytuacji choroby terminalnej elementy związane z:

1. wiedzą dziecka na temat zjawisk realnych czy mitów na temat śmierci pochodzącą z wielu źródeł; to one tworzą często pogląd na świat,
2. sądami relacyjnymi, których treścią są stosunki i więzi między dzieckiem a światem zewnętrznym; sądy te wpływają na postawy i zachowanie typu „zbliżanie – oddalanie",

3. sądami opisowymi i wartościującymi na temat własnej osoby; dzięki obserwacji samego siebie, m.in. w sytuacjach trudnych, związanych choćby z często bolesnymi zabiegami medycznymi i ich skutkami ubocznymi – utratą włosów, zmianą sylwetki, trudnościami z jedzeniem, z zasypianiem i snem, ale też opinii i zachowań dorosłych, czy rówieśników, pozwalają dziecku formułować samoocenę, która może stać się źródłem optymizmu, ale także lęku, poczucia osamotnienia, ucieczki do świata, do którego możemy przestać mieć dostęp. „(…) Jestem raz mniejszy, raz większy, ale ty jesteś taka sama… Taka mysza, myszunia, jak ta, co została w domu. Tam zejdziesz z tej kartki? Tak sobie myślę, czy ty tu zostaniesz i ja nie będę miał ciebie? Ale wiesz może zabiorę cię z sobą. Tak… powiem mamie, żeby cię schowała pod koszulką, jak włoży mnie do trumny (…)" [fragment rozmowy 6-letniego Piotrusia z narysowaną na kartce myszką].

W sytuacji odchodzenia równie istotny jak psychon poznawczy, jest psychon osobisty, związany z poczuciem własnego istnienia i bytu sprawczego (istnieję, jestem sprawcą i źródłem własnych doświadczeń), pewnej integralności (jestem niepodzielną całością), własnej ciągłości (jestem sobą), niepowtarzalności (czuję swoją odrębność od innych, ale i oni różnią się ode mnie).

> „(...) Widziała pani jak Kasia umarła? Ja nie widziałem, ale ona była dziewczyna, to się pewnie bała, bo ciągle marudziła, że nie ma jakiejś kamery, czy coś tam i nie rozmawiała z tatą, bo on jest daleko… Ja jestem chłopak, no też się bałem, że będę wyglądał jak kościotrup. O widzi pani tak, tu narysowałem, śmiesznie no nie? (…) ale już wiem, że tam nie jest źle, bo przyszedł do mnie Rino i szczekał i chciał się bawić (…), tam będę mógł biegać i mój kolega z tej drugiej sali już tam jest i mój pies Rino (…) on to na pewno na mnie czeka, jak pani myśli? … czeka no nie? (…)" [Alan, lat 8].

Dziecko terminalnie chore wcale nie musi więc być smutne. Zdarza się, że dzięki umiejętnościom adaptacyjnym odzyskuje ciekawość życia, ma ochotę na zabawę i śmiech, tworzy, podobnie jak Alan, własną wizję miejsca, do którego się udaje. Karolina Sobczyńska przytacza wypowiedzi dwóch dziewczynek tworzących własną wizję takiego miejsca. Opisując je, sześcioletnia dziewczynka mówi: „(…) Tam jest taka duża łąka, a na niej kwiaty i mocno pachną, i nie trzeba iść wieczorem spać, a w nocy jest widno. I wszyscy się śmieją, i biegają, i skaczą, i są młodzi, i weseli (…)" [Sobczyńska, 1998, s. 29]. Ta sama autorka przytacza też wypowiedź innej dziewczynki, która opowiedziała mamie sen – widziała w nim las z ogromną drogą: „«(…) Ja szłam tą drogą sama, ale wcale się nie bałam, bo było ciepło i miło, i wiedziałam, że nic mi się nie stanie złego, i że na końcu tej drogi ktoś dobry na mnie czeka». Zmarła tego samego dnia, a jej ostatnie słowa brzmiały «Widzę cię», przy

czym ten ujrzany w chwili śmierci Ktoś musiał istotnie być dobry, bo dziecko uśmiechnęło się do niego" (ibidem).

Dzieci czują nadchodzącą śmierć i choć niektórym wydaje się to niemożliwe, instynktownie wiedzą, kiedy odejdą: „(…) «Śmierć pachnie» – mówił pewien pięciolatek, kiedy miał umrzeć któryś z jego leżących na wspólnej szpitalnej sali kolegów. Przed własną śmiercią z uwagą i w skupieniu obwąchiwał własne rączki. Na pytanie pielęgniarki, czy brzydko pachną i czy chce je umyć, odparł, że są czyste, ale pachną umieraniem «Już jutro mnie tu nie będzie» odparł i to przeczucie okazało się prawdziwe" (Sobczyńska, 1998, s. 29).

Uczestniczenie w życiu i nadchodzącej śmierci dziecka chorego terminalnie sprawia więc, że przed dorosłymi staje wiele wyzwań, które często są niedostrzegane, a może wręcz specjalnie pomijane w rozmowach, bo pomimo ciągłej obecności śmierci w naszym życiu nie potrafimy o niej rozmawiać, traktujemy ją jak temat tabu, obsesyjnie staramy się odsuwać myśli o tym, że jesteśmy śmiertelni. Jak zatem w takiej sytuacji mamy rozmawiać o śmierci z dzieckiem, jak dzielić się trudnymi emocjami?

Przede wszystkim warto pamiętać, że dzieciom najtrudniej znieść kłamstwo i fałsz. Nieustanne utrzymywanie ich przez rodziców w świadomości, że już niedługo wrócą do domu i szkoły, że jeszcze zdążą zrobić wiele rzeczy, że razem wyjadą, jest dla dzieci nie tylko męczące, ale i frustrujące.

Brak szczerej rozmowy z rodzicami budzi w nich bunt i dodatkowo utrudnia proces odchodzenia. „(…) Przecież ja umieram, nigdy już nie pojadę w góry, nad morze, nigdy już nie pójdę do szkoły. Dziesięcioletni Paweł po wyjściu rodziców zapytał personel «Dlaczego oni tak strasznie kłamią?» Do śmierci nie odezwał się do nich ani słowem" (Kołodziejczyk, Majerowicz, 1999, s. 61).

Kłamią, bo się boją, bo nie potrafią rozmawiać z dzieckiem o odchodzeniu, bo działa mechanizm wyparcia, bo obarczają je winą za to, że ich zostawia, bo nieustannie pytają samych siebie: „Jak dalej bez niego żyć?"

Śmierć dziecka uległa wdrukowaniu, jej obraz drastycznie wdarł się w ich życie. Ważna jest tutaj nieakceptowalność śmierci zawarta we wcześniejszym wyobrażeniu – jej przedwczesność, groteskowość, absurdalność. Jak pisał Robert Jay Lifton (1983), spotkanie rodziców ze śmiercią dziecka podważa ich magiczne poczucie odporności na zranienie. Pojawia się też poczucie winy z powodu śmierci dziecka, bolesne samopotępienie płynące z faktu, że ono odchodzi (odeszło), a oni pozostają. To poczucie winy może być tak bolesne, że może być tłumione lub ukrywane pod postacią innych wzorców zachowań, bo niezmiernie trudno uwierzyć, że to, czego jesteśmy uczestnikami, dzieje się naprawdę, że doświadczamy tej sytuacji my i nasze dziecko.

A przecież pozwolić odejść dziecku choremu terminalnie w spokoju to największy dowód rodzicielskiej miłości.

Kilka końcowych refleksji

Śmierć, podobnie jak narodziny, jest niezaprzeczalnym, nieuniknionym faktem życia, jego częścią składową. Jednak nawet lekarze z długoletnim doświadczeniem czują się niepewnie, kiedy mają przed sobą umierające dziecko, bowiem ono nie tylko myśli o własnej śmierci zupełnie inaczej niż dorośli, ale tworzy też inne strategie mierzenia się z nią.

Jak więc rozmawiać z dzieckiem o tym, czego sami dobrze nie wiemy, czego nie rozumiemy, przed czym odczuwamy lęk? Trzeba rozważyć przede wszystkim, czy dziecko chce poznać prawdę o czekającej je śmierci. Niektóre dzieci nie potrafią, lub nie chcą, zrozumieć i nie ma potrzeby nalegać. Inne przyswajają sobie tę wiedzę powoli. W każdym jednak przypadku trzeba dokładnie przemyśleć, jak powinna potoczyć się taka rozmowa, bo być może dziecko będzie potrzebowało dłuższej dyskusji o znaczeniu śmierci, temat ten może pojawiać się wielokrotnie, i wielokrotnie będą pojawiały się też te same pytania. Ważne, by rozmowa była autentycznym dialogiem, a nie monologiem rodzica, by myśleć o tym, jak dziecko pojmuje świat. A ponieważ pojmuje go w odniesieniu do samego siebie, aktualny stan może być przez nie postrzegany jako rezultat własnych działań. Należy więc zawsze upewnić się, że nie boryka się samotnie z poczuciem winy, ale też przygotować się na emocjonalny wybuch i odrzucenie, dlatego w relacji z dzieckiem tak ważne jest wzajemne zaufanie oparte na prawdomówności i uczciwości.

Kiedy pyta „czym (lub kim) jest śmierć?", nie należy opisywać śmierci jako snu, bo jest to chwilowy unik, który trzeba będzie sprostować w kolejnej rozmowie, a zanim to nastąpi, dziecko może lękać się zasnąć z obawy, że już się nie obudzi. Dziecięce narracje wskazują, że to przede wszystkim lęk przed samotnym umieraniem jest jedną z najczęstszych obaw dzieci w stanie terminalnym.

Trzeba informować dziecko o przebiegu leczenia, odpowiadać na pytania dotyczące zabiegów, podtrzymywać nadzieję i tworzyć możliwości, by mogło komunikować się z nami nie tylko werbalnie, ale także poprzez rysunek, zabawę, mimikę, pomocne bywa też wykorzystywanie nowych technologii. Gdy brakuje słów, w ten sposób można zapanować nad własną chorobą – bólem, strachem, lękiem.

Warunkiem spokojnego odejścia jest jednak przede wszystkim poszanowanie osobistej godności umierającego dziecka.

W Stanach Zjednoczonych wprowadzono zasadę „Let him choose" oznaczającą, że dzieci terminalnie chore same mogą zadecydować, jak spędzą ostatnie tygodnie i dni życia. Mają prawo do zaprzestania nauki, do ciągłej zabawy, zagospodarowania czasu zgodnie ze swoim życzeniem. Rodzice nie ingerują w ich postanowienia, zakłada się bowiem, że życzenia

dziecka w każdej z faz choroby terminalnej, łącznie ze śmiercią, powinny być uszanowane.

I choć każde dziecko jest inne, nie ma więc tym samym standardowej reakcji na zbliżającą się śmierć, to bez wątpienia wszystkie dzieci, by pogodzić się z prawdą, potrzebują wsparcia, miłości, ciepła i poczucia, że mimo wszystko są bezpieczne.

BIBLIOGRAFIA

Falska, M. (2007). Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie. W: M. Falska, *Nasz Dom, zrozumieć, porozumieć się, poznać.* Wybór i oprac. M. Ciesielska, B. Puszkin. T. 1. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Badań „Korczakianum".

Góralczyk, E. (1996) *Choroba dziecka w twoim życiu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

John-Borys, M., (2002). *Koncepcje zdrowia i choroby u dorastających*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kołodziejczyk, M, Majerowicz A. (1999). Problemy psychologiczne dzieci z chorobą nowotworową. *Nowiny Psychologiczne*, nr 2, s. 53-65.

Korczak, J. (1929). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicza.

Korczak, J. (1984). *Pamiętnik*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Lau, R.R., Hartman, K.A. (1983). Common sense representations of common illnesses. *Health Psychology*, 2(2), s. 167-185.

Leventhal, H., Meyer, D., Nerenz D. (1980). The common sense representation of illness danger. W: S. Rachman (red.), *Contribution to medical psychology*. New York: Pergamon Press.

Lifton, R. J. (1983). *The broken Connection: On death and the continuity of Life*. New York: Basic Books.

Maciarz, A. (1998). *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia*. Kraków: Impuls.

Moos, R.H. (1982). Coping with acute health crises. W: T. Milton, C. Green, R. Meagher (red.), *Handbook of clinical health psychology*. New York: Plenum.

Roberts, M.C., Beidleman, W.B., Wurtele S.K. (1981). Children's perceptions of medical and psychological disorders in their peers. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 10(2), s. 76-78.

Sobczyńska, K. (1998). O nadziei wbrew nadziei. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 3, s. 28-30.

Schmitt, E. (2011). *Oskar i Pani Róża*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Springer, K. (1994). Beliefs about illness causality among preschoolers with cancer: Evidence against immanent justice. *Journal of Pediatric Psychology*, 19(1), s. 91-101.

Tagore, R. (1922). *Poczta*. Lwów: Wydawnictwo „Monsalwat".

Tarnowski, J. oraz dziecięcy zespół redakcyjny (1991-1998). *Dzieci i ryby głosu nie mają*. T. 1-5, Poznań: Wydawnictwo Pallotinum.

Thompson, R.J., Gustafson, K.E. (1996). *Adaptation to chronic childhood illness*. Washington: APA.

Woynarowska, B. (red.) (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Justyna Deręgowska

Szkoły przyszpitalne w sieci wsparcia społecznego dzieci chorych hospitalizowanych – teoria i praktyka

Wstęp

Mówiąc o wsparciu społecznym, najczęściej podkreśla się jego behawioralny lub procesualny charakter i określa się je jako „pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych" lub „konsekwencję przynależności do sieci społecznych" (Sęk, 1997, s. 147). Wskazuje się też, że wsparcie społeczne pozytywnie wpływa na jednostkę przeżywającą sytuację trudną. Sprzyja ono bowiem jej aktywnemu radzeniu sobie i wpływa na lepsze przystosowanie do stresujących wydarzeń, przez co zaliczane jest do zasobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, także w sytuacji choroby.

Biorąc więc pod uwagę, że choroba i związana z nią hospitalizacja są dla dziecka sytuacją trudną, rzutującą na całościowe jego funkcjonowanie, należy wskazać, iż dziecko takie oprócz fachowej interwencji medycznej wymaga też interwencji natury psychologicznej i społecznej, a więc adekwatnego do jego potrzeb wsparcia psychospołecznego.

Jednym ze źródeł takiego wsparcia jest funkcjonująca na terenie szpitala dziecięcego szkoła przyszpitalna, której podstawowym zadaniem jest wspieranie wszechstronnego rozwoju hospitalizowanych dzieci. W szkole takiej pracują odpowiednio wykwalifikowani pedagodzy, realizujący z chorymi nauczanie oraz tzw. zajęcia pozalekcyjne.

Celem niniejszego opracowania jest pochylenie się nad rolą pedagogów szkoły przyszpitalnej w procesie wspierania chorego. Podyktowane jest to wątpliwościami, jakie może budzić ich stopień zaangażowania w proces wspomagania hospitalizowanego dziecka i jego rodziny.

Poczynione w opracowaniu refleksje o charakterze pedagogicznym mają swoje źródło w wynikach badań przeprowadzonych na terenie Szpitala Klinicznego im. Karola Jonschera Uniwersytetu Medycznego im. Karola Mar-

cinkowskiego w Poznaniu, a także w bezpośrednich doświadczeniach praktycznych autorki, która jako wychowawca pracowała w szkole funkcjonującej przy tym właśnie szpitalu. Uznano, że refleksje te stanowić mogą istotny punkt wyjścia w dyskusji na temat możliwego do zastosowania w praktyce modelu wielozakresowego wspierania chorego dziecka z wyraźniejszym niż dotąd udziałem pedagogów.

Choroba i hospitalizacja jako sytuacja trudna w życiu dziecka

Podejmując zaprezentowany powyżej problem, należy wskazać, że choroby wpisane są w życie każdego człowieka, także w życie dziecka. Dzieci statystycznie najczęściej zapadają na choroby krótkotrwałe, w tym typowe choroby wieku dziecięcego lub infekcje sezonowe. W ich przypadku, przy dobrej opiece lekarskiej i odpowiedniej pielęgnacji ze strony najbliższych, istnieje bardzo niewielkie ryzyko powikłań, obserwuje się szybki powrót do zdrowia i normalnego funkcjonowania. Niestety, dużą grupą chorób u dzieci są różnego rodzaju urazy i zatrucia wymagające intensywnego leczenia zachowawczego, a także sytuacje chorobowe, w których konieczne jest leczenie chirurgiczne i hospitalizacja. Znaczącą grupę chorób stanowią też choroby przewlekłe, również te określane jako ciężkie. Do tej grupy chorób, definiowanych jako „wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, które posiadają jedną lub więcej następujących cech charakterystycznych: są trwałe, pozostawiają po sobie inwalidztwo, spowodowane są przez nieodwracalne zmiany patologiczne, wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego, albo według wszelkich oczekiwań wymagać będą długiego nadzoru, obserwacji czy opieki" (Adamczak, 1998, s. 11), należą m.in. padaczki, cukrzyca, astma oskrzelowa, hemofilia, choroby kardiologiczne i jedne z najcięższych chorób przewlekłych wśród dzieci – choroby nowotworowe.

W perspektywie biomedycznej chorobę najczęściej analizuje się jako „zaburzenie czynności organizmu i jego mechanizmów regulacyjnych" (Gomułka i Rawerski, 1995, s. 40). W koncepcjach psychologicznych natomiast nawiązuje się przede wszystkim do znaczenia choroby w życiu dziecka, a biorąc pod uwagę chorobę przewlekłą, wymagającą hospitalizacji, podkreśla się, że jest ona szczególnym źródłem frustracji, specyficznym i niekorzystnym zdarzeniem w rozwoju dziecka – zdarzeniem ograniczającym lub całkowicie blokującym zaspokajanie podstawowych jego potrzeb (Skorny, 1986). Wskazuje się też, że zawsze rzutuje ona na biopsychospołeczne, czyli całościowe funkcjonowanie chorego, negatywnie oddziałując na ogólny jego rozwój. Wpływa ona bowiem nie tylko na sam organizm, lecz także na stan psychiczny dzie-

cka, jego aktywność poznawczą i funkcjonowanie społeczne oraz powoduje, że naruszona zostaje równowaga emocjonalna dziecka (Trzęsowska-Greszta, 1994). Sama choroba i inwazyjność jej leczenia narażają więc dziecko na długotrwałe cierpienie w sferze fizycznej, duchowej, psychicznej i społecznej, przez co można mówić o tzw. cierpieniu totalnym.

Bez względu na charakter, sposób leczenia i przebieg, choroba zawsze stanowi dla dziecka sytuację trudną i niekomfortową. Ciężką przewlekłą chorobę dodatkowo uznać można za wydarzenie krytyczne w życiu dziecka, które inicjować może szczególnego rodzaju kryzys egzystencjalny, definiowany przez Adamczak (1985, s. 42) jako „traumatyczne zdarzenie życiowe spowodowane sytuacją niemożliwą do przewidzenia i przygotowania się na jej przyjęcie, przeżycie, czy zastosowanie odpowiednich środków zaradczych", przy podkreśleniu, że kryzys powstały na skutek choroby zagraża podstawowym wartościom istotnym dla życia zarówno chorego, jak i całej jego rodziny.

Warto też podkreślić, że sama już okoliczność hospitalizacji w przypadku dziecka jest elementem, który powoduje, że w praktyce klinicznej sytuacja dla chorego staje się jeszcze bardziej niesprzyjająca i bardziej złożona (Słowik, 2005). Do czynników związanych z samą chorobą, w tym czynności medycznych, dochodzą bowiem niekorzystne dla chorego dziecka czynniki zewnętrzne związane z hospitalizacją, wśród których wymienia się: uprzedmiotowienie i bezradność, trudny do zaakceptowania przez chorego regulamin leczenia, całkowite podleganie decyzjom personelu medycznego oraz izolację od naturalnego środowiska wychowawczego i rówieśniczego. I choć czynniki te nie mają w sposób obiektywny przypisanego działania traumatycznego, to jak wynika z badań własnych (Deręgowska, 2010), wiele z nich niekorzystnie wpływa na hospitalizowane dziecko.

Przyjęcie więc przez dziecko nowej roli – roli pacjenta – inicjuje duże zmiany i ograniczenia w dotychczasowym trybie jego życia, a wszystko to, jak dodaje Anna Tojza (2003), może powodować deprywację potrzeb dziecka, może inicjować poczucie zagrożenia i głęboki permanentny stres oraz poważne przeciążenia emocjonalne, charakteryzujące się pobudzeniem wewnętrznym, impulsywnością, lękliwością, niestałością emocjonalną, obniżoną zdolnością kontroli emocji, a także trudnościami w komunikacji uczuciowej oraz niebezpiecznymi stanami depresyjnymi. Chore i hospitalizowane dziecko ma obniżoną odporność psychiczną, łatwo ulega też dezorientacji, zmęczeniu i rozdrażnieniu, a to z kolei może mieć duże znaczenie w powstaniu wtórnych zmian w procesach poznawczych, takich jak trudności w koncentracji uwagi, zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej, zaburzenia pamięci i myślenia oraz trudności w kojarzeniu i mobilizowaniu się do wysiłku intelektualnego (Pecyna, 2000). Ponadto z silnymi emocjami u dziecka mogą współwystępo-

wać objawy wegetatywne, takie jak bóle głowy, brak apetytu, niestrawność, biegunki czy zaparcia.

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest również to, że długotrwały pobyt dziecka w szpitalu może powodować zaburzenia zwane „hospitalizmem", co charakteryzuje się „zespołem objawów, do których zalicza się otępienie uczuciowe i intelektualne, zanik potrzeby kontaktów społecznych i depresję" (Szewczuk, 1985).

Reasumując, należy dodać, że reakcja dziecka na chorobę i hospitalizację zawsze ma wymiar indywidualny i zależy od wielu czynników, w tym wieku i poziomu rozwoju intelektualnego dziecka, jego indywidualnych cech, rodzaju i przebiegu choroby, uprzednich doświadczeń, a także wsparcia, jakie ono otrzymuje zarówno od swoich najbliższych, jak też od interdyscyplinarnego zespołu leczącego i opiekującego się nim podczas hospitalizacji (Maciarz, 1998). Co warte podkreślenia, żadne dziecko nie jest przygotowane na pojawienie się w jego życiu choroby i hospitalizacji. Niejednokrotnie więc sytuacja ta przekracza możliwości samodzielnego radzenia sobie dziecka.

Szkoła przyszpitalna – podstawowe zadania placówki

W Polsce na terenie dziecięcych szpitali klinicznych już od lat funkcjonują szkoły przyszpitalne, których podstawowym zadaniem jest wspieranie wszechstronnego rozwoju hospitalizowanych dzieci. Zgodnie z Rozporządzeniem MENiS z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 155, poz. 1288), w szkołach tych zatrudniani są odpowiednio wykwalifikowani pedagodzy, w tym nauczyciele przedmiotowi i wychowawcy.

Praca każdej szkoły przyszpitalnej oparta jest na bardzo wyraźnych, odgórnych wytycznych, udokumentowanych między innymi w Programie Wychowawczym, Programie Profilaktyki i statucie szkoły (dostępne na stronach internetowych szkół). W pierwszym z wymienionych dokumentów zamieszczone są informacje na temat konkretnej szkoły, podstaw prawnych jej funkcjonowania, realizowanych przez nią zadań, a także celów wychowawczych oraz obowiązków nauczycieli i wychowawców. W Programie Wychowawczym znajduje się też odniesienie do kalendarza imprez organizowanych przez szkołę. Ponadto ujęta jest w nim charakterystyka sylwetki wychowanka, jego prawa i obowiązki. Drugi dokument, na podstawie którego opiera się praca szkoły, zawiera diagnozę potrzeb i trudności hospitalizowanych dzieci, a więc diagnozę, w oparciu o którą realizowane powinno być szeroko rozu-

miane wspieranie wychowanków placówki. W dokumencie tym znajdują się też odniesienia do realizowanych podczas działalności wychowawczej i edukacyjnej profilaktycznych działań wychowawczo-terapeutycznych, wzmacniających i promujących postawy społeczne wychowanków. W statucie szkoły z kolei zawarte są postanowienia ogólne dotyczące jej funkcjonowania, a także informacje o zespole pracowników, jego celach i zadaniach oraz o organach i organizacji pracy zespołu. Statut zawiera też prawa i obowiązki uczniów oraz informacje dotyczące sposobu dokumentowania przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej.

Do wskazanych w dokumentach podstawowych obowiązków nauczycieli i wychowawców, w sposób szczególny określonych także w Karcie nauczyciela i Ustawie o systemie oświaty, należy przede wszystkim realizacja programu opieki pedagogicznej nad chorymi dziećmi, do czego niezbędna jest wiedza na temat dzieci, z którymi zatrudniony w szkole przyszpitalnej pedagog pracuje, oraz umiejętności i kompetencje w zakresie dostosowywania programów nauczania i metod wychowania do aktualnych możliwości chorych.

Nauczaniem w szkołach przyszpitalnych zajmują się specjalnie do tego przygotowani (najczęściej w ramach odpowiednich kursów lub studiów podyplomowych) nauczyciele. I choć prowadzone przez nich zajęcia dydaktyczne są zgodne z programem szkoły normalnej, to ze względu na specyficzną sytuację uczniów oraz miejsce, w jakim podejmowane jest nauczanie (oddział szpitalny), w procesie dydaktycznym nauczyciele uwzględniać muszą nie tylko ograniczenia związane z infrastrukturą szpitalną, lecz przede wszystkim aktualne, zarówno psychiczne, jak też wysiłkowe i ruchowe możliwości samych chorych. Nauczyciele są więc zobowiązani dostosowywać tempo nauczania do możliwości chorego, przez co zwykle jest ono wolniejsze, a obciążenie uczniów zadaniami – mniejsze. Także wymagania dydaktyczne dostosowywane muszą być do ich indywidualnych możliwości. Co istotne, zajęcia dydaktyczne z dziećmi hospitalizowanymi prowadzone są bądź w formie pracy indywidualnej, bądź w formie pracy zespołowej, co wiąże się z koniecznością prowadzenia lekcji wielotematycznych z uczniami różnych klas lub też uczniami tej samej klasy, ale o różnym stopniu realizacji materiału. Zgodnie z powyższym podstawową zasadą w pracy dydaktycznej nauczycieli zatrudnionych w szkole przyszpitalnej jest „zasada racjonalnego gospodarowania wysiłkiem chorego dziecka, zachowania równowagi między jego uczynnianiem i odciążaniem, zależnie od jego potrzeb i możliwości psychoruchowych" (Anyszko i Kott, 1988, s. 21).

Biorąc pod uwagę znaczenie nauki w przypadku dziecka hospitalizowanego, warto wskazać, że zarówno sama tematyka realizowana podczas zajęć, jak też odpowiednio dobrane metody nauczania i postawa samego na-

uczyciela, odgrywają istotną rolę terapeutyczną, wspomagającą cały proces leczenia. Zajęcia dydaktyczne bowiem najczęściej nie tylko uaktywniają chore dziecko, lecz także odwracają jego uwagę od przykrych doświadczeń związanych z procesem choroby i jej leczenia, przez co traktować je można jako specyficzną formę terapii (Żarnowska, 1992). Ponadto już sama kontynuacja procesu dydaktycznego daje chorym szansę ciągłości nauki i uzyskania ocen, daje im wiarę we własne siły, podtrzymuje gotowość szkolną, a w części też zaspokaja potrzeby poznawcze i społeczne. Związana z tym perspektywa powrotu do macierzystej szkoły działała stabilizująco na sferę emocjonalną chorych, dając im poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości (Chęcińska, 2005).

Wielu specjalistów podkreśla w kontekście powyższego, że ważnym aspektem pracy dydaktycznej w szkole przyszpitalnej są także oceny osiągnięć dziecka, uwzględniające jego aktualną wydolność wysiłkową i zaangażowanie. Oceny bowiem mają nie tylko wartość informacyjną na temat osiągnięć dziecka, lecz również wartość terapeutyczną – wzmacniają one zasoby energetyczne chorego w walce o zdrowie (Bakoń i Siedlecka, 2005).

Nieco inną charakterystykę zadań niż nauczyciele przedmiotowi szkoły przyszpitalnej mają zadania stawiane przed pedagogami-wychowawcami zespołów lekcyjnych oraz wychowawcami zajęć pozalekcyjnych.

Główne zadania zespołów lekcyjnych, jak wynika z dokumentów szkół, dotyczą diagnozowania warunków życia uczniów i ich stanu zdrowia, kontaktowania się z rodzicami chorych dzieci oraz kontaktowania się ze szkołami macierzystymi, personelem medycznym i psychologiem w celu pozyskania informacji na temat psychofizycznego rozwoju uczniów. Istotnym zadaniem jest też nawiązywanie kontaktu z macierzystymi szkołami w sprawie klasyfikacji uczniów, a także przygotowywanie zaświadczeń z ocenami i uwagami na temat funkcjonowania chorych podczas ich pobytu w szpitalu.

Inny charakter ma praca wychowawców zajęć pozalekcyjnych. O ile bowiem nauczyciele przedmiotów prowadzą lekcje na różnych oddziałach szpitalnych w określonych dniach i godzinach, a wychowawcy zespołów lekcyjnych oprócz kwestii związanych z prowadzeniem dokumentacji odpowiedzialni są za kontakt z rodzicami chorego i jego szkołą macierzystą, o tyle wychowawcy zajęć pozalekcyjnych przyporządkowani są na stałe do wskazanych oddziałów szpitalnych i na nich też regularnie, codziennie i w określonych godzinach spotykają się ze swoimi wychowankami, przez co najmocniej wpisują się oni w grono interdyscyplinarnego zespołu specjalistów opiekujących się chorym, hospitalizowanym dzieckiem.

Podstawowe zadania wychowawców zajęć pozalekcyjnych, jak wskazują programy wychowawcze szkół przyszpitalnych, oscylują wokół uzupełniania braków szkolnych i pomocy w odrabianiu zadań domowych, dbania o estetyczny wystrój oddziału, prowadzenia imprez szkolnych oraz stwarzania wa-

runków do budowania atmosfery wzajemnego zrozumienia i kształtowania samoświadomości wychowanka. Warto zauważyć, że w dokumentach szkół przyszpitalnych podkreślane są także szczegółowe zadania wychowawców zajęć pozalekcyjnych dotyczące organizowania dzieciom czasu wolnego i zajęć pozalekcyjnych o charakterze terapeutycznym, przy czym chodzi tutaj głównie o zajęcia zabawowe, plastyczne, a także zajęcia wykorzystujące formy aktywności zbiorowej – wspomagające i mobilizujące chorych do aktywności. Zajęcia te, jak wynika z dokumentów, spełniać mają przede wszystkim funkcje terapeutyczne. Mają one zapobiegać nudzie, umożliwiać rozwój dziecka, a wykorzystywanie różnych form zabawowych sprzyjać ma rozładowywaniu dziecięcych napięć i frustracji.

Co istotne, analizując wyszczególnione w dokumentach zadania wychowawców, można zauważyć, że brakuje jednoznacznych zapisów dotyczących obowiązku prowadzenia przez nich zindywidualizowanej pracy o konotacjach wsparcia emocjonalnego dziecka lub/i jego rodziców. Jest to o tyle istotne, że ten właśnie aspekt wydaje się w przypadku dziecka chorego szczególnie ważny i na niego zresztą już w latach 80. XX wieku bardzo wyraźnie wskazywała Jadwiga Kopczyńska-Sikorska (1981). Oczywiście, ogólne wskazania dotyczące konieczności emocjonalnego wspierania chorego dziecka można w dokumentach odnaleźć, jednak sformułowane są one bardzo niejednoznacznie i nieprecyzyjnie. Co ważne, nie są kierowane do konkretnych zatrudnionych w szkole specjalistów. Nie wskazuje się na przykład, kto z ramienia szkoły przyszpitalnej winien być odpowiedzialny za kontakt z dzieckiem w kontekście nurtujących je problemów. Nie wskazuje się, kto aktywnie i bezpośrednio powinien towarzyszyć dziecku w jego zmaganiach z trudnościami i że taki właśnie kontakt może być szczególnie ceniony przez chore dzieci. Nie podnosi się też kwestii dotyczącej aktywnego wspierania emocjonalnego przebywających na oddziale z chorym dzieckiem rodziców.

Odnosząc się w tej kwestii do badań własnych (Deręgowska, 2010), wypowiedzi niektórych praktyków pracujących w szkole przyszpitalnej oraz obserwacji czynionych podczas praktyki na terenie szpitala dziecięcego, można stwierdzić, że działania wychowawcy w tym aspekcie są realizowane i są też zadowalające, co więcej – są one realizowane wspólnie z psychologiem. Niestety, dotyczy to jednak tylko oddziałów dla dzieci z ciężkimi lub ostrymi chorobami przewlekłymi, a więc tych oddziałów, na których pobyt dziecka trwa zwykle kilka tygodni, a nawet kilka miesięcy (np. oddziały onkologii i hematologii dziecięcej). W aktywności wychowawców pracujących na oddziałach pediatrycznych, na których nie przewiduje się tak długiego pobytu dziecka, tych aspektów pracy absolutnie brakuje i raczej się ich nie przewiduje. Na tych oddziałach praca pedagoga wychowawcy najczęściej skupia się na organizowaniu zabaw, w tym gier planszowych,

a przede wszystkim na organizowaniu zajęć plastycznych i dbaniu o wystrój oddziału szpitalnego. Jeżeli natomiast tego typu działania przez pedagoga są podejmowane, są one zwykle spontaniczne, nieśmiałe, często też nie do końca profesjonalne.

Taki stan rzeczy może niepokoić z kilku względów. Po pierwsze, wiadomym jest, iż indywidualne, bezpośrednie (nie tylko poprzez zabawę) emocjonalne wspieranie chorego dziecka jest jednym z niezbędnych warunków jego powrotu do zdrowia. Po drugie, wiedza na temat wpływu choroby i hospitalizacji na funkcjonowanie dziecka i jego rodziców wskazuje, że również dziecko przebywające na oddziale szpitalnym stosunkowo krótko, podobnie zresztą jak jego rodzice, może potrzebować wsparcia emocjonalnego czy konkretnej pomocy psychologicznej zgodnej z założeniami interwencji kryzysowej. Po trzecie, pedagodzy, zdobywając kwalifikacje do pracy z dzieckiem chorym przebywającym w placówce leczniczej, zgodnie z odpowiednim rozporządzeniem (Rozporządzenie MENiS z dnia 10 września 2002 roku) w trakcie nauki zdobywają ściśle określoną wiedzę, umiejętności i kompetencje, które umożliwiają im podejmowanie takich właśnie działań. O tym zresztą dodatkowo świadczyć może analiza programów nauczania na studiach pedagogicznych, specjalności – pedagogika lecznicza. Treści kursów, które realizowane są przez studentów (w tym, np. psychologia zdrowia, socjologia zdrowia i choroby, psychologiczne i medyczne podstawy pracy pedagoga i rewalidacji dzieci przewlekle chorych, zachowania interpersonalne, interwencja i pomoc psychologiczna w chorobie, wychowanie i opieka w rodzinie obarczonej choroba przewlekłą, opieka i wychowanie w zakładzie leczniczym, systemy wsparcia społecznego, psychoedukacja, podstawy opieki paliatywnej) wskazują, że pracujący w szpitalu pedagodzy zobowiązani powinni być także do podejmowania aktywności o konotacjach interwencyjnej pomocy psychologicznej i wspierania emocjonalnego pacjentów i ich rodziców. Po czwarte, na oddziałach szpitalnych, na których pobyt dziecka nie jest stosunkowo długi, pomoc psychologiczna ze strony specjalisty psychologa zostaje udzielona tylko w niektórych przypadkach i z konkretnych wskazań, w związku z czym osobą kompetentną, która na co dzień może obserwować i rozpoznawać potrzeby dziecka lub/i rodziców w zakresie wsparcia emocjonalnego, i do niego te działania powinny należeć, jest właśnie pedagog wychowawca. To on, o czym wspomniano wcześniej, zajmuje się przede wszystkim organizowaniem, poniekąd także bardzo ważnych, zajęć plastycznych. Nie angażuje się natomiast (albo robi to w sposób bardzo ograniczony) w zindywidualizowane działania o konotacjach wsparcia emocjonalnego.

Biorąc pod uwagę powyższe, warto dokonać próby odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn takiego stanu rzeczy. Otóż, jak wynika z badań włas-

nych, wielu pedagogów nie czuje się kompetentnymi do podejmowania tego typu działań. Najczęściej jednak brakuje im tak ważnej na tym stanowisku charyzmy, wrażliwości i otwartości na potrzeby chorego dziecka i jego rodziców. Niestety, także odgórnie rola pedagogów zawężana jest jedynie do kwestii nauczania i realizacji wychowawczej pracy pozalekcyjnej, skupiającej się na organizowaniu czasu wolnego choremu dziecku i dbaniu o wystrój oddziału.

Choć wielu specjalistów wypowiada się na ten temat już od dawna, poruszoną powyżej kwestię traktować należy jako problem niezwykle aktualny. Uznany pedagog, Józef Binnebesel (1997), opierając się na badaniach własnych, jednoznacznie wskazuje, że pedagogika ze swoim specyficznym warsztatem teoretycznym i praktycznym może znakomicie uzupełnić psychologię zwłaszcza w okresie hospitalizacji dziecka. Jak podkreśla autor, nie tylko współpraca pedagoga z psychologiem, ale też indywidualna praca pedagoga stwarza możliwości zminimalizowania traumatyzujących skutków choroby i hospitalizacji u dziecka, w związku z czym nie powinno się zawężać roli pedagogów w szpitalu tylko do kwestii nauczania i organizowania chorym czasu wolnego. Z racji swego przygotowania zawodowego, jak podkreśla Binnebesel, pedagodzy mogą spełniać role osób ściśle współpracujących z psychologiem, a zakres oddziaływań pedagogicznych w pracy z chorym dzieckiem i jego rodzicami może obejmować, oprócz działań *stricte* opiekuńczych i wychowawczych, również działania terapeutyczne i inne związane ze wsparciem emocjonalnym.

Także Ewa Kantowicz (1997) wskazuje na konieczność większego angażowania pedagogów w proces wspomagania rodziny oraz dziecka i podkreśla, że realizując wsparcie społeczne, powinni oni pełnić rolę jasno sprecyzowaną i określoną. Zdaniem autorki każdy współczesny pedagog, nie tylko pedagog szkoły przyszpitalnej, powinien być dobrze przygotowany do pełnienia ról: doradcy, opiekuna i terapeuty bezpośrednio pomagającego uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej, doradcy i konsultanta pomagającego rodzicom w trudnych sytuacjach życiowych, a także łącznika ze środowiskiem dziecka oraz instytucjami wspomagającymi go w trudnych sytuacjach.

Otwarta więc pozostaje kwestia zaangażowania pedagogów w proces psychologicznego wspomagania hospitalizowanego dziecka i jego rodziny. Rozwiązanie jej jednak wymaga nie tylko samoświadomości pracujących w szkołach przyszpitalnych pedagogów na temat posiadanych przez nich umiejętności, kompetencji i specjalistycznej wiedzy, lecz także chęci z ich strony i konkretnych działań. Co więcej, potrzebne są też odgórne ustalenia w tym zakresie, dyrektywy systemowe i jednoznaczne wymagania kierowane do pedagogów choćby ze strony dyrektora szkoły.

Posumowanie

Choroba i hospitalizacja to zdarzenia trudne w życiu dziecka i jego najbliższych, a ponieważ istnieje zależność umiejętności do radzenia sobie z sytuacją trudną od oparcia emocjonalnego i możliwości uzyskania pomocy w relacjach społecznych, bezwzględnie ważne jest, aby dziecku hospitalizowanemu i jego rodzicom udzielano odpowiedniego do ich potrzeb wsparcia, w tym wsparcia emocjonalnego, za co odpowiedzialni być powinni przygotowani do pracy z chorym i jego rodziną specjaliści, w tym także pedagodzy.

Mając na względzie poczynione w opracowaniu refleksje, oparte na wypowiedziach specjalistów, wynikach badań autorki i jej doświadczeniach praktycznych, trzeba postulować większą uważność ze strony pedagogów, większą refleksyjność i otwartość na potrzeby emocjonalne chorych i ich rodziców oraz podejmowanie zindywidualizowanych działań o konotacjach interwencyjnej pomocy psychologicznej i wsparcia emocjonalnego. Postulaty kierowane w tym zakresie do pedagogów pracujących w szkołach przyszpitalnych, a przede wszystkim do wychowawców zajęć pozalekcyjnych, są w pełni zasadne. Ich wiedza, umiejętności i kompetencje zdobyte w procesie specjalistycznego kształcenia w pełni bowiem umożliwiają rozumienie stanu emocjonalnego chorego dziecka i podejmowanie realnych działań na rzecz jego poprawy. Jest to też o tyle zasadne, że rola społeczna, jaką podejmuje pedagog w szkole przyszpitalnej, rozważana powinna być nie tylko w perspektywie szkolnych rozwiązań systemowych, ale też w perspektywie zobowiązań etycznych względem chorego dziecka i jego rodziców.

Z pedagogicznego punktu widzenia jest to istotne też z tego względu, że u dziecka nieprzerwanie przecież kształtuje się poznawcza reprezentacja świata, w związku z czym docierające do niego informacje i bodźce zewnętrzne, nawet te podczas pobytu w szpitalu, wpływają na kształt jego przyszłego odnoszenia się do sytuacji trudnych, do życia i ludzi. Sama jedynie świadomość w przypadku dziecka doświadczającego choroby i hospitalizacji, że można liczyć na czyjąś pomoc i wsparcie, nie jest wystarczająca. Tylko realne doświadczanie wsparcia w przypadku takiego dziecka i jego rodziców może przynosić pozytywne rezultaty. Ono stanowić będzie też o tym, jak wielką wartością okaże się w ich przekonaniu, a szczególnie w przekonaniu dziecka doświadczającego sytuacji trudnej, drugi człowiek.

BIBLIOGRAFIA

Adamczak, M. (1985). Krytyczne zdarzenia życiowe a radzenie sobie z nimi. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej*. Poznań: UAM.

Adamczak, M. (1998). *Wybrane procesy poznawcze i emocjonalne u kobiet po mastektomii*. Poznań: UAM.

Anyszko, R., Kott, T. (1988). *Wychowanie dzieci w zakładzie leczniczym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Bakoń, K., Siedlecka, K. (2005). Psychologiczne i pedagogiczne problemy dziecka przewlekle chorego. W: T. Kott (red.), *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej: poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.

Binnebesel, J. (1997). Opieka pozamedyczna nad dziećmi hospitalizowanymi z powodu choroby nowotworowej, doniesienia wstępne. *Psychoonkologia*, 1.

Chęcińska, M. (2005). Realizacja obowiązku szkolnego przez dziecko przewlekle chore. W: T. Kott (red.), *Uczeń z przewlekłą chorobą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej: poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: MENiS.

Deręgowska, J. (2010). *Dziecko z chorobą nowotworową w rodzinie. Diagnoza. Wsparcie*. Poznań: WSNHiD.

Gomułka, W., Rawerski, W. (1995). *Encyklopedia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kantowicz, E. (1997). Wsparcie społeczne w pracy pedagoga szkolnego. W: E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach życia ludzkiego*. Olsztyn: Wydawnictwo Glob.

Kopczyńska-Sikorska, J. (1981). Opieka pedagogiczna w aspekcie potrzeb dziecka z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju. *Pediatria Polska*, 5.

Maciarz, A. (1998). *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pecyna, M.B. (2000). *Dziecko i jego choroba*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Sęk, H. (1997). Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu. W: D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*. Kraków: Wydawnictwo ALL.

Skorny, Z. (1986). Rewalidacja dzieci chorych i niepełnosprawnych fizycznie a uczestnictwo w działaniu. *Szkoła Specjalna*, 1.

Słowik, P. (2005). Rola psychologicznej interwencji w kryzysie wywołanym przez chorobę somatyczną i hospitalizację. W: D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szewczuk, W. (1985). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Tojza, A. (2003). Opieka i wsparcie udzielane dziecku z chorobą nowotworową. W: K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna, praca socjalna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Trzęsowska-Greszta, E. (1994). Psychologiczne problemy dziecka chorego na białaczkę. *Zdrowie Psychiczne*, 1-2.

Żarnowska, B. (1992). *Rewalidacyjna funkcja pracy dydaktycznej z dzieckiem chorym w szkole szpitalnej na przykładzie lekcji biologii*. Kraków: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie.

Hanna Kubiak

Dziecko w szpitalu psychiatrycznym

Wprowadzenie – system opieki psychiatrycznej dla dzieci i młodzieży

W literaturze wskazuje się, że rozwój cywilizacyjny, w założeniu ukierunkowany na poprawę jakości życia, wiąże się paradoksalnie ze wzrostem częstotliwości doświadczanych przez osoby problemów natury emocjonalnej i psychicznej.

Rozpowszechnienie problemów psychicznych u dzieci i młodzieży wynosi ok. 20% (Kendall, 2010). System opieki psychiatrycznej w Polsce nie odpowiada w pełni na zapotrzebowanie tej grupy pacjentów. Działania te powinny uwzględniać zasoby środowiska, w którym żyje dziecko (Namysłowska, 2013). Przykładem tego typu oddziaływania są np. grupy rozwoju osobistego adresowane do rodziców dzieci z zaburzeniami psychicznymi (por. Kubiak, Zięba, 2015). Umieszczenie dziecka na wysokospecjalistycznym oddziale psychiatrycznym mogłoby dotyczyć jedynie tych pacjentów, dla których inne rodzaje pomocy nie są wystarczające. Z doniesień[1] wynika, że w Polsce istnieje ograniczony dostęp nie tylko do opieki środowiskowej, ale i do szpitali psychiatrycznych. Dominuje model pomocy, w którym hospitalizacja zajmuje szczególne miejsce, a i tak możliwości korzystania z niej są ograniczone.

Czynniki związane z radzeniem sobie dziecka z sytuacją hospitalizacji psychiatrycznej

Pobyt w szpitalu zawsze stanowi dla dziecka sytuację trudną. Hospitalizacja „stoi w sprzeczności z dziecięcymi potrzebami: bliskości emocjonalnej, fizycznego komfortu oraz swobodnej aktywności" (Jakoniuk-Diallo, Kubiak,

[1] Wypowiedzi na stronie RPD: http://brpd.gov.pl/

2011, s. 78)[2]. Dzieci w tej sytuacji często doświadczają lęku czy złości, związanych z chorobą, ale i z koniecznością jej leczenia (Russel, 2002).

Trudności te wynikają z hospitalizacji, są niespecyficzne i niepowiązane z pobytem w szpitalu *psychiatrycznym*. Można jednak wyróżnić czynniki związane z tym właśnie rodzajem hospitalizowania. Niektóre z nich można umiejscowić po stronie dziecka, inne – otoczenia społecznego (rodziny, kolegów) oraz środowiska szpitala psychiatrycznego.

Czynniki decydujące o reakcji dziecka na hospitalizację psychiatryczną mogą mieć charakter stały lub wiązać się z przeżywaniem przez nie w chwili obecnej objawów zaburzenia, będącego bezpośrednią przyczyną hospitalizacji.

Podstawowym czynnikiem różnicującym przystosowanie się dziecka do sytuacji jest przebieg jego rozwoju (Achtergarde, 2014).

Spośród innych czynników stałych można wymienić typ temperamentu dziecka (Laceulle, Ormel, Vollebergh, van Aken i Nederhof, 2014) czy czynniki osobowościowe (Tackett, 2006), które wiążą się z prawdopodobieństwem występowania zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży, one jednakże nie będą w tym miejscu dokładniej analizowane. Warto jedynie wspomnieć, że w badaniach potwierdzono związek pomiędzy temperamentem a trudnymi zachowaniami małych pacjentów demonstrowanymi w trakcie hospitalizacji (Valentino, Bridgett, Hayden i Nuttall, 2015). Wskazuje się, że zdolności do samoregulacji, jako szczególnie istotne w procesie rozwoju temperamentu i osobowości, są podstawą podatności dzieci na zaburzenia psychiczne (Lacuelle i in., 2014, Gerdhardt, 2010).

Poza wymienionymi stałymi czynnikami reakcji na hospitalizację, warto wskazać na te, które dotyczą dziecka w okresie, kiedy trafia ono do szpitala.

Dziecko przeżywające problemy z zakresu zdrowia psychicznego, w aktywnej fazie zaburzenia, jest mniej odporne na sytuację trudną niż w innych momentach życia i niż jego rówieśnicy bez tego typu doświadczeń. Od rodzaju zaburzenia zależy dominujący sposób przeżywania trudności, można jednak założyć, że w wielu sytuacjach dziecko jest ukierunkowane na bodźce budzące emocje, reaguje na nie szczególnie wyraźnie oraz interpretuje bodźce neutralne emocjonalnie jako znaczące. Ta tendencja pozostaje w związku z ograniczonymi kompetencjami dotyczącymi regulacji nastroju, myśli i działania (por. Miller, Rathus, Linehan,2011; Martin, 2013). Wiąże się to z niższym poziomem adaptacyjności, rozumianej jako umiejętność dostosowywania się do nowych okoliczności, i adekwatnej odpowiedzi na zmieniające się warunki.

---

[2] Szerzej o sytuacji dziecka hospitalizowanego w: Jakoniuk-Diallo, A., Kubiak, H. (2011). Hospitalizacja dziecka jako sytuacja trudna. W: B. Antoszewska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Akapit Press.

Nie oznacza to, że dzieci z opisywanymi problemami z definicji nie potrafią dostosować się do rzeczywistości szpitala. Przeciwnie, jeżeli zważyć, że wiele dzieci z zaburzeniami psychicznymi cierpi z powodu poczucia wyobcowania w grupie rówieśniczej i bycia niezrozumianym co do istoty ich trudności, to można założyć, że przynajmniej niektóre z nich doświadczą w szpitalu poczucia zrozumienia ze strony personelu czy rówieśników z podobnymi problemami, znajdą swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Jak wskazują rozmowy prowadzone z młodzieżą i dorosłymi hospitalizowanymi w okresie dzieciństwa i adolescencji, niekiedy tak się dzieje. Wiele zależy od tego, jakie czynniki związane z formalną stroną hospitalizacji i z jakością środowiska szpitala oddziałują na dziecko.

Spośród tych czynników można wymienić: odległość szpitala od domu rodzinnego pacjenta, czas pobytu dziecka w placówce, warunki przestrzenne szpitala, organizację edukacji w szpitalu, jakość opieki lekarskiej, pielęgniarskiej, psychologicznej i pedagogicznej, a także oddziaływanie społeczności rówieśniczej, na której kształt mają po części wpływ czynniki leżące po stronie systemu pomocy (o czym poniżej).

W przypadku małych dzieci najkorzystniejsza jest hospitalizacja dziecka z rodzicem i interwencja ukierunkowana na terapię diady, a w niektórych sytuacjach rodziny, np. z jednym rodzicem dochodzącym (Coombe i inni, 2003). W Polsce podobne interwencje są w nielicznych ośrodkach realizowane w postaci stacjonarnych pobytów dziecka z matką, jest to jednak oferta mało dostępna.

Rzecznik Praw Dziecka na swojej stronie internetowej[3] wskazuje, że w niektórych przypadkach długość pobytu dziecka w szpitalu zdecydowanie godzi w jego prawa do wychowania w rodzinie i w godność przynależną mu jako osobie. Ilustrując powyższą tezę, RPD przytacza jednak przykłady jednostkowe, incydentalne, trudno zatem wyciągać z nich bardziej ogólne wnioski, poza tym, że długość hospitalizacji powinna być wyznaczona okresem trwania osiągania celów medycznych, nie zaś bezradnością systemu pomocy czy opiekunów dziecka, jak niekiedy to się dzieje.

Jak już wcześniej wspomniano, zwraca się uwagę na niedostatek miejsc w szpitalach psychiatrycznych na oddziałach dziecięco-młodzieżowych, a to wiąże się zazwyczaj z większym zagęszczeniem przestrzeni. Jak wskazują przedstawiciele pedagogiki miejsca, jakość przestrzeni, w której funkcjonuje osoba (Mendel, 2006), może się wiązać z jej poczuciem komfortu; w tym przypadku z dyskomfortem czy poczuciem rozdrażnienia. Szczególne znaczenie takie czynniki mogą mieć dla pacjentów z obniżonym czy chwiejnym nastro-

[3] https://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/dzieci-za-dlugo-w-szpitalach-psychiatrycznych [dostęp: 30.12.2016]

jem, cierpiących. Ten opis jak najbardziej dotyczy pacjentów szpitali psychiatrycznych. Szkoła przyszpitalna może i powinna pełnić istotne funkcje edukacyjne i wychowawcze. Ważnym zadaniem tego rodzaju szkoły jest też normalizowanie sytuacji ucznia (Shaked, 2014): dziecko wchodząc w tę rolę odwołuje się do swoich doświadczeń sprzed hospitalizowania, może mieć poczucie, że pewne aspekty jego życia pozostały bez zmiany, np. to, że może i musi się uczyć, że jego obowiązkiem jest odrabianie lekcji itp. Zadaniem nauczyciela zawsze, a szczególnie w sytuacji trudnej dla ucznia, jest wspieranie jego poczucia własnej wartości, akcentowanie mocnych stron, budzenia i zaspokajanie potrzeby ciekawości poznawczej. Wszystkie te aspekty działania nauczyciela mieszczą się w procesie wspomagania procesów rozwoju dziecka, związanych w opisywanej sytuacji z procesami zdrowienia.

Jakość opieki świadczonej małemu pacjentowi i jego rodzinie zależy od wielu czynników, spośród których bardzo ważne są te związane z osobami, które leczą i opiekują się dziećmi w trakcie hospitalizacji. Można tu wymienić np. dostępność personelu, jego motywację i przygotowanie do pracy, cechy osobowościowe, umiejętności stworzenia życzliwej, przyjaznej atmosfery, a także odporność w zetknięciu z trudnymi zachowaniami podopiecznych, również tymi, które wynikają z impulsywności czy nieumiejętności powstrzymania agresji, demonstrowanych częściej przez pacjentów psychiatrycznych niż cierpiących na inne schorzenia (np. Bilici, Secran, Tufan, 2013[4]). Dostrzegając obciążenie personelu pracą, warto zauważyć, że refleksyjna praktyka wiąże się z zastosowaniem kompetencji psychologicznych i pedagogicznych, traktowanych jako swoiste narzędzie pracy (Russel, 2002). Z rozmów z rodzicami pacjentów wynika, że dostrzegają oni potrzebę zatrudniania na tych oddziałach osób dbających o wypełnienie dzieciom wolnego czasu, pomagających rozwiązać konflikty, wspierających w nowych nawykach dotyczących myślenia czy zachowania. Jest to ważny i zaniedbany obszar pracy pedagogicznej.

Elżbieta Czyż (2007) zaznacza, że w szpitalach psychiatrycznych często umieszczane są dzieci z zaburzeniami zachowania, których istotą jest łamanie norm, a które wiążą się z aspołecznym, agresywnym i buntowniczym zachowaniem.

Praktyka hospitalizowania dzieci i młodzieży wykazujących objawy zaburzeń zachowania lub, jak wskazuje RPD, w niektórych przypadkach po prostu agresywnych, może zdecydowanie utrudniać przebieg procesu leczenia ich samych, jak i pozostałych pacjentów szpitala psychiatrycznego.

[4] Przywołany tekst odnosi się do pacjentów psychiatrycznych bez specyfikacji wiekowej, jednakże opisywane tendencje do stosowania przez nich agresji, jakkolwiek mogą szczegółowo prezentować się odmiennie i mieć inne tło, dotyczą również dzieci i młodzieży.

Objawy tych zaburzeń ujawniają się w sferze funkcjonowania społecznego, a tendencja do łamania norm, w tym praw i granic innych ludzi, może zachwiać poczuciem bezpieczeństwa pozostałych pacjentów. Sytuacja wygląda inaczej, jeżeli ODD (zaburzenie opozycyjno-buntownicze) stanowi jedynie niewielką część rozpoznań wśród pacjentów, nie zaś ich przytłaczającą większość.

Z powyższego wynika, że wiele czynników ma znaczenie dla tego, jak dziecko czuje się na oddziale czy w szpitalu psychiatrycznym, co wpływa na proces diagnozowania i/lub leczenia.

Czynniki leczące w sytuacji hospitalizacji psychiatrycznej

Dorośli z otoczenia społecznego dziecka mogą i powinni wesprzeć je w procesie radzenia sobie z sytuacją hospitalizacji psychiatrycznej. Poniżej kilka spostrzeżeń i wskazówek dotyczących wspierania dziecka w tej sytuacji:

1. Przygotowanie dziecka do hospitalizacji.

Istotne, by rodzice i opiekunowie próbowali ułatwić dziecku pobyt w szpitalu psychiatrycznym, przygotowując je do tego, zanim opuści ono dom rodzinny i znajdzie się na oddziale. W sposób dostosowany do wieku dziecko powinno być poinformowane o celu hospitalizacji, dowiedzieć się, jak będzie wyglądała jego codzienność w szpitalu, jak często i w jaki sposób będzie mogło kontaktować się z bliskimi; jeżeli wiadomo, jak długo potrwa jego pobyt w szpitalu, należy przekazać dziecku również i tę informację. Warto odwołać się do doświadczeń osób z otoczenia, które przebywały w szpitalu, nie tylko psychiatrycznym.

2. Normalizowanie doświadczenia leczenia psychiatrycznego.

Jeżeli dziecko jest starsze, dobrze postarać się w rozmowie z nim znormalizować sytuację leczenia psychiatrycznego. Starsze dzieci i młodzież wstydzą się pobytu w szpitalu psychiatrycznym, obawiają się, że zostanie im nadana etykieta „wariata". Potrzebne są im rozmowy wskazujące, że doświadczenie hospitalizacji psychiatrycznej jest trudne, ale jej celem jest powrót do zdrowia psychicznego i że może dotyczyć na jakimś etapie życia wielu ludzi. Z rozmów z młodzieżą hospitalizowaną wynika, że niekiedy boją się oni, że pobyt w szpitalu na zawsze zmienia bieg ścieżki ich życia. Lęk towarzyszy również dzieciom, których rodzice chorują psychiatrycznie, jeżeli objawy ich zaburzeń w istotny sposób wpływają na życie rodziny. Można wtedy wskazać na różnice w sytuacji dziecka i jego rodzica, na wagę podejmowanego wcześnie leczenia, na to, że na bieg ludzkiego życia oddziałuje wiele czynników, a na niektóre z nich mamy wpływ.

3. Nadanie znaczenia przyszpitalnej szkole.

Niekiedy dzieci hospitalizowane mają tendencję do traktowania szkoły przyszpitalnej jako nieistotnej, mniej „poważnej" niż „prawdziwa" szkoła w ich miejscu zamieszkania. Zdarza się, że rodzice wzmacniają te tendencje, mówiąc „teraz jest ważne tylko to, żebyś wyzdrowiał, nie przejmuj się tą szkołą". Pozytywna i zaangażowana postawa wobec szkolnych obowiązków w szpitalu, jak wspomniano już wcześniej, sprzyja normalizacji sytuacji w oczach dziecka, może być przestrzenią rozwijania mocnych stron, zwłaszcza w sytuacji, kiedy dziecko dobrze sobie radzi z nauką. Nauczyciel szkoły przyszpitalnej może stać się bardzo ważną osobą wspierającą rozwój dziecka w warunkach szpitalnych, pod warunkiem że w sposób indywidualny określi cele pracy z dzieckiem, uwzględni znaczenie choroby dla procesów uczenia się, poszuka dróg osiągania celów edukacyjnych właściwych dla konkretnego dziecka (Huotari, 2003). Niekiedy, szczególnie w obliczu objawów wytwórczych, osoba w każdym wieku może dojść do przekonania, że jej umysłowi nie warto ufać. Dyskusje ze wspierającym nauczycielem, wskazującym na kompetencje w radzeniu sobie dziecka z materiałem szkolnym, pomagają mu pokonać ten osąd.

4. Związki z naturalnym otoczeniem społecznym.

Jest oczywiste, że bliskie związki z otoczeniem społecznym, szczególnie rodzinne i rówieśnicze, sprzyjają zdrowiu psychicznemu (Oldfield, Humphrey, Hebron, 2016). W przypadku rodziców mogą oni nie tylko wspierać dziecko swoją obecnością, ale i tłumaczyć zmiany, jakie się dokonują w dziecku, towarzyszyć czynnie w procesie leczenia (Parrot, Macinnes, Parrott, 2015).

Kiedy dziecko pozostaje w szpitalu, istotne jest zatem pozostawanie z nim w częstym kontakcie. Dotyczy to zarówno rodziny, jak i – co mniej oczywiste – rówieśników. Niekiedy kontakty pomiędzy dzieckiem czy adolescentem a jego rówieśnikami są ograniczone z powodu obaw opiekunów dotyczących reakcji zdrowego dziecka na objawy zaburzeń psychicznych, które mógłby dostrzec w szpitalu. Te obawy należy uwzględnić, planując wizytę, np. w przyszpitalnym parku.

Niekiedy istnieje konieczność odseparowania osoby podlegającej leczeniu od grupy rówieśniczej, np. w przypadku uzależnienia, które zazwyczaj wiąże się z przynależnością do grupy osób również nadużywających substancji psychoaktywnych, czy kiedy młody człowiek należy do grupy osób komunikujących się ze sobą za pośrednictwem konfliktu; może to nasilać, np. tendencje autodestrukcyjne u dzieci czy młodzieży i negatywnie wpływać na proces leczenia.

5. Przynależność do grupy rówieśniczej w szpitalu.

Istotnym czynnikiem wspomagającym leczenie jest aktywne uczestnictwo dzieci i młodzieży w społeczności szpitalnej. Co ważne, nie są to jedynie obserwacje dorosłych, ale podkreślają to sami młodzi pacjenci (Moses, 2011).

Z rozmów z młodymi hospitalizowanymi osobami wynika, że częściej, niż można sądzić[5], odbierają oni grupę rówieśniczą w szpitalu jako pomocną. Nawiązują się relacje, w których osoby z problemami psychicznymi doświadczają nie tylko wsparcia, ale i zrozumienia. Często młodzież wskazuje, że dotąd nikt nie rozumiał ich problemów, lęku i smutku tak dogłębnie, jak inni pacjenci szpitala. Trzeba pamiętać, że jakkolwiek osoby hospitalizowane mogą dzielić swoje doświadczenie zaburzenia psychicznego, to jednak w grupie są osoby na różnym etapie leczenia. Ci, którzy są w gorszym stanie, na początku leczenia są wspomagani przez osoby bardziej zaawansowane w procesie zdrowienia, a następnie „przejmują pałeczkę" i sami udzielają wsparcia, co jest równie wzmacniające jak jego odbieranie (Yalom, 2006).

6. Uczenie umiejętności.

Warto, by rodzice i opiekunowie traktowali pobyt dziecka w szpitalu psychiatrycznym jako przestrzeń do nabywania nowych umiejętności (Moses, 2011), uczenia się odmiennych niż dotąd sposobów radzenia sobie z rzeczywistością.

Dzieci i młodzież uczy się rozpoznawać emocje, kontrolować ich ekspresję, dzielić emocje z innymi. Mogą również nauczyć się rozpoznawać myśli, które są dla nich adaptacyjne, od tych, które utrudniają spokojne i szczęśliwe życie. Wreszcie eksperymentują z nowymi zachowaniami, takimi jak proszenie o pomoc w trudnościach czy przeczekiwanie chęci zrobienia sobie krzywdy[6]. Samo przedstawienie terapii jako procesu uczenia się pozwala dzieciom odwołać się do znanych im doświadczeń, minimalizuje lęk przed udziałem w terapii i poczucie własnej odmienności w stosunku do dzieci, których problemy ze zdrowiem psychicznym nie dotyczą.

7. Przestrzeń dla procesów zdrowienia.

Powyżej wspominano, że pożądane jest regularne odwiedzanie dziecka i utrzymywanie z nim kontaktu. Służy to podtrzymaniu jego poczucia bezpieczeństwa. Równie istotne jest jednak stworzenie mu możliwości zanurzenia się w rzeczywistość szpitala. Niektórzy pacjenci wskazują, że przeszkadzają im codzienne wizyty rodziców. Innym powodem rozważenia, czy wizyty nie są zbyt częste, są sytuacje, kiedy dziecko nie trzyma się zasad szpitala. Warto poszukiwać równowagi pomiędzy towarzyszeniem dziecku w trudnej dla niego sytuacji a zostawianiem mu przestrzeni potrzebnej do rozwoju, także w procesie leczenia psychiatrycznego.

---

[5] Tally Moses (2011) wskazuje, że przed cytowanymi badaniami nie wskazywano jasno na uczestnictwo w szpitalnej społeczności rówieśniczej jako na czynnik leczący.

[6] Powyższe ujęcie – leczenie jako nauka umiejętności – zostało opisane jako podejście skoncentrowane na rozwiązaniu, wywodzi się z założeń terapii poznawczo-behawioralnej (Kendall, 2014), ale jego elementy można rozpoznać również w innych szkołach terapeutycznych.

8. Wsparcie dziecka po zakończonej hospitalizacji.

Dziecko po skończonej hospitalizacji również potrzebuje wsparcia w procesie radzenia sobie z jej skutkami. Może dojść bowiem do uruchomienia autostygmatyzacji (Moses, 2015) czy podlegania stygmatyzacji. Dziecko nadające znaczenie hospitalizacji jako etapowi na drodze do zdrowia jest w zupełnie innej sytuacji psychologicznej, niż to, które uważa, że pobyt w szpitalu uczynił z niego „wariata". Zazwyczaj trzeba pomóc dziecku w przyjęciu korzystnej perspektywy omawianego doświadczenia. Jak wskazano wyżej, młody pacjent zazwyczaj uczy się nowych umiejętności związanych z postrzeganiem, przeżywaniem i interpretowaniem sytuacji. Utrwalenie tych umiejętności będzie wymagało kolejnych ćwiczeń i wsparcia także po wyjściu ze szpitala.

Jak widać, dziecku leczącemu się psychiatrycznie może pomóc w procesie zdrowienia dorosły otwarty na refleksję, gotowy do towarzyszenia dziecku w problemach, spokojny, ale odważny w podejmowaniu wyzwań związanych z chorobą. W rzeczywistości rodzice dziecka z zaburzeniami psychicznymi borykają się z lękiem o nie, poczuciem żalu do losu (Kubiak, Zięba, 2015). Nie znaczy to jednak, że nie mogą odnaleźć równowagi pomiędzy lękiem o przyszłość a zaufaniem do losu, wycofaniem się a wspieraniem dziecka, pomiędzy akceptacją doświadczenia a działaniem (Keegan, 2016). Będzie to dynamiczna, może niekiedy niestabilna równowaga. Dobrze, aby szpital psychiatryczny stał się środowiskiem, w którym ten cel jest możliwy do osiągnięcia. Wiele zależy od warunków leczenia, jakie w tym miejscu zostaną stworzone dzieciom i młodzieży, niemało również od tego, jakie znaczenie będziemy nadawać psychiatrycznej hospitalizacji my wszyscy – pedagodzy, psycholodzy, rodzice, lekarze, przyjaciele, sąsiedzi i nieznajomi pacjentów z problemami psychicznymi.

BIBLIOGRAFIA

Achtergarde, S., Becke, J., Beyer,T. (2014). Preschool-Age Male Psychiatric Patients with Specific Developmental Disorders and Those Without: Do They Differ in Behavior Problems and Treatment Outcome? *Infants and Young Children*, 27(4), 359-377.

Adrian, M., Zeman, J,, Erdley, C., Lisa, L., Sim, L. (2011). Emotional Dysregulation and Interpersonal Difficulties as Risk Factors for Nonsuicidal Self-Injury in Adolescent Girls. *Journal of Abnormal Child Psychopatology*, 39(3), 389-400.

Bilici, R., Secran, M., Tufan, A. (2003). Assaultiveness in Psychiatric Patients and Approach to Assaultive Patients. *Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 26, 190-198

Coombe, P., Flynn, D., Day, L. (2003). *The Internal and External Worlds of Children and Adolescents, Collaborative Therapeutic Care*. London: Karnac Books.

Czyż, E.(2007). Psychiatryk dobry na wszystko, *Niebieska Linia*, pozyskano w:http://www.niebieskalinia.pl/pismo [dostęp: 30.12.2016]

Gerhardt, S. (2010). *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Kraków: WUJ.

Huotari, R. (2003). Contradictions in interprofessional care: possibilities for change and development? *Journal of Interprofessional Care*, 17, 2, 151-160.

Jakoniuk-Diallo, A., Kubiak, H. (2011). Hospitalizacja dziecka jako sytuacja trudna, B. Antoszewska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Akapit Pres.

Keegan, E. (2016). *Zaburzenia osobowości typu borderline*. Wykłady w ramach szkolenia dla psychoterapeutów poznawczo-behawioralnych, Poznań, 13 i 14 lutego, SWPS.

Kendall, P. (2010). *Terapia dzieci i młodzieży.* Kraków: WUJ.

Kubiak H., Zięba M.(2015). Grupa rozwoju osobistego dla młodzieży z zaburzeniami psychicznymi – sprawozdanie z zajęć. *Studia Edukacyjne*, 36, 327-345.

Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Miller, A., Rathus, J., Linehan, M. (2011). *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi.* Kraków: WUJ.

Laceulle, O., Ormel, J., Vollebergh,W., van Aken, M., Nederhof, E. (2014). A test of the vulnerability model: temperament and temperament change as predictors of future mental disorders – the trails study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 227-36.

Moses, T. (2011). Adolescents' Perspectives About Brief Psychiatric Hospitalization: What is Helpful and What is Not? *Psychiatric Quarterly*, 82, 2, 121-137.

Moses, T. (2015). Coping strategies and self-stigma among adolescents discharged from psychiatric hospitalization: A 6-month follow-up study. *International Journal of Social Psychiatry*, 61, 2, 188-197.

Namysłowska, I., (2013). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość. *Postępy Nauk Medycznych,* 1, 4-9.

Oldfield, J., Humphrey, N., Hebron, J.(2016). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child & Adolescent Mental Health*, 21(1), 21-29.

Parrott, F., Macinnes, D., Parrott, J.(2015). Mental illness and parenthood: being a parent in secure psychiatric care. *Criminal Behaviour & Mental Health,* 25(4), 258-272.

Russel, G. (2002). *Essential psychology for Nurses and Other Health Proffesionals*, London-New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Shaked, H. (2014). Rehabilitative Learning: Education during Psychiatric Hospitalization. *International Journal of Special Education*, 29(1), 87-97.

Tuckett, J. (2006). Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 26, 584- 599.

Valentino, B., Hayden, D., Nuttall, L.(2012). The Contribution of Children's Temperamental Fear and Effortful Control to Restraint and Seclusion during Inpatient Treatment in a Psychiatric Hospital. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(6), 821-836.

Yalom, I. (2006). *Terapia grupowa*. Kraków: WUJ.

Małgorzata Kabat

Nauczyciel wobec przestrzeni instytucjonalnej: doświadczenia indywidualne i wspólnotowe

Musicie od siebie wymagać,
nawet gdyby inni od Was nie wymagali.
Jan Paweł II

Wprowadzenie

W każdych warunkach i czasie człowiek starał się wolniej lub szybciej przemieszczać. Pokonywał określony dystans w różnych przestrzeniach. Zauważał jednak, że może je odpowiednio organizować, wykorzystując dostępne zasoby naturalne, technologiczne, kulturowe etc. Zróżnicowana ilość dóbr owocowała odmiennością aranżacji przestrzeni, także tej instytucjonalnej. Ulegała ona rozmaitym transformacjom zależnym od właściwości jednostki wyposażonej w określone cechy biologiczne, fizyczne, kapitał intelektualny, pochodzenie społeczne, wykształcenie, a nawet zawód.

Szczególnego znaczenia zaczęła nabierać przestrzeń instytucji edukacyjnej. Stworzony został w niej specyficzny świat doświadczany indywidualnie i wspólnotowo. Od najdawniejszych czasów kreowany był on zarówno przez architektów, jak i samego nauczyciela, zyskując aprobatę lub podlegając dalszym modyfikacjom. Jak zaznacza Janusz Andrzej Włodarczyk, pomysłowość „architektury szkolnej oddziałuje na dziecko jako istotna część całej przestrzeni, w której ono żyje. Uczy się tam kultury zachowań w ogólnodostępnej przestrzeni społecznej" (2013). Podobnego zdania jest Józef Kuźma, który chce problemy szkolnej architektury powiązać ze scholiologią, czyli nową dyscypliną wiedzy. Autor sądzi, że „przestrzeń architektoniczna stwarza młodzieży okazję do pierwszych kontaktów ze sztuką i pierwszych przeżyć estetycznych. Niefunkcjonalna zaś, czy po prostu «brzydka», może z kolei przyczyniać się do wyrabiania złego smaku, powodując szybkie znużenie uczniów, a w skrajnych przypadkach może być przyczyną chorób czy agresji" (2005, s. 10).

Myślenie o instytucjonalnej przestrzeni i podmiotach edukacji stało się niezwykle ważnym zagadnieniem oświatowej strategii. Jej organizacja sprzyja odkrywaniu wiedzy, zdobywaniu kompetencji, umiejętności, doświadczaniu indywidualnego i wspólnotowego poczucia dobrostanu miejsca, w którym się przebywa. Zmiana szarej szkolnej przestrzeni nastąpiła w Polsce po okresie przemian ustrojowych. Uwidoczniło się to nie tylko w doborze kolorystyki, ale także w koncentracji osoby nauczyciela i uczniów nie na jednym wymiarze przestrzeni i czasu, ale na wielu, i okazało się wielorakim doświadczeniem. Wdrożony nowy wystrój szkoły stał się jednocześnie atrakcyjną „świątynią wiedzy i miejscem nudy", w którym doświadcza się zarówno twórczego odkrywania wiedzy, jak i schematycznego szablonu jej przekazywania. Zwłaszcza brak miejsca na „badanie, doświadczanie, projektowanie, prezentowanie efektów własnych działań (…), inscenizowanie myślenia twórczego, krytycznego, hipotetycznego, rozwiązywania problemów (…)", co ma miejsce w nowo projektowanej przestrzeni, jak sądzi Anna Struzik (2006, s. 35).

Przywołane wykorzystanie współczesnej oświatowej przestrzeni przygotowuje do uczestnictwa w życiu szkolnym i pozaszkolnym. Tam podmioty edukacji zajmują różne, ale i też identyczne miejsce, w jakich powtarzane są te same treści i frazy przedmiotów nauczania. Kształtują postawę nastawienia na usługi edukacyjne konsumowane przez klientów instytucji oświatowych. Wspomaga je tyrania chwili, łącząca się z szybkim nauczaniem i uczeniem się „tu i teraz", doznawanym w rozmaitych przestrzeniach szkolnych i pozaszkolnych, jak konkluduje Thomas Hylland Erikson (2003, s. 11). Dlatego mądre przezwyciężanie jednolitości i wielowymiarowości wzorów przestrzeni i jej właściwe wykorzystanie w czasie powinno być sprzymierzeńcem twórczego postępowania nauczyciela, który będzie potrafił tak zaaranżować szkolną czasoprzestrzeń, by stwarzać jak najwięcej okazji do urozmaicania cyklicznych form procesu kształcenia, wypełniając duchem i treścią aktywne działania niezbędne dla osobowego istnienia.

Komplikacje ujęcia przestrzeni i czasu

Przestrzeń to złożony fenomen, który nie posiada jednoznacznego określenia. W pracach naukowych jest rozpatrywana z wielu perspektyw. Jedną z nich jest wymiar fizyczny ujmowany poprzez koncepcje pojemnika. Przyjmuje się w nim, że zarówno przestrzeń, jak i czas tworzą ramy, w których rozlokowane są rozmaite obiekty. Rozkład rozmaitych obiektów, rzeczy i osób uwzględnił Isaac Newton, opracowując podstawy analizowania przestrzeni zgodne ze współczesnym i potocznym jej pojmowaniem (Tatarkiewicz, 2007, s. 95-96). Przyjmował on, że przestrzeń to postać substancjalna odnosząca się

do obiektów, które istnieją na przykład w przestrzeni miejskiej czy zamkniętej bryle instytucji. Składa się ona z uporządkowanych w logiczną strukturę pomieszczeń, w których zauważa się zależności i sekwencje praw nimi rządzących. Wskazane połączenia między obiektami I. Newton odniósł także do teorii czasu obiektywnego (Flis, 1984, s. 37-38). Jest to czas istniejący niezależnie od zjawisk i procesów, w których wyróżnia się odcinki przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zatem czas i przestrzeń wzajemnie przenikają się, wpisując w funkcję metryczną. Występuje ona w pracy Anna Pawełczyńskiej, która opisuje koncepcję relacyjną (1986, s. 18-19).

Badaczka przyjmuje, że w przestrzeni instytucji pojawia się „czas ilościowy określany jako czas linearny, wektorowy (…) rozumiany jako następstwo równo odmierzanych, niezróżnicowanych jednostek biegnących w jednym kierunku" (Pawełczyńska, 2010, s. 36). Porządkuje on szkolną przestrzeń pod względem koncentracji na aktywności praktycznej nauczyciela z uczniami. Dostrzega się go w procesie dydaktyczno-wychowawczym w postaci szybko upływającego czasu wyzwalającego efektywność i produktywność partnerów edukacji, którzy znaleźli się w równo odmierzanych jednostkach lekcyjnych danego przedmiotu nauczania. Upływający czas niesie z sobą zagrożenia pośpiechu i zniecierpliwienia nauczyciela i ucznia, co niekorzystnie oddziałuje na gromadzone doświadczenia indywidualne i wspólnotowe. Czasami zauważa się absurdy czasu i przestrzeni instytucjonalnej, które wskazują na konieczność spowalniania tempa życia. Podejmuje ten problem Wiesław Sztumpski, proponując nauczycielowi przeprowadzenie refleksji wobec swojego postępowania oraz odgórnie narzucanych terminów realizacji zadań i wyzwań edukacyjnych (2010, s. 36-37). Być może zaduma nauczyciela nad szybkością i „bylejakością" przekazywanego materiału nauczania stanie się przyczyną odmiennego zagospodarowania dostępnego czasu i przestrzeni. Pomocą w planowaniu innego porządku organizacyjnego zajęć przez nauczyciela może być zarówno dostrzeżenie rozwoju i kształtowania się tożsamości uczniów, jak i ich adaptacja do nieznanych instytucjonalnych przestrzeni.

Uwypuklone zagadnienie tożsamości z jednej strony łączy się ze świadomością poczucia własnej osoby, odrębności, niepowtarzalności, a z drugiej strony scala się ze świadomym identyfikowaniem się z grupą społeczną, w której zdobywa się wszelkiego rodzaju doświadczenia (Okoń, 1998, s. 409; Poznańska, 1995, s. 64-65). Wzajemne przenikanie się indywidualnych tożsamości i przestrzeni w szkolnej instytucji nie powinno uchodzić naszej uwadze, jak pisze Jean Guitton, gdyż uwarunkowania zwykłego życia są pomijane i trzeba mieć dużą wprawę, by ujrzeć ich znaczenie i smak (1999, s. 15).

Pierwszym badaczem, który zainteresował się przestrzenią instytucji oświatowej, był Henryk Zygner. Podkreślał on wartość materii instytucjonalnej przestrzeni, w której główną rolę odgrywa ekonomika szkolnictwa (1990,

s. 15). Znaczenie przestrzeni i wykorzystania pomieszczeń uwypuklił Wincenty Okoń. Napisał, że przestrzeń to układ obiektów i pomieszczeń wraz z ich wyposażeniem, która sprzyja uczeniu się. Stanowi ważny składnik systemu dydaktycznego, który podlega gwałtownym przemianom pod wpływem postępu nauki i techniki (1998, s. 282).

Jednak wśród wymagań stawianych współczesnej szkole kwestiom edukacyjnej przestrzeni poświęca się niewiele uwagi. Trafnie wyraził to Aleksander Nalaskowski, który podkreślił, że nauczyciel i jego „dydaktyka skupia swoją uwagę na metodach i środkach nauczania, na układzie treści, na egzekwowaniu wiedzy, na pomocach naukowych i podręcznikach. Niemal nie ma w niej śladu na temat stroju nauczyciela, teatralności lekcji, a już zupełnie nie wspomina się o miejscu nauczania. Jest ono (dla dydaktyki) niezauważalne, obojętne, jest, bo jakieś być musi (…), zapominając – o miejscu, w którym odbywa się edukacja" (2002, s. 53).

Przestrzeń jest zdeterminowana nie tylko w sposób fizyczny, jak zauważa Justyna Nowotnik, ale odwzorowuje też organizację społeczną warunkowaną przez porządek kulturowy. Jej percepcja to coś więcej niż relacje między przedmiotami, osobami, elementami krajobrazu, jest także miejscem w instytucjonalnej przestrzeni (2005, s. 6). Tworzona jest przez architekta, a później przez nauczyciela w danym interwale czasowym, zyskując określony koloryt i wyrazistość. Staje się symbolem wolności, jak postuluje Yi-Fu Tuan, w której zawiera się „(…) przyszłość i zachęcenie do działania w zamkniętej i uczłowieczonej przestrzeni, stając się miejscem (…). Miejsce to bezpieczeństwo, przestrzeń to wolność. A przywiązani jesteśmy do pierwszego i tęsknimy za drugim" (1987, s. 75).

Autor, jako klasyk teorii przestrzeni, wprowadził jeszcze wiele innych pojęć współistniejących w różnych kulturach. Umożliwiają one jej organizację, dzielenie się nią, wartościowanie, przyczyniając się do gromadzenia zarówno doświadczenia indywidualnego, jak i wspólnotowego. Człowiek, a więc nauczyciel i jego wychowanek, jest tu „miarą wszechrzeczy", która potrafi konstruować w czasie swoją przestrzeń, poszukując zarazem doświadczeń niezbędnych do tworzenia postawy i tożsamości. Między nimi nawiązywana jest relacja wpływająca na kształtowanie się własnej małej przestrzeni. Zwykle odpowiada ona uwarunkowaniom biologicznym i społecznym, dostosowanym do czasu realizowania edukacyjnej działalności. Wyróżnione elementy dużej i małej przestrzeni uświadamiają wszystkim różnice indywidualne i wspólnotowe, które niezmiernie rzeczowo uchwycił Albert Einstein. Stwierdził, że „przestrzeń jest współistnieniem rzeczy, a czas porządkiem następstw" (2016, s. 1). Stąd przestrzeń funkcjonowania podmiotów edukacji rozciąga się nie tylko na konkretne miejsca w szkole, ale i budowane relacje w otoczeniu mikro i makro (Przecławska, 1999, s. 13). W efekcie pojawia się

czasoprzestrzeń opisana jako układ odniesień kulturowych, emocjonalnych i społecznych wykorzystujących kategorię miejsca.

Miejsce nauczyciela i ucznia często łączy się z przebywaniem w zorganizowanej instytucjonalnej przestrzeni nauczania i uczenia się, którą się akceptuje lub nie. Konieczne jest tam desygnowanie odpowiednich rozwiązań architektonicznych mogących inspirować działania i procesy myślenia nauczyciela oraz podopiecznych do osiągania autentycznych wyników. Gwarantem ich sukcesu są jasno sprecyzowane zadania wynikające z odpowiedniego spożytkowania ilościowego i jakościowego wymiaru czasu. Każdy wymiar czasu ma znaczenie dla partnerów edukacji, gdyż utożsamia się z działaniami rutynowymi i powtarzającymi się oraz tymi podtrzymującymi tendencje do zachowań innowacyjnych, wartościujących pozytywne stany rzeczy. Brak zachowania równowagi w tym zakresie skutkuje ujawnieniem się niekorzystnej merytorycznej i metodycznej dynamiki stylu funkcjonowania nauczyciela. Jeśli zauważa się wyrwanie nauczycielskiego warsztatu (Kabat, 2013, s. 149 – 162) zawodowego z miejsca i przestrzeni czasu jego własnej pracy, to obserwujemy niewłaściwe odczucia wobec wykonywania nauczycielskich powinności. W związku z tym nauczający powinien starać się, by swoją aktywność w instytucjonalnej przestrzeni odnieść do całego horyzontu czasowego i oddziaływać swymi przymiotami na wychowanków, tak by nie doświadczać czasu pustego, a tylko czasu efektywnie spędzonego w rzeczywistej szkolnej przestrzeni.

Bryła przestrzeni i czasu – nauczyciel

Uprzestrzennienie funkcjonowania nauczyciela w instytucji oświatowej i jego stosunek do niej oraz uczniów jest ważnym problemem współczesnej edukacji. Codzienny rytm wykonywanych czynności w jednostkach czasu oddziałuje na styl uprawiania zawodu nauczyciela. Duże znaczenie przywiązuje się obecnie do przestrzeni realizacji procesu edukacji, w której często obserwuje się bezowocną naukę ujawniającą się wspólnym oczekiwaniem na skończenie zajęć. W czasie jej trwania wykonywane są pewne rytuały i gry, które według Anny Murawskiej nie są obliczone na wygraną, jeśli chodzi o poznawanie treści nauczania przez ucznia i ich przekazywania przez nauczyciela. Ujawnia się zamknięta przestrzeń nauczyciela i ucznia owocująca zmarnowaniem czasu indywidualnego i wspólnotowego (2014, s. 24). Bezwartościowy szkolny czas pokazuje zorganizowaną stratę i zorganizowaną blokadę rozwoju wychowanków (Kwieciński, 1995, s. 97). Przyczyną złego wykorzystania czasu przez podmioty edukacji może być zarówno znużenie, lenistwo czy zmęczenie, jak też nieodpowiednio zaprojektowana najbliższa

przestrzeń. Jej znaczenie podkreślił Emmanuel Levinas, który rozpatruje jednostkę, a więc nauczyciela i ucznia, w kategoriach istnienia odnoszącego się do działania i stawiania sobie zadań. Bezradność i brak energii kształconych osób wywołuje nudę i banalność działań dydaktyczno-wychowawczych. Brzemię powszechności powtarzalnych czynności i ignorancja wychowanków negatywnie ustosunkowuje nauczyciela do edukacyjnego działania, przyczynia się do powstania „braku konsekwencji namysłu nad rzeczywistością", wstrzymuje go „od realizacji przyszłościowych celów i zadań"; nauczyciel doświadcza więc „trudu i przygnębienia" (Levinas, 2006, s. 35-41). Zła strategia pracy i myślenia nauczyciela ujawnia zapominanie o aktywności i wysiłku podejmowanym przez niektórych jego uczniów. Brak zauważania ich wkładu w osiągane rezultaty nie powinien przysłaniać krytycznego oglądu własnej nauczycielskiej postawy rzutującej mniej lub bardziej na optymizm i radość uczniów z poznawania świata wiedzy. Czasami krytyka nauczycielskiej postawy inspiruje do przeprowadzenia stosownych zmian.

Przedstawiona niekorzystna sytuacja pojawiająca się w szkolnej przestrzeni stanowi dobry punkt wyjścia, by zaprezentować odmienne stanowisko. Łączy się ono z wydatkowaniem wysiłku, energii, pomysłowości, wykorzystaniem różnych metod i form aktywności przez nauczyciela. Zauważa się w niej zapał, radość, otwartość własnej przestrzeni na innych, wzajemny szacunek poznawania i odkrywania wiedzy. Realizowany przez nauczyciela proces twórczy (Runco, 2008, Nęcka 2003 i in.) na zajęciach lekcyjnych stanowi walkę przeciwko codziennej dezintegracji i nudzie, ujawniając kreatywność nauczanych i nauczających (Kabat, 2015, s. 49-65). Wyzwolone w przyjaznej przestrzeni twórcze siły podmiotów kształcenia przezwyciężają zmęczenie czy znużenie, zmuszając ich do właściwej dystrybucji czasu i przebywania w zróżnicowanych przestrzeniach.

Przestrzeń publiczna to zarówno obszar, jak i zachowania jednostki wynikające z konieczności życia w społeczeństwie. Jej istotą jest maskowanie innych przestrzeni; prywatnej i intymnej. Charakterystyczne wymiary publicznej przestrzeni opisuje Aleksander Nalaskowski (2002, s. 33-34). Wyróżnił jej wymiar rytualny, odwołujący się do wspólnych wartości istniejących w danej zbiorowości, w której używa się określonego języka przedmiotów. Występują tam sformułowania: „tak wypada", tak zostało przyjęte w grupie i tak jest stosowane. Kolejny wymiar to wymiar formalny, narzucający oczekiwanie i formalizowanie zachowania osób według norm prawnych, etycznych czy zwyczajowych przyjętych przez społeczeństwo, również wspólnotę szkolną. Trzeci i ostatni wyróżniony przez autora wymiar to wymiar służbowy, odnoszący się do przestrzeni formalnej, w jakiej zachowanie nie jest anonimowe i działa na mocy ustalonego prawa. Nauczyciel i uczeń znajduje się w takiej przestrzeni, wypełniając swoje obowiązki według znormalizowanych reguł.

Drugą przestrzenią, w której funkcjonuje każda jednostka, jest przestrzeń prywatna. Zdaniem A. Nalaskowskiego jest ona zespołem miejsc i przypisanych zachowań, które ograniczane są osobistą kulturą, hierarchią wartości i potrzebami. Ujawnia się w niej wysoki i stały wskaźnik bezpieczeństwa, możliwość podjęcia samodzielnie ustalonych zadań. Najczęściej zyskuje charakter wypoczynkowy, urzeczywistniając się w określonym czasie. Staje się nią konkretne terytorium, które wyznacza nauczyciel lub uczeń. Ten zarezerwowany obszar we własnej przestrzennej bryle jest miejscem bezpiecznego samopoczucia, do którego mogą jednak wchodzić inni po uzyskaniu aprobaty. Zakłócenie indywidualnej przestrzeni najczęściej wiąże się z elastycznym wyznaczaniem granic i rzetelnym wypełnianiem obowiązków zawodowych przez nauczyciela.

Trzecia przestrzeń to przestrzeń intymna. Jest ona jakby subskładową przestrzeni prywatnej. Dopuszczeni są do niej tylko ci, którym jednostka na to pozwala. Wtargnięcie w jej granice jest naruszaniem pewnego standardu obyczajowego, czy nawet prawnego. Jest ona w pewien sposób zaszyfrowana dla osób postronnych, co oznacza, że wiele jej atrybutów może funkcjonować publicznie lub prywatnie. Odkodowanie znaków umożliwia przebywanie innych w przestrzeni intymnej drugiej osoby. Jak sądzi dalej A. Nalaskowski, w placówkach oświatowych widoczny jest znaczny deficyt prywatnych przestrzeni. „Trafnie scharakteryzował to jeden z uczniów, mówiąc że «w szkole nie ma się gdzie schować, chyba że w ubikacji»" (2002, s. 57), że „w czasie pauz trwają istne «polowania» na zakamarki, czyli miejsca odrębne, wyrwane ze zdefiniowanej ogólnie przestrzeni (…). Są tak istotne dla uczniów, gdyż stanowią miejsce odreagowania od oficjalnego życia szkoły złożonego z lekcji, apeli, pauz, zebrań, pomocy dydaktycznych, dzwonków, gazetek ściennych" (2002, s. 60-63). Zatem prywatna przestrzeń jest ważną częścią osoby ucznia i nauczyciela, w której każdy z osobna odreagowuje zewnętrzną presję i oczekiwania szerszego otoczenia, próbując nabrać odpowiedniego dystansu do dalszej aktywności oraz pokazania nieprzeciętnego potencjału.

Scharakteryzowane przestrzenie są doświadczane indywidualnie i wspólnotowo przez nauczyciela i wychowanka. Współistnieją w opisanych wymiarach, w których pojawia się problem wyznaczania granic. Nieraz trudno go jednoznacznie określić, gdyż odnosi się najczęściej do przebywania osób w społecznej przestrzeni, zacierającej granice między tym, co publiczne i prywatne (Zalewski, 2003, s. 9-13). Nie dziwi fakt, że szkolna przestrzeń instytucjonalna staje się źródłem różnorodnych informacji na temat otaczającego świata, spotykanych w nim uczniów i nauczyciela oraz wzajemnych relacji budujących indywidualną i wspólnotową przestrzeń. Tworzone relacje interpersonalne warunkują zaaprobowanie przez wychowanków nauczyciela jako przewodnika, opiekuna, doradcę i stymulatora ich działań. Z drugiej strony

sam nauczyciel jako odpowiedzialny specjalista nie powinien być zafiksowany[1], ale widzieć w swoim uczniu jednostkę myślącą, ciekawą otoczenia, podejmującą trud gromadzenia doświadczeń i poznawania wiedzy.

Krystalizujące się relacje w konkretnej przestrzeni wymagają od obu stron wzajemnego szacunku, przestrzegania zasad, nawet wbrew ustalonemu instytucjonalnemu porządkowi. Nieżyciowe oświatowe przepisy często zapominają o uczniu jako dziecku, które przeżywa swój habitus (Bourdieu, 1996) w społecznej przestrzeni. Uczą się tolerancji dla swojego pochodzenia i pełnienia rozmaitych ról wymagających przebywania w przestrzeni publicznej i prywatnej. Nauka społecznych zasad funkcjonowania ucznia w szkole związana jest z umiejętnością rozszyfrowania specyficznego kodu zachowań. Obowiązuje on w pomieszczeniach szkolnych, na korytarzach, przed salą zajęć etc. Szybkie jego zinternacjonalizowanie przez ucznia w wewnętrznym systemie informacji wyzwala raczej negację dla braku istnienia prywatnej przestrzeni. Pozbawiona jest ona kontroli zarówno ze strony nauczyciela, jak i urządzeń technicznych. Brak materialnych form ochrony u podopiecznych staje się przyczyną ukrywania podczas przerw lekcyjnych w różnych zakolach instytucjonalnej bryły. Przebywanie ucznia w miejscach niezauważalnych przez nadzór pedagogiczny wskazuje nie tylko na odreagowanie stresu, ale również na wykroczenia przeciwko zasadom i szkolnej dyscyplinie (Nalaskowski, 2002, s. 63).

Zespół klasowy, podlegający mechanizmom dyscyplinującym w publicznej przestrzeni szkoły staje się bardzo sformalizowany i ma charakter niejako służbowy. Zdaniem niektórych naukowców pedagog tak ma go budować, aby stał się małą wspólnotą wobec różnego typu władzy: nauczyciela, dyrektora szkoły, a w przyszłości szefa w pracy i władzy państwowej (Muchacka, 2014, s. 35).

Zasygnalizowane czynniki infrastrukturalne i osobowe w instytucjonalnej przestrzeni są barierami utrudniającymi utrzymanie dobrych relacji między samymi nauczycielami oraz nauczycielem i uczniem. Umacniają one przedmiotowe traktowanie, niesprzyjające formowaniu się niepowtarzalnej tożsamości. Innym ważnym czynnikiem ograniczającym dobre relacje i podmiotowość osób w instytucji jest rywalizacja. Przejawia się ona zamknięciem prywatnej przestrzeni zarówno u nauczyciela, jak i ucznia ze względu na zagrożenia ich bezpiecznego miejsca.

Jak pisze M. Sielatycki (2016, nr 2), w przestrzennej szkolnej bryle, która wcześniej była szarym, surowym i nieprzyjaznym miejscem, zauważa się obecnie kolorową i wielowymiarową pastelozę, wpływającą na jakość proce-

[1] Fiksacja, jak pisze K. Szmidt, pochodzi od słowa *fixus* i oznacza niezdolność dostrzegania przez człowieka możliwości zastosowania jakiegoś narzędzia czy przedmiotu w nowej funkcji. K. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa: Difin, 2010, s. 57.

su edukacji, samopoczucie uczniów, możliwość odpoczynku, kontakty międzyludzkie, kształtowanie postaw kulturowych, społecznych i estetycznych. Barwna przestrzeń wyzwala ambiwalentne emocje u nauczyciela i ucznia, ujawniając wyścig po sukces. Obfituje on niekiedy we frustrację, zazdrość, która szkodzi prawidłowemu rozwojowi każdej osoby. Szczególnie niekorzystnie walory postawy nauczycielskiej zauważa się w chwili dostrzeżenia słabej adaptacji do nowoczesnej wielowymiarowej przestrzeni. Pojawia się wówczas skostniała przestrzenna bryła dorosłej osoby, oddziałująca nieadekwatnie na młodego człowieka, który z kolei szybko przystosował się do nowych warunków. Hamuje ona personalne i wspólnotowe wzrastanie.

Właściwa stymulacja rozwoju ucznia przez nauczyciela różnicuje jego szanse edukacyjne i awans społeczny. Zaznacza się tutaj paradoks teoretyków pedagogiki, że nauczyciel i instytucje oświatowe powinny „przyczyniać się do wyrówn(yw)ania szans edukacyjnych dzieci wychowywanych w rodzinach o różnych kapitałach społecznych" (Czaja-Chudyba, 2013, s. 65). Jednak codzienność szkolnych przestrzeni, choć estetyczna i dobrze wyposażona, bywa niekorzystna. Wynika to ze złego wykorzystania i organizowania jej przez nauczyciela w wyznaczonym czasie zajęć. Pomocą właściwego jej spożytkowania będzie umiejętność regulowania granic między przestrzeniami przez nauczyciela i ucznia. Dobitnie wyraził to Zygmunt Bauman, twierdząc, że „«niewielu» kontroluje setki innych, nie mogąc uciec z danej przestrzeni" (2000, s. 43). Spostrzeżenie autora w jaskrawy sposób ilustruje odbicie ładu społecznego, czyli istnienia wielkiej przestrzennej bryły, która – jak zauważa Augustyn Bańka (1999, s. 6) – może i powinna być „bezpieczną jaskinią". Owa bezpieczna jaskinia jest subiektywną kategorią, podatną na indywidualne i wspólnotowe doświadczenia, pojawiające się w danym interwale czasu i przestrzeni partnerów edukacji. Uświadamiają oni sobie, że granice między przestrzeniami szkodzą działaniu, wyzwalając nieadekwatne emocje. Dlatego potrzebny jest kreatywny nauczyciel o uformowanej indywidualnej przestrzennej bryle, urzeczywistniający na co dzień twórczość pedagogiczną. Powinna pomóc tak ukształtować i zorganizować przestrzeń edukacyjną w instytucji, by stworzyć swobodę nauczania i uczenia się, umożliwiającą zdobywanie różnorodnych doświadczeń indywidualnych i wspólnotowych przez podmioty edukacji.

Konkluzja

Podsumowanie rozważań prowadzi do opracowania teoretycznych i praktycznych rozwiązań odnoszących się do zamkniętej i otwartej koncepcji architektury przestrzennej instytucji oświatowej. Zamknięta wizja

szkoły powstała już w czasach Marcusa Fabiusa Kwintyliana (2002), Jana Ámosa Komeńskiego(1929, s. 309-345), a uprawomocniła się w średniowiecznej scholastyce. Proces edukacyjny upowszechniał uniwersalizm i powtarzalność działań nauczyciela i uczniów według ściśle określonych od pokoleń standardów, co nie zachęcało jednostki do większego wydatkowania sił w procesie kształcenia. Powodem był nauczyciel, który zdaniem Piotra Drzewieckiego (2016) transmitował wiedzę, przekazywał dogmatyczne prawdy i egzekwował od uczniów ich znajomość. Dziś ten styl pracy nauczyciela również się spotyka. Utrwalił się w systemie klasowo-lekcyjnym i rzędach ławek lub krzeseł, w których zasiada uczeń podległy wpływowi szkoły, rozumianej jako „pałac wiedzy". Otrzymuje niekiedy tylko jej okruchy, co negatywnie wpływa na jego rozwój i realizowany proces edukacji.

Przeciwieństwem tej koncepcji jest „open szkoła" o otwartych przestrzeniach. Opiera się na innych ideach edukacyjnych niż poprzednia. Podwaliny otwartej szkoły środowiskowej stworzył Florian Znaniecki (1928 i 1936), a radykalne teoretyczne podstawy opracował m.in. Ivan Illich (1976). Autor ten stwierdził, że społeczeństwo powinno mieć „szkołę bez szkoły". Ma to być miejsce inspiracji, a nie pomieszczenie służące do podawania wiedzy przez nauczyciela *ex cathedra* i jej egzekwowania. Formujący się nowy typ szkolnej przestrzeni łączy się powstaniem instytucji ciągłego rozwoju, która jest odpowiednio aranżowana przez nauczyciela. W niej poszukuje się na nowo osobowej tożsamości i roli w zmieniających się warunkach społecznych. Nie ma stanowić zintegrowanej hermetycznej wspólnoty, w której zamykają się partnerzy edukacji, ale ma być otwartą przestrzenią, w której doznaje się każdego jej wymiaru. Ważne jest w niej zdobywanie doświadczenia indywidualnego i wspólnotowego przez nauczyciela i ucznia, ale ważniejsze staje się działanie umożliwiające reorganizowanie terytorium w przestrzeni.

Otwarta przestrzeń instytucji wpisuje się w maksymę podaną przez P. Drzewieckiego, że „szkoła nie jest czymś, po czym życie się dopiero zaczyna. Szkoła jest życiem" (2016, s. 2). Aby szkolne życie kiełkowało w przestrzeni publicznej, powinny współwystępować indywidualne osobowe bryły nauczyciela i ucznia znajdujące miejsce dla realizacji procesu kształcenia. Dlatego nauczyciel może więcej wymagać od siebie, jak pisał Jan Paweł II, by zagościł dialog z uczniem, który mógłby sprzyjać pozytywnym relacjom warunkującym dobre spożytkowanie szkolnego czasu, wiążącego się z poszukiwaniem doświadczenia i wiedzy w różnych przestrzeniach placówki oświatowej.

BIBLIOGRAFIA

Bańka, A. (1999). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: Gemini-Print.

Bauman, Z. (2000). *Globalizacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bourdieu, P. (1996). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Harvard University Press.

Czaja-Chudyba, J. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Drzewiecki, P. (2016). *Przestrzeń dla edukacji. O architekturze szkolnej*, http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/820, [dostęp: 28.01.2016].

Eriksen, T.H.(2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Tł. G. Sokół. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Flis, M. (1984). Czas historyczny a struktura społeczna. *Studia Socjologiczne*, nr 2.

Guitton, J. (1999). *Sens czasu ludzkiego*. Tł. W. Sukiennicka. Warszawa: Pax.

Kabat, M. (2013). *Kreatywność w edukacji nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kabat, M. (2015). Kreatywność nauczyciela: implikacje teoretyczne i badawcze. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Komeński, J.A. (1929). Wielka dydaktyka. W: St. Kot (red.), Źródła do historii wychowania. Część 1. *Od starożytności greckiej do końca w. XVII*. Kraków: nakł. Gebethnera i Wolffa.

Kuźma, J. (2005). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków: Impuls.

Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska; Białystok: Trans Humana.

Kwintylian, M.F. (2002). *Kształcenie mówcy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Levinas, E. (2006). *Istniejący i istnienie*. Tł. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo „Homini".

Muchacka, B. (2014). Codzienność szkoły: między pedagogiką a etyką. W: J. Łukasik, I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Codzienność szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Murawska, A. (2014). Kłopotliwy czas szkolnej codzienności. W: J. Łukasik. I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Codzienność szkoły. Nauczyciel*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.

Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nowotnik, J. (2005). *Szkoła jako miejsce w kontekście odpowiedzialności nauczycieli za przestrzeń edukacyjną, system ewaluacji oświaty*, projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach europejskiego funduszu społecznego.

Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.

Pawełczyńska, A. (1986). *Czas człowieka*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Pawełczyńska, A. (2010). *W życiu człowieka*. Katowice.

Poznańska, M.W. (1995). Tożsamość jako element kultury pedagogicznej współczesnego wychowawcy, *Edukacja Dorosłych*, nr 2.

Przecławska, A. (1999). Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro. W: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Runco, M. (2008). Creativity and Education, *New Horizons in Education*, no 8.

Sielatycki, M. (2016). Przestrzeń szkoły. *Dyrektor Szkoły*, nr 2.

Struzik, A.(2006). Współczesna szkoła w percepcji uczniów klas I-III. W: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. Tom 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szmidt, K. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.

Sztumpski, W. (2010). Turboświat, pułapka przyspieszania i ekologia czasu. W: K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Tatarkiewicz, W. (2007). *Historia filozofii. Filozofia nowożytna do 1830 roku*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Yi Fu-Tuan. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW.

Włodarczyk, J. (2013). *Obecność architektury*. Katowice Wyższa Szkoła Techniczna.

www.mysli wielkichludzi/ AlbertEinstein, [dostęp: 28.01.2016].

Zalewski, Z. (2003). *Psychologia własności i prywatności*. Warszawa: Żak.

Zygner, H. (1990). *Materialne uwarunkowania szkolnictwa*. Białystok: Uniwersytet Warszawski. Filia.

Znaniecki, F. (1928). *Socjologia wychowania*. Tom 1. Warszawa: Skł. gł. Książnica Atlas.

Znaniecki, F. (1936). *Social Actions*. New York: Farrar and Rinehart.

KATARZYNA SADOWSKA

Konteksty edukacji żłobkowej dziecka do lat trzech

Przyjście dziecka na świat jest ogromnym przeżyciem dla rodziców (…). Chcemy jak najdłużej przebywać w jego towarzystwie (…). Nie wyobrażamy sobie, by ktokolwiek inny mógł zająć przy nim nasze miejsce (…). Praca? Studia? Wychowanie dziecka? I tu, mimo wielkiej miłości do dziecka, strachu o nie – zwycięża rzeczywista potrzeba. Brak pieniędzy, marzenia zawodowe – biorą górę. Następuje „burza mózgu", co zrobić z dzieckiem? Babcia, opiekunka w domu czy żłobek? (Trawińska, 2006, s. 7).

Dylemat poszerzenia małemu dziecku środowiska wychowawczego podyktowany bywa koniecznością powrotu matki do obowiązków zawodowych i wiąże się z rodzinnymi debatami, poczuciem swoistego „zaniedbania" prawa dziecka do wyłącznie matczynej opieki, obawą, lękiem i ostatecznym dialogiem rodzica z samym sobą, kończącym się wnioskiem „najwyżej zabiorę dziecko z powrotem do domu". Decyzja o „oddaniu" dziecka (choć raczej chodzi o zapisanie lub posłanie) do placówki żłobkowej wiąże się z wyrzutami sumienia, a czasem nawet ostracyzmem ze strony najbliższego otoczenia. Matka, która „oddaje" dziecko do żłobka, jest postrzegana tak samo źle, jak ta, która nie zdecydowała się na karmienie piersią. To matka pozbawiona instynktu macierzyńskiego, skazująca dziecko na (pozornie) oczywistą deprywację najbardziej podstawowych potrzeb.

W świadomości wielu ludzi do dziś funkcjonuje zwrot frazeologiczny „oddać dziecko do żłobka" – nie posłać, nie zapisać, nie zaprowadzić. Już sam fakt myślenia o uczęszczaniu dziecka do żłobka w ten sposób przywodzi na myśl negatywny wydźwięk decyzji rodziców, kojarzy się ze żłobkiem jako miejscem dziecięcych tortur… Hanna Trawińska – jedna z nielicznych polskich autorek tekstów na temat żłobka – także wpada w tę pułapkę frazeologiczną, pisząc: „(…) oddanie małego dziecka w obce ręce jest bardzo stresujące" (2006, s. 16). Pomimo to publikacje wspomnianej autorki wyraźnie mają na celu ukazanie „mocnych" stron placówek żłob-

kowych, „rozwianie" dylematu rodziców, wprowadzenie ich w konteksty pracy placówek opieki i wychowania dzieci do lat trzech, uświadomienie walorów rozwojowych płynących z przebywania najmłodszych pod fachowym okiem personelu żłobków i w dziecięcym gronie rówieśniczym (por. Trawińska 2006; 1981). Podobnie, w pracy zbiorowej pod redakcją Ilony Lasowskiej i Małgorzaty Wójtowicz-Dackiej z 2010 roku pt.: *Co oferuje współczesny żłobek?* (2010), żłobek jawi się jako miejsce prorozwojowe, przyjazne dzieciom i rodzicom. W propozycjach wydawniczych, takich jak: *Wielki podręcznik dla nauczycieli żłobków i przedszkoli. Zagadnienia teoretyczne, zabawy, pomysły, scenariusze. Od narodzin do wieku szkolnego* (wydany w Polsce przekład barcelońskiej publikacji z 2007 *Manual de la Maestra de Preescolar*) czy publikacji Anny Mikler-Chwastek *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci. Dwulatki – program dla przedszkolnych grup żłobkowych, żłobków, klubów dziecięcych i domów* z 2013 roku, ewidentnie podkreślona zostaje rola i znaczenie wczesnej edukacji, zaś żłobek pojmowany jest w kategoriach pierwszego etapu edukacyjnego.

W serii pt. *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (pod redakcją Anny Brzezińskiej), w tomie *Wczesna edukacja dziecka*, *Wiek 0-2/3 lata*, wydanym w 2014 roku. czytamy: „W Polsce nadal powszechne jest przekonanie, że edukacja zaczyna się dopiero po 3. roku życia, gdy dziecko idzie do przedszkola, a wcześniej dzieci powinny mieć jedynie zapewnioną jak najlepszą opiekę ze strony swej rodziny. Nawet jeśli dziecko – z konieczności – uczęszcza do żłobka czy klubu dziecięcego, to od tych instytucji oczekuje się przede wszystkim zapewnienia mu bezpieczeństwa, dbania o zaspokojenie podstawowych potrzeb i umożliwienia swobodnej zabawy w oczekiwaniu na rodziców" (Kram, Mielcarek 2014, s. 5). Autorki na 60 stronach starają się rozwiać sygnalizowany wyżej mit, wskazując na potencjał edukacyjny nawet bardzo małego dziecka oraz wyjaśniając efektywne sposoby pracy „edukacyjnej" z maluchem.

Jeśli problematyczną wydaje nam się kwestia edukacji dzieci do lat trzech, to warto sięgnąć do rozwiązań europejskich, które na łamach kwartalnika Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego *Problemy Wczesnej Edukacji* przedstawia Małgorzata Żytko (2012, s. 21-28), zajrzeć m.in. do publikacji: Sylwii Grai, prezentującej żłobkowe dobre praktyki edukacyjne (2006, s. 6-7), Ewy Miłoszewskiej *Między opieką a edukacją* (2006, s. 8-9) czy Grażyny Rury (2010, s. 13-19).

Pomimo kiełkującej w pewnych kręgach naukowych świadomości tego, że edukacja zaczyna się w momencie urodzenia, wiele osób nadal nie uświadamia sobie, czym jest edukacja dziecka do lat trzech, nie wie, w jakie ramy tę edukację ująć, jakie cele jej wytyczyć, w jaki sposób ją dokumentować, planować i realizować. Żłobek w świadomości społecznej nadal kojarzony jest raczej z „przechowalnią" dla dzieci i przy okazji także (z racji uwarunkowań

rozwojowych dzieci do lat trzech) „wylęgarnią" chorób niż jakimkolwiek etapem edukacyjnym.

Mimo licznych problemów współczesnej opieki nad dzieckiem do lat trzech, system opieki nad małym dzieckiem funkcjonuje bardzo prężnie, a miejsc w placówkach publicznych ciągle brakuje. Od 2011 roku, w związku z założeniami „ustawy żłobkowej", rozwija się rynek żłobków niepublicznych, klubów dziecięcych, otwiera się więc coraz większa liczba placówek, których „klientami" (jak niejednokrotnie pokazuje praktyka), nie zaś „podopiecznymi", stają się rodzice wraz z ich małymi dziećmi.

Wciąż nie ma jednoznacznych doniesień z badań o tym, czy dziecko w żłobku rozwija się równie harmonijnie, jak w środowisku rodzinnym. Próby takich badań podejmowane były w przeszłości i prezentowane przez badaczy m.in. takich jak: Maria Przetacznikowa (1958), Hanna Olechnowicz (1957), Halina Spionek (1967), Jadwiga Kopczyńska-Sikorska wraz Marią Zdańską-Brincken i Romaną Kurniewicz-Witczakową (1984; 1985) czy przez Janusza Kostrzewskiego (1973). Być może jednoznacznych wniosków brakuje dlatego, że weryfikacja tego problemu zależna jest raczej od atmosfery, w jakiej dziecko przebywa w swoim środowisku wychowawczym – czy to rodzinnym, czy „żłobkowym".

Edukacja dziecka w żłobku

Pewne próby walki o myślenie o edukacji dziecka do lat trzech są wyraźnie podejmowane po 2010 roku. Próby nawiązania dialogu z Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej podejmowane były również m.in. przez środowisko miejskich żłobków łódzkich czy niepublicznych żłobków poznańskich. Ministerstwo – w odniesieniu do postulatów edukacyjnych środowisk pracowników żłobkowych – zajmowało m.in. następujące stanowisko:

> Zgodnie z art. 2 ust. 1 ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (j.t. Dz.U. z dnia 2013 r., poz. 1457) w ramach opieki realizowane są funkcje: opiekuńcza, wychowawcza oraz edukacyjna. Ustawa nie określa wytycznych dotyczących prowadzenia zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych w żłobku, i nie zawiera upoważnienia do wydania rozporządzenia w sprawie zakresu programowego zajęć prowadzonych w żłobku, czy też jednolitego programu pracy z małym dzieckiem (programu edukacyjnego)[1].

[1] Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, kierowane w odpowiedzi do pana P.Z. (Stowarzyszenie Żłobków Niepublicznych Prorodzina, ul. Perzycka 11, 60-182 Poznań), z dnia 27 czerwca 2014 roku, DSR – IV-07-128-1-WHB/MF.14, zbiory prywatne udostępnione przez pana P.Z., s. 1.

Jak zatem widać, zarówno w ustawie z 2011 roku, jak i owym dokumencie widnieją nie tylko niedookreślone pojęcia[2], ale przede wszystkim uderza kwestia niedostrzegania potrzeby tworzenia ram programowych (co zastanawia np. w świetle bardzo intensywnej ewaluacji przez MEN pracy edukacyjnej przedszkoli i szkół). Wydaje się, że intencje MPiPS są niejasne, bowiem ustawa miała przecież podnieść jakość usług opieki nad dzieckiem, gdyż np. w piśmie z dnia 14 stycznia 2013 roku tegoż ministerstwa i departamentu jw. (DSR-II-074-2-1-MF/13) czytamy:

> (…) Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 z jednej strony ma ułatwić zakładanie żłobków i innych form opieki, a z drugiej strony podnieść standard usług świadczonych dotychczas jako zwykła działalność gospodarcza[3] [bowiem wcześniej czytamy, że] Do dnia wejścia w życie ww. ustawy opieka nad dziećmi mogła być organizowana w formie żłobków działających jako publiczne i niepubliczne zakłady opieki zdrowotnej na podstawie ustawy z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej –Dz.U. z 2007 r., Nr 14, poz. 89, z późn. zm. albo sprawowana w formie działalności gospodarczej – Dz.U. z 2004 r., Nr 173, poz. 1807, z późn. zm. Taka sytuacja powodowała, że w zależności od formy sprawowanej opieki była ona albo poddana bardzo dużym wymogom, jak w przypadku żłobków posiadających status zakładów opieki zdrowotnej, albo też brak było określonych standardów, jakie musiały spełniać pozostałe formy opieki nad dzieckiem[4].

Jak się więc wydaje, jednolite standardy są dla ministerstwa kwestią priorytetową, jednakże w odpowiedzi na postulat kierowany przez autorkę pisma dostrzegamy sprzeczności: „propozycja wprowadzenia obowiązku zatrudnienia pielęgniarki w każdym żłobku prowadzi do powrotu poprzedniego stanu prawnego. Również wprowadzenie wyższych kwalifikacji w stosunku do dyrektora żłobka prowadzić będzie do utrudniania zakładania żłobków (…)[5].

W piśmie tym, w odpowiedzi na inny postulat autorki, czytamy nadto, że „propozycja wprowadzenia do zadań żłobka współpracy z rodzicami jest niezasadna z uwagi na już uregulowany w art. 19 ustawy obowiązek współpracy opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym z rodzicami dzieci uczęszczających na zajęcia”[6]. Tu warto nadmienić, że ze względu na wymogi sanitarne i epidemiologiczne rodzic w placówce publicznej rzadko ma okazję przekroczyć próg sali dziecięcej. W wielu żłobkach nie praktykuje się także możliwości umówienia się przez rodzica na tzw. dyżur z opiekunem (jak to jest w przypadku przedszkoli i szkół), uczestniczenia w zebraniach, włączenia się w imprezy (np. balik, obchody Dnia Dziecka itp.). Informacja zwrot-

[2] Mam tu na myśli wychowanie i edukację.

[3] Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, DSR-II-074-2-1-MF/13, z dnia 14 stycznia 2013 roku, zbiory prywatne P.Z., s. 1-2.

[4] Ibidem.

[5] Ibidem

[6] Ibidem

na na temat dziecka ogranicza się często do komunikatu: „zjadło", „spało", „było grzeczne" lub „nie słuchało opiekunek"[7]. Nie jest to wynikiem braku zainteresowania dzieckiem ze strony kadry, ale raczej stereotypu, że żłobek opiekuje się dziećmi pod nieobecność rodzica, potem obowiązki przejmuje rodzic. O ile w przypadku placówek edukacyjnych mocno akcentuje się konieczność współpracy środowisk wychowawczych, a przedszkole „zamknięte" dla rodziców, chociażby przy okazji świąt, zebrań, wycieczek i innych wydarzeń, współcześnie już nie funkcjonuje, o tyle do żłobka rodzicowi nadal trudno jest się „przebić" i wniknąć w zakres codzienności małego dziecka. Niepokoi też wypowiedź zawarta w piśmie z dnia 8 marca 2013 roku (DSR-II-074-2-3-MF/13). Naczelnik Wydziału Świadczeń Rodzinnych, Żłobków oraz Współpracy Międzynarodowej, ustosunkowując się do postulatów autorki, odpowiada: „kolejność wyliczenia funkcji realizowanych w poszczególnych formach opieki nad małym dzieckiem nie jest przypadkowa. W art. 2 ust. 1 ww. ustawy, jako pierwszą ustawodawca wymienia funkcję opiekuńczą. Jest to więc podstawowa funkcja realizowana w żłobku lub klubie dziecięcym. Z uwagi na etap rozwoju dziecka, opieka sprawowana w ww. instytucjach wymaga przede wszystkim realizowania funkcji opiekuńczych, a w znikomym stopniu edukacyjnych"[8]. Dostrzegamy tu zatem wyraźny brak zrozumienia nie tylko potrzeb rozwojowych dziecka, ale także podstaw całej psychologii rozwoju dziecka. Czytamy także „Instytucje opieki nad małym dzieckiem (m.in. żłobki, kluby dziecięce) spełniają inne funkcje niż przedszkola. W żłobku podstawową funkcją jest funkcja opiekuńcza, natomiast w przedszkolu podstawową funkcją jest funkcja wychowawcza i edukacyjna"[9].

Brak zrozumienia widać tu ponownie, już chociażby poprzez oddzielenie pojęcia wychowanie od pojęcia edukacji, ale także ze względu na fakt, że „przedszkola oraz inne formy wychowania przedszkolnego w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych"[10]. Trudno zatem zgodzić się z panem naczelnikiem, jakoby wychowanie i żłobkowa edukacja (bowiem w podstawie programowej wychowania przedszkolnego nie bez przyczyny dostrzegamy nie edukację, a kształcenie) były pierwszorzędnym celem. Wyraźnie stawiamy znak równości pomiędzy opieką, wychowaniem i kształceniem, gdyż te trzy kwestie łączą się ze sobą nierozerwalnie.

---

[7] Informacje pozyskane w drodze wywiadów z rodzicami i studentami mającymi styczność z wybranymi poznańskimi placówkami publicznymi i niepublicznymi.

[8] Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, DSR-II-074-2-3-MF/13, s. 1-2, zbiory prywatne P.Z.

[9] Ibidem.

[10] Warszawa, dnia 18 czerwca 2014 roku, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku, Dz.U., poz. 803, s. 3-4.

Wracając do argumentacji dotyczącej braku zasadności tworzenia ram programowych edukacji w żłobku, czytamy np.[11]:

> Cele i zadania żłobka lub klubu dziecięcego oraz sposób ich realizacji, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka oraz wspomagania rodziny w wychowaniu dziecka, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, określa statut żłobka lub klubu dziecięcego ustalany przez podmiot, który utworzył żłobek lub klub dziecięcy. Wiedzę na temat sposobu prowadzenia zajęć w żłobku opiekunowie powinni nabyć podczas kształcenia i wymaganego w art. 16 ust. 2 ustawy co najmniej dwuletniego doświadczenia w pracy z dziećmi w wieku do lat trzech lub szkolenia dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym (...). Osoba odbywająca szkolenie na opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym nabywa wiedzę na temat rozwoju dziecka i jego potrzeb na poszczególnych etapach rozwoju[12].

Jak widać, w zawód opiekuna małego dziecka nie wpisuje się powszechna tendencja ustawicznego rozwoju zawodowego, do pracy z dziećmi wystarczy doświadczenie, jednak to, co oznacza to pojęcie, pozostaje nadal tajemnicą. Jeśli nie doświadczenie, to wiedzę o wszelkich determinantach pracy z dzieckiem do lat trzech uzyskamy w drodze kursu. Jakże tej sytuacji pozazdrościliby nauczyciele przedszkola i szkół doskonalący się zawodowo każdego niemal roku pracy w celu poszerzania uzyskanych już kompetencji, zobowiązani do ustawicznego kształcenia, podnoszenia kwalifikacji.

Pani dyrektor departamentu odpowiada także: „Biorąc pod uwagę, że opieką w żłobku objęte są dzieci od 20. tygodnia do 3. roku życia i to, że każde z nich ma indywidualne potrzeby rozwojowe, niezasadne wydaje się opracowanie jednolitego dla wszystkich żłobków programu pracy z dzieckiem. Program edukacyjny powinien być dostosowany do każdego dziecka indywidualnie tak, aby odkryć i w jak największym stopniu rozwijać jego umiejętności oraz przyczyniać się do optymalnego rozwoju każdego dziecka” [13].

Z jednej więc strony dostrzega się kwestię indywidualizacji dziecka w procesie wspierania jego rozwoju, z drugiej neguje się potrzebę tzw. ram programowych, z których przecież, tak jak z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nie sposób korzystać bez tworzenia czy doboru dodatkowych narzędzi metodycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb dzieci. Istotnym argumentem ministerstwa przeciw podstawie programowej zdaje się być także przekonanie, że „wprowadzenie jednolitego

[11] Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, kierowane w odpowiedzi do pana P.Z. (Stowarzyszenie Żłobków Niepublicznych Prorodzina, ul. Perzycka 11 60-182 Poznań), z dnia 27 czerwca 2014 roku, DSR – IV-07-128-1-WHB/MF.14, zbiory prywatne udostępnione przez pana P.Z., s. 1-2.

[12] Ibidem.

[13] Ibidem.

programu edukacyjnego byłoby kolejnym wymogiem, którego spełnienie byłoby konieczne, aby prowadzić żłobek, i w konsekwencji mogłoby ograniczyć rozwój tych instytucji”[14].

Podsumowując przywołaną wyżej korespondencję – niełatwo jest przełamać istniejące stereotypy na temat potrzeby „opieki, opieki i jeszcze raz opieki”, trudno jest także dostrzec intencje departamentu w zakresie wypracowania jednolitych standardów pracy z małym dzieckiem.

Edukacja w ofertach poznańskich niepublicznych żłobków[15] (2015/2016)

W ramach *Konkursu Miasta Poznania na rzecz rodziny, macierzyństwa, rodzicielstwa, upowszechniania i ochrony praw dziecka* (posiedzenie komisji konkursowej miało miejsce w dniu 18 grudnia 2015 roku) 70 oferentów zgłaszających chęć udziału w konkursie (dyrektorów, koordynatorów czy właścicieli niepublicznych żłobków) zobowiązanych zostało m.in. do opisania obszarów działalności znajdujących się pod ich nadzorem placówek. Wśród nich wyraźnie należało opisać m.in. obszar wychowawczy, opiekuńczy oraz edukacyjny. Trzeba zaznaczyć, że oferty zawierają deklaracje, zatem przedstawiona poniżej analiza może różnić się od realnej sytuacji edukacji w poznańskich placówkach niepublicznych.

Studiując oferty, wyraźnie można było dostrzec różnice w poziomie merytoryczności ofert zarówno w zakresie deklaracji działań opiekuńczych, wychowawczych oraz edukacyjnych, a także współpracy z rodzicami dzieci uczęszczających do poznańskich niepublicznych żłobków. Mniej więcej połowa ofert w rzetelny i merytorycznie właściwy sposób opisywała ww. obszary, były one ukazane w sposób przejrzysty, bogaty w przykłady, co pozwala wyciągnąć wniosek, że właściciele tychże placówek dobrze znają potrzeby rozwojowe małych dzieci (te bowiem są kluczowe dla wypracowania programu pracy opiekuńczej, wychowawczej oraz edukacyjnej), a także rozpoznają potrzeby i możliwości rodziców oraz opiekunów pracujących w placówce. W związku z powyższym można sądzić, że żłobki te rzeczywiście funkcjonują zgodnie z najwyższymi standardami edukacyjnymi (wśród takich placówek wyszczególnić można: „Sobie…rajski Domek”, „Bajkową Akademię Smyka”, „Mini Mini”, „Uniwersytet Maluszka”, „Raj Maluszka”, „Kaczkę Dziwaczkę”). Warto dodać, że w żłobkach zrzeszonych pod szyldem: „Bajkowej Akademii Smyka” pojawiła się ciekawa innowacja polegająca na wpro-

[14] Ibidem.

[15] Analizę ofert przeprowadzono w ramach ekspertyzy zamówionej na potrzeby konkursu.

wadzeniu – wzorem przedszkoli – dziennika służącego do dokumentowania pracy (w tym także pracy edukacyjnej) placówki. Dziennik taki niewątpliwie jest pomocnym narzędziem podczas planowania dnia aktywności dziecka, ponadto narzędziem efektywnej ewaluacji.

Wiele z placówek nie odpowiada jednak potrzebom i możliwościom rozwojowym małego dziecka (ok. 40% ofert). Wydaje się, że dyrektorzy takich placówek chcą pozyskać rodziców, przyciągając ich transparentnymi hasłami: logopedia, arteterapia, hipoterapia, bajkoterapia (np. żłobek „Wesołe Koziołki na Start", „Jagodowa Kraina", „Malinowa Kraina"), które to hasła oznaczają realizowanie nie edukacji (opis znajduje się w obszarze edukacja), lecz terapii, która z kolei do trzeciego roku życia dzieciom harmonijnie się rozwijającym nie jest potrzebna. Dyrektorzy, w kosztorysach, wykazują znaczne nakłady finansowe zabezpieczające wynagrodzenie terapeutów, które – w zestawieniu z niskim wynagrodzeniem opiekunek – razi znaczną dysproporcją. Owo „wynajmowanie" w ramach umów o dzieło lub umów zleceń specjalistów terapeutów (logopedów, arteterapeutów, hipoterapeutów, dogoterapeutów itp. oraz pozostałych zajmujących się korekcją dysharmonii rozwojowych lub terapią – w tym przypadku dzieci zdrowych!), których obecność do trzeciego roku życia uzasadniona jest tylko w przypadkach dzieci o szczególnych potrzebach rozwojowych (a więc dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności, dzieci z określonymi wskazaniami lekarskimi specjalistów medycyny dziecięcej) nie jest zasadna rozwojowo. Można przyjąć, że istotna byłaby raczej stała współpraca z psychologiem dziecięcym oraz pielęgniarką – położną, nie natomiast wdrażanie terapii (która oznacza leczenie). Psycholog i położna dokonywaliby obserwacji rozwoju dziecka i w przypadku dostrzeżenia pewnych deficytów mogliby interweniować. Dyrektorzy wspomnianych placówek zdają się nie dostrzegać, że obniżenie kosztów pozwoliłoby na bardziej efektywne gospodarowanie środkami dostępnymi w placówce, zaś profilaktykę (bowiem o takiej mówimy w przypadku dzieci do lat 6, także tych objętych wychowaniem przedszkolnym) ewentualnych dysharmonii rozwojowych mogłyby realizować opiekunki pracujące codziennie z dziećmi i najlepiej znające dziecięce indywidualne potrzeby rozwojowe (z racji ciągłego przebywania z dziećmi, codziennego kontaktu ze środowiskiem rodzinnym swoich podopiecznych, a także ze względu na fakt, iż posiadają kwalifikacje pedagogiczne lub pielęgniarskie). W nawiązaniu do powyższego, niepokojącym zjawiskiem dostrzeżonym w ramach opisu obszaru edukacyjnego w poznańskich ofertach (ok. 40%) jest wspomniany brak wiedzy na temat zadań rozwojowych dziecka do lat trzech. W kilku żłobkach autorzy ofert nie dostrzegają, że rozwój mowy trwa do ok. trzeciego roku życia i dopiero po tym czasie można mówić o jakimkolwiek zaburzeniu (np. o opóźnieniu rozwoju mowy), a to z kolei oznacza, że w okresie do trzeciego roku życia

prowadzimy z dzieckiem zabawy językowe, których celem jest profilaktyka, wspieranie, aktywizowanie aparatu artykulacyjnego, wzbogacanie słownictwa (najpierw biernego, a potem czynnego). W żłobkach, o których mowa, nie realizuje się zajęć o charakterze zabaw językowych, przechodzi się do niczym nieuzasadnionej terapii logopedycznej, w jednym ze żłobków terapia taka odbywa się „zbiorowo". Ewentualne zajęcia z logopedą mogłyby raczej dotyczyć profilaktyki.

Dogoterapia, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, biblioterapia i bajkoterapia są sposobami pracy z dziećmi, u których zdiagnozowano zaburzenia rozwojowe. Takie zajęcia mogą prowadzić tylko specjaliści i nie wcześniej niż po trzecim roku życia (wyjątkiem jest fizjoterapia). Warto także nadmienić, że małe dziecko charakteryzuje długi czas adaptacji do nowych osób, więc praca pedagogiczna znacznie efektywniej przebiegać będzie w kontakcie dziecka ze znanym mu już dobrze i codziennie widzianym opiekunem, niż osobą „z zewnątrz", która zostaje z maluchem raz w tygodniu. Przez pierwsze 15 minut dziecko oswajać się będzie z nową osobą, nie będzie natomiast efektywnie pracować nad własnym rozwojem. Dodatkowo za niepokojący uznać należy fakt, że wspomniani terapeuci – świadomi przecież swojej roli oraz znający zasady etyki zawodowej – pozwalają się zatrudniać w tak nieuzasadnionym przypadku.

W niemal 60% ofert przekroczony zostaje znacznie czas zajęć przeznaczonych dla dzieci. Oferenci deklarują język angielski, język francuski, rytmikę, bajkoczytanie, arteterapię, plastykoterapię oraz inne zajęcia w wymiarze 45 (np. żłobek „Mały Vinci", „Niutek", „Guga Studio" oraz inne) lub nawet (na szczęście rzadziej) w wymiarze 60 minut. Oferenci nagminnie zapominają o tym, że czas skupienia uwagi i podtrzymanie zainteresowania u małych dzieci wynosi między 4-5 minut (dzieci do roku życia) – 10-15 minut (dzieci w trzecim roku życia), więc zajęcia w wymiarze dłuższym są nieefektywne[16]. Wszelkie zajęcia, których czas przekracza 15 minut, będą dla dziecka antyrozwojowe – przeciążą układ nerwowy szczególnie podatny na wszelkie stymulatory, wprowadzą zamęt w cykl dnia aktywności dziecka. Dla dziecka do trzeciego roku życia wymiar powyżej 30 minut może mieć wyłącznie drzemka, spacer (jednakże spacer w opisywanych ofertach nie zostaje ujęty w kategoriach potencjalnej sytuacji edukacyjnej czy też środka edukacyjnego).

Nie jest także zasadna, pojawiająca się nagminnie w ofertach w miejscu poświęconym obszarowi edukacyjnemu, gimnastyka korekcyjna. W przy-

[16] Koncepcja nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 wdrożona w życie w 1999 roku polegała m.in. na tym, by małe dziecko nie musiało uczestniczyć w tzw. jednostce lekcyjnej w wymiarze 45 minut, lecz by nauczyciel dostosowywał czas pracy do potrzeb i możliwości dziecka. W tym przypadku chodziło o dzieci w wieku 7-10 lat. Dziś – w przypadku omawianych ofert – piszemy o dzieciach w wieku od 20. tygodnia życia do 3. roku życia, które tym bardziej nie będą w stanie uczestniczyć w jakiejkolwiek aktywności w „ofertowym" wymiarze czasu.

padku dzieci do lat trzech prowadzi się krótkie codzienne zajęcia gimnastyczne, ruchowe, w grupach dzieci powyżej roku życia zajęcia (w wymiarze do 15 minut) zaspokajające potrzebę dziecięcego ruchu oraz uwzględniające profilaktykę (nie terapię!) wad postawy. W przypadku rytmiki warto, by elementy jej występowały w pracy z małym dzieckiem, jednakże zawsze w wymiarze nie dłuższym niż 15 minut i raczej w formie zajęć umuzykalniających, opartych na zabawie i naturalnej aktywności małego dziecka niż na metodycznych założeniach Émile'a Jacquesa Dalcroze'a.

Około 50% oferentów nie dostrzega, że dziecko uczy się poprzez zabawę, eksplorację, ruch. W obszarze edukacyjnym wyraźnie brakuje opisu dziecięcych zabaw. Oferenci opisują edukację przez pryzmat „wyliczanki" metod (często nieadekwatnie odnosząc się do tych metod w zakresie nazewnictwa lub opisując je wręcz błędnie). Do metod wyszczególnianych przez niemal 60% oferentów należą: metoda Montessori (wraz z pomocami montessoriańskimi, które nie odpowiadają sprawności manualnej małego dziecka), „techniki R. Steinera", „metoda G. Domana" (przeznaczona przez autora dla dzieci dotkniętych dziecięcym porażeniem mózgowym), „pedagogika Klanzy", metoda R. Labana, „metoda W. Sherborne'a połączona z muzyką"[17]oraz wiele innych „mądrze" się nazywających. Elementy wspomnianych metod mogą być obecne w pracy pedagogicznej, jednakże nie można (w kontekście edukacji małego dziecka) szufladkować sposobów oddziaływań, lecz integralnie oddziaływać na sfery rozwojowe najmłodszych, sięgając do wybranych elementów określonych metod i adaptując je zgodnie z potrzebami dziecka.

Podsumowanie

O dylematach edukacyjnych w kontekście pracy żłobków dyskutuje się coraz częściej, potrzebna byłaby jednak konieczność przeformułowania myślenia o instytucjach zajmujących się dzieckiem do lat trzech. Śledząc problemy adaptacyjne dzieci u progu edukacji szkolnej, można zastanowić się nad tym, czy twierdzenia typu „skończyła się zabawa, rozpoczęła się nauka" bądź „koniec zabawy, teraz będą obowiązki" nie świadczą o bezkrytycznym pojmowaniu edukacji przez pryzmat czegoś mocno sformalizowanego, uciemiężającego, eliminującego spontaniczną aktywność, „beztroską radość dzieciństwa". Wciąż myślimy stereotypowo, że edukacja występuje

[17] Przy czym metoda ta dotyczy również dzieci z niepełnosprawnością, a sama Weronika Sherborne celowo eliminowała muzykę w trakcie realizacji ćwiczeń, więc łączenie metody z muzyką wyklucza nazwanie takiego sposobu pracy metodą autorską Sherborne.

tam, gdzie mamy do czynienia z planem zajęć, zorganizowaną jednostką czasową, zadaniem domowym bądź zeszytem ćwiczeń, nauczycielem czy instruktorem. Problem polega na tym, że kluczem do nabywania i poszerzania zakresu kompetencji nie jest instrukcja, nie jest jednostka czasowa, czy frontalny udział w zajęciach prowadzonych przez jednego „świadomego" wiedzy nauczyciela. Kluczem jest aktywność, motywacja do działania, odniesienie doświadczenia do poszerzających się ciągle praktycznych umiejętności. Edukacja w żłobku jest zatem edukacją nieformalną, odnoszącą się do trzech podstawowych grup kompetencji, które dziecko powinno w tym okresie nabyć, by być samodzielnym: lokomocji, manipulacji oraz komunikacji (Kram, Mielcarek 2014, s. 57).

BIBLIOGRAFIA

Graja, S. (2006). Edukacja ekologiczna w żłobku. *Aura*, nr 10.

Kopczyńska-Sikorska, J., Zdańska-Brincken M. (1985). Adaptacja dziecka do środowiska żłobkowego. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 7-8.

Kopczyńska-Sikorska, J., Zdańska-Brincen, M., Kurniewicz-Witczakowa, R. (1984). Wpływ środowiska żłobka na rozwój psychosomatyczny małego dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 3.

Kostrzewski, J. (1973). Rozwój umysłowy, społeczny i motoryczny dzieci ze żłobków dziennych i domów rodzinnych. *Przegląd Psychologiczny*, t. 16, nr 1.

Kram, A., Mielcarek, M. (2014). Wczesna edukacja dziecka. Wiek 0-2/3. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*. Tom 1. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Lasowska, I., Wójtowicz-Dacka, M. (red.) (2010). *Co oferuje współczesny żłobek*? Bydgoszcz: Wydawnictwo Zespół Żłobków Miejskich.

Mikler-Chwastek, A. (2013). *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci. Dwulatki – program dla przedszkolnych grup żłobkowych, żłobków, klubów dziecięcych i domów*. Warszawa: Difin.

Miłoszewska, E. (2006). Między opieką a edukacją. *Głos Nauczycielski*, nr 49, s. 8-9.

Olechnowicz, H. (1957). Stan psychiczny dzieci w wieku poniemowlęcym wychowywanych w żłobku. *Pediatria Polska*, nr 7.

Przetacznikowa, M. (1958). Zadania psychologii stosowanej w wychowaniu dzieci młodszych. *Przegląd Psychologiczny*, nr 2.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku, Dz.U. poz. 803.

Rura, G. (2010). Jaka będzie opieka nad małymi dziećmi? *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 9.

Spionek, H. (1967). *Rozwój i wychowanie małego dziecka*. Warszawa.

Szałajska-Kułakowska, I. ,Tkaczyńska, A. i Tkaczyńska, H. (2013). *Małe dzieci warte Poznania (program opiekuńczo-edukacyjny dla żłobków i klubów dziecięcych*, publikacja przygotowana i wydana w ramach projektu współfinansowanego ze środków Miasta Poznania, Poznań.

Trawińska, H. (2006). *Moje dziecko w żłobku. Szansa czy konieczność*? Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Trawińska, H. (1981). *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Ustawa z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 określająca zasady organizowania i funkcjonowania opieki nad dziećmi w wieku do lat 3, warunki świadczonych usług, kwalifikacje osób sprawujących opiekę, zasady finansowania opieki i nadzór nad warunkami i jakością sprawowanej opieki, Dz.U. 2011, Nr 45, poz. 235.

Wielki podręcznik dla nauczycieli żłobków i przedszkoli. Zagadnienia teoretyczne, zabawy, pomysły, scenariusze. Od narodzin do wieku szkolnego (2011). Tł. A. Polesek, K. Zachariasz. Kielce: Jedność.

Żytko, M. (2012). Dzieci do 3. roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 4 (19).

ŹRÓDŁA ARCHIWALNE

Oferty konkursu Miasta Poznania, *Działalność na rzecz rodziny, macierzyństwa, rodzicielstwa, upowszechniania i ochrony praw dziecka* (rok 2015).

Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, kierowane w odpowiedzi do pana P.Z. Stowarzyszenie Żłobków Niepublicznych Prorodzina, u. Perzycka 11 60-182 Poznań, z dnia 27 czerwca 2014 roku, DSR – IV-07-128-1-WHB/MF.14, zbiory prywatne P. Z.

Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, DSR-II-074-2-1-MF/13, z dnia 14 stycznia 2013 roku, zbiory prywatne P.Z.

Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, DSR-II-074-2-3-MF/13, zbiory prywatne P.Z.

Pismo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Polityki Rodzinnej, kierowane w odpowiedzi do pana P.Z. Stowarzyszenie Żłobków Niepublicznych Prorodzina, u. Perzycka 11 60-182 Poznań, z dnia 27 czerwca 2014 roku, DSR – IV-07-128-1-WHB/MF.14, zbiory prywatne P.Z.

Aneta Mac i Marta Majorczyk

Żłobek – miejsce (nie)przyjazne dzieciom?

Wprowadzenie

Żłobki to instytucje opieki nad małym dzieckiem, które w ostatnim czasie uległy znacznym przeobrażeniom. Można już na samym wstępie zaryzykować stwierdzenie, że placówki te są miejscem przyjaznym (zarówno dzieciom, ja i ich rodzicom). Uczęszczając do żłobka, małe dzieci nabywają wiele nowych umiejętności, np. uczą się samodzielności, rozwijają się społecznie i mogą w sposób bezpieczny, zdrowy oraz kreatywny spędzić czas, podczas gdy ich rodzice wykonują obowiązki wynikające z pracy zawodowej. Rodzice, dziadkowie czy wynajęte nianie nie są w stanie zapewnić tylu atrakcyjnych działań co żłobek. Zajęcia umuzykalniające, plastyczne, teatralne, zabawy dydaktyczne to tylko przykłady form działalności realizowanych przez tę instytucję. Jednak, jak wykazują badania, nadal „dla większości kobiet korzystanie z oferty placówki opieki nad małym dzieckiem jest złem koniecznym" (Kuszak, 2012, s. 9-16, Mac, 2013, s.). Dominują obawy związane z brakiem zaufania do osób opiekujących się dzieckiem, brakiem bezpieczeństwa, niewłaściwą reakcją personelu placówki na potrzeby dziecka, infekcjami. Rodzicom bardzo trudno jest porzucić obawy, lęki i powierzyć swoje dziecko pod opiekę personelu.

Niestety ciągle wśród rodziców małych dzieci, choć nie tylko, panuje przekonanie, że żłobek to miejsce nieprzyjazne, budzące powszechną rezerwę. Ta nieprzychylna opinia ma swoje korzenie między innymi w opracowaniach różnych specjalistów, którzy nie oszczędzają żłobków. Niektórzy z nich wręcz odradzają umieszczanie dzieci w tej instytucji: „Dziecko do trzeciego roku życia nie powinno korzystać z placówek opiekuńczo-wychowawczych takich jak żłobek. Bowiem nawet najlepiej zorganizowana i wyposażona nie będzie w stanie dać możliwości prawidłowego rozwoju dziecka, ale nawet może go zahamować – ponieważ dzieci do lat 3 są zbyt delikatne, małe, kruche i bezbronne oraz nie potrafią korzystać z wychowania zbiorowego" (Rybczyńska i Vorbrodt, 1983).

Obecnie coraz częściej o żłobkach mówi się jako o instytucjach, które wspierają rozwój dzieci (por. Krajeńska, 2011). Zmiany w myśleniu o tej instytucji można chociażby prześledzić, poddając analizie sposób definiowania żłobka. Kiedyś nazwa „żłobek" oznaczała miejsce, w którym czynności skupione były na zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych małych dzieci: „Żłobki służyły przede wszystkim do opieki nad fizyczną sferą rozwoju dziecka – zapewnienie mu pożywienia i względnej czystości (…). Nazwa żłobek oznaczała pierwotnie jedzenie dla zwierząt, a następnie oborę. Później stała się metaforycznym określeniem miejsca opieki nad małym dzieckiem, w którym działania na rzecz podopiecznych koncentrowały się wokół mleka i powijaków" (Chaplain i Cutos-Lucidi, 2001; za: Telka, 2007, s. 15).

W opracowaniach z lat 70. ubiegłego wieku definiowano żłobek jako zakład, w którym oprócz podejmowania wobec małego dziecka zabiegów pielęgnacyjnych i zapewniających mu bezpieczeństwo oraz zdrowie, realizowano także funkcję wychowawczą. „Żłobki to zakłady opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci od 6. tygodnia do 3 lat, których rodzice lub opiekunowie pracują poza domem. Żłobek zapewnia dzieciom żywienie, zabiegi pielęgnacyjno-zdrowotne i opiekę wychowawczą" (Okoń, 1974, s. 355). Obecnie w definicjach podkreśla się wiele funkcji, które realizuje omawiana instytucja. „Żłobek jest formą instytucjonalnego sprawowania opieki nad dziećmi w okresie wczesnego dzieciństwa oraz instytucją socjalno-wychowawczą świadczącą okresową opiekę nad dzieckiem będącym w wieku 6 miesięcy do 3 roku życia" (Kurcz, 2005, s. 23).

Z kolei Lucyna Telka (2007) precyzuje bardzo dokładną definicję żłobka:

> Żłobek jest placówką opiekuńczo-wychowawczą. Jego użytkownikami są małe dzieci w wieku od 6. miesiąca życia do 3 lat oraz ich rodzice. Organizatorami działalności placówki są jej pracownicy. W myśl przepisów prawnych z 1998 r. personel żłobka podejmuje działania mające zapewnić dziecku opiekę (żywienie, higiena, sen), warunki wspierania rozwoju społecznego (towarzyszenie w rozwoju), kulturalnego (pielęgnowanie dziecięcej ciekawości, twórczej ekspresji siebie), psychicznego (czuwanie nad procesem separacji od rodziców, indywidualizacji małego dziecka w grupie innych dzieci), podejmowanie współpracy z rodzicami, których dzieci uczęszczają do żłobka (wymiana informacji dotyczących żłobka, edukacja) oraz, w niektórych żłobkach, rozszerzenie działań wspierających rodzinę w tak zwanych grupach rodzinnych (Telka, 2007, s. 119-120).

Zatem w świetle polskiego prawa żłobek jest instytucjonalną formą opieki nad dzieckiem od 20. tygodnia życia do lat trzech. W ramach tej opieki realizowane są funkcje: opiekuńcza, wychowawcza i edukacyjna. Niewątpliwie żłobki są ważną instytucją, pomocną w rozwiązywaniu problemów dotyczących opieki nad małym dzieckiem. Aktywność zawodowa kobiet, przy

równoczesnym pełnieniu roli matki, jest możliwa tylko poprzez utworzenie regulacji prawnych, ułatwiających powrót na rynek pracy po urlopie macierzyńskim (Stolińska-Pobralska, 2012, s. 118).

Jak zmieniały się polskie żłobki?

Zakłady zorganizowanej opieki nad małym dzieckiem w Polsce mają długoletnią tradycję i wywodzą się z działalności filantropijnej. W XVIII i XIX wieku powstawały dla matek samotnie wychowujących dzieci sierocińce i domy dla podrzutków.

> Analizując genezę i rozwój tej formy opieki, można stwierdzić, że przemiany podstawowych zadań żłobków przebiegały w kierunku: od opieki nad dziećmi ze środowisk zagrożonych biedą i ubóstwem, walki z wysokim wskaźnikiem śmiertelności niemowląt i dawania dzieciom matek pracujących elementarnej opieki nasyconej głównie zabiegami pielęgnacyjnymi do działań mających na celu stworzenie jak najkorzystniejszego środowiska opiekuńczo-wychowawczego ukierunkowanego na stymulację rozwoju psychoruchowego dziecka oraz troskę o profesjonalny charakter świadczonych usług (Kurcz, 2005, s. 23).

Przywołane tu słowa są dowodem na to, iż podstawą w funkcjonowaniu instytucjonalnych form opieki nad małym dzieckiem jest sprawowanie funkcji opiekuńczej wobec podopiecznych. Z biegiem lat wzmacniane były także zadania związane z wychowywaniem i edukacją dzieci przebywających w tych placówkach.

Funkcjonowanie żłobków w Polsce można podzielić na cztery etapy (Kurcz, 2005, s. 24-28). W pierwszym okresie działalności żłobków najważniejszym ich celem było zmniejszenie śmiertelności wśród niemowląt oraz wspieranie pracujących kobiet, których sytuacja materialna była bardzo trudna. Kolejny okres przypada na dwudziestolecie międzywojenne. W tym czasie powstawały i działały żłobki, które znajdowały się przy dużych zakładach pracy. Umożliwiała to ustawa z lipca 1924 roku o przedmiocie młodocianych i kobiet, która nakładała na pracodawców obowiązek utrzymywania przyzakładowych żłobków, jeśli zatrudniał on ponad 100 kobiet. Z jednej strony umożliwiało to kobietom wykonywanie pracy zawodowej, a z drugiej strony ułatwiało to matkom zaspokajanie potrzeb dziecka w trakcie przerw od pracy. Dalszy rozwój i rozbudowa infrastruktury instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem przerwała II wojna światowa.

Trzeci etap rozwoju żłobków przypada na okres Polski Ludowej. W 1950 roku na mocy ustawy żłobki znalazły się w zakresie działania ministra zdrowia. W wydanym przez ten resort Dzienniku Urzędowym z dnia 30 grudnia 1957 roku można zapoznać się z instrukcją określającą strukturę żłobka, jego

organizację i zasadnicze zadania. W tamtym okresie pojawił się również pomysł utworzenia placówek kształcących odpowiedni personel.

W omawianym okresie opieką w placówkach objęte były dzieci w wieku od 6. tygodnia do 3. roku życia.

> Zgodnie z instrukcją, żłobki miały sprawować nad dziećmi opiekę lekarsko-pielęgniarską i wychowawczą (...), do obowiązków których należały: ochrona przed chorobami i zwalczanie śmiertelności wśród dzieci, zapewnienie dzieciom opieki w czasie trwania pracy ich rodziców, propagowanie zasad prawidłowego pielęgnowania, odżywiania i wychowania (Kurcz, 2005, s. 25).

Istniały wtedy dwa rodzaje żłobków: miejskie i tygodniowe. Pierwsze z nich zlokalizowane były przy zakładach pracy lub w dzielnicach miast i funkcjonowały w trybie kilkuzmianowym – były czynne ok. 10-14 godzin dziennie, od poniedziałku do soboty. Żłobki tygodniowe wypełniały swoje obowiązki opiekuńczo-wychowawcze od poniedziałku do soboty włącznie, umożliwiając działalność zawodową matkom samotnie wychowującym dzieci, pracującym daleko od miejsca zamieszkania czy studiującym w trybie wieczorowym. Istniały także żłobki sezonowe, działające w okresach prac polowych na wsiach, oraz żłobki specjalistyczne, sprawujące opiekę nad dziećmi chorymi.

Do zadań żłobka należało pełnienie funkcji: pielęgnacyjnej (zapewnienie dzieciom właściwego wyżywienia, odzieży oraz lekarstw), zdrowotnej (stwarzanie warunków przyczyniających się do właściwego rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci, profilaktyka zachorowań), wychowawczej (stwarzanie możliwości intelektualnego oraz społeczno-emocjonalnego rozwoju dzieci), oświatowej (współpraca żłobka z rodzicami dzieci oraz przekazywanie im zasad właściwego wychowywania dzieci i roztaczania nad nimi opieki). Dużą wagę przykładano do wyposażenia placówek w zabawki oraz pomoce dydaktyczne.

Ostatni, czwarty etap funkcjonowania żłobków przypada na okres transformacji ustrojowej. Ustawa z 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym i ustawa z 27 maja 1990 roku nakładała na gminy zakładanie i utrzymywanie żłobków. Żłobki zaczęły funkcjonować jako zakłady opieki zdrowotnej (ZOZ). Samorządy zaczęły inwestować w żłobki i prowadzić politykę, tworząc między innymi zespoły żłobków (Przybyszewska, 2008, s. 14-18). Minister zdrowia w drodze rozporządzenia określił wymagania, jakim powinny odpowiadać pod względem fachowym i sanitarnym pomieszczenia i urządzenia zakładu opieki zdrowotnej (Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 listopada 2006 roku). Trudności finansowe wielu gmin, obowiązujące przepisy dotyczące powstawania i organizowania żłobków, rosnące bezrobocie oraz niż demograficzny doprowadziły do zmniejszenia liczby żłobków w Polsce.

Obecnie działalność żłobków w Polsce opiera się na założeniach wynikających z Ustawy o opiece nad dzieckiem w wieku do 3 lat z dnia 4 lutego 2011 roku, Ustawy o zmianie ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 oraz niektórych innych ustaw z dnia 10 maja 2013 roku. Żłobki mogą być prowadzone przez gminy lub jednostki, które nie posiadają osobowości prawnej, oraz przez osoby fizyczne.

Opieka żłobkowa w krajach UE

Od 2002 roku w krajach należących do Unii Europejskiej szczególną uwagę poświęca się instytucjom opieki nad małym dzieckiem. Wiąże się to z faktem istnienia założeń i celów zawartych w Strategii Lizbońskiej, która wyznacza obszar działań Wspólnoty Europejskiej w zakresie rozwoju ekonomicznego społeczeństwa. We wspomnianym dokumencie czytamy, że należy zmniejszyć odsetek bezrobocia wśród kobiet i zwiększyć ich aktywność zawodową po urodzeniu dziecka.

W krajach takich, jak Dania, Szwecja czy Finlandia prawo do instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem jest podstawowym prawem socjalnym. Oznacza to, że państwo – przez samorządy lokalne – wzięły na siebie odpowiedzialność za zapewnienie opieki pozarodzinnej wszystkim dzieciom, które tego wymagają (Głogosz, 2007, s. 37). W Belgii nastąpił znaczny rozwój instytucji opiekuńczych o charakterze niepublicznym, dzięki czemu 70% małych dzieci (0-3 lat) może korzystać z tych placówek. We Francji 20% dzieci uczęszcza do żłobków, a kolejne 20% pozostaje pod opieką nian, które pracują oficjalnie, a ich działalność zarejestrowana jest w odpowiednich urzędach. Również w Holandii procentowa obecność dzieci w żłobkach, bądź pod opieką opiekunek, rozkłada się podobnie jak we Francji (ok. 22% dla każdej instytucjonalnej formy opieki nad małym dzieckiem). Pionierem, jeśli chodzi o taką działalność, jest Szwecja, gdzie opieką pozarodzinną objęte są wszystkie dzieci do 12. roku życia, od żłobka przez przedszkole i świetlice szkolne. Prawem tym objęte są także dzieci osób niepracujących lub korzystających z urlopu rodzicielskiego (Głogosz, 2007, s. 39-40).

Dostępność żłobków dla małych dzieci zależna jest od odpłatności za sprawowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej w placówce. W Wielkiej Brytanii rodzice pokrywają niemal całą opłatę za pobyt dziecka w żłobku (75-90%). W Bułgarii, na Łotwie czy Litwie wysokość kosztów zależna jest od liczby dzieci, które przebywają w placówce. Dania w zasadach odpłatności w placówce bierze pod uwagę dochody rodziny, ale nigdy nie pokrywa ona więcej niż 33% kosztów. We Francji opłaty także uzależnione są od dochodów rodziny. Holandia określa, że rodzice pokrywają od 30-66% kosztów pobytu

dziecka w żłobku, w zależności od zamożności rodziny. W Szwecji rodzice zobowiązani są do pokrywania kwoty stanowiącej 2-3% dochodu rodziny (Głogosz, 2007, s. 42-45).

Warto dodać, że w wielu krajach pracodawcy aktywnie włączają się w organizowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci swoich pracowników. Przykładem mogą być: Grecja, Francja, Luksemburg, Wielka Brytania czy Słowenia.

Przytoczone przykłady ukazują, iż dostępność żłobków na obszarze Europy jest niezwykle różna. Duże znaczenie odgrywa polityka rodzinna realizowana w danym państwie. Niemałe znaczenie ma tu przeszłość kraju czy kultura, określająca na przykład role, jakie ludzie pełnią w rodzinach. W niektórych państwach wciąż utrzymuje się tradycyjny model rodziny, w którym kobieta sprawuje opiekę nad małym dzieckiem, przez co instytucje, jakimi są żłobki, nie sprawdzają się.

Proces opiekuńczo-wychowawczy w żłobku

Projektowanie procesu opiekuńczo-wychowawczego w żłobku dokonuje się na kilku planach: ogólnym, ramowym (dla każdej grupy), miesięcznym, tygodniowym oraz konspektach związanych z zabawami i wszelkimi zajęciami z dziećmi. Za tworzenie tych planów odpowiedzialny jest opiekun – wychowawca małego dziecka, który planując swoją pracę, ma na uwadze wszystkie obszary rozwoju dziecka. Nad całością planowania prac w żłobkach czuwa dyrektor placówki.

Działania opiekuńczo-wychowawcze realizowane w żłobku opierają się na ustalonym w regulaminie placówki planie dnia. Harmonogram pracy pozwala sprawować właściwą opiekę nad dziećmi oraz wypełniać określone funkcje, jakie powierzone zostały żłobkowi. W każdej placówce, mimo przestrzegania tych wytycznych, zdarzają się przesunięcia w czasie, które wynikają z typowych zjawisk występujących w trakcie pracy z dziećmi, np. spowodowanych przedłużającą się porą posiłków czy zabawą, która zainteresowała dzieci. Plan dnia, mimo ogólnego schematu, różni się w zależności od tego, do jakiej grupy wiekowej jest skierowany. Związane jest to z różnicami w zaspokajaniu potrzeby snu czy samodzielnością dzieci. Wprowadzenie i realizowanie ramowego planu dnia w żłobku ma duże znaczenie w budowaniu poczucia bezpieczeństwa wśród dzieci przebywających w placówce. Po ustępującym procesie adaptacji dziecko nabywa pewne nawyki i na zasadzie przyzwyczajenia mechanicznie podejmuje stałe czynności, uwzględnione w planie dnia w danym żłobku (Trawińska, 2006, s. 59).

W planowaniu prawidłowego procesu opiekuńczo-wychowawczego należy brać pod uwagę wyposażenie sal przeznaczonych dla dzieci, a także budynku. Zazwyczaj w placówce wyróżnia się szatnię, kuchnię, wózkarnię, łazienki, sale dziecięce, sypialnię, czasem osobną jadalnię oraz taras lub ogród. W wielu żłobkach tworzy się salki tematyczne, które umożliwiają zabawę w mniejszych grupach, jednocześnie stwarzając okazję do wypełniania zasad indywidualizowania zajęć. Opiekun ma wtedy możliwość współpracy z dzieckiem w małej grupie, dzięki czemu łatwiej jest dotrzeć do dziecka i poświęcać mu więcej uwagi. Do nowo powstających sal zaliczać można pomieszczenia przeznaczone do zabaw ruchowych, w których dzieci mają okazję do ruchu, otoczone sprzętem i przyborami gimnastycznymi.

Dla planowania procesu wychowawczo-edukacyjnego w żłobku ogromne znaczenie mają zabawki znajdujące się w salach, które opiekunowie wykorzystują podczas realizacji swoich zamierzeń. Istotne jest, aby były one przede wszystkim bezpieczne i dostosowane do wieku dzieci. Powinny stymulować rozwój małego dziecka, a także stwarzać możliwości twórczej zabawy.

Praca opiekuńczo-wychowawcza w żłobku opiera się na zasadzie: bezpieczeństwa (zapewnianie dzieciom bezpiecznego miejsca pobytu pod względem unikania urazów fizycznych, jak również psychicznych, odnoszących się do stresu wynikającego z rozłąki z rodzicami czy procesem adaptacji w placówce); indywidualizacji, opierającej się na kompetentnym podejmowaniu pracy z dzieckiem według jego indywidualnych cech i możliwości; akceptacji osoby dziecka, konsekwencji (przyczynia się ona do ukazywania dziecku granic w jego postępowaniu, budowania poczucia bezpieczeństwa) oraz aktywizacji (umożliwia podopiecznym rozwijanie ich kreatywności i stwarza warunki do odkrywania świata w sposób polisensoryczny) (Kurcz, 2005, s. 37-38).

Dlaczego warto powierzyć dziecko pod opiekę żłobka?

Do pozytywnych stron uczęszczania dziecka do żłobka należy między innymi zaliczyć (Kurcz, 2005, s. 37-38):

- stymulowanie rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka; wyposażenie żłobka i warunki w nim panujące oraz wyspecjalizowany personel powodują, że żłobek stał się miejscem bezpiecznym i przyjaznym, z dostosowaną do dziecka ofertą zajęć edukacyjnych stymulujących jego ciekawość poznawczą, kreatywność, zachęcających go do eksplorowania świata wszystkimi zmysłami, co nie zawsze małe dzieci otrzymują w domu rodzinnym;

- stymulowanie rozwoju społecznego dziecka; żłobek daje dzieciom możliwość kontaktowania się i przebywania z rówieśnikami. Proces socjalizacji w tej instytucji przeradza się w wychowanie, opatrzone konkretnymi celami, jakie wyznaczają opiekunowie. Dzieci mają możliwość nauki współdziałania z innymi, dzielenia się zabawkami czy uczenia się prostych zasad funkcjonowania życia społecznego;
- stymulowanie procesu osiągania samodzielności dziecka w życiu codziennym; pobyt dziecka w żłobku to także wiele okazji do nabywania czynności związanych z samoobsługą. Opiekunowie zachęcają dzieci i często w formie różnych zabaw przygotowują dziecko do samodzielności w życiu codziennym. W żłobku wychowankowie uczą się samodzielnego spożywania posiłków, posługiwania się sztućcami. Po posiłkach dzieci nabywają umiejętności związane z dbaniem o higienę jamy ustnej czy zgłaszaniem potrzeb fizjologicznych;
- wczesną interwencję i wspomaganie rozwoju dziecka; żłobek jest miejscem, w którym bardzo szybko na podstawie obserwacji można zauważyć wszelkie odchylenia od normy rozwojowej, opóźnienia i zaburzenia w rozwoju dziecka. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice nie są pozostawieni „sami sobie", lecz mogą skorzystać z pomocy położnej, psychologa dziecięcego czy wykwalifikowanej kadry wyspecjalizowanej w zakresie terapii pedagogicznej, fizjoterapeutycznej czy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka.
- staranie personelu o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka; dużo uwagi w żłobku poświęca się prawidłowej diecie, która jest przygotowywana pod okiem dietetyka dziecięcego.

Żłobek jest miejscem, które nie tylko wychowuje dzieci, ale uczy procesu wychowywania także rodziców. W programach żłobkowych związanych ze współpracą instytucji z rodzicami często pojawiają się warsztaty, wykłady czy udostępniane są rodzicom materiały wspierające ich działania w procesie wychowywania dzieci.

Największą trudnością, przede wszystkim dla rodziców decydujących się oddać dzieci pod opiekę żłobka, jest sam proces adaptacji dziecka do nowego miejsca.

Pierwsze zetknięcie się dziecka ze żłobkiem jest dla niego niewątpliwie wielkim przeżyciem. Gwałtownym zmianom ulega ustalony w domu rodzinnym rytm dnia; wszystko staje się nowe i obce. Na skutek zmian dzieci zaczynają wykazywać reakcje lękowe, objawiające się zaburzeniami snu, łaknienia, zbyt częstym moczeniem się, bólami brzucha, wymiotami, chodzą smutne, rozżalone i płaczliwe (Trawińska, 2006, s. 23).

Wszystkie wyżej wymienione zaburzenia mają charakter przejściowy i to rodzice muszą uświadomić sobie, że sami odczuwają podobne reakcje. Tylko

od nastawienia i postawy rodziców zależy, w jaki sposób i jak długo dziecko będzie zmagało się z pokonywaniem trudności związanych z adaptacją do opieki żłobkowej.

Do negatywnych stron uczęszczania dziecka do żłobka należy zaliczyć choroby i częstotliwość ich występowania wśród małych dzieci tam przebywających. Nie ma jednak żadnej reguły, że każde dziecko, które uczęszcza do żłobka, będzie często chorować. Styczność z większą grupą dzieci nieuchronnie się z tym wiąże. W związku z tym w żłobkach ogromną rolę przywiązuje się do przestrzegania czynności higienicznych. Nie zawsze jednak sami rodzice mają świadomość, że przyprowadzając dziecko z pierwszymi oznakami infekcji, narażają pozostałe dzieci na możliwość wystąpienia u nich podobnych objawów.

Zagrożeniem, jakie może spotkać dziecko w żłobku, jest także nabywanie złych nawyków od innych dzieci (gryzienie, bicie, niewłaściwe zachowanie przy spożywaniu posiłków). Są to sytuacje, których nie da się zupełnie wyeliminować. W grupach znajdują się wychowankowie o różnym temperamencie i nawykach, które obowiązują w ich domach. Rodzice ustalają odmienne zasady wychowania wobec swoich dzieci. To, co przez jednych jest akceptowane, nie zawsze zyskuje aprobatę innych rodziców.

Niemniej opisanym wyżej zagrożeniom przeciwdziałać starają się opiekunowie-wychowawcy. Ich celem jest, aby żłobek był przede wszystkim miejscem rozwoju dla małego dziecka.

Dyskusja

Niewątpliwie żłobki to instytucje, które uległy i ciągle ulegają licznym zmianom. Zmiany te, oprócz przekształceń systemowych, dotyczą także relacji wychowawca – opiekun – dziecko. Podopieczny żłobka coraz częściej staje się współuczestnikiem przestrzeni społecznej w placówce. Opiekun-wychowawca jest twórcą warunków rozwoju społecznego, poznawczego i emocjonalnego małego dziecka. Zmienia się warsztat pracy opiekuna-wychowawcy. Przykładem są placówki w Łodzi, w których pracownicy opracowali i realizują projekt pedagogiczny, w którym przez wychowanie rozumie się towarzyszenie w rozwoju, zobowiązuje się opiekunów-wychowawców do poznawania w drodze obserwacji własnej praktyki, podejmowania wspólnej z innymi wychowawcami rozmowy na temat tej praktyki, myślenia o wolności, samodzielności, inicjatywie w aktywności dziecka podczas zabawy, posiłku i innych czynności.

Zmiany te sprawiają, że instytucje opieki nad małym dzieckiem są coraz bardziej dostępne i postrzegane przez rodziców jako miejsca przyjazne

i przystępne. Bez wątpienia na tym polu jest jeszcze dużo do zrobienia. Kiedyś o żłobkach nie mówiło się wcale, potem mówiło się źle lub bardzo źle, obecnie coraz częściej mówi się o żłobkach pozytywnie. Rodzice, którzy skorzystali z tej formy opieki nad małym dzieckiem, często stwierdzają, że pomimo wielu obaw, które mieli na początku swojej przygody ze żłobkiem, dokonali właściwego wyboru.

BIBLIOGRAFIA

Głogosz, D. (2007). Doświadczenia z zakresu opieki instytucjonalnej nad dzieckiem w wybranych krajach Unii Europejskiej. W: Sadowska-Snarska, C. (red.), *System instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym.* Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku.

Graniewska, D. (2009). Społeczne funkcje żłobków i przedszkoli. Obecnie i w przeszłości. *Polityka Społeczna,* 9.

Kuszak, K. (2012). Instytucje opieki nad małym dzieckiem w opinii młodych kobiet. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10.

Kurcz, A. (2005). Żłobek. W: Brągiel, J., Badora, S. (red.), *Formy opieki, wychowania iwsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej.* Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Mac, A. (2013). Trudności w opiece nad małym dzieckiem. *Zdrowie i Dobrostan*, 3.

Przybyszewska, B. (2008). Warszawskie żłobki wczoraj i dziś. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2.

Stolińska-Pobralska, N. (2012). Publiczno-prawny charakter instytucjonalnej opieki nad dzieckiem trzyletnim w Polsce. *Pedagogiki Rodziny. Family Pedagogy*, 2.

Trawińska, H. (2006) *Moje dziecko w żłobku. Szansa czy konieczność?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Telka, L. (2007). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki: studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Rybczyńska, I., Vorbrodt, M. (1983). *Jak sobie radzić z małym dzieckiem?* Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Izabela Kujawska

Przedszkole jako instytucja wspierająca dziecko w osiągnięciu dojrzałości szkolnej

Wstęp

Główne procesy rozwojowe wieku przedszkolnego dotyczą kontroli przez dziecko zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań własnych działań. Postępowania te muszą prowadzić do zaspokajania pragnienia dziecka, nie powodując nasilenia się konfliktów. Opanowanie sprawności niezbędnych do bezkonfliktowego działania otwiera przed dzieckiem możliwość kontaktowania się z różnymi ludźmi oraz przedmiotami. Według Roberta J. Havighursta zmieniające się w kolejnych etapach życia sposoby działania są efektem odczuwanych rozbieżności i napięć (konfliktów), jakie powstają wewnątrz triady psyche-soma-polis, a także sposobów ich przezwyciężania (Brzezińska, 2000, s. 227). W przybliżeniu można powiedzieć, że trzy części składowe osobowości, a więc id, ego i superego, ujmowane dynamicznie, odnoszą się do kluczowych procesów determinujących przebieg oraz dynamikę rozwoju człowieka, a tym samym odnoszą się do trzech aspektów człowieka. A zatem:

1. id ujmowane dynamicznie odnosi się do wewnętrznego, organizmicznego procesu determinującego energię i dynamikę cyklu życiowego jednostki, a zatem głównie do aspektu soma;
2. superego ujmowane dynamicznie dotyczy „procesu społecznego łączenia się różnych ego w całość" (Brzezińska, 2000, s. 227), a mianowicie socjalizowania „natury" jednostki, i tym samym dotyczy aspektu polis;
3. ego ujmowane dynamicznie obejmuje proces wewnątrzpsychicznej organizacji gromadzonego doświadczenia („synteza ego"), ukierunkowującego celowe działania jednostki, i odnosi się do aspektu psyche, ego jest zatem (wewnętrzną instancją) powstałą, żeby strzec owego porządku wewnątrz jednostki, od którego zależy porządek w świecie zewnętrznym (Brzezińska, 2000, s. 227).

Założenia i cele edukacji przedszkolnej

„Edukacja przedszkolna zajmuje się problematyką zbiorowego wychowania dzieci w placówkach przedszkolnych" (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 65). Określenie jej przedmiotu wynika ze specyfiki tego procesu, który zależy od właściwości psychofizycznych dzieci w wieku przedszkolnym. Przedszkole może wywierać wielostronny wpływ na rozwój dzieci, organizując całość ich trybu życia w czasie przebywania w placówce. Efekty tej pracy zależne będą od uwzględnienia właściwości rozwojowych dziecka jako aktywnie działającego podmiotu wychowania. To natomiast zobowiązuje przedszkole do właściwego kształtowania i stymulowania rozwoju dzieci, jak również do działań wyrównawczych w razie stwierdzenia deficytów, które wymagają specjalnych działań pedagogicznych. Wszystkie te czynności składają się na proces wychowania przedszkolnego. Z tego względu pedagogikę określa się jako dziedzinę zajmującą się procesem kierowania rozwojem dzieci w placówkach przedszkolnych. W procesie tym nauczyciel-wychowawca wspomaga wysiłki i starania dziecka, wychodzi naprzeciw jego inicjatywie, okazuje pomoc w razie potrzeby, włącza się w jego działalność, udziela wyjaśnień i uczy. W toku tych działań urozmaica się treść zabaw, wprowadza nowe ich rodzaje, kształtuje postawy społeczno-moralne oraz wzbogaca się treść i środki wyrazu dziecięcych prac plastycznych. Kierowanie samorzutną działalnością jest jednym z torów procesu wychowania w przedszkolu, który polega na interakcji aktywności dziecięcej oraz oddziaływań pedagogicznych. W taki sposób rozumiany proces kierowania rozwojem dziecka jest przedmiotem badań edukacji przedszkolnej. Zatem problematyka badawcza edukacji przedszkolnej obejmuje swoim zakresem poszczególne składniki działalności przedszkola, albo jej całość jako system wychowania dzieci, jak również poznawanie wychowanków, a także współpracę z rodziną i środowiskiem społecznym. „Przedmiotem badań edukacji przedszkolnej są również skutki działalności różnego typu placówek przedszkolnych funkcjonujących w różnych środowiskach społecznych" (Kwiatowska, 1988, s. 48).

Proces kierowania rozwojem dzieci w przedszkolu zmierza do tego, żeby wpoić im wartości zawarte w celach wychowania przedszkolnego. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego stwierdza, iż celem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie oraz ukierunkowywanie rozwoju dziecka w zgodzie z jego wrodzonym potencjałem, a także możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

„Główny cel wychowania przedszkolnego wskazuje zatem na konieczność rozumienia przez nauczyciela prawidłowości rozwojowych i potrzeb dziecka, poznawanie go i stawianie diagnozy w celu określenia kierunku pracy z nim pod kątem postępu w rozwoju, respektowanie jego indywidualności, oryginalności i niepowtarzalności oraz umożliwienie mu kontaktów ze

środowiskiem, w czasie których dokonuje się poznanie przez działanie" (Folejewska, 2001, s. 8-9). Zatem temu ogólnemu celowi wychowania przedszkolnego podporządkowane są cele szczegółowe, określone w poszczególnych programach zgodnie z ich założeniami programowymi. Z podstawy programowej wynika, że wychowanie przedszkolne pełni wobec dziecka głównie funkcję wspomagającą jego rozwój. Funkcję tę ujmuje się jako tworzenie przez nauczyciela sytuacji sprzyjających doskonaleniu i wyzwalaniu różnych form aktywności dzieci – umysłowej, estetycznej, ruchowej i technicznej. Nauczyciel stwarza warunki dla inicjatywy, a także dla samodzielnych doświadczeń, wyposaża dzieci w określony zasób umiejętności i wiadomości, kształci nawyki, uczy sposobów postępowania i zachowania się. W konsekwencji ma to prowadzić do harmonijnego i zdrowego rozwoju dziecka. Funkcja wspomagająca rozwój przejawia się również w zapobieganiu nieprawidłowościom w rozwoju dzieci. Jest to więc szeroko pojęta profilaktyka, chronienie wychowanków przed zagrożeniem psychicznym i fizycznym, czuwanie nad prawidłowym rozwojem, bezpieczeństwem i zdrowiem. „Ponadto wspomaganie rozwoju to wyrównywanie różnych opóźnień w rozwoju dziecka, likwidowanie lub zmniejszanie niektórych wad rozwoju psychofizycznego. Dotyczy to tych dzieci, których rozwój poszczególnych sfer jest opóźniony lub przebiega nieharmonijnie" (Guz, 1991, s. 133 – 134). Drugą funkcją wychowania przedszkolnego jest zapewnienie opieki, wychowania i uczenia się w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji. Przedszkole obejmuje swoim zakresem szeroko pojętą opiekę nad zdrowiem, bezpieczeństwem oraz przygotowaniem do szkoły, a także pomoc rodzicom pracującym w zapewnieniu ich dzieciom opieki wychowawczej. Działalność tę trzeba rozumieć jako czynności, które wyrażają się w stosunku nauczyciela do dzieci i obejmują różne sytuacje związane z ich trybem życia, zajęciami i zabawami. Działalność opiekuńcza wytwarza u dzieci poczucie bezpieczeństwa warunkujące wyniki kształcenia i wychowania. Działalność wychowawcza ma na uwadze wszechstronny rozwój jednostki i przygotowanie jej do szkoły. Natomiast działalność dydaktyczna przejawia się w procesie kierowania uczeniem się dzieci w różnych okolicznościach i sytuacjach, z uwzględnieniem ukierunkowanej pracy nad przygotowaniem dzieci do podjęcia nauki w szkole.

W praktyce działalność wychowawcza, opiekuńcza i dydaktyczna są ze sobą integralnie połączone. „Wyraża się to w różnych formach pracy z dziećmi, takich jak zabawa, zajęcia, kontakty okolicznościowe, czynności samoobsługowe, prace użyteczne. Każda z tych form stwarza sytuacje, w których opieka nad dzieckiem łączy się z wychowaniem i nauczaniem" (Lubomirska, 1997, s. 137). Zatem postawa opiekuńcza nauczycielki, jak również gotowość niesienia pomocy wytwarzają w dziecku poczucie bezpieczeństwa i wpływają na jego dobre samopoczucie oraz stwarzają atmosferę, w której może rozwijać się jego aktywność, chęć działania, a także podejmowania wysiłków.

Trzecia podstawowa funkcja wychowania przedszkolnego to wspieranie i doradztwo działań wychowawczych rodziny wobec dziecka. Działalność ta przejawia się w pomaganiu rodzicom w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka oraz podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej, w informowaniu ich na bieżąco o postępach dziecka i uwzględnianiu wspólnie z nimi kierunku i zakresów realizowanych w przedszkolu zadań. „A zatem, współpracując z rodziną dziecka, przedszkole z jednej strony kieruje swoje działania na dziecko, jego wychowanie, prawidłowy i wszechstronny rozwój, sprawuje opiekę nad zdrowiem i bezpieczeństwem, przygotowuje do szkoły, z drugiej wychodzi naprzeciw ogólnym potrzebom życia społecznego i gospodarczego oraz związanej z tym sytuacji rodziny" (Kwiatowska, Topińska, 1978, s. 17). Przedstawione funkcje wychowania przedszkolnego ściśle łączą się z zadaniami, dzięki którym mogą być realizowane. Przede wszystkim edukacja przedszkolna realizuje zadanie polegające na dostarczeniu praktyce wiedzy służącej jej doskonaleniu, a także wyjaśnianiu skuteczności podejmowanych działań pedagogicznych. W szczególności do zadań pedagogiki przedszkolnej należy gromadzenie wiedzy o wychowaniu w instytucjach przedszkolnych przez rzetelne opisywanie dostrzeganych zjawisk, uogólnianie stwierdzonych faktów oraz wykrywanie związków między nimi, jak również wyciąganie wniosków, jak trzeba organizować działalność pedagogiczną w środowisku przedszkolnym. Natomiast inne zadania edukacji przedszkolnej wynikają z realizacji programu wychowawczo-dydaktycznego. Dotyczą one wychowania umysłowego, zdrowotnego, moralno-społecznego, technicznego i estetycznego. „Do zadań w zakresie wychowania zdrowotnego należy kształtowanie czynnych postaw wobec zdrowia i bezpieczeństwa własnego i innych, wyrabianie nawyków higieniczno-kulturalnych, kształtowanie prawidłowej postawy oraz rozwijanie ogólnej sprawności ruchowej" (Program wychowania w przedszkolu, 1981, s. 6-7).

Zadania wychowania moralno-społecznego obejmują rozwijanie wrażliwości emocjonalnej, świadomości moralnej oraz uczuć patriotycznych, kształtowanie właściwej postawy dziecka jako członka rodziny, zbiorowości przedszkolnej, a także społeczności lokalnej.

Do zadań w zakresie wychowania umysłowego należy rozwijanie aktywności poznawczej dziecka, motywowanie do nauki, przyswajanie elementarnych umiejętności czytania, wyrabianie gotowości do nauki pisania, kształtowanie pojęć matematycznych oraz zainteresowań przyrodniczych.

Z kolei do zadań wychowania technicznego należy rozwijanie zainteresowań oraz sprawności konstrukcyjnych dzieci, a także umiejętności posługiwania się prostymi urządzeniami technicznymi, zapoznanie z rolą techniki w życiu człowieka i wdrażanie do poszanowania pracy własnej i innych. Natomiast zadaniem wychowania estetycznego jest rozwijanie u dzieci wyobraźni, wrażliwości estetycznej oraz twórczości w kontaktach ze sztuką, przyrodą

i techniką. Realizacja tych zadań pozwala na wszechstronne kształtowanie osobowości dziecka, przekonań, zainteresowań, postaw, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowe poszerzanie wiedzy dziecka poprzez wychowywanie go w najbliższym kręgu środowiskowym – w rodzinie oraz w grupie rówieśniczej, a następnie stopniowe rozszerzanie kontaktów z otoczeniem o elementy społeczne i ideowe, dostępne doświadczeniu oraz poziomowi pojmowania małego dziecka. Pedagogika przedszkolna operuje głównie pojęciem wychowania. Zdaniem Wincentego Okonia „(…) wychowanie to świadomie organizowana działalność (…), której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia (…)" (Okoń, 1998, s. 444). System czynności wychowawców (nauczycieli, rodziców i innych osób) i wychowanków, które umożliwiają wychowankowi zmienianie się w pożądanym kierunku to proces wychowania. W pedagogice przedszkolnej bierze się pod uwagę intencjonalne oddziaływanie przedszkola na rozwój dziecka i wpływy naturalne rodziny, rówieśników, znajomych, książek, telewizji itp., kształtujące oraz przygotowujące dziecko do życia w społeczeństwie. Niezamierzone wpływy działają na dziecko również w środowisku przedszkolnym. „Proces wychowania w przedszkolu polega więc na rozeznaniu tych wpływów, które mogą być zarówno pozytywne i wzmacniać efekty pracy przedszkola, jak i negatywne, które efekty te będą osłabiać" (Kwiatowska, 1988, s. 50). Specyfika procesu wychowania w przedszkolu powoduje, że termin ten obejmuje również proces kształcenia. W przedszkolu występuje duży stopień integracji procesu kształcenia i wychowania. Treści kształcenia nie stanowią osobnego działu, ale włączone są w treści wychowania. Wszystkie sytuacje związane z pobytem dziecka w przedszkolu, z samoobsługą, zabawą, pracą oraz zajęciami dziecka oddziałują na całą jego osobowość, mają więc charakter wychowawczy. Mieści się w nich również wiele treści kształcących, które są powiązane z całym systemem pracy wychowawczej z dziećmi. „Uczenie się towarzyszy każdej sytuacji związanej z pobytem dziecka w przedszkolu" (Kwiatowska, 1988, s. 50). Można również wydzielić w tym procesie uczenie się, które stanowi nabywanie przez dzieci wiedzy o świecie, nowych pojęć oraz umiejętności. Uczenie się w przedszkolu jest przede wszystkim połączone z działaniem. W okresie tym przeważa zdobywanie doświadczeń i uczenie się w sposób mimowolny, okolicznościowy, niezamierzony zarówno przez dziecko, jak i przez dorosłych. W procesie wychowania w przedszkolu dzieci uczą się również pod kierunkiem nauczyciela. Nauka ta obejmuje zarówno umiejętności praktyczne, przydatne w codziennym życiu, dzięki którym dziecko stopniowo usamodzielnia się, jak również treści kształcące zawarte

w programie wychowania przedszkolnego. Kształcenie w przedszkolu, włączone w proces wychowania, realizowane jest za pomocą form i metod przyjętych w pedagogice przedszkolnej. Zasady wychowania zawierają normy postępowania pedagogicznego. Zasady wychowania w przedszkolu to najogólniejsze normy prawidłowego kierowania rozwojem dzieci przedszkolnych. W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym szczególne znaczenie mają następujące zasady: zaspokajania potrzeb dziecka, indywidualizacji, aktywności, organizowania życia społecznego dzieci i integracji. Zasada zaspokajania potrzeb dziecka polega na wpływaniu na jego dobre samopoczucie psychiczne, społeczne i fizyczne, a zatem na jego zdrowie. Stanowi to pierwszy warunek osiągania efektów w pracy wychowawczej z małymi dziećmi, również zapobiegania zaburzeniom w ich rozwoju, albo ułatwia usuwanie tych zaburzeń. Główne znaczenie mają tutaj czynności opiekuńcze nauczycielki, prowadzące do zaspokojenia takich potrzeb, jak: potrzeby biologiczne, emocjonalne, społeczne, potrzeba miłości, uznania, bezpieczeństwa, działania i ruchu, a także potrzeba poznawania świata, nawiązywania kontaktów oraz osiągnięć w zespole. Zaspokajanie podstawowych potrzeb pozwala na ich dalsze rozwijanie. Duży wpływ na motywację podejmowanych przez dzieci działań, na wytworzenie atmosfery zaufania, poczucia bezpieczeństwa oraz wiary we własne siły ma serdeczne i przychylne traktowanie dziecka przez nauczyciela. „Zasada aktywności stanowi warunek skuteczności wychowania w każdej sferze wychowania przedszkolnego" (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 71). Małe dzieci są zazwyczaj aktywne, jest to ich cecha rozwojowa. Przedszkole rozbudza własną aktywność dziecka, zwłaszcza gdy przejawia się ona w słabym stopniu. Wzbogacona przez przedszkole własna aktywność pobudza natomiast rozwój dziecka oraz sprawia, że jest ono czynnym uczestnikiem procesu wychowania. Aktywność dziecka jest dla nauczyciela czułym barometrem – świadczy o ożywieniu oraz gotowości do działania albo o zmęczeniu i złym samopoczuciu – jeśli słabnie.

Zasada indywidualizacji wskazuje na konieczność otoczenia troską każdego dziecka oraz na gotowość nauczycielki do nawiązywania z nim indywidualnych kontaktów. Zgodnie z tą zasadą metody postępowania pedagogicznego powinny być dopasowane do potrzeb oraz możliwości dzieci wynikających z ich różnic indywidualnych. Dlatego wskutek tych różnic jedne dzieci rozwijają się szybciej, inne wolniej, odznaczają się różnym poziomem rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, różnym usposobieniem i rodzajem specjalnych uzdolnień. Zatem pracując z grupą dzieci, należy zauważyć ich indywidualne możliwości i odpowiednio do tego stopniować stawiane im wymagania. Zasada organizowania życia społecznego dzieci wymaga stosowania w procesie wychowania norm społeczno-moralnych obowiązujących w zbiorowości przedszkolnej, zmierzając do tego, żeby dzieci je zaakceptowały oraz przestrzegały w swoim postępowa-

niu. „W warunkach życia przedszkolnego, właściwie zorganizowanego przez nauczyciela, kształtuje się u dzieci wrażliwość na opinię społeczną i umiejętność współdziałania z innymi. W warunkach tych skuteczne staje się wychowanie w grupie i przez grupę" (Kwiatowska, 1988, s. 60). Natomiast zasada integracji pokazuje konieczność liczenia się w każdej sytuacji ze współzależnością rozwoju somatycznego i psychicznego dziecka, z wpływem zdrowia oraz dobrego samopoczucia na jego zachowanie, a także z wpływem przeżyć emocjonalnych na funkcjonowanie dziecięcego organizmu. Zasada ta postuluje również łączenie treści różnych dziedzin wychowania oraz integrację treści kształcenia i wychowania. Szkodliwe jest zatem jednostronne wychowanie dzieci przedszkolnych, a zwłaszcza zaniedbywanie ich rozwoju emocjonalnego, społecznego i fizycznego na rzecz rozwoju umysłowego.

„Przedstawione zasady są ogólnymi zasadami pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym" (Klim-Klimaszewska 2005, s. 72). W poszczególnych dziedzinach wychowania mają zastosowanie reguły bardziej szczegółowe. Konsekwentne ich przestrzeganie jest konieczne, lecz nie zapewnia to jeszcze uzyskania spodziewanych efektów. Zależą one od wielu innych czynników. Bowiem nieprzestrzeganie daje zawsze ujemne skutki wychowawcze. Jednym z głównych zadań, jakie stoi przed nauczycielami wychowania przedszkolnego, jest przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole. Przedszkole wrażliwe na potrzeby dziecka uwzględnia w swojej koncepcji pracy całokształt jego uprzednich doświadczeń oraz kluczowe wydarzenia w dotychczasowej biografii dziecka. Jednocześnie nastawione jest na uruchomienie mechanizmów rozwojowych opartych przede wszystkim na swobodnej i spontanicznej aktywności dziecka. Przedszkole uczestniczące w rozwoju dziecka to instytucja, która dzieciństwo postrzega jako wartość autoteliczną i nie zmienia dziecka na siłę, lecz pozwala rozkwitać jego wewnętrznym predyspozycjom. Akceptuje swoistą logikę oraz indywidualne tempo rozwoju dziecka, ujmując wszystkie jego aspekty w perspektywie pionowej i poziomej. Stwarza więc takie warunki, w których dziecko czuje się bezpiecznie w konfrontacji z pierwszymi prawdami o sobie, o świecie, a także o sobie w tym świecie. Przedszkole oraz szkoła to placówki z założenia wrażliwe na dziecko, które są wzajemnie na siebie otwarte i nastawione na wzajemną wymianę. Dlatego też oceniają siebie w perspektywie możliwości dawania i brania, a dojrzałość instytucjonalna rozpatrywana powinna być jako dojrzałość przedszkolno-szkolna (Michalak, Misiorna, 2006, s. 5). Takie ujęcie dojrzałości instytucjonalnej jest bliskie rozumieniu pojęcia ciągłości procesu edukacyjnego, który zdaniem Marii Burtowy „(…) polega na takiej pracy kształcącej z dzieckiem, która stanowi kontynuację, utrwalanie i poszerzanie tych wiadomości, umiejętności, nawyków i zachowań, które stanowiły treść procesu wychowawczo-dydaktycznego dotychczasowego etapu rozwojowego, a równocześnie stanowią podstawę i przygotowanie do dalszego rozwoju dziecka" (Brzezińska, Burtowy, 1992, s. 127).

Kompetencje nauczyciela wspierającego rozwój dziecka przedszkolnego

Bardzo ważnym czynnikiem w osiągnięciu przez dziecko dojrzałości szkolnej jest praca nauczyciela, która wpływa bezpośrednio na rozwój dziecka.

Zatem istotnym składnikiem profilu nauczyciela są jego kompetencje zawodowe. „Kompetencje na ogół wiązane są z osiągnięciem określonych standardów w obszarze danej praktyki, lecz pojęcie to różnie bywa rozumiane w literaturze przedmiotu" (Dylak, 1995, s. 36).

Małe dzieci, to znaczy takie, które obejmuje się w Polsce edukacją przedszkolną, potrzebują przede wszystkim warunków do rozwoju na miarę swego wrodzonego potencjału w zakresie wszystkich sfer, czy – jak twierdzi Howard Gardner – w zakresie wszystkich rodzajów inteligencji (Gardner, 2002, s. 55). Warunki te obejmują różne płaszczyzny, które ogólnie można nazwać pedagogiczną, psychologiczną i materialną, chociaż są one ze sobą ściśle powiązane. Płaszczyznę psychologiczną stanowi atmosfera placówki (grupy, klasy, sali) oraz klimat w niej panujący, będący podstawą do realizacji jednej z najważniejszych potrzeb rozwojowych w tym okresie, a więc – potrzeby bezpieczeństwa. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dziecku łączy się z pedagogicznymi kompetencjami (faktycznymi, a nie formalnymi) nauczyciela oraz kulturą osobistą innych osób pracujących w przedszkolu, czy w klasach początkowych, a także z materialną bazą placówki (wyposażenie sali/klasy, placu zabaw oraz aktywności poznawczych). A wszystkie te warunki powinny być zapewnione we współpracy z domem rodzinnym i środowiskiem lokalnym. Największy wpływ, chociaż nie jedyny, na modelowanie współdziałania tych warunków ma nauczyciel, w szczególności w odniesieniu do pracy na terenie przedszkola. „Model nauczyciela wychowawcy przedszkolnego (wczesnej edukacji) mógłby obejmować cztery główne zakresy kompetencji:

1. intelektualne,
2. psychologiczno-pedagogiczne,
3. etyczne,
4. specyficzne (tu: przedszkolne)" (Waloszek, 2010, s. 106).

Kompetencje intelektualne to kwalifikacje zawodowe, które zdaniem Henryki Kwiatkowskiej umożliwiają zastosowanie naukowego sposobu myślenia w praktyce szkolnej i znajdują się one w pięciu obszarach:

- „potrzeba konstruowania zmian w sobie,
- krytyczne myślenie i refleksja,
- autonomiczne dokonywanie wyborów i branie za nie odpowiedzialności,

- szeroki zasób pojęć umożliwiający sprawne definiowanie sytuacji edukacyjnych,
- tworzenie wiedzy wyjaśniającej złożone zjawiska pedagogiczne" (Kwiatkowska, 2008).

W grupie tych kompetencji na pewno znajdują się także wyodrębnione przez S. Schulza cechy nauczyciela innowatora, takie jak: otwartość, elastyczność myślenia, jego oryginalność i płynność, zdolność dostrzegania ładu i porządku, niezależność intelektualna, krytycyzm i uzdolnienia. Poza wymienionymi elementami składowymi zaliczyć tutaj trzeba wiedzę ogólną nauczyciela przedszkola oraz jego wiedzę profesjonalną zdobytą w toku regularnych studiów i w drodze samorozwoju. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne to z jednej strony określone cechy osobowości (autentyczność, otwartość, empatia, życzliwość, zaangażowanie, szacunek dla dziecka), a z drugiej strony to wiedza psychologiczna (o prawidłowościach oraz uwarunkowaniach rozwoju we wszystkich sferach), a także umiejętności (kompetencje): interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, organizatorskie i informatyczno-medialne. W grupie tej, poza korzystnym typem osobowości, w pracy z małymi dziećmi w szczególności duże znaczenie mają umiejętności komunikacyjne (w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej), a pośród nich: posługiwanie się komunikatami asertywnymi, aktywne słuchanie oraz przestrzeganie reguł wypowiedzi. Kompetencje kreatywne, oprócz wspomnianych cech nauczyciela – innowatora, obejmują twórcze nastawienie do pracy z dziećmi w każdym obszarze działań, jak również pozytywne nastawienie do rozwiązywania problemów. Kompetencje organizatorskie dotyczą tutaj głównie organizacji przestrzeni przedszkolnej w wymiarze materialnym, a także metaforycznym, natomiast informatyczno-medialne obejmują zarówno umiejętność posługiwania się językami obcymi, jak też sprawność posługiwania się nowoczesnymi technologiami we wspomaganiu uczenia się, w tym umiejętność pracy z komputerem oraz korzystania z programów edukacyjnych w pracy z dziećmi. Kompetencje te zawierają również umiejętność tworzenia autorskich programów edukacji przedszkolnej.

Natomiast inny podział kompetencji nauczyciela przedstawia w swojej książce Hanna Hamer, wskazując na kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne. Przez kompetencje psychologiczne nauczyciela rozumie umiejętności: menedżerskie, inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół. Do kompetencji psychologicznych nauczyciela autorka zalicza:

- pozytywne nastawienie do ludzi,
- umiejętność porozumiewania się z ludźmi, a w szczególności z uczniami,
- umiejętność unikania najczęstszych przyczyn kłótni w komunikowaniu się ludzi,

- umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy uczniów,
- umiejętność zachęcania uczniów do nauki,
- elastyczność w dostosowaniu własnego stylu kierowania do stopnia dojrzałości wychowanków,
- umiejętność kontrolowania stresu (Hamer, 1994, s. 36-37).

Kompetencje etyczne to zatem etyczne kwalifikacje nauczyciela mierzone jego poczuciem odpowiedzialności za dziecko. Fundamentem tych kwalifikacji jest poszanowanie godności wychowanka niezależnie od jego wyglądu, zachowania, wdzięczności itp. Etyczne podejście do dziecka przedszkolnego odbywa się poprzez uświadamianie, przekaz, w poczuciu wolności i dobrowolności, a także pełnej akceptacji. Personalistyczne podejście w pedagogice przedszkolnej obejmuje kompetentne działania nauczyciela według pewnych zasad: dobra dziecka, prawdy, przykładu, więzi emocjonalnej z dzieckiem, projekcji pedagogicznej, szanowania osobowości wychowanka oraz profesjonalizmu w działaniu (Homplewicz, 1996, s. 21). Podobnie uważa Andrzej Tchorzewski, który wskazuje na odpowiedzialność nauczyciela jako podstawową kategorię etyczną w aspekcie personalnym. Badacz podkreśla, że ma ona charakter wielopłaszczyznowy, odnosi ją więc do:

- ucznia – odpowiedzialność przygotowania go do życia,
- społeczności rodzicielskiej – odpowiedzialność za powierzone dzieci i młodzież, a także ich rozwój,
- zespołu nauczycielskiego – odpowiedzialność za działania zgodne z przyjętymi celami i założeniami programu dydaktyczno-wychowawczego,
- siebie – odpowiedzialność za odpowiednio wykonywane zadania zawodowe (Waloszek, 2010, s. 108).

Kompetencje specjalistyczne (przedszkolne) – ten rodzaj kompetencji obejmuje wszystkie wyżej wymienione oraz takie, które wyróżniają nauczyciela przedszkola spośród wszystkich innych. Do nich autorka zalicza wyjątkowy rodzaj osobowości, którą określiła jako pochylającą się nad dzieckiem, ale również wszechstronne umiejętności oraz zdolności wchodzące w skład tzw. inteligencji wielorakich. Howard Gardner uważa, że człowiek posiada dziewięć rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, wizualno-przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną, przyrodniczą, i egzystencjalną. W tym kontekście zaczynamy zastanawiać się nad własnym profilem inteligencji, nad tym, jak go wykorzystać w pracy z dziećmi i jak rozwijać u dzieci ich ujawnione inteligencje oraz co zrobić, aby nie zaniedbać tych, które się jeszcze nie ujawniły. Nauczyciel przedszkola musi więc rozwijać u siebie na miarę własnego potencjału wszystkie rodzaje inteligencji, ponieważ inaczej nie zrozumie, jak

ważną pełnią one rolę w dziecięcym poznawaniu świata, w przyswajaniu oraz przetwarzaniu informacji.

Hanna Hamer pisze, że kompetencje specjalistyczne to umiejętności i wiedza w zakresie nauczanego przedmiotu. Wiadomo, że należy je wciąż doskonalić, dokształcać się, czytać książki oraz czasopisma, jeśli jest taka możliwość, to brać udział w różnego typu konferencjach i szkoleniach. Ponadto ważna jest codzienna wymiana doświadczeń między nauczycielami tego samego przedmiotu. Ta forma kontaktów zawodowych istnieje w Polsce głównie w różnego typu kołach towarzyskich oraz stowarzyszeniach, lecz w szkołach rozwija się niedostatecznie. Pewni swojej wartości nauczyciele nie boją się mówić „nie wiem". „Strusia polityka", a zatem chowanie głowy w piasek, utrudnia doskonalenie kompetencji. Negowanie istnienia braków w wykształceniu prowadzi do usypiającego czujność samozadowolenia, co odbija się na uczniach. To jest główny powód, dla którego warto pytać, czytać, słuchać, szukać, czyli wciąż się rozwijać. Brak czasu, a także zmęczenie nie jest wystarczającym usprawiedliwieniem.

Nasze relacje z ludźmi określone są na pewno przez sposób działania oraz mówienia, dlatego warto na to zwrócić uwagę (Hamer, 1994, s. 27). Innym rodzajem kompetencji niezbędnych we wspaniałej, lecz arcytrudnej pracy nauczyciela są kompetencje dydaktyczne. Teoretycznie zdobywa się je podczas studiów pedagogicznych oraz na różnych specjalistycznych kursach. Problem polega na tym, że programy przeładowane są teoriami, a nie praktyką, która pomogłaby w praktyce. W nabywaniu oraz doskonaleniu kompetencji dydaktycznych pomaga wymiana doświadczeń, uczelnie pedagogiczne i specjalistyczne kursy. Właśnie tam przyszli nauczyciele powinni zdobywać wiedzę na temat procesu uczenia się.

„Aktywizująca strategia kształcenia najmłodszych uczniów wymaga od nauczyciela funkcjonowania w różnych rolach" (Michalak, 2004, s. 54). Zamiast nauczyciela skoncentrowanego na dążeniu do najlepszego przekazania uporządkowanej „podręcznikowej wiedzy" i tylko kontrolowania procesu jej przyswajania przez ucznia, powinien to być nauczyciel, który jest jednocześnie przewodnikiem (kompetencje przedmiotowe i aplikacyjne), obserwatorem (kompetencje w zakresie monitorowania i oceniania rozwoju dziecka), facylitatorem (kompetencje w zakresie aktywizowania i motywowania ucznia) oraz kierownikiem (kompetencje menedżerskie, organizowania i zarządzania przestrzenią materialno-społeczną w klasie. Nauczyciel aktywizujący dziecko do konstruowania własnego obrazu świata i siebie samego powinien więc posiadać wiele kompetencji, które można ująć w trzy zasadnicze grupy:

a) kompetencje interpretacyjne,
b) kompetencje autokreacyjne,
c) kompetencje realizacyjne.

Kompetencje interpretacyjne nauczyciela zawierają się w jego postawie, jako nieustannego poszukiwacza wartości i prawdy, w doskonałej znajomości tekstu, a także umiejętności interpretowania, przekształcania i porządkowania informacji zdobywanych przez uczniów poza szkołą. Nauczyciel kompetentny to taki, który interpretacyjnie poddaje rozumnej krytyce swoją wiedzę pedagogiczną i merytoryczną, swoje działania i jest twórcą osobistych technik działania.

Natomiast kompetencje autokreacyjne to umiejętności tworzenia samego siebie, czyli samowiedza oraz świadomość relacji ja – inni, i umiejętności krytycznej autoewaluacji.

Trzeci rodzaj – kompetencje realizacyjne, to umiejętności, które w bezpośredni sposób przyczyniają się do realizacji zadań edukacyjnych w szkole, a które wypływają z aktywnej postawy ucznia oraz nauczyciela w procesie kształcenia (Michalak, 2004, s. 54-55). Małgorzata Taraszkiewicz podkreśla, że pracując z innymi ludźmi, a więc nauczając, wychowując, lecząc, rządząc nimi – nauczyciel pracuje na swoją osobowość. Opiera się na swoich przekonaniach, wartościach, strategiach widzenia i rozwiązywania problemów, które formatują jego spostrzeganie świata. Można zatem powiedzieć, że to określa jego metę – umiejętności pracy z innymi ludźmi. Do pełnego obrazu kompetencji zalicza się umiejętności merytoryczne (określona wiedza) oraz techniczne (merytoryczne) (Taraszkiewicz, 1996, s. 21). Podsumowując, „Kompetencje nauczyciela postrzegane są różnie, zależnie od przyjętej perspektywy, czy orientacji pedagogicznej" (Waloszek, 2010, s. 111).

Zakończenie

Dojrzałość szkolna nie jest uwarunkowana biologicznie i nie następuje samorzutnie w określonym czasie, ale jest osiągana poprzez różnorodne doświadczenia dziecka w sferze umysłowej, społecznej, emocjonalnej i fizycznej. Jest długotrwałym procesem przemian, zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej, który prowadzi do przystosowania się dziecka do szkolnego systemu nauczania. Wszystkie elementy dojrzałości szkolnej są tak samo ważne, a ich rozwój musi przebiegać harmonijnie. Edukacja przedszkolna jest ważnym czynnikiem w życiu jednostki. Aby była ona efektywna, duża rola spoczywa na nauczycielach-wychowawcach. To od ich kompetencji zależy w dużej mierze rozwój dziecka, a także droga do osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Raport napisany w 1998 roku pod przewodnictwem Jacques'a Delors dla UNESCO, w polskiej wersji znany pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, podkreślał, że konieczne jest wprowadzenie powszechnej i rzetelnej edukacji od okresu przedszkolnego, bo to ona, rozwijając uzdolnienia i umiejętności każdej jednostki, stanie się niezbędnym „paszportem do życia" (Krauze-Sikorska 2011, s. 61). Podsumowując, należy stwierdzić, że nie tylko dom rodzinny, ale również

przedszkole pełni istotną rolę w przygotowaniu dziecka do szkoły. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni być współodpowiedzialni za ten proces, a także wzajemnie się wspierać i współdziałać dla dobra dziecka.

BIBLIOGRAFIA

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Brzezińska, A., Burtowy, M. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: UAM.

Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Folejewska, R. (2001). *Program wychowania przedszkolnego „Rośnij z Didasko"*. Warszawa: Didasko.

Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.

Guz, S. (red.) (1991). *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia.* Tom 1. Lublin: UMCS.

Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.

Homplewicz, J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.

Konteksty gotowości szkolnej. (2006). Zeszyt pierwszy. Warszawa: Centrum Metodologiczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K. (red.). (2011). *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*. Poznań: WSPiA.

Bogaj, A. (red.) (1997). *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Warszawa: IBE.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kwiatowska, M. (red.) (1988). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.

Kwiatowska, M., Topińska, Z. (red.) (1978). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: WSiP.

Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: UAM.

Lubomirska, K. (1997). *Przedszkole rzeczywistość i szansa*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Program wychowania w przedszkolu. Warszawa: WSiP.

Taraszkiewicz, M. (1996). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Waloszek D. (red.) (2010). *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne – Bliżej Przedszkola.

Anna Buła

Filozofowanie w przedszkolu czas zacząć

W niniejszym tekście, chcąc zachęcać nauczycieli wychowania przedszkolnego do organizowania wychowankom aktywności niedocenianej i prawie nieobecnej w polskiej praktyce edukacyjnej, czyli do filozofowania z dziećmi, przedstawię pokrótce założenia organizacyjne i obiecujące doświadczenia praktycznego zastosowania programu Philosophy for Children (P4C) w przedszkolach.

Sama koncepcja filozofowania z dziećmi nie jest już nowinką pedagogiczną nawet w naszym kraju, bowiem na całym świecie od lat działają organizacje promujące ją. Najpierw w USA w roku 1972 powstał IAPC (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children), założony przez powszechnie uznawanego za ojca i inicjatora filozofowania w szkole – Matthew Lipmana[1]. W 1985 roku ukonstytuowała się także amerykańska ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children), zrzeszająca nauczycieli i filozofów zaangażowanych w dociekania filozoficzne z dziećmi. W Europie powołano Europejską Fundację na rzecz Filozofii dla Dzieci, Sophia (European Foundation for Philosophy with Children) i właściwie w bardzo wielu krajach rozsianych po całym świecie (m.in.: Francja, Hiszpania, Turcja, Chiny, Kanada, Meksyk, Nowa Zelandia, Australia, wszystkie kraje skandynawskie i wiele innych) powstały organizacje zajmujące się upowszechnianiem i propagowaniem P4C. W Polsce powstało Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis"[2]. Działalność tych i podobnych organizacji, skupiająca dobrowolnych entuzjastów

[1] Matthew Lipman, amerykański filozof i pedagog, (1922-2010), uważany za ojca filozofowania z dziećmi, którego koncepcja jest najbardziej rozpowszechniona na świecie oraz w Polsce. Doczekała się prób realizacji w praktyce na wszystkich etapach nauczania. Autor całego programu edukacyjnego zawierającego cykl powieści dla dzieci i młodzieży, materiały dydaktyczne dla nauczycieli i opracowaną metodę.

[2] „Phronesis" to stowarzyszenie, które w Polsce działa od roku 2002 i zajmuje się upowszechnianiem koncepcji filozofowania z dziećmi. Członkami Stowarzyszenia są naukowcy i nauczyciele praktycy. Dzięki ich działalności został opracowany i dopuszczony do użytku program edukacyjny zatwierdzony do realizacji przez MEN, powstały też materiały metodyczne dla nauczycieli. „Phronesis" było też partnerem projektu „Myśleć w szkole".

P4C, polega zazwyczaj na upowszechnianiu idei filozofowania i patronowaniu jej oraz na zachęcaniu i realizacji przedsięwzięć edukacyjnych na tym polu, wydawaniu materiałów naukowych i dydaktycznych przeznaczonych do filozofowania, organizowania i wymiany doświadczeń. A wszystko to odbywa się w coraz bardziej sprzyjającej atmosferze, bowiem rozwój nauk humanistycznych, psychologii i pedagogiki tworzy przyjazne warunki dla powszechnej akceptacji dziecięcej filozofii. Szczególną zasługę na tym polu mają badacze umysłu i niezwykłości dziecięcego myślenia, dziecięcych teorii umysłu i w ogóle fenomenu dzieciństwa. Wybitnie przysłużyła się temu, aby poważnie traktować myślące i uczące się dziecko, Alison Gopnik, która pisze:

> W ciągu ostatnich trzydziestu lat naukowe rozumienie dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym przeszło prawdziwą rewolucję. Zwykliśmy sądzić, że dzieci takie postępują irracjonalnie, są egocentryczne i amoralne. Ich myślenie oraz doświadczenie postrzegaliśmy jako konkretne, natychmiastowe i ograniczone. (…) w rzeczywistości małe dzieci nie tylko przyswajają więcej wiedzy, niż sądziliśmy, ale również wykazują znacznie więcej wyobraźni i troski, i są też bardziej wrażliwe niż dorośli. (…) są bystrzejsze i bardziej pomysłowe, a nawet bardziej świadome od nas – osób dorosłych (2010, s. 9).

P4C można traktować jak wszechstronną, uniwersalną i atrakcyjną ofertę edukacyjną dla wszystkich dzieci i wszystkich nauczycieli, wspierającą rozwój jednych i drugich, jeśli tylko zechcą z niej skorzystać. To koncepcja wpisująca się w nowoczesną psychologię i pedagogikę humanistyczną oraz konstruktywizm. Niestety w Polsce trudno jej zaistnieć w wymiarze praktycznym na szerszą skalę z kilku przynajmniej przyczyn.

Pierwsza poważna z nich to w ogóle traktowanie filozofii jako przedmiotu niepożądanego w praktyce szkolnej, nieuwzględnianego w dokumentach władz oświatowych. Wprawdzie po latach starań o wprowadzenie filozofii do szkoły znalazła się ona wreszcie w programach jako ścieżka edukacyjna, a od roku 2009 pojawiła się jako przedmiot do wyboru (dopiero na IV etapie kształcenia) i jak zauważa Marcin Szymański „z racji braku tego przedmiotu na którymkolwiek z wcześniejszych etapów, ich wybór nie może opierać się na świadomości wymagań i roli, jaką filozofia pełni. Jest więc to sytuacja mocno ograniczająca świadomą decyzję, (…) i przypuszczalnie wielu uczniów potencjalnie zainteresowanych filozofią z możliwości takiego wyboru zrezygnuje" (2014, s. 192). Cieszy fakt, że w najnowszej podstawie programowej w rozdziale o zalecanych warunkach i sposobach realizacji znajdujemy następujące zapisy:

> Nauczyciel powinien dążyć przede wszystkim do ukazania filozofii jako toczącego się od setek lat dialogu na temat właściwego rozumienia świata, samego siebie, relacji międzyludzkich, na temat metod i granic dostępnego poznania. Uczeń powinien

zostać zachęcony do włączenia się w ten dialog poprzez formułowanie własnych poglądów (…). Mogą to być dyskusje o problemach społecznych, politycznych, a także o problemach z życia szkolnego i o problemach indywidualnych uczniów[3].

Po okresie starań o wprowadzenie filozofii do szkół, instytucje i osoby zainteresowane jej żywą obecnością w praktyce szkolnej wchodzą w fazę opracowania lub implementowania strategii jej nauczania w naszym kraju. Jedną z tych strategii mogłaby być P4C, ale niestety jest ona jeszcze niewystarczająco upowszechniona, co wynika z braku specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli i w konsekwencji brak ich umiejętności i gotowości do podjęcia tej specyficznej pracy. Kilkanaście lat temu dzięki działalności i dotacji ówczesnej Fundacji dla Demokracji zorganizowano doskonalące studium podyplomowe dla nauczycieli Nowoczesna dydaktyka w szkole. Dociekania z dziećmi i młodzieżą przy Kolegium Nauk Społecznych i Administracji Politechniki Warszawskiej z inspiracji prof. Roberta Piłata, który poznał koncepcję, będąc na stażu naukowym bezpośrednio u samego źródła – Matthew Lipmana. Wprawdzie po okresie dotacji przedsięwzięcie samoistnie przestało funkcjonować, jednak pozostawiło po sobie znaczące ślady. Opracowano program nauczania dopuszczony do użytku szkolnego[4], a w 2002 roku powstało Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis", obecnie zajmujące się propagowaniem koncepcji M. Lipmana.

Kolejna przyczyna uzasadniająca nieobecność P4C i nieobecność jakiegokolwiek metodycznie zorganizowanego filozofowania w przedszkolach i szkołach to właściwie brak dostępnych[5] w języku polskim materiałów, z których mogliby korzystać nauczyciele praktycy. Oni potrzebują intensywnych szkoleń, wsparcia, materiałów i dobrego doświadczenia, bo jak zauważają obserwatorzy praktyki edukacyjnej, polska szkoła ma tendencję do *uśmiercania dziecięcej filozofii* (Szczepska-Pustkowska, 2006), niedoceniania dziecięcego zdziwienia światem i dziecięcych pytań (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkow-

[3] Podstawa programowa przedmiotu filozofia.

[4] Program nauczania pt. Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą, przeznaczony dla I i II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej oraz III etapu edukacyjnego gimnazjum, został dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie paragrafu 4 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 15 lutego 1999 roku w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych (Dz.U. Nr 14, poz. 130).

[5] Prócz bardzo nielicznych i zupełnie już niedostępnych publikacji teoretycznych i metodycznych przetłumaczonych i wydanych przez Fundację Edukacji dla Demokracji oraz bardzo nielicznych materiałów metodycznych wypracowanych przez członków Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis" dostępnych na ich stronie internetowej. „Phronesis" wydaje także gazetkę filozoficzną *Filozofik*, która pomyślana jest także jako materiał dydaktyczny, ale gazetka ta jest praktycznie niedostępna poza kręgiem placówek zaangażowanych w jej tworzenie.

ska, 2009). Nauczyciele wpisani są bowiem w dominujący w naszych realiach edukacyjny dyskurs behawiorystyczny (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009), wyznaczający ściśle określone i mocno ograniczone role nauczyciela i ucznia, w którym oba podmioty skoncentrowane są na przekazywaniu i przyswajaniu oraz odtwarzaniu wiedzy. Dowodów na to dostarczyli realizatorzy projektu o nazwie „Pozwolić uczniom myśleć"[6], którzy w trakcie badań polegających na obserwacji lekcji z różnych przedmiotów, na wszystkich poziomach kształcenia zaobserwowali, że dominującą formą nauczania jest wykład oraz praca własna ucznia. Aktywność dzieci na lekcjach ogranicza się zazwyczaj do odpowiadania na pytania nauczyciela o fakty i zamknięte pytania nieproblemowe. Uczniowie nie zadają pytań. Zauważono właściwie brak pytań o charakterze problemowym. Uczniowie nie myślą, nie są wdrażani do samodzielnego myślenia. Ponadto stwierdzono:

> Kształcenie jakości myślenia bardzo rzadko przybiera postać działalności celowej, przemyślanej i metodycznej. Kształcenie myślenia odbywa się niejako przy okazji gromadzenia informacji. Zajęcia przedmiotowe, analizowane na etapie rozszerzonej diagnozy, miały w zdecydowanej większości dwie cechy, które nie pozwalają zrealizować postulatów dotyczących jakości myślenia:
> – nastawienie na przekazywanie wiedzy faktycznej,
> – jednokierunkowy model komunikacji – od nauczyciela do ucznia – niepozwalający uczniom na aktywne i samodzielne zdobywanie wiedzy[7].

Podobne rezultaty opisuje od wielu już lat wytrwały badacz rzeczywistości szkolnej Dorota Klus-Stańska, krytycznie przyglądająca się tej rzeczywistości i ujawniająca najbardziej zaniedbane obszary wczesnej edukacji, do których niewątpliwie należy praca nad rozwijaniem umiejętności myślowych (Klus-Stańska, 2005, 2008).

Żeby zachęcić, a nawet ośmielić, nauczycieli do podjęcia działalności pedagogicznej ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia, angażującej dzieci w dociekania filozoficzne, wykorzystującej ich naturalny potencjał filozoficzny, należy także przybliżyć adekwatny dla tych działań sposób rozumienia pojęcia *filozofia*. Za Aldoną Pobojewską można przyjąć, że właściwie funkcjonują dwa historycznie usankcjonowane sposoby pojmowania jej. Jeden, wywodzący się z etymologii słowa *filozofia – umiłowanie mądrości* i ukształtowany w antycznej tradycji hellenistycznej i rzymskiej, definiuje filozofa, mędrca jako kogoś, kto miłuje mądrość, dąży do niej, a filozofia to określony tryb życia, działanie, proces poszukiwania

[6] Projekt współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach POKL zrealizowała Gnieźnieńska Szkoła Wyższa „Milenium" i Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis" w latach 2011-2013.

[7] Podstawa programowa przedmiotu filozofia.

mądrości, filozofowanie (2012), „(…) ma ona za zadanie nie tyle informować jednostkę, co ją formować" (cyt. za Pobojewska, 2012 s. 7). Drugi sposób rozumienia filozofii, ukształtowany przez średniowieczne uniwersytety i trwający aż do współczesności, to traktowanie jej jako teorii, zbioru koncepcji i systemów filozoficznych. Autorka nie traktuje tego rozumowania jako antagonistycznego czy opozycyjnego. Raczej uważa, że rozumienie ich odmienności, ale też i kompatybilności jest niezwykle ważne „przy nakreślaniu efektywnej i zrównoważonej formy nauczania tej dyscypliny" (Pobojewska, 2012, s. 5). Jednak w kontekście edukacji małego dziecka bardziej przydatne jest przyjęcie pierwszego sposobu rozumienia filozofii, pozwalającego na potraktowanie edukacji filozoficznej w tym okresie jako edukacji nastawionej na kształtowanie odpowiednich postaw, motywacji i umiejętności – tzw. *fazy kompetencyjnej* poprzedzającej *fazę erudycyjną* (Pobojewska, 2012).

Pora zatem krótko przedstawić istotę metody Matthew Lipmana, by móc myśleć o zaistnieniu jej, lub jej odmian, w praktyce przedszkolnej.

Światowy ruch na rzecz filozofii dla dzieci na dobre rozpoczął się w latach 60.-70. ubiegłego wieku, co zawdzięcza się działalności takich osób, jak wspomniany już Matthew Lipman czy Gareth Mathews – obaj Amerykanie, teoretycy i praktycy, prekursorzy i autorzy przemyślanych kursów filozofii dla dzieci w warunkach placówek szkolnych. Ich koncepcje wynikały z własnych obserwacji dzieci w wieku szkolnym i ich środowiska rozwoju, a szczególnie niedomagającego, nieodpowiadającego na potrzeby dzieci środowiska szkoły. Koncepcje te właściwie wywodziły się z amerykańskiego progresywizmu. Pomysł angażowania dziecka w namysł dialogu filozoficznego wymagał odważnego odrzucenia zakorzenionych w teorii i dotychczas obecnych w praktyce psychologicznej i pedagogicznej przekonań o niezdolności dziecka do tego rodzaju wysiłku. Jednak autorzy programu nie wątpią, że dzieci rzeczywiście potrafią filozofować. Są autentyczne i twórcze. „Wprawdzie brakuje im znajomości różnych informacji, albo językowej biegłości, lecz siła wyobraźni, ciekawość, wielka wrażliwość na sprzeczności, niedorzeczności oraz usilne pragnienie odkrywania sensu dają dzieciom szczególną przewagę w uprawianiu filozofii. Ten, kto nigdy nie uprawiał filozofii z dzieckiem, przeoczył jeden z najpiękniejszych darów, jakie może ofiarować życie" (Matthews, 1996).

Filozofia dla dzieci zaistniała jako obowiązkowy program edukacyjny w Stanach Zjednoczonych po długotrwałych i usilnych staraniach samego M. Lipmana i przyniosła nieoczekiwane rezultaty w postaci wzrostu wiedzy i umiejętności u dzieci i młodzieży. Stała się antidotum na biedę, krzywdę i wykluczenie w nieuprzywilejowanych warstwach społecznych. Szybko rozprzestrzeniła się w świecie. Publikacje M. Lipmana i jego program tłumaczono na kilkadziesiąt języków i wszędzie tam stawał się elementem nauczania. Obecnie w wielu krajach rozwija się, modyfikuje

i żyje już własnym życiem. Coraz liczniejsze rzesze rodziców domagają się dla swoich dzieci takiej edukacji i coraz liczniejsi nauczyciele w szkołach i przedszkolach oraz przeróżnych instytucjach pozaszkolnych doceniający walory filozofowania odpowiadają na to zapotrzebowanie. Być może ten swoisty oddolny ruch również w naszym kraju utoruje drogę filozofii do oficjalnych programów szkolnych. Doświadczenie pokazało, że programy P4C przyczyniają się do rozwoju krytycznego myślenia, rozkwitu emocjonalnego dziecka, pogłębienia relacji dzieci z rówieśnikami i z dorosłymi (nauczycielami i rodzicami). Dzieci uczą się bronić swoich opinii za pomocą argumentów, są otwarte na nowe pomysły, zmieniają zdanie, gdy są przekonane, pytają i uzasadniają swoje poglądy. P4C pielęgnuje wartości demokratyczne.

Kluczowym elementem lipmanowskiej metody jest dialog, dyskusja dialogiczna czy dociekanie, które bardzo zwięźle ujmuje Anna Łagodzka, wskazując na trzy cechy:

a) Jego zakres przedmiotowy ustanawiają pytania stawiane przez uczestników tego dociekania, tożsame lub nietożsame z pytaniami obecnymi w filozoficznej tradycji.
b) Jego podmiotem staje się wspólnota dociekająca, złożona z uczniów lub studentów i nauczyciela, która drogą filozoficznej rozmowy poszukuje odpowiedzi na wybrane pytanie.
c) Kiedy nauczyciel zabiera głos, nie przedstawia stanowisk zajmowanych przez poszczególnych filozofów lub preferowanego przez siebie stanowiska, które mogłyby być odpowiedziami na dyskutowane pytanie. Nie próbuje też naprowadzić pozostałych uczestników dociekania na znane mu odpowiedzi filozofów, jedną lub więcej, bądź na własne filozoficzne przekonania. Co zatem czyni? Najkrócej rzecz ujmując, za pośrednictwem swoich pytań pomaga innym tworzyć i wyrażać filozoficzne myśli oraz je badać (2014, s. 100-101).

Ważnym elementem oryginalnej wersji programu jest cykl powieści[8], jakie Lipman napisał z myślą o dzieciach, które inspirują do zadawania pytań i dyskusji. Jednak w wielu krajach, również w Polsce, właśnie ten element ulega największym modyfikacjom. Po pierwsze, z powodu braku tłumaczeń tych tekstów. Po drugie, powstaje wiele książeczek pisanych i tworzonych specjalnie dla filozofujących dzieci, i po trzecie, z chęci odnoszenia się w pracy pedagogicznej do rodzimej, i nie tylko, współczesnej i klasycznej literatury dziecięcej. Wielki ośrodek naukowy i praktyczny w zakresie filozofowania z dziećmi stanowią kraje skandynawskie. Szwedzki rząd uznał,

[8] Trzy z nich zostały przetłumaczone na język polski z inicjatywy Fundacji Edukacji dla Demokracji, ale są szerzej niedostępne. Tytuły: *Harry Stotelmayer; Iza*, *Marek*. Ponadto przetłumaczono: M. Lipman, A.M. Sharp, *Dociekania etyczne* (podręcznik dla nauczycieli do powieści *Iza*), M. Lipman, A.M. Sharp, *Rozważania o społeczeństwie* (podręcznik dla nauczycieli do powieści *Marek*).

że P4C jest ważną częścią dorastania i sam promuje filozofowanie. Lider i wpływowy propagator P4C w Danii Per Jespersen[9], będący jednocześnie autorem wielu książeczek pisanych specjalnie w tym celu dla małych dzieci, uważa, że książki opisujące sytuacje wynikające z filozofowania i zrozumiałe w jednej kulturze mogą być zupełnie niezrozumiałe w innej, tak było z powieściami Lipmana odbieranymi jako nieinteresujące przez dzieci duńskie. Jespersen zachęca, by podczas tłumaczeń jego książeczek tak je zmieniać, by pasowały do realiów innego kraju. W wywiadzie Jespersen podkreśla, że P4C w Danii bardzo łatwo się aklimatyzuje, co wynika ze specyfiki duńskiego szkolnictwa w ogóle. W Danii nauczyciele są niezależni, sami decydują o sposobach kształcenia, nie kierują się programami nauczania, tylko celem, jakim jest wspieranie indywidualnego rozwoju, i jeśli uznają, że P4C jest dobrą drogą dla osiągnięcia celu, to po prostu robią to. Dostępność, mnogość i bezpłatność materiałów dydaktycznych bardzo im w tym pomaga.

W nieco odmiennej niż duńska, ale wydaje się, że podobnej do polskiej, sytuacji są Grecy, którzy dostrzegają pewien paradoks. Grecja bowiem jako kolebka filozofii i kultury europejskiej zaniedbuje kształcenie filozoficzne w swojej oświacie. I aby dłużej nie czynić tego błędu, greccy pedagodzy postanowili zdobyć argumenty na rzecz upowszechniania filozofowania w przedszkolach. Przeprowadzono eksperyment, w którym postawiono trzy kluczowe pytania:

- Po pierwsze, czy program P4C może być stosowany w przedszkolu, czy może zintegrować się z programem wychowania przedszkolnego. Pytanie to wynikało z przekonania, że greccy nauczyciele nie mają doświadczeń w podobnych przedsięwzięciach, a codzienny harmonogram dnia w greckich przedszkolach przewiduje rozmowy, które odbywają się nawet w tzw. kąciku dyskusji. Jednak z reguły nauczyciel czyta dzieciom bajkę, a potem zadaje jakieś szczegółowe pytania, które pomagają dzieciom zrozumieć historię. Chciano jednak sprawdzić, czy dzieci w wieku czterech lub pięciu lat mogą również formułować ogólne oceny, usprawiedliwiać postępowanie bohaterów, wyjaśniać, co oni robią i dlaczego. Chciano też sprawdzić, czy typowy nauczyciel przedszkola, wyposażony tylko w drobne wskazówki, może z powodzeniem realizować taki program.
- Po drugie, czy dostępny w kraju materiał jest wystarczający do uprawiania filozofii P4C. W Grecji (tak jak w Polsce) bardzo niewiele ory-

[9] Korzystam z własnego tłumaczenia wywiadu z P. Jespersenem, zamieszczonego na stronie internetowej Norweskiego Centrum Filozofii dla Dzieci i Młodzieży http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-pj [dostęp: 12 II 2016].

ginalnych powieści filozoficznych zostało przetłumaczonych. Dlatego chciano wykorzystać historie zaliczane do współczesnej literatury dziecięcej, które można łatwo znaleźć w greckiej księgarni.

- Ostatnim, ale bardzo ważnym zadaniem było znalezienie dowodów, że P4C pomaga rozwijać umiejętności krytycznego myślenia u tak małych – przedszkolnych dzieci. Dokonano analizy dyskusji dziecięcych, inspirując się popularnymi w kraju narzędziami badawczymi (Gasparatou, Kampeza, 2012).

Dobrano więc grupy pięcio- i sześciolatków w dwóch przedszkolach, z których jedna stała się grupą kontrolną, i zorganizowano eksperyment, podczas którego w drugiej grupie wprowadzono pracę z wykorzystaniem założeń metody P4C. W trakcie eksperymentu korzystano z ilustrowanych powieści, dobranych tak, by zachęcały dzieci do zadawania pytań, prowokowały interakcje między nimi. Wcześniej nauczyciele z obu grup nie mieli doświadczenia z P4C, ale ci z grupy eksperymentalnej zostali wprowadzeni w sens programu, dostali wiele wskazówek i wsparcie podczas eksperymentu. Dzieci uczestniczyły w zajęciach z entuzjazmem i żywym zainteresowaniem. Odbyło się wiele ważnych rozmów między nimi, nauczyciele zdobyli nowe umiejętności i zmienili jakość swojej pracy pedagogicznej. Wszystkie pytania uzyskały odpowiedź twierdzącą i udowodniono, na podstawie analizy transkryptów zajęć, że P4C pomaga rozwijać umiejętność krytycznego myślenia u dzieci. Ujawniono, że dzieci z grupy eksperymentalnej znacząco częściej niż te z grupy kontrolnej używały w swoich dyskusjach szczególnych słów świadczących o wyjaśnianiu, uzasadnianiu, argumentowaniu, zapytywaniu, rozumowaniu, będących tu wskaźnikami krytycznego myślenia (Gasparatou, Kampeza, 2012).

Myślę, że badanie to i powodzenie w zastosowaniu programu P4C w przedszkolach w Grecji oraz wiele przykładów praktyki w tym zakresie w innych krajach jest wystarczającą zachętą dla naszych nauczycieli, by nie odwlekać już dłużej decyzji o zaangażowaniu siebie i wychowanków przedszkoli w dociekania filozoficzne. W Łodzi Przedszkole nr 40 podjęło takie wyzwanie, a mnie przypadł zaszczyt współpracy i wspierania nauczycieli na tym polu.

BIBLIOGRAFIA

Gasparatou R., Kampeza M., (2012) Introducing P4C in Kindergarten in Greece, *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, Vol. 33 Issue 1, s. 72-82, pozyskano z: http://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/910/674 [dostęp: 30.12.2016].

Gopnik, A. (2010). *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński Media.

Klus-Stańska, D. (2008). Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2.

Klus-Stańska, D. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.

Łagodzka, A. (2014). Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych. *Analiza i Egzystencja*, nr 25.

Matthews, G.B. (1996). Z dziećmi zastanawiać się nad światem. W: B. Elwich, A. Łagodzka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.

Myśleć w szkole, doświadczenia z realizacji projektu innowacyjnego, pozyskano z: http://phronesis.org.pl/wp-content/uploads/2013/11/Model-Minimum-Kompetencji--My%C5%9Blowych.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Pobojewska, A. (2013). *Filozofia, edukacja interaktywna. Metody, środki, scenariusze*. Warszawa: Stentor.

Szczepska-Pustkowska, M. (2009). Dociekania filozoficzne z dziećmi. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP.

Szczepska-Pustkowska, M. (2006). Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem? W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Miedzy schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Szymański M. (2014) Nowa podstawa programowa nauczania filozofii a modyfikacja celów dydaktycznych i sposobów ich realizacji, *Studia Philosophiae Christianae*, nr 4, s. 192.

Małgorzata Czapla

Wiek chronologiczny a wiek biologiczny dziecka z perspektywy szans i zagrożeń rozwojowych w przestrzeni szkolnej

Efektywność działania środowiskowych oraz endogennych czynników rozwoju człowieka można wyrazić miarą, jaką jest wiek rozwojowy (biologiczny) osobnika. Wiek ten zwykle ujmowany jest komparatywnie z wiekiem kalendarzowym (chronologicznym, metrykalnym). W auksologii, określając pozycję osobnika na tle tzw. normy rozwojowej, ustala się stopień rozbieżności pomiędzy wiekiem kalendarzowym a rozwojowym konkretnego dziecka. „Organizmy posiadające ten sam wiek kalendarzowy mogą charakteryzować się różnym stopniem rozwoju biologicznego. Dlatego też wiek kalendarzowy nie może być miarą dojrzałości biologicznej osobnika" (Malinowski, Tatarczuk, Asienkiewicz, 2008, s. 138). W pediatrii wiek rozwojowy oznacza progresywną fazę życia człowieka, obejmującą okres prenatalny, dzieciństwo i młodość do zakończenia wzrastania wysokości ciała. Faza ta stanowi ciąg pozytywnych zmian, wzmacniających wcześniej ukształtowane cechy i stanowiących podstawę następnych przemian. Wydłużenie czasu trwania okresu od urodzenia do początku pokwitania stanowi cechę specyficznie ludzką. Istnieje wiele wersji wyjaśnień tego zjawiska. S.R. Leigh i P.B. Park (1998) twierdzą, „że tak długi okres jest potrzebny do osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju poznawczego" (Leigh, Park, 1998; Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2010).

Nie ulega wątpliwości fakt, że dzieci w tym samym wieku metrykalnym mogą wykazywać znaczne różnice ze względu na poziom zaawansowania w rozwoju różnych cech biologicznych. Do takich cech należą na przykład parametry morfologiczne, takie jak masa i wysokość ciała. Innymi stosowanymi wyznacznikami wieku rozwojowego są: wiek kostny (szkieletowy), wiek zębowy, wiek drugorzędnych cech płciowych, wiek fizjologiczny oraz wiek sprawności fizycznej. Wyznaczniki te, służąc do oceny wieku rozwojowego dziecka, muszą spełniać określone warunki, takie jak: wykazywanie

zmienności w trakcie rozwoju oraz odzwierciedlanie istotnych zmian będących przejawem zjawisk rozwojowych. Ponadto powinny być wrażliwe na działanie czynników środowiskowych, jak również wykazywać silną zmienność w obrębie grupy wiekowej, aby można było wyodrębnić wyraźne grupy biologicznie starsze i młodsze. „Zmiany w obrębie rozkładu cechy powinny charakteryzować się jednakowym kierunkiem u wszystkich osobników, a różnice międzyosobnicze powinny wynikać ze zróżnicowanego tempa realizacji rozwoju danej cechy" (Malinowski, Tatarczuk, Asienkiewicz, 2008, s. 139).

Wiek morfologiczny, inaczej nazywany wiekiem sylwetki, to najbardziej popularne kryterium oceny wieku rozwojowego dziecka. Wiąże się to z łatwością dokonywania systematycznych pomiarów ciała dziecka (wysokości i masy, obwodu głowy i klatki piersiowej), a także z dużym zakresem niesionych informacji. Rozwój cech morfologicznych człowieka jest dokładnie poznany i wyraźnie zróżnicowany w poszczególnych fazach ontogenezy. Ilustracją owego zróżnicowania są na przykład siatki centylowe, sporządzane dla poszczególnych grup wieku i płci ze względu na różne cechy. Andrzej Malinowski i współpracownicy podają formułę na obliczenie przeciętnego wieku morfologicznego osobnika na podstawie znajomości „wieku" poszczególnych jego cech morfologicznych (Malinowski, Tatarczuk, Asienkiewicz, 2008, s. 139).

Oceny wieku kostnego (szkieletowego) dziecka dokonuje się na podstawie rentgenogramu dłoni i nadgarstka. Ocenia się obecność punktów kostnienia, ich wielkość, kształt, szerokość chrząstek wzrostowych, stopień zespolenia trzonów z nasadami i porównuje się je z wzorcami typowymi dla dziecka w danym wieku i płci podanymi w atlasie. Oceny tej dokonuje lekarz radiolog. „Wiek kostny można ocenić w każdym okresie rozwoju dziecka, ale obecnie ocenę tego typu przeprowadza się stosunkowo rzadko (ochrona dzieci przed promieniowaniem), głównie w przypadkach zaburzeń hormonalnych" (Kopczyńska-Sikorska, 1969, s. 52).

Obiektywnym, łatwo obserwowalnym wskaźnikiem ogólnego rozwoju dziecka jest pojawianie się i wymiana zębów. Już w latach trzydziestych minionego wieku wykorzystano tę cechę jako kryterium podziału dzieciństwa na epoki: bezzębne dzieciństwo, dzieciństwo zębów mlecznych oraz dzieciństwo zębów stałych (Wygotski, 2002). Procesy towarzyszące zmianom w uzębieniu są ściśle związane z zasadniczymi właściwościami konstytucji rosnącego organizmu, w szczególności z procesem wapnienia oraz z działalnością gruczołów dokrewnych (Wygotski, 2002). Porównanie uzębienia dziecka w danym wieku kalendarzowym z danymi populacyjnymi pozwala ocenić, czy wiek zębowy mieści się w granicach normy, czy jest przyspieszony, względnie opóźniony. Należy zaznaczyć, że „wiek wyrzynania się zębów jest cechą silnie uwarunkowaną genetycznie, o dużym zakresie zmienności

indywidualnej i małej wrażliwości na czynniki środowiskowe. Wiek zębowy jest w małym stopniu skorelowany z innymi wskaźnikami wzrastania i dojrzewania, a nawet z wiekiem kostnym" (Mięsowicz, 2001, s. 178).

Proces dojrzewania płciowego ocenia się między innymi na podstawie obserwacji cech somatoskopowych i somatometrycznych. Ocena somatoskopowa wymaga stosowania odpowiednich skal oraz metod oceny kompleksowej wszystkich rozpatrywanych drugorzędnych cech płciowych (Malinowski, Tatarczuk, Asienkiewicz, 2008). Stopień zaawansowania w dojrzewaniu płciowym określa się na podstawie skali Tannera. Charakterystyczną cechą ontogenezy człowieka jest dymorfizm płciowy, który przejawia się już w momencie zapłodnienia, a następnie pogłębia się w miarę rozwoju i najintensywniej wyraża się w okresie dojrzewania płciowego.

W procesie rozwoju istotnym zmianom podlegają właściwości fizjologiczne organizmu, takie jak na przykład ciśnienie tętnicze, pojemność życiowa płuc, wskaźniki procesów metabolicznych oraz cechy motoryczne (antropomotoryka), np. siła oceniana na podstawie rzutu piłką lekarską znad głowy, moc oceniana na podstawie skoku w dal z miejsca, jak również zwinność, szybkość, gibkość i skoczność. Stąd mówimy o wieku fizjologicznym i wieku sprawności fizycznej (motorycznej). W wieku około pięciu lat dziecko osiąga apogeum motoryczności. W literaturze okres ten określa się jako złoty wiek motoryczności.

Na podstawie przedstawionych kryteriów oceny rozwoju zaobserwowano pewne tendencje przemian w rozwoju fizycznym. Zmiany te określa się jako trendy sekularne. Za główną przyczynę trendu sekularnego w rozwoju fizycznym uważa się poprawę warunków środowiskowych, w tym szczególnie poprawę sposobu żywienia, zmniejszenie obciążenia wysiłkiem fizycznym, zachorowalności na różne choroby w dzieciństwie. Jest to efektem korzystniejszej sytuacji ekonomicznej i społecznej oraz poprawy ogólnego standardu życia. Warunki te sprzyjają osiąganiu wyższych wartości w ramach indywidualnego potencjału wzrostowego, jak również masy ciała. Jednakże należy podkreślić, że „tendencji do powiększania się w kolejnych pokoleniach wysokości i masy ciała nie towarzyszy akceleracja rozwoju psychicznego i społecznego, co pogłębia rozszczepienie czasu osiągania różnych aspektów dojrzałości" (Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2010, s. 53-55).

Innym, nie mniej ważnym kryterium oceny wieku rozwojowego – zwłaszcza dla potrzeb pedagogiki – są badania wieku rozwojowego psychiki. Rozwój umysłowy dziecka określa się na podstawie zdolności rozumienia symboli, jako podstawy do nauki czytania i pisania, zakresu słownictwa, płynności mowy, stopnia zaawansowania operacji myślowych (Malinowski, Tatarczuk, Asienkiewicz, 2008). Ponadto w ocenie wieku rozwojowego uwzględnia się

również poziom rozwoju emocjonalnego, wolicjonalnego oraz społecznego. Wszystkie te kryteria pozwalają określić tak zwaną ogólną dojrzałość dziecka. Rozkład wieku, w jakim dziecko osiąga dojrzałość np. szkolną (tzn. jest zdolne sprostać wymogom szkoły w zakresie dydaktyczno-wychowawczym), waha się w granicach od 5 do 8 lat. „Tak więc wiek chronologiczny (metrykalny) nie jest ścisłym wyznacznikiem dojrzałości szkolnej" (Malinowski, Tatarczuk, Asienkiewicz, 2008, s. 164).

Ocena wieku rozwojowego dziecka na podstawie kryteriów motorycznych i somatycznych nie jest w zasadzie trudna. Trudność pojawia się w sytuacji podjęcia próby jednoznacznego ustalenia wieku rozwojowego psychiki dziecka. Dla prawidłowego rozwoju czynności psychicznych konieczny jest prawidłowy rozwój mózgu dziecka. Mózg człowieka przechodzi różne przemiany w trakcie rozwoju osobniczego, które wiążą się z doświadczeniami i uczeniem się. Osobniki w tym samym wieku kalendarzowym mogą różnić się między sobą czasem osiągania przez mózg kolejnych etapów rozwoju (zwłaszcza istotne są tu warianty skrajne tego samego wieku chronologicznego: np. dzieci urodzone w styczniu i grudniu danego roku). Tempo osiągania poszczególnych etapów dojrzałości psychicznej jest cechą indywidualną i być może wiąże się to z dynamicznymi przeobrażeniami struktur mózgu na skutek oddziaływania różnorodnych czynników zarówno endogennych, jak i egzogennych. Bez wątpienia każde dziecko ma swoje indywidualne predyspozycje do określonego przebiegu rozwoju mózgu. Ma to szczególne znaczenie dla strategii procesu kształcenia zwłaszcza najmłodszych dzieci. Kształtowanie wyższych form zachowania i ich rozwój wiąże się z poziomem rozwoju mózgu, który, pomimo że jest fenomenalną tkanką „myślącą", stanowi organiczny element struktury ludzkiego ciała. „Badacze mózgu przekonują, że szkoła w obecnej formule nie wspiera naturalnych procesów uczenia się i nie jest miejscem umożliwiającym indywidualny rozwój każdego ucznia" (Żylińska, 2013, s. 9). Biorąc pod uwagę zróżnicowanie kondycji psychofizycznych dzieci w tym samym wieku kalendarzowym, wynikające z rozbieżności pomiędzy wiekiem chronologicznym i rozwojowym, należałoby podjąć próbę poszukiwania takich rozwiązań dydaktycznych, w których te kwestie są uwzględniane.

Wiek rozwoju struktur mózgu a dynamika procesów poznawczych

Zdaniem Sarah Blakemore i Uty Frith „Ludzki mózg jest jednym z najbardziej złożonych systemów we wszechświecie, składa się z około 100 miliardów neuronów, a komórek glejowych jest 10 razy więcej. Złożoność sy-

stemu leży w liczbie połączeń między poszczególnymi komórkami. Szacuje się, że jest ich około miliona miliardów" (2008, s. 10). Stąd zrozumienie zasad funkcjonowania neuronów nie jest łatwe. Od jakości połączeń pomiędzy neuronami w mózgu zależy efektywność mózgu, ma to ogromne znaczenie dla organizacji procesu nauczania – uczenia się. „Utworzone w dzieciństwie szlaki neuronowe często wykorzystywane są do końca życia, a to oznacza, że jakość fundamentu, jaki mózg stworzy w pierwszych latach życia dziecka, w dużej mierze determinuje jego dalszy rozwój" (Żylińska, 2013, s. 31). Hipoteza Okresu Krytycznego (ang. *Critical-period-hypothesis* CPH) mówi, że każde połączenie (akson) nieużywane w trakcie jego okresu mielinizacji zniknie, a odpowiadające mu „zdolności nie zostaną zdobyte do końca życia". W skrócie: albo to używasz, albo to stracisz (Spitzer, 2002, s. 240).

Mózg dziecka posiada prawie dwa razy więcej aksonów niż mózg dorosłego, pomimo tego, że jest prawie dwa razy mniejszy. Wzrost objętości powodują procesy mielinizacji. Tylko aksony osłonięte osłonką mielinową mogą być efektywnie używane (Lorenz, 2009, s. 5). Rozwój podstawy neuronowej dla funkcjonowania zmysłów i umiejętności motorycznych odbywa się w określonych ramach czasowych i wymaga maksymalnego użycia jej funkcji, aby zapobiec zanikaniu aksonów. Dwuletnie dziecko ma trudności w złapaniu piłki i raczej mu się to nie uda, ponieważ ruchy jego ramion są zbyt wolne z powodu braku osłonek mielinowych na wymaganych aksonach. U nieco starszego dziecka te obszary motoryczne zostają osłonięte, więc tego typu akcje kończą się znacznie większym sukcesem. Podobna w swej naturze sytuacja ma miejsce, kiedy dziecko szkolne jest atakowane abstrakcyjnymi wyjaśnieniami; dziecko frustruje się, próbując „załapać", o co chodzi, ponieważ jego obszary abstrakcyjnego myślenia (dotyczące wszystkiego, co nie jest namacalne) mielinizują się dopiero w okresie pokwitania. Wielokrotny trening obszarów, które jeszcze się nie mielinizowały, może tylko prowokować awersję do danego typu zajęcia, ponieważ sukces jest fizjologicznie niemożliwy. U dziecka w wieku wczesnoszkolnym płaty czołowe nie są jeszcze osłonięte, i dlatego abstrakcyjne myślenie jest fizjologicznie niemożliwe (Lorenz, 2009, s. 6).

Najnowsze odkrycia w zakresie badań nad neurobiologiczną naturą procesu uczenia się potwierdzają teorię Jeana Piageta rozwoju poznawczego dziecka. Twierdził on, tak jak współcześni neurobiolodzy, np. Lise Eliot, że rozwój aktywności intelektualnej dziecka należy rozpatrywać łącznie z całościowym funkcjonowaniem organizmu, a w szczególności układu nerwowego. Piaget opracował własny sposób oceniania dojrzałości mózgu. Badał zrozumienie zasady „zachowania cech i ilości". W słynnym ćwiczeniu Piageta należało napełnić dwa identyczne, szerokie naczynia tą sama ilością wody, a następnie przelać wodę z jednego naczynia do naczynia wyższego,

ale węższego. Dzieci czteroletnie odpowiadają, że wyższe naczynie zawiera więcej wody, natomiast dzieci ośmioletnie wiedzą, że ilość wody nie zmieniła się (Eliot, 2003, s. 565). Pomiędzy czwartym a ósmym rokiem życia u dzieci zaczyna rozwijać się myślenie operacyjne, polegające na stosowaniu się do zasad logiki. Obecnie na podstawie wskaźnika ogólnego poziomu aktywności mózgu, jakim jest zużycie energii przez mózg, stwierdzono, że pomiędzy czwartym i ósmym rokiem życia jest ono najwyższe, po czym stopniowo obniża się do poziomu właściwego osobie dorosłej. „Zmiana ta przypada na okres tworzenia się i przerzedzania mniej więcej tryliona synaps, które w płatach czołowych zaczynają około siódmego roku eliminować spośród siebie najmniej użyteczne" (Eliot, 2003, s. 564-565). Skutkiem dojrzewania mózgu jest również fakt, że od około szóstego roku życia dzieci uświadamiają sobie na przykład, że litery układają się w słowa, a dodawanie jest odwrotnością odejmowania. I jak podkreśla Eliot, większość cztero- i pięciolatków nie jest po prostu w stanie dokonywać tego rodzaju połączeń pojęciowych. Neurobiolodzy określają ten okres jako wiek opanowywania umiejętności angażujących płat czołowy (Eliot, 2003, s. 566). Funkcje intelektualne stanowią zatem szczególną formę aktywności biologicznej i należy je ujmować całościowo, jako proces adaptacyjny. Podobnie uważa Louis J. Cozolino, stwierdzając, że „mózg człowieka jest narzędziem przystosowania do świata fizycznego i społecznego, a jego rozwój i uczenie się stymulują pozytywne i negatywne interakcje. Jakość i charakter relacji przekłada się na kody w sieciach neuronowych, które stanowią infrastrukturę zarówno mózgu, jak i umysłu. Dzięki przekładowi doświadczenia na struktury neurobiologiczne natura i wychowanie stają się jednym" (2002, s. 26). Dlatego należałoby pozwolić dzieciom rozwinąć umiejętności przydatne dla ich przyszłego życia i w związku z tym aktywizować „wymagane do tego aksony, zamiast je tracić z powodu braku użycia. I dopiero w trakcie okresu dorastania, kiedy kompetencje intelektualne płata czołowego przechodzą w tryb «online», dzieci stają się gotowe na zrozumienie wzorów, wyjaśnień i podstaw teoretycznych, które będą odkrywać z zaciekawieniem, gdyż będą wolne od niepotrzebnego przesytu informacji i daremnych wysiłków w latach wcześniejszych, które powinny być zarezerwowane na rozwój umiejętności motorycznych" (Lorenz, 2009, s. 6).

Dla podjętego tematu rozważań nad wiekiem chronologicznym i biologicznym z perspektywy szans i zagrożeń rozwojowych dziecka istotne są również różnice w chronologii okresów krytycznych rozwoju neuronowego u chłopców i dziewczynek. Najłatwiej prześledzić to można na przykładzie rozwoju aktywności motorycznej i zręczności.

Płat czołowy i płat ciemieniowy oddzielone są tzw. bruzdą Rolanda znajdującą się pomiędzy korą przedruchową i korą ruchową. Kora przedruchowa kontroluje takie czynności, jak uczenie się na podstawie zewnętrznych

okoliczności, np. zachowania się w określonych sytuacjach, ale również zapamiętywanie i umiejętność odtworzenia precyzyjnych ruchów, takich jak pisanie. Natomiast kora ruchowa kontroluje siłę mięśni oraz orientację przestrzenną i środowiskową (Ward, 2006, s. 153-171). „Aktywności należące do kory przedruchowej są atrakcyjne dla dziewczyn, a chłopacy interesują się aktywnościami zakorzenionymi w korze ruchowej, ponieważ istnieje różnica w chronologii ich rozwoju neuronowego. Obecne programy nauczania nie sprzyjają dojrzewaniu mózgów chłopców, ponieważ skupiają się głównie na korze przedruchowej w wieku, kiedy ona mielinizuje się u dziewczyn, podczas gdy mózgi chłopców są zajęte mielinizacją kory ruchowej" (Lorenz, 2009, s. 8). U dziewcząt włókna mięśniowe stanowią 24% masy ciała, podczas gdy u chłopców ok. 40%. Chłopcy muszą mielinizować prawie dwa razy więcej połączeń neuronowych kory ruchowej niż dziewczynki, stąd mielinizację przedśrodkową w płacie czołowym rozpoczynają nieco później (Birkenbihl, 2005). Odpowiedni bodziec zmysłowy, tzn. aferentna aktywność impulsu elektrycznego, jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju tkanki nerwowej. Obszary zaśrodkowe mózgu pobierają informacje ze świata zewnętrznego poprzez zmysły. Natomiast obszary przedśrodkowe w płacie czołowym otrzymują informacje wewnętrzne z mózgu. Zatem rozwój możliwości intelektualnych w płacie czołowym zależy od informacji uprzednio dostarczonej obszarom zaśrodkowym poprzez zmysły (Spitzer, 2002, s. 148). Ten aspekt powinien być wzięty pod uwagę podczas konstruowania scenariuszy zajęć dla dzieci, w których należałoby uwzględnić polisensoryczne poznawanie i doświadczanie oraz ukierunkowany rozwój motoryczny. Zwłaszcza chłopcy powinni maksymalizować aktywację kory ruchowej, co stworzy dobrą podstawę dla późniejszego rozwoju obszarów przedśrodkowych, bez ryzyka zaniku aksonów kory ruchowej w krytycznym okresie jej rozwoju (Birkenbihl, 2007). A zatem rozwój zdolności sensorycznych i aktywności motorycznych ma wpływ na późniejszy rozwój intelektualny.

Dzieciństwo jest okresem intensywnego rozwoju umiejętności sensorycznych i motorycznych. Dlatego programy kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego powinny zawierać propozycje szczegółowo, z wielką starannością oraz metodyczną poprawnością opisanych zajęć artystycznych, w tym manualnych (rękodzieło), muzycznych, ale również sportowych i innych realizowanych w sposób interaktywny, co stanowiłoby niewątpliwą pomoc dla nauczycieli i wychowawców zobligowanych do realizacji tego typu zajęć. Nie jest to jednak możliwe bez znajomości i zrozumienia związków pomiędzy etapami rozwoju układu nerwowego a umiejętnym konstruowaniem programów kształcenia dzieci w progresywnej fazie rozwoju.

Mózg każdego dziecka jest unikatowy i różni się od mózgów innych dzieci strukturą i sposobem przetwarzania informacji. Wychowawca i nauczy-

ciel, mówiąc do dużej grupy dzieci, powinien brać pod uwagę fakt, że każdy mózg inaczej przetworzy to, co usłyszał. Różnice te wynikają z osobistych doświadczeń (historia życia dziecka) i kontekstów życiowych, ale również, jak już wspominano, ze zróżnicowanego tempa rozwoju mózgu w poszczególnych etapach ontogenezy, zwłaszcza progresywnej. Szczególnie wyraźnie zróżnicowanie to można zaobserwować na przykładzie rozwoju płata czołowego kory mózgowej, o czym wspomniano wcześniej, należałoby jedynie dodać, że rozwój kompetencji odpowiadających za przebieg procesu uczenia się i dostosowywania do sytuacji edukacyjnej uzależniony jest od biologicznego, naturalnego rozwoju płata czołowego kory mózgowej. U dzieci sześcioletnich ten obszar mózgu jest zupełnie niedojrzały, ostateczny rozwój osiąga w wieku ok. 9-10 lat (Kalińska, 2013). Kora mózgowa przedczołowa odpowiada między innymi za planowanie działań, ustalanie priorytetów we własnym działaniu, generowanie alternatyw działania oraz przewidywanie konsekwencji swego działania. Doświadczony nauczyciel wie, że sześcioletnie, a nawet siedmioletnie dzieci nie posiadają takich kompetencji. Prawidłowy przebieg naturalnego rozwoju mózgu, w tym płata czołowego, wymaga wsparcia ze strony środowiska rodzinnego i szkolnego, sprzyjającego w konsekwencji kształtowaniu się kompetencji takich, jak: kontrola poznawcza, rozumienie sensu własnego działania, planowanie, organizowanie i monitorowanie własnej pracy i jej efektów (Wilgocka-Okoń, 2003; Brzezińska, 2012). Barbara Woynarowska zwraca uwagę na znaczenie czynników środowiskowych dla rozwoju układu nerwowego i dojrzewania jego struktur, co z kolei wpływa na doskonalenie procesu uczenia się. „Uczenie się to proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte" (Okoń, 2007, s. 437). W procesie tym biorą udział wyższe ośrodki mózgowe, ale również układ limbiczny i pień mózgu, które wpływają na aktywność kory mózgowej. „W przypadku niezaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych organizmu i wystąpienia takich stanów, jak np. głód, pragnienie, brak snu, przebywanie w dusznym pomieszczeniu oraz stres i silne emocje, proces uczenia się może być zaburzony, a cała energia organizmu skierowana jest na podtrzymanie podstawowych funkcji organizmu" (Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2010, s. 171).

Prowadząc rozważania na temat uczenia się, należałoby zaznaczyć, że wiek dziecka pozostaje w związku z umiejętnością łączenia faktów na poziomach abstrakcyjnych, tzn. bez konieczności odwoływania się do konkretnych przedmiotów i wydarzeń. Wraz z wiekiem poziom tej umiejętności wzrasta, jednak dynamika jej rozwoju jest zróżnicowana indywidualnie. W ustaleniu poziomu rozwoju pomaga specjalistyczne badanie mające na celu dokonanie diagnozy rozwoju. „Rozwiązanie każdego problemu związanego z wycho-

waniem i nauczaniem wymaga kontroli prawidłowości fizycznego i umysłowego rozwoju dziecka lub ustalenia zakłóceń w jego normalnym przebiegu, nadających całemu procesowi nietypowy, nieprawidłowy, a czasami patologiczny charakter. Wówczas określenie aktualnego poziomu rozwoju staje się palącym zadaniem, które musi być wykonane. W związku z powyższym określenie aktualnego poziomu rozwoju należy uznać za pierwszoplanowe i podstawowe zadanie diagnostyki rozwoju" (Wygotski, 2002, s. 81).

Przesłanki dla edukacji dzieci

Poziom rozwoju dziecka, jego wiek rozwojowy, można wyrazić jako różnicę między wiekiem kalendarzowym a faktycznym poziomem rozwoju dziecka odniesionym do tzw. normy rozwojowej (standardów rozwoju). Warto pamiętać, że określenie aktualnego poziomu rozwoju nie wyczerpuje w pełni całego obrazu rozwoju, a jedynie obejmuje niewielką jego część, która dotyczy opisanych wcześniej przemian procesów, np. wzrastania, czy innych wskaźników rozwoju fizycznego oraz umysłowego, ustalanego na podstawie rozwiązywania wystandaryzowanych dla danego wieku zadań o wzrastającym poziomie trudności.

Dzieci będące w określonej klasie wieku podobne są do siebie jedynie w obszarze funkcji, które osiągnęły już dojrzałość. Czynnikiem różnicującym jest zatem dynamika procesów dojrzewania, gdzie jedno dziecko może wyprzedzać drugie. W przestrzeni szkolnej, czy nawet przedszkolnej, pojawia się, paradoksalnie, równe traktowanie dzieci różniących się dość istotnie pod względem poziomu rozwoju. W takiej sytuacji, gdzie obserwujemy znaczące różnice pomiędzy dziećmi, będące skutkiem różnych uwarunkowań endogennych czy egzogennych, równe traktowanie wydaje się stanowić swoisty pejoratyw. Taki stan rzeczy, utrzymując się przez dłuższy czas, może spowodować zwiększenie się dystansu intelektualnego, i nie tylko, pomiędzy rówieśnikami chronologicznymi. Utrzymujące się poczucie nieradzenia sobie może zagrażać dzieciom, u których procesy rozwojowe przebiegają mniej dynamicznie, co z kolei może mieć poważne konsekwencje afektywne, jak również intelektualne. Umiejętność zauważenia tych subtelnych różnic wymaga od nauczyciela empatii, refleksyjności, ale przede wszystkim profesjonalnej wiedzy na temat różnorodnego tempa rozwoju dzieci i jego uwarunkowań. W tym miejscu bardzo trafnym wydaje się być stwierdzenie Manfreda Spitzera „Nie możemy sobie dłużej pozwolić na zachowanie, jakbyśmy nic nie wiedzieli o funkcjonowaniu naszego najcenniejszego zasobu: Mózgu" (Lorenz, 2009, s. 1). Należy zatem podejmować próby stworzenia w przestrzeni instytucji edukacyjnych atmosfery sprzyjającej wszelkim procesom rozwojowym

dzieci, mając na uwadze zróżnicowanie tychże procesów. „W prawidłowym przebiegu rozwoju psychofizycznego dziecka możliwe są pewne zaburzenia, które mają charakter przemijający, wynikają z dynamiki jego rozwoju. Warto więc poświęcić uwagę problematyce przypadków braku rozpoznania ogniskowego uszkodzenia mózgu dziecka oraz gdy poziom jego inteligencji jest w normie lub jest nieznacznie obniżony, a mimo to wykazuje ono objawy zaburzeń zachowania, które utrudniają mu codzienne funkcjonowanie" (Sabiniewicz, 2015, s. 2). W związku z powyższym nasuwa się pytanie: jak nauczyciel mógłby poradzić sobie w obliczu tych zagrożeń? I czy jest to w ogóle możliwe? Zrozumienie, że mózg każdego dziecka jest wyjątkowy i szybko się zmienia pod wpływem różnych doświadczeń i uczenia się, może pomóc rodzicom, nauczycielom i samym dzieciom lepiej radzić sobie z zagrożeniami i korzystać z możliwości, jakie daje wiek dziecięcy. Zrozumienie mózgu dziecka może też być szansą na poprawę środowiskowych uwarunkowań rozwoju, w tym również edukacyjnych. Dlatego zwłaszcza pedagodzy i nauczyciele winni wykazać się znajomością złożonego procesu rozwoju osobniczego człowieka, aby zrozumieć mechanizmy zachowań dzieci oraz ich potrzeby i problemy. W myśl holizmu pedagogicznego dziecko należy postrzegać jako całość psychofizyczną wraz z wszelkimi jej przejawami.

BIBLIOGRAFIA

Birkenbihl, V. (2005) *Boys and Girls: how they learn*. Monachium: Knaur.

Birkenbihl, V. (2007). *News from the learning-frontline, Annual up-date seminar at Protalk, Gossau, Szwajcaria*, http://russian-school.co.uk/russian-language-course-for-adults/ [dostęp: 30.12.2016]

Blakemore, S.J., Frith, U. (2008). *Jak uczy się mózg*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Brzezińska, A. (2012). Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, nr 1.

Brzezińska, A., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, nr 1 http://www.psychologia.amu.edu.pl/wp/wp-uploads/2012-EDUKACJA-Wspomaganie-rozwoju-dzieci-5-7-letnich1.pdf [dostęp: 30.12.2016]

Cozolino, L.J. (2002). *Neuronauka w psychoterapii*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Eliot, L. (2003). *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*. Poznań: Media Rodzina.

Kalińska, E. (2013). Sześcioletni uczeń – jaki jest i jak wspierać jego rozwój. *Edukacja Pomorska*, Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, nr 57-58.

Kopczyńska-Sikorska, J. (1969). *Atlas radiologiczny rozwoju kośćca dłoni i nadgarstka*. Warszawa: PZWL.

Leigh, S.R., Park, P.B. (1998). Evolution of human growth prolongation. *American Journal of Physical Antropology*, nr 107.

Lorenz, S.M. (2009). *Procesy nauki w świetle badań neurologicznych. Instrukcja dla użytkowników mózgu*, http://www.itongue.net/images/pdf/n-info-instrukcja-dla-uzytkownikow-mozgu [dostęp: 30.12.2016].

Malinowski, A., Tatarczuk, J., Asienkiewicz, R. (2008). *Antropologia dla pedagogów*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Mięsowicz, I. (red.) (2001). *Auksologia. Rozwój biologiczny człowieka i metody jego oceny od narodzin do dorosłości*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Sabiniewicz, M. (2015). *Mikrozaburzenia czynności mózgu (Minimal Brain Dysfunction)*, http://neuropsychologia.org/mikrozaburzenia-czynnosci-mozgu [dostęp: 16.01.2015]

Spitzer, M. (2002). *Brain research and the School of Life*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlang 64.

Ward, J. (2006). *The Student's Guide to Cognitive Neuroscience*. New York: Psychology Press.

Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Woynarowska, B., Kowalewska, A., Izdebski, Z., Komosińska, K. (2010). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Jolanta Nowak

Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się)

Wprowadzenie

Szkoła ze swoim spetryfikowanym systemem strukturalno-organizacyjnym, podobnie jak nauczyciele prezentujący konserwatywne podejście do procesu dydaktycznego, nie przystają do dynamicznie zmieniającego się świata. „Codziennie po kolejnym dniu lekcyjnym pogłębia się przepaść między tym, jak uczymy dzieci, a tym, czego powinny się uczyć"(Khan 2012, s. 10). Fizyczne i mentalne kotwiczenie ucznia w ławce szkolnej skutecznie hibernuje jego aktywność poznawczą i wzmacnia submisyjność zachowań.

Dzisiaj potrzebna jest nam szkoła otwarta na nowe wyzwania, co wymaga przede wszystkim gotowości samych nauczycieli do zmiany myślenia o edukacji i odwagi w implementacji rozwiązań wynikających z założeń nowej kultury uczenia. Zmiany wymaga również przestrzeń instytucjonalna, w której odbywa się proces edukacyjny. To ona powinna stymulować i wspierać wzory myślenia pedagogicznego, dawać możliwość twórczej interpretacji i reinterpretacji, stanowić źródło pedagogicznych inspiracji, uczyć refleksyjnego wychodzenia „poza siebie".

Przestrzeń w polu refleksji antropologii kulturowej

Przestrzeń definiuje zakres i ramy rozpatrywanych w niej zjawisk. Obecność w przestrzeni stanowi rodzaj aktywnego uczestnictwa jednostki jako podmiotu poznającego, gdyż jest wyrazem jej fizycznego i mentalnego bytowania.

Na egzystencjalny związek człowieka z otoczeniem zwrócił uwagę niemiecki filozof Martin Heidegger (2010), który w swym dziele *Bycie i czas* stwierdził, że „przebywanie w świecie" jest apriorycznym, strukturalnie koniecznym składnikiem „ludzkiego istnienia". Człowiek od początku zespolony jest z rzeczywistością zewnętrzną i tylko on może ją odkrywać i jej doświadczyć,

egzystując na sposób „bycia-w-świecie". W podobnym tonie wypowiada się klasyk teorii przestrzeni, geograf Yi-Fu Tuan, który zauważa, że przestrzeń jest nie tylko potrzebą biologiczną, ale również potrzebą psychologiczną, społecznym produktem ubocznym, a nawet atrybutem duchowym (1987, s. 80). Człowiek zawsze znajduje się w jakiejś przestrzeni, a „przestrzeń stanowi ramę ogólną, której centrum jest poruszająca się rozumna istota" (1987, s. 23). Autor wskazuje przy tym na dualistyczną naturę przestrzeni, która jako symbol wolności „stoi otworem; sugeruje przyszłość i zachęca do działania", ale jej niedookreśloność, nieprzewidywalność, abstrakcyjność może dać poczucie bycia wystawionym na zagrożenie (1987, s. 75).

Humanistyczną perspektywę badania ludzkich doświadczeń przestrzennych znajdujemy również w *Socjologicznych podstawach ekologii ludzkiej* autorstwa polskiego filozofa i socjologa Floriana Znanieckiego (1938), który dowodził, że „podmioty ludzkie nigdy nie doświadczają jakiejś powszechnej, obiektywnej, bezjakościowej, niezmiennej, nieograniczonej i nieograniczenie podzielnej przestrzeni (…). Dane (im) są w doświadczeniu niezliczone «przestrzenie», jakościowo różnorodne, ograniczone, niepodzielne, zmienne, a przy tym dodatnio lub ujemnie oceniane" (s. 91). To ostatnie sformułowanie wskazuje na wartościowanie przestrzeni przez jej użytkowników. Znaniecki używa pojęcia „wartość przestrzenna" na oznaczenie całej klasy różnych przestrzeni, odnosząc je do wszelkich faktów społecznych, które bezpośrednio dotyczą konkretnych osób oraz ich życiowych doświadczeń, którym to oni nadają sens i znaczenie. Zwraca jednocześnie uwagę, że „żaden człowiek indywidualnie nie może nigdzie przebywać trwale lub przejściowo, nie wchodząc przez samą swą obecność w zakres własności przestrzennej jakiegoś zespołu" (1938, s. 94). Wiąże się to w sposób naturalny z zajmowaniem określonego miejsca w danej przestrzeni.

Rozpatrywanie znaczenia przestrzenności wymaga uwzględnienia obecności innych ludzi, bowiem zarówno wytwarzanie przestrzeni, jak i jej użytkowanie są zdeterminowane społecznie. Przestrzeń jest przyswajana przez użytkowników nie tylko poprzez wchodzenie w relacje z formami materialnymi, które posiadają przypisane im funkcje i znaczenia, ale także w toku interakcji z innymi ludźmi. To ludzie, zdaniem Bohdana Jałowieckiego (1988), wytwarzają swoją przestrzeń, która stając się materialnym kadrem życia, tworzy pole do określonych zachowań. Tak rozumiana przestrzeń ma zarówno wymiar materialny, jak i symboliczny, gdyż naznaczona jest przez emocje, uczucia i wartości. Z kolei Aleksander Wallis (1971, 1990) wychodzi poza wymieniane przez innych badaczy przestrzeni atrybuty fizyczne, ekologiczne czy społeczne i opisuje ją jako swoistą jakość społeczno-kulturową, która jest przedmiotem poznania, wartościowania, doświadczania, kształtowania i użytkowania przez jednostki i grupy ludzkie. Indywidualne doświadczenia

i preferencje poszczególnych jednostek i grup społecznych przyczyniają się do kształtowania związanych z przestrzenią obyczajów i wartości.

Związki człowieka z przestrzenią jako szczególnym wytworem kultury były również przedmiotem pogłębionych analiz badawczych amerykańskiego etnologa Edwarda Twitchella Halla. Na podstawie długoletnich obserwacji ludzi wywodzących się z odmiennych kręgów kulturowych doszedł on do przekonania, że zarówno człowiek, jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie. Podstawowym narzędziem służącym doświadczaniu przestrzeni są receptory przestrzenne (oczy, uszy, nos) oraz receptory bezpośrednie (skóra, mięśnie). To one dostarczają danych zmysłowych, które następnie są selektywnie przesiewane przez zespół kulturowo ukształtowanych filtrów, co w efekcie warunkuje zróżnicowanie zasobów mentalnych (Hall, 2003, s. 11-13). W ten sposób – za pośrednictwem jakości przestrzennych, które odczytywane są przez aparat percepcyjny – przestrzeń komunikuje się z człowiekiem. Przyjmuje to postać komunikatu niewerbalnego i odnosi się do relacji między ludźmi a otoczeniem materialnym, jak również obejmuje relacje przestrzenne między ludźmi. Takim nośnikiem komunikatu jest według Halla tworzenie przestrzeni trwałej (np. budowle), która obejmuje stałe, zmaterializowane elementy, a także niewidoczne wzorce modelujące większość zachowań człowieka oraz przestrzeni na pół trwałej, postrzeganej jako zagospodarowanie przestrzeni trwałej przedmiotami możliwymi do przemieszczania, usuwania czy zmiany. W ten sposób powstaje przestrzeń, która może zapraszać, zachęcać do podjęcia działalności indywidualnej i grupowej lub wręcz przeciwnie, może odstraszyć, zniechęcić do wszelkiej aktywności. Trzecia z opisanych przestrzeni nosi miano nieformalnej i komunikuje się za pomocą języka przestrzeni osobistej oraz sposobów manipulowania dystansem interpersonalnym, który dotyczy stref odległości, jaką utrzymują między sobą osoby wchodzące w interakcje. Hall wyróżnił cztery strefy przestrzenne: intymną, osobniczą, społeczną oraz publiczną i wykazał, że chociaż dystans jest różny dla różnych osób, to stanowi istotną część kultury i ma znaczący wpływ na zachowania społeczne.

Jak wynika z podjętych rozważań, przestrzeń jest tym wymiarem rzeczywistości, który komunikuje się z użytkownikiem poprzez swoją formę i treść, tworzy warunki istnienia człowieka, a tym samym pozwala na zdefiniowanie siebie.

Edukacyjny wymiar przestrzeni klasy szkolnej

W obszarze refleksji pedagogicznej przestrzeń postrzegana jest jako strefa ludzkiej aktywności, w której dokonuje się proces edukacyjny. Stanisław Juszczyk definiuje ją jako „obszar, w którym we wzajemnych oddzia-

ływaniach jednostka przyswaja trwałe elementy wiedzy, sposoby działania, myślenia, kształtuje swoje postawy i poglądy" (2004, s. 16). Wytworzony w ten sposób system wiedzy, wyobrażeń, wartości i reguł zachowania sprawia, że osoba w pełni identyfikuje się z danym obszarem, stając się tym samym twórcą bądź współtwórcą przestrzeni. Jadwiga Izdebska (2009, s. 9) używa sformułowania „pole psychofizyczne" i wskazuje, że jest ono tworzone przez jednostki – ich myśli, przeżycia, doświadczenia, relacje, zachowania, uznawane wartości symboliczne – i ich otoczenie. Ponadto zwraca uwagę na wielość istniejących przestrzeni (fizyczna, społeczna, temporalna, symboliczna, psychologiczna, moralna, transcendencji, informacyjna), w których dziecko wzrasta i które uczy się stopniowo rozpoznawać, poruszać się w nich, odkrywać poszczególne ich wymiary.

Aspekt społeczny przestrzeni edukacyjnej jest osią rozważań o przestrzeni edukacyjnej u Iriny Suriny, która opisuje ją „jako względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno-obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości" (2010, s. 14). I dalej wyjaśnia: „Percepcja przestrzeni opiera się na całokształcie rzeczywistych bądź potencjalnych wydarzeń w niej zachodzących, jak również na systemie stosunków w procesie edukacji, bazujących na wzorcach kulturowych, wartościach i normach przyjętych w społeczeństwie" (2010, s. 15). Zgodnie z tezami wysuniętymi przez autorkę można przyjąć, że przestrzeń generuje wzajemne oddziaływania społeczne w wymiarze edukacyjnym, a jednocześnie jest rezultatem istniejących stosunków społecznych.

Przestrzeń w swej istocie zmienna posiada pewną strukturę, którą tworzą z jednej strony narzucone zewnętrznie normy instytucjonalne, a z drugiej strony – potrzeby i oczekiwania społeczności, która ją użytkuje. Aktywność poznawcza jednostki i zachodzące w niej zmiany rozwojowe w dużej mierze zdeterminowane są przez otoczenie fizyczne i społeczne tworzące strukturę przestrzeni, z którym wchodzi ona w bezpośrednie lub pośrednie relacje. W praktyce szkolnej dotyczy to współdziałania w obrębie czterech komponentów: uczniów, nauczycieli, treści i materialnego zaplecza dydaktycznego. Istotne jest dostrzeżenie wzajemności oddziaływań między możliwymi konfiguracjami tych elementów a właściwościami osobowymi uczącego się, które orientują jego stosunek do otoczenia. Postawa, jaką przyjmuje wobec otoczenia, ma kluczowe znaczenie dla jakości relacji zachodzących w przestrzeni edukacyjnej.

Podstawowa funkcja przestrzeni edukacyjnej, tradycyjnie rozumiana jako miejsce nauczania, przekazywania wiedzy, generuje określoną formę, która jest niezwykle ważna dla zagospodarowania przestrzeni. Mamy tu wyraźnie

wyodrębnione terytorium nauczyciela z biurkiem i tablicą zgodnie z założeniem, że „Katedra niech nie stoi pod oknem ani między oknami, lecz z przeciwnej strony, aby światło padające z tyłu na uczniów oświetlało nauczyciela i wszystko, co czyni (a może i pisze na tablicy)" (Komeński, 1964, s. 426) oraz rzędy ławek uczniowskich ustawionych tak, „aby nauczyciel miał zawsze w polu widzenia wszystkich uczniów zwróconych ku sobie" (Komeński, 1964, s. 426). W trosce o higieniczne warunki do nauki „W salach wszystko powinno być utrzymane czysto i aż lśniące (w granicach możliwości), aby uczniowie, dokądkolwiek się zwrócą, zaprawiali się w zamiłowaniu do czystości i zapragnęli kiedyś utrzymywać własne mieszkania" (Komeński, 1964, s. 426). Jeśli przyjrzymy się dzisiejszym salom lekcyjnym, to widać, że nic nie utraciły na aktualności wskazówki dotyczące wyglądu izby lekcyjnej, sformułowane w XVII wieku przez ojca pedagogiki nowożytnej Jana Amosa Komeńskiego. Potwierdzają to również badania prowadzone między innymi przez Aleksandra Nalaskowskiego (2002) czy Augustyna Bańkę (1997). Nastąpiła petryfikacja formy, co może budzić uzasadnione obawy, że symboliczna treść przekazu też uległa hibernacji.

Nie ulega wątpliwości, że rola formy w zagospodarowaniu przestrzeni jest znacząca, jednak to nie atrybuty fizyczne są najważniejsze w wypełnieniu przestrzeni, ale człowiek i podejmowana przez niego aktywność. Przestrzeń klasy w sposób świadomy lub nieświadomy determinuje zachowania osób w niej przebywających, może stanowić pole aktywności lub ograniczeń. Stąd obserwowana formalizacja przestrzeni klas, unifikacja ich aranżacji, która prowadzi do narzucenia wspólnego ładu i stosowania zalgorytmizowanych procedur metodologii postępowania dydaktycznego. Nie ma tu miejsca na prywatność czy intymność, wszystko jest publiczne, ubrane w gorset wymagań, rytuałów, zasad. „Po wejściu do izby lekcyjnej uczniowie tracą indywidualną tożsamość i stają się klasą" (Nalaskowski, 2002, s. 49). Samo zajmowanie miejsc nie ma charakteru dobrowolnego, ale jest zarządzane przez nauczyciela. Często ma charakter symboliczny i rytualny, gdyż zawiera komunikaty oceniające uczniów, odzwierciedla poziom sympatii-antypatii w relacjach osobowych, a przede wszystkim pokazuje sferę dystansu interpersonalnego, na jaką przyzwala nauczyciel w kontakcie z uczniami.

Aranżując przestrzeń sali lekcyjnej, trzeba mieć na uwadze potrzeby jej użytkowników, zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Oznacza to konieczność deformalizacji przestrzeni publicznej i przyzwolenie na przenikanie do niej elementów przestrzeni prywatnej, które nadają jej osobisty sens i znaczenie, a tym samym przekształcają ją w miejsce uczące. Owo przesunięcie uwalnia naturalny potencjał drzemiący w uczniach, wpływa na wzrost kontroli własnej aktywności intelektualnej, daje poczucie niezależności i umacnia wiarę we własne siły. „Przestrzeń prywatna jest jedynym miejscem, w którym się uczy-

my. Uczymy się bowiem tylko wówczas, gdy angażujemy swoją motywację (która jest atrybutem osobistym) w opanowanie nowych treści zawartych w informacjach bądź umiejętnościach" (Nalaskowski, 2002, s. 58).

Przyjęta perspektywa wskazuje na nauczyciela jako architekta przestrzeni edukacyjnej klasy szkolnej, który staje się ekspertem w tworzeniu i kształtowaniu środowiska uczenia się. Natomiast uczeń poprzez swoje zainteresowania, aktywność poznawczą oraz działania badawcze wyznacza zakres i intensywność użytkowania tej przestrzeni, przejmując kontrolę i odpowiedzialność za własne uczenie się.

Fizyczna przestrzeń klasy szkolnej w świetle badań empirycznych

Przyglądając się codzienności szkolnej, można dostrzec, że uwaga nauczycieli najczęściej koncentruje się wokół treści, metod nauczania, podręczników oraz środków dydaktycznych, które mają wizualizować omawiane zagadnienia programowe. Natomiast zupełnie marginalizowane są warunki, w jakich realizowany jest proces edukacyjny. Miejsce nauczania, co podkreśla Aleksander Nalaskowski, jest „dla dydaktyki niezauważalne, obojętne, jest, bo jakieś być musi" (2002, s. 52). A przecież organizując miejsce swojej aktywności, każdy stara się w sposób naturalny zadbać o jego przyjemny wygląd, ład i porządek, ergonomię stanowiska pracy, ponieważ ma to istotny wpływ na jakość i efektywność podejmowanych działań. Czy szkoła/nauczyciele zupełnie o tym fakcie zapomnieli, czy też świadomie go ignorują? A co o tym sądzą bezpośredni użytkownicy przestrzeni edukacyjnej, czyli uczniowie?

W 2015 roku podjęto badania, mające na celu rozpoznanie aranżacji przestrzeni fizycznej klasy szkolnej. W polu zainteresowań badawczych znalazły się trzy aspekty: diagnoza sposobów organizacji fizycznej przestrzeni sali lekcyjnej przeznaczonej dla pierwszego etapu edukacji, poznanie oczekiwań uczniów wobec środowiska fizycznego klasy szkolnej oraz poznanie preferencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie sposobów aranżacji sali. Badaniami objęto 30 nauczycieli oraz 91 uczniów klas II i III z 15 losowo wybranych szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego. Materiał faktograficzny zgromadzono za pomocą ankiety audytoryjnej, skierowanej do uczniów i nauczycieli klas młodszych, oraz rejestracji fotograficznej pomieszczeń klasowych.

Ze względu na szeroki zakres poszukiwań empirycznych w niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną opinie uczniów na temat wybranych czynników środowiska fizycznego sali dydaktycznej. Podzielono je na kilka kategorii: układ stołów i krzeseł, higiena i bezpieczeństwo przestrzeni sali,

kolorystyka ścian, dekoracje klasy, strefy pracy i relaksu, zadowolenie z przestrzeni.

W celu pozyskania informacji na temat ustawienia stołów i krzeseł posłużono się rysunkami wizualizującymi dziewięć typów rozmieszczenia miejsc siedzących w klasie. Jak można było przypuszczać, dominujący okazał się tradycyjny szeregowo-rzędowy rozkład mebli, co potwierdziło ponad 71% badanych. Taka organizacja przestrzeni narzuca dyrektywny styl prowadzenia zajęć i pracę uczniów równym frontem. Zdecydowanie mniejsza grupa, bo jedynie 28% respondentów, wskazała aranżację segmentową z połączonymi stolikami, co sprzyja komunikacji uczniowskiej i pracy zespołowej. Inne ustawienia, jak: podkowa, jodełka, stół konferencyjny czy koło, nie zostały przez uczniów w ogóle zaznaczone. Zapytano również, jak często nauczyciele zmieniają ustawienia ławek i krzeseł. Okazało się, że reorganizacja umeblowania ma miejsce najczęściej raz w miesiącu (73% wskazań) bądź jeszcze rzadziej, np. raz w semestrze (19% wskazań). Tylko kilkoro uczniów (8%) stwierdziło, że takie zmiany występują raz w tygodniu. Interesujący jest fakt, że biurko nauczyciela ma swoje stałe miejsce z przodu sali, w pobliżu tablicy. Daje to podstawy, aby przypuszczać, że nauczyciele mają bardzo ograniczony repertuar aranżacji miejsc siedzących w klasie, co może odzwierciedlać promowanie przez nich ideologii edukacyjnej opartej na transmisji wiedzy i reaktywnym sposobie uczenia się.

Kolejną kwestią, którą poddano analizie, była ergonomia stanowisk pracy uczniów. Zwrócono uwagę na dostosowanie mebli szkolnych do wzrostu uczniów oraz ich stan techniczny. Blisko 94% uczniów stwierdziło, że wysokość stołów jest odpowiednia, a krzesła są wygodne. Jak wynika z uzyskanych informacji, meble znajdujące się w salach są w dobrym stanie, tylko 7% badanych wskazało na znaczny stopień zniszczenia sprzętu. Równie ważnym wskaźnikiem jest oświetlenie miejsca pracy, które decyduje nie tylko o tym, jak widzimy otoczenie, ale również, jak się w nim czujemy. Niepokojące jest, że ponad 12% uczniów uznało natężenie światła dziennego z okien za niewystarczające. Ponadto w niewielu salach są zamontowane rolety lub żaluzje, które pozwalają regulować dostęp naturalnego światła. Może to zaburzać pracę narządu wzroku i powodować zmęczenie organizmu. Oświetlenie sztuczne w salach nie budziło zastrzeżeń. Dla właściwego komfortu pracy ważne jest również zapewnienie wymiany powietrza oraz odpowiedniej temperatury w pomieszczeniu. Nie zawsze te parametry są optymalne. Około 16% badanych uczniów przyznało, że temperatura w sali nie jest przyjemna, co może wynikać między innymi z trudności w otwieraniu okien i wietrzeniu sali (10% wskazań).

Istotnym czynnikiem mającym znaczenie dla klimatu sali lekcyjnej jest kolorystyka ścian. Ma ona działanie psychologiczne, gdyż wpływa na samopo-

czucie i poziom aktywności intelektualnej osób przebywających w pomieszczeniu. Jak pokazały badania, większość sal została pomalowana w ciepłych, jasnych tonacjach o małym nasyceniu barw. Dominują kolory: jasnożółty (39% wskazań), jasnozielony (26% wskazań), jasnoniebieski (15% wskazań). Jednolitym kolorem pokryte są wszystkie ściany sali, natomiast sufit tradycyjnie pomalowany jest na biało. Taki dobór kolorów sprawia wrażenie ciepła i czystości oraz czyni pomieszczenie z pewnością bardziej przytulnym.

Na ścianach rozmieszczone są kolorowe gazetki i inne dekoracje, które nadają sali bardziej spersonalizowany wygląd i informują o porach roku, świętach (92% wskazań), sprawach klasowych (34% wskazań), bieżącej tematyce zajęć (19% wskazań). Najczęściej wykonywane są przez nauczycieli, co potwierdza 46% badanych, lub wspólnie z uczniami (38% wskazań). Zaledwie 16% uczniów przygotowuje samodzielnie, lub w porozumieniu z kolegami, materiały na gazetki klasowe i decyduje o ich wyglądzie oraz tematyce. Za to, jak przyznaje 94% badanych, w klasie są wydzielone miejsca na prezentacje prac własnych – głównie plastycznych.

Architekturę klasowego wnętrza powinny wyznaczać różnego rodzaju aktywności podejmowane przez uczniów. Obok przestrzeni publicznej, wyznaczonej rzędami ławek i biurkiem nauczycielskim, uczniowie potrzebują przestrzeni prywatnej, którą mogą zagospodarować zgodnie ze swoimi indywidualnymi potrzebami. Elementem rozdzielającym strefy tej przestrzeni mogą być odpowiednio ustawione meble, parawany czy symboliczne oznakowanie kącików zainteresowań. Niestety aż 79% uczniów stwierdziło, że nie ma w klasie fizycznie wydzielonych miejsc, w których można się pobawić z rówieśnikami lub odpocząć. Większą część sali zajmują ławki i krzesła. Tylko w kilku klasach (27% wskazań) pojawia się dywanik jako umowna przestrzeń do swobodnych kontaktów między dziećmi. Popularne są natomiast kąciki zainteresowań, o czym świadczy 89% odpowiedzi pozytywnych. W salach pojawiają się kąciki czytelnicze, najczęściej w postaci regału, na którym znajdują się książki dostępne dla uczniów, oraz kąciki przyrody, gdzie na wydzielonym miejscu ustawione są rośliny doniczkowe. Tylko w jednym przypadku wspomniano o hodowli patyczaków.

Na podstawie uzyskanych informacji można skonstatować, że w salach lekcyjnych występuje deficyt przestrzeni prywatnych, tak ważnych dla indywidualnego rozwoju i realizacji osobistych pasji. A już zupełnie zredukowane zostały miejsca dające możliwość przechowywania własnych materiałów. Dostęp do indywidualnych szafek bądź półek w sali, które wyznaczają przestrzeń intymną wychowanka, wskazało zaledwie 5% badanych.

Na koniec poproszono uczniów o wyrażenie swojego stosunku emocjonalnego do przestrzeni, w której realizowane są zajęcia szkolne. Okazało się, że dzieci mimo wcześniej wskazanych mankamentów bardzo lubią swoją

salę. Aż 90% badanych przyznało, że wygląd sali wprawia ich w dobry nastrój i chętnie w niej przebywają. Pozostałe 7% uczniów wyraziło swój obojętny stosunek do sali i jej wystroju. Byli też uczniowie (3%), którzy uznali to miejsce za stresujące.

Podsumowanie

Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej stanowi znaczący kontekst uczenia się rozumianego jako proces interakcji pomiędzy siłami wewnętrznymi, pochodzącymi od jednostki, a potencjałem zewnętrznym w postaci otoczenia. Jakość przestrzeni ma wpływ na poziom włączania się uczniów w proces uczenia i, co podkreślają naukowcy pracujący dla OECD, Marko Kuuskorpi i Nuria Cabellos González: „wspiera wielorakie i zróżnicowane programy i pedagogiki nauczania/uczenia się, w tym takie, które wykorzystują współczesne technologie; (...) zachęca do społecznej partycypacji, zapewniając zdrowe, komfortowe, bezpieczne i stymulujące warunki dla jej użytkowników" (2011, s. 1-2).

Niestety, jak pokazują badania, nauczyciele nie zawsze są świadomi potencjału drzemiącego w przestrzeni edukacyjnej, często nie przywiązują dostatecznej uwagi do warunków, w jakich ten proces się odbywa. Hołdują tradycji „nauczycielocentrycznej", zawłaszczając przestrzeń uczniowską dla realizacji zadań wyznaczonych w dokumentach programowych. A cała scenografia przestrzeni „od pierwszego dnia nauki przekonuje dziecko, iż klasa to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby można było się poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że w klasie każdy pracuje z osobna nad tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel" (Konarzewski, 2002, s. 129).

BIBLIOGRAFIA

Bańka, A. (1997). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: „Print-B".

Hall, E.T. (2003). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.

Heidegger, M, (2010). *Bycie i czas*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Izdebska, J. (2009). Wstęp. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Jałowiecki, B. (1988). *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Juszczyk, S. (red.). (2004). *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Khan, S. (2012). *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Poznań: Media Rodzina.

Komeński, J.A. (1964). *Pisma wybrane*. Wrocław: Ossolineum.
Konarzewski, K. (2002). Uczeń. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Kuuskorpi, M., Cabellos González, N. (2011). The future of the physical learning environment: school facilities that support the user. *CELE Exchange*, N° 2011/11, 1-9. Pozyskano z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/cele-exchange-centre-for-effective-learning--environments_20727925;jsessionid=1v9vx2f2mokdg.x-oecd-live-02. [dostęp: 30.12.2016]
Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Surina, I. (2010). Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej. W: I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Tuan, Y-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Wallis, A. (1971). *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Wallis, A. (1990). *Socjologia przestrzeni*. *Wybór prac*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
Znaniecki, F. (1938). Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, z. 1, 89-119.

ŚWIAT MAŁEGO DZIECKA
UAM 2017

Monika Wiśniewska-Kin

Szkoła – szansa czy zagrożenie dla rozwoju dziecka, czyli o podręcznikowych granicach w pozornie otwartej przestrzeni szkoły

Rozważając postawione w tytule tej publikacji pytanie o to, czy przestrzeń szkoły stanowi szansę czy raczej zagrożenie dla rozwoju dziecka, analizie poddam kontekst metodyczny, który towarzyszy, zbyt często pozorowanym, praktykom szkolnym. Działania pozorne dostrzega, próbuje rozpoznać i ocenić Maria Dudzikowa, inicjatorka projektu „Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej" (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013).

Skupieni wokół niego badacze przestrzegają przed działaniami pozornymi w edukacji, które mimo transformacji ustrojowej nadal są obecne w naszym kraju. Czy w obliczu działań pozornych w sferze edukacji badacze mają inny wybór niż wnikliwe zdemaskowanie „wielkiej kultury uników" (Marquard, 1994). Badania nie dostarczają łatwej odpowiedzi na nieustępliwe pytania, przed którymi nie sposób uciec: „W jakich teoriach lub koncepcjach (u)sytuować można pojęcie działań pozornych? Kto/co może / w odniesieniu do jakich pojęć można/należy rozpatrywać kategorie działań pozornych? W jakich powinien być obiektem badań, aby móc działania pozorne (z)identyfikować? Czy i które praktyki związane z szeroko pojętą edukacją i w jakim stopniu mają dziś znamiona działań pozornych?" (Dudzikowa 2013, s. 24). Uruchamiają jednak namysł nad tym, jakie jest miejsce edukacji w świecie przepełnionym pozorem.

W związku z powyższym dostrzegam potrzebę, wręcz konieczność, zidentyfikowania działań pozornych w przestrzeni szkoły. Zacznę od analizy edukacyjnego potencjału podręczników, ponieważ lokują się one na najniższym piętrze organizacji procesu kształcenia i są punktem wyjścia dla metodyki. Dziecko nie styka się bezpośrednio ani z teorią edukacji, ani z programem, który z jakiejś teorii wyrasta. Tym, czego doświadcza realnie, namacalnie, jako edukacyjnej rzeczywistości, jest kontakt z podręcznikiem. Traktowany w polskiej szkole jako najważniejsze narzędzie edukacji, główny

punkt odniesienia dla wiedzy uczniów i jej oceniania, wyznacznik kryteriów, zgodnie z którymi nauczyciele i uczniowie rozpoznają, jaka wiedza jest legalna i jaką należy ujawnić publicznie, podręcznik staje się swego rodzaju ikoną rzeczywistości edukacyjnej (Klus-Stańska, 2014, s. 25).

W niniejszej refleksji nie będę wskazywała roli, funkcji i cech typowego podręcznika, ale poddam go krytycznej analizie (Dijk 2001; Duszak, Fairclough 2008; Czerepaniak-Walczak 2006; Jabłońska 2009; Wilińska 2010). Prowadzone z krytycznej perspektywy zarówno gruntowne analizy podręcznikowych treści (doboru, pochodzenia, zakresu użytych obszarów znaczeniowych), jak i sposobu, w jaki uczeń styka się z treścią podręczników, stanowią umocowanie dla krytycznych wniosków o destrukcyjnym wpływie podręcznikowej bazy na przebieg i rezultaty procesu edukacji (Klus-Stańska, 2007; Chomczyńska-Rubacha, 2011; Łaciak, 2011; Wiśniewska-Kin, 2013; Zalewska, 2013). Wynika z nich, że podręcznik ujmowany jako tekst kulturowy służy określonym interesom społecznym. Obecna w życiu społecznym opcja ideologiczno-polityczna ogranicza lub wyklucza z podręcznika te zagadnienia, które identyfikuje się jako niepożądane ze względów ideologicznych. Uznane za zbyt trudne (zmiana wzorców ról płciowych, modelu rodziny, tożsamości narodowej) lub nadmiernie drastyczne (np. problem śmierci, choroby, inności, przemocy wobec dzieci), znikają z horyzontu dziecięcych rozważań. Kultura dydaktyczna szkoły w zakresie rozwijania znaczeń społecznych u uczniów za pośrednictwem treści podręcznikowych przyczynia się do wygaszania krytycznego myślenia dzieci – spłycania dziecięcego rozumienia świata społecznego oraz osłabiania ich poczucia kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstu (Klus-Stańska, 2007). Dyskurs podręcznikowy w takim kształcie, jaki został usankcjonowany, siłą rzeczy nabiera cech zamkniętości (Kłosińska, 2005). Kształcenie sprowadza do „wdrukowywania" znaczeń odgórnie zadanych, czyniąc ucznia niezdolnym do rozpoznawania i interpretowania złożonych pojęć wyznaczających jednostkowy i społeczny sens życia, a przede wszystkim, za sprawą użycia określonych schematów poznawczych, ogniskuje jego uwagę na apriorycznie wyznaczonych elementach rzeczywistości. Jest w tej diagnozie wyraźna sugestia, że „to, co dzieje się we wczesnej edukacji, a więc i to, co zawiera się w podręczniku dla klas początkowych, pełni szczególną funkcję mentalną w biografii jednostki i biografii całych pokoleń. Ta wyjątkowość znaczenia ma swoje istotne, zróżnicowane źródła zakorzenione w trzech elementach: wartościach, koncepcjach psychologicznych i projektach edukacyjnych, tworzących określone perspektywy interpretacyjne" (Klus-Stańska, 2014, s. 26). To myślenie wyzwala namysł wokół trzech zasadniczych problemów:

– jak przyjmowane za pośrednictwem podręcznika wartości sterują konstruowaniem wizji świata uczniów doświadczających chaotycznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości;

– w jakiej mierze – w sposób jawny, uświadomiony, ale też mimowolny, symboliczny – podręcznik modeluje u uczniów struktury mentalne oraz zachowania;
– w jakim stopniu zaprojektowany w podręczniku określony sposób nauczania reguluje uczniowskie strategie poznawczego, emocjonalnego i społecznego funkcjonowania.

Podjęte wątki uruchomiły rozważania wokół znaczeń obecnych we współcześnie obowiązującym podręczniku *Nasz elementarz*. Zależało mi na tym, aby nie tylko rozpoznać obszary znaczeniowe, ale jednocześnie skonfrontować horyzont pojęciowy i aksjologiczny, które da się wyabstrahować z *Naszego elementarza*, z tekstowym obrazem świata, wyłaniającym się z dotychczas obowiązujących przykładowych podręczników[1]. Analiza porównawcza miała wykazać, w jakim zakresie dokonała się zmiana w konstruowaniu podręcznikowego obrazu świata. W tym celu posłużyłam się wypracowaną i stosowaną w badaniach kognitywistycznych kategorią tekstowego obrazu świata (TOS).

Tekstowy obraz świata stanowi szczególną postać językowego obrazu świata. W bardzo szerokim znaczeniu pozwala ustalić, jakie jest przejawiające się w wybranych tekstach środowiskowo nacechowane wyobrażenie o rzeczywistości pozajęzykowej i hierarchii jej elementów. Analizie poddałam apriorycznie wpisane w podręcznikowy obraz świata koncepty kluczowe w warstwie leksykalno-semantycznej podręcznika. Koncepty kluczowe, czyli pojęcia znane wszystkim członkom lub większości członków wspólnoty kulturowej, przekazywane w warstwie leksykalnej i semantycznej tekstu, odsłaniają określone preferencje nadawców, przesądzające o zawartości tekstów (aspekt ilościowy w tekstowym obrazie świata nabiera szczególnego znaczenia – element pojawiający się częściej jest ważniejszy niż ten rzadszy) (Kiklewicz, 2007, s. 302-304).

Przyjęłam, że TOS odzwierciedla oficjalną wykładnię twórców programu i zawiera zbiór prawd oraz przekonań światopoglądowych autora podręcznika. Jest w istocie enuncjacją rozumienia organizacji świata, do którego odnoszą się teksty, poglądów na temat istnienia i funkcjonowania poszczególnych jego składników, związków, prawidłowości, panujących w nim hierarchii i preferowanych wartości. Trzeba dodać, że wyprofilowany w tekstach podręczników obraz świata ma ogromną siłę i żywotność – kształtuje jednostkowe oraz zbiorowe poglądy i postawy, często nieodwracalnie przesądza o charakterze indywidualnych i społecznych zachowań.

Uznałam też, że tekstowy obraz świata zdeterminowany jest przez funkcje podręcznika: pragmatyczną (dydaktyczną) i socjalizacyjną (pedagogiczną)[2].

---

[1] Wykaz podręczników, które poddałam wcześniejszej analizie, zamieszczam w pracy M. Wiśniewska-Kin (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego..

[2] Projektowanie procesu kształcenia za pośrednictwem podręcznika może się skupiać na innych funkcjach – zdeterminowane myśleniem o budowaniu kompetencji kulturowej, może pre-

One też generalnie modelują tryb postępowania metodycznego, czyniąc przyswajanie wiedzy dominującym aspektem procesu kształcenia. Podręcznik posługuje się bowiem swoistą strategią komunikowania się dorosłego nadawcy z młodym odbiorcą: wyraźną intencję dydaktyczną często świadomie kamufluje i ukrywa pod powierzchnią ukazanych sytuacji i zdarzeń, przypisując podmiotowi mówiącemu okazjonalną rolę, np. wychowawcy, przyjaciela dzieci, a także mamy i innych członków rodziny (Ługowska, 2004, s. 10).

Zawartość tekstowego obrazu podręczników badałam w polach leksykalno-semantycznych, które wypełniałam znaczeniami pogrupowanymi w czterech modelach środowiskowych (Bronfenbrenner, 1979). Są to modele:

- mikrosystemowy – obejmuje wzorce czynności, ról, stosunków międzyludzkich, z jakimi dziecko spotyka się w danym środowisku: rodzinnym (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, inni krewni), szkolnym (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele oraz inni pracownicy szkoły), a także towarzyskim (przyjaciele, koledzy oraz przygodnie napotkane osoby);
- mezosystemowy – odnosi się do relacji między rozmaitymi środowiskami: względnie stałymi, takimi jak szkoła, dom, miejsce pracy, ale także związanymi ze zmianą otoczenia, takimi jak przeprowadzka, wyjazd na wakacje, nowe relacje między poznanymi ludźmi;
- egzosystemowy – skupiony jest wokół układów zewnętrznych, które oddziałują pośrednio na dziecko i rodzinę żyjącą w określonym środowisku fizycznym (materialnym) i społecznym, obcującą z ludźmi i z przedmiotami, podlegającą organizacji przestrzennej i czasowej;
- makrosystemowy – istnieje lub może istnieć w ramach danej subkultury lub kultury ujmowanej jako całość, łącznie z leżącą u jej podstaw ideologią, systemem przekonań czy wreszcie z utrwalonymi tradycją wzorami, względnie niezależnymi od regulacji formalnoprawnych i wpływu bieżących zdarzeń.

Inspirację do uporządkowania słownictwa czerpałam ze *Słownika polszczyzny potocznej* Janusza Anusiewicza i Jacka Skawińskiego[3]. Podziału grup

ferować funkcję informacyjną, systematyzującą, samokształceniową, integrującą, koordynującą, rozwijającą. Por. Skrzypczak, J. (1996). *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań-Radom: Wydawnictw ITE.

[3] Spośród istniejących propozycji porządkowania słownictwa inspirująca jest też koncepcja Rudolfa Halliga i Walthera von Wartburga. Obecny w niej schemat ukazuje podział słownictwa niemieckiego na trzy wielkie strefy pojęciowe: ŚWIAT – grupuje pojęcia odnoszące się do świata zewnętrznego, CZŁOWIEK – obejmuje pojęcia odnoszące się do fizycznego, duchowego i społecznego bytu człowieka, oraz CZŁOWIEK i ŚWIAT – zawiera pojęcia wyrażające stosunek człowieka do świata zewnętrznego. W obrębie tych trzech klas autorzy dokonują coraz bardziej szczegółowych podziałów, aż do wyodrębnienia najmniejszych pól językowych, zapełnionych konkretnymi słowami. Uniwersum podzielono zgodnie z potocznym poczuciem językowym, będącym odbiciem antropocentrycznego punktu widzenia rzeczywistości. Por. Miodunka, W. (1980). *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Kraków.

semantycznych w tekstowym obrazie podręczników dokonałam zgodnie z antropocentrycznym punktem widzenia rzeczywistości. Szczególnie ważne okazały się znaczenia skupione wokół pól: CZŁOWIEK (czynności i stany fizyczne; czynności, stany, cechy psychiczne); CZŁOWIEK I INNI LUDZIE (społeczne uwarunkowania życia człowieka, stosunki międzyludzkie); CZŁOWIEK I SYTUACJE (zachowania i sytuacje niecodzienne, nieoczekiwane, powodujące nieporządek, zamieszanie; sytuacje niesprzyjające, kłopoty, tarapaty, niepowodzenia) oraz CZŁOWIEK I WARTOŚCI. Pojęcia zgromadzone w siatkach słowno-znaczeniowych określają porządek rozwoju społecznego dziecka i składniki współtworzące jego rozszerzający się świat. Postrzegają jednostkę jako jeden z elementów środowiska (fizycznego, społecznego, ekologicznego oraz biogeograficznego), który wchodzi w różne interakcje z innymi jego składnikami. Składniki te nie determinują rezultatów rozwoju i wychowania dziecka, ale stanowią warunki i okoliczności, w których zachodzą procesy mające dalekosiężny wpływ na osobowość.

Uznałam, że stosując wyprowadzony z modeli środowiskowych układ tematyczny, zbadam wyprofilowany w podręczniku zestaw typów relacji, jakie dziecko nawiązuje w procesie wrastania w rzeczywistość: relacje interpersonalne w rodzinnym otoczeniu, relacje powstające podczas przekraczania najbliższego środowiska i aktywnego uczestniczenia w nowej zbiorowości, a także relacje wynikające ze związków – choć nieoczywistych – dalszego otoczenia ze środowiskiem rodzinnym.

Tak precyzyjnie wyznaczony „klucz subkategorialny" umożliwił nie tylko uporządkowanie słownictwa, ale pomagał też „problematyzować to, co wydaje się komuś normalne i znajome" (Dudzikowa, 2013, s. 15). W rekonstruowaniu podręcznikowych obrazów świata przyjęłam bowiem, że obowiązujące w szkole wzory języka i komunikacji są na tyle głęboko zinternalizowane, że badacze często nie poddają ich refleksji, krytyce czy zmianie (Klus-Stańska, 2010).

Zmienić tak, aby wszystko pozostało po staremu[4]

W tekście opiszę przejawy działań pozornych na przykładzie analizy wybranych konceptów kluczowych w warstwie leksykalno-semantycznej podręcznika *Nasz elementarz*. Z przeprowadzonej analizy porównawczej wynika, że tekstowy obraz świata wyprofilowany w podręcznikach pozostaje właściwie niezmienny.

[4] Tytuł podrozdziału nawiązuje do skonstruowanej przez M. Dudzikową zasady di Lampedusy, opisanej w tekście *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.

Mikrosystem Siedlisko rodzinne	
Nazwa kategoryzująca domowników	dzieci (wyrazy podstawowe to imiona dzieci) (r = 1); mama (r = 2); tata (r = 2); babcia (r = 2); dziadek (r = 3); siostra (r = 4); ciocia (r = 4); wujek (r = 4); niby-mama (r = 5); przyszywana mama (r = 5); niby-tata (r = 5)
Wygląd domowników i innych członków rodziny	włosy (długie, krótkie, jasne, ciemne, siwe, proste, kręcone); oczy (dominuje nietypowy kolor: czarny); typowa sylwetka i wygląd zewnętrzny domowników (koszula, spodnie, sukienka, żakiet, spodenki, ocieplana kamizelka, kapcie)
Czynności i stany fizyczne Prowadzenie gospodarstwa domowego	dziadek podlewa kwiaty doniczkowe, babcia *dba o szklarnię*, tata z córką robią zakupy świąteczne na rynku; tata zajmuje się pasieką, kopie ziemię na nową rabatkę, rozpala w kominku; mama przygotowuje posiłek, wraz z synem sadzą w ogródku wiosenne rośliny; dzieci karmią kury w gospodarstwie wiejskim cioci Ewy i wujka Witka
Przyrządzanie i spożywanie posiłków	przygotowywanie codziennych oraz świątecznych posiłków (mama *stawia na stole rogale, mleko, oscypki,* nakrywa stół urodzinowy, lepi pierogi; tata piecze makowiec)
Czynności, stany, cechy psychiczne (Słownictwo wolicjonalne, mentalne, emocjonalne)	dziecko myśli o oblanieu babci wodą podczas zabawy w lany poniedziałek; *„Mam nową koleżankę" – cieszy się Ala. A Ela myśli dokładnie to samo*; *Nie macie rozumu! – krzyczy tata dziewczynki – Ona nie ma się w co przebrać;* Żaneta bardzo się ucieszy (z wizyty kolegów); Łzy same mu kapią: kap, kap. Chciałby coś powiedzieć, ale nie może; To nie jest twoja mama, tylko moja – złości się Hania
Pasje – zainteresowania	*kosmos to pasja mamy*; córka, tak jak mama, interesuje się astronomią; babcia gra na pianinie, fortepianie, projektuje kostium filmowy dla mamy, dba o zdrowie członków rodziny; dziadek gra na trąbce
Cechy charakteru	
Domownicy i inni ludzie (Bezpośrednie interakcje, w jakie wchodzi dziecko w siedlisku rodzinnym ze swoimi: – rodzicami,	organizowanie dzieciom czasu wolnego (tata prasuje rysunek wykonany *cytrynowym atramentem*, czyta synowi książkę, przegląda z dzieckiem zdjęcia, wraz z synem odwiedza żonę na planie filmowym, bierze udział w konkursach na pikniku rodzinnym; mama wraz z córką obserwują gwiazdozbiór, a z synem urządzają ogród); rodzinne **świętowanie** (tata z babcią zajmują się dziećmi, mama organizuje przyjęcie urodzinowe dla córki); usypianie dzieci (mama śpiewa kołysankę, tata akompaniuje)
– rodzeństwem,	starsza siostra robi dla młodszej laurkę, dzieci karmią kury, wspólnie grają w Scrabble; rysują portret mamy i *niby-mamy*

– dziadkami i innymi krewnymi).	babcia i dziadek organizują dzieciom wyprawę na strych, aby mogły pobawić się starociami; dzieci świętują urodziny z babcią; babcia organizuje dzieciom wycieczkę na rowerach do chorej koleżanki; rodzina odwiedza ciocię i wujka na wsi
Ogół spraw rodzinnych Praca – działalność zarobkowa – finanse domowników	tata jest fotografem; mama pracuje w planetarium, jest też aktorką; ciocia i wujek pracują w wiejskim gospodarstwie
Wypoczynek – rozrywka w rodzinie	spacer do parku, zabawy na placu zabaw, malowanie w plenerze, spacer z psem, korzystanie z tabletu taty, czytanie książek, przeglądanie prasy, zajmowanie się zwierzętami domowymi, jazda na sankach, lepienie bałwana
Urzędy – załatwianie spraw	
Handel – usługi – gastronomia (wspólne zakupy, korzystanie z usług)	córka z mamą robią zakupy w kwiaciarni, zaś tata z synem na rynku
Lecznictwo (choroba domowników, korzystanie z usług medycznych)	przeziębienie (chłopiec leży w łóżku z katarem); hipoterapia dla osób niepełnosprawnych; córka z mamą odwiedzają klub „Mówimy Sercem" (dla osób niesłyszących)
Środki masowego przekazu	
Polityka (uczestnictwo domowników w życiu politycznym)	
Sztuka – (rodzinne uczestnictwo w działalności kulturalnej i artystycznej)	obecność na planie filmowym i obserwowanie pracy mamy – aktorki
Sport (uprawianie sportu, uczestnictwo w zawodach sportowych)	sporty zimowe (jazda na łyżwach, nartach, sankach) i letnie (jazda na rowerze, jazda konno); uczestnictwo w zawodach sportowych na pikniku rodzinnym
Tradycyjne zachowania – zwyczaje (obchodzone w rodzinie święta)	świętowanie pierwszych urodzin; ofiarowywanie laurek na imieniny lub urodziny; przygotowanie wieczerzy wigilijnej (pieczenie makowca, lepienie pierogów), kupowanie prezentów, granie kolęd; uroczyste obchodzenie Świąt Wielkanocnych (palma wielkanocna, pisanki, baranek), śmigus-dyngus jako zwyczaj wesołego polewania się wodą
Religia – kościół (wykorzystanie nazw świąt, jednak bez odniesienia do religii)	Wigilia, Wielkanoc *Palma w świątecznym stroju / na białym obrusie gości w naszym domu / Pisanki, kraszanki – jajka malowane, chleb, sól, wielkanocny baranek. / Siądziemy przy wielkanocnym stole. / Podzielimy się z bliskimi dobrym słowem* (cz. 3, s. 58-59)

Rodzina i sytuacje Zachowania i sytuacje niecodzienne, nieoczekiwane, powodujące nieporządek – kłopoty – tarapaty – niepowodzenia, zamieszanie. Działania sprzeczne z prawem bądź społecznie nieakceptowane	podczas spaceru z tatą córka zostaje oblana wodą w lany poniedziałek i natychmiast otrzymuje suchą sukienkę od nieznajomej dziewczynki, z którą zaprzyjaźnia się; konflikty między dziećmi w rodzinie adopcyjnej
Dom jako wartość Nazwa kategoryzująca (metaforyczne określenia domu)	*Dom to nie tylko budynek. Dom to mama, tata, ja. / To moja babcia / i mały brat. To Tropik – piesek. / I koty dwa. / To gwar wesoły. / I serca dar* (cz. 1, s. 63) *Dla mamy mam / obrazek z plam. Ta plamka to ptak, / ta-strumyk, ta mak. / A ta – to słonko / na niebie. / Słonko ode mnie / dla ciebie* (cz. 1, s. 35) *Tu mam króliki, a tam krowy. / I domek Reksa kolorowy. Tyle tu kur, kosów i sójek. / Tu jest mój dom. / Tak mówi wujek* (cz. 1, s. 77)
Bezdomność jako utracona wartość domu. Bezdomność ludzi	

Z doboru i układu konceptów kluczowych (jak pokazuje tabela) wynika, że w tekstowym obrazie siedliska rodzinnego w *Naszym elementarzu*, podobnie jak w dotychczas obowiązujących podręcznikach, dominują fasety typu: wygląd, działania/czynności (w sferze bytowej, kulturowej i wychowawczej), miejsca realizacji funkcji, konwencjonalne przedmioty towarzyszące domownikom, a także społeczna rola domowników.

Dyskurs podręcznikowy wykluczył fasety: cechy psychiczne (cechy charakteru domowników); działania/czynności w sferze aktywności pozadomowej (załatwianie spraw w urzędach, korzystanie ze środk**ów** masowego przekazu, angażowanie się w życie społeczno-polityczne), a także zmarginalizował fasetę: zachowania i sytuacje niecodzienne, nieoczekiwane, powodujące nieporządek – kłopoty – tarapaty – niepowodzenia, zamieszanie oraz działania sprzeczne z prawem bądź społecznie nieakceptowane.

Epizodycznie pojawiające się opisy sytuacji, w których uczniowie są zapoznawani z zachowaniami domowników w starciu z oddziaływaniem nieprzewidywalnych czynników zewnętrznych, zostały w podręczniku spłycone i zbanalizowane. W wyprofilowanej w nim fasecie dominują oderwane od rzeczywistego kontekstu znaczenia społeczne: „Tato, zaprosimy go [pana Cyryla] do nas w Wigilię? Lubię, gdy jest z nami. I on nas lubi. – Zaprosimy. Nie zostawimy go samego. Mama ulepi pierogi z kapustą, a ja upiekę makowiec. Babcia zagra na pianinie kolędy – odpowiada tata.

– A ja sama zrobię prezent dla pana Cyryla" (cz. 2, s. 26-27). W podręcznikowym obrazie nienagannie funkcjonującej rodziny nie ma miejsca na obojętność: domownicy z wielką radością przyjmują na wieczerzę wigilijną samotnego pana Cyryla.

Wyidealizowana rodzina zawsze sprawnie adaptuje się nie tylko do nowych, nieoczekiwanych sytuacji: „Na ulicy stoi dziewczynka, cała mokra! (...) Pożyczymy jej moją sukienkę? – pyta Ala babcię. I już po chwili stoją naprzeciwko siebie: Ala w piżamce i Ela w jej sukience. (...) «Mam nową koleżankę» – cieszy się Ala, a Ela myśli dokładnie to samo" (cz. 3, s. 60-61), ale też do często dramatycznych warunków: „Wojtka dom jest teraz tutaj. Przedtem mieszkał w różnych miejscach. Nie wszystkie mu się podobały. Teraz ma niby-mamę i niby-tatę" (cz. 4, s. 34-35).

Ustrukturyzowanie i uporządkowanie cech w obrazie podręcznikowego domu czyni dyskurs podręcznikowy zamkniętym na autentyczne problemy uczniów. Ich dramaty i realne troski są szkole obojętne.

Dom jest ostoją wszystkiego, co dobre i pomyślne. Sposób przedstawiania sytuacji, postaci, norm, którymi się kierują domownicy, bez wyjątku cechuje naiwność, przerysowanie w stronę idylli. Można to nachylenie rozpatrywać w kategoriach tendencyjności, a więc celowych uproszczeń, bądź mitologizacji, będącej rezultatem intencjonalnej lub nieświadomej idealizacji.

Wymodelowane w dyskursie podręcznikowym profile (społeczny i aksjologiczny) wyidealizowanego domu „rodziny" tworzą zafałszowany, a czasami wręcz odrealniony obraz rzeczywistości społecznej. W *Naszym elementarzu* rodzina jest postrzegana jako trwała całość, składająca się z małżonków oraz ich potomstwa, które para ta wspólnie powołała do życia. Tylko w jednym tekście ujawniają się konflikty wśród dzieci w rodzinie adopcyjnej. W podręcznikach banalizuje się, lub całkiem pomija, to, że współczesna rodzina jako elementarna struktura społeczna dotknięta jest kryzysem (Golińska, Bielawska-Batorowicz, 2011). Nieobecne w podręcznikach są autentyczne problemy rodziców, często obciążonych zbyt dużym bagażem zadań, którzy bardziej są na siebie skazani, niż pragną być razem, przez co zbyt często znikają z horyzontu dzieci. Starania o zaspokojenie potrzeb materialnych oraz zmaganie się z trudnościami życia codziennego zabierają tak wiele czasu, sił, uwagi, że mało ich pozostaje na dbałość o potrzeby potomstwa.

Na te trudności nakładają się faktyczne problemy związane z przekształcaniem się tradycyjnych stosunków między pokoleniami. Współcześnie dziadkowie czy dalsi krewni są raczej nieobecni w życiu młodych rodziców, widywani w ramach okazjonalnych wizyt świątecznych, niekiedy wymuszonych; przytłoczeni postępującą niemocą fizyczną oraz intelektualno-emocjonalną (żyją samotnie, pozbawieni celu, wyzwań i z poczuciem, że

są zbędni), nie mają możliwości ani chęci uczestniczyć w problemach dzieci i wnuków.

Wnukowie zaś, zsocjalizowani w kulturze prefiguratywnej, mogliby stać się dla dziadków nauczycielami, jednak w nastawieniu na przyszłość najmłodsze pokolenie najczęściej odrzuca tradycję. Zatraca się nie tylko rola autorytetu, ale też poczucie tożsamości grupowej, między pokoleniami powstaje przepaść, pojawiają się brak porozumienia i częste konflikty. Młodzi na drodze poszukiwań i łamania barier tworzą własne style zachowania. Rozmywa się znaczenie systemu nagród i kar. Niewydolny bezpośredni kontakt wychowawczy jest wypierany przez media elektroniczne. W opustoszałe pole wchodzi technika informatyczna, która natarczywie promuje różne nowe style życia: dzisiejszy człowiek nie podejmuje decyzji moralnych, a jedynie praktyczne, stając się typem „technokraty – człowieka bez przekonań i bez własnego punktu widzenia, obdarzonego za to mnóstwem nadających się na sprzedaż umiejętności" (Postman, 1995). Jest to „wychowywanie nieznanych nam dzieci do nieznanego świata" (Mead, 1978).

Splot czynników oddziałujących na krąg rodzinny jest przyczyną szczególnie dotkliwego napięcia między tradycyjnym ideałem domu – akceptowanym przez „domocentrycznie" zorientowane starsze pokolenie – a jego faktyczną postacią, niezadowalającą mimo starań. Przekonanie, że współczesny dom to szczególne miejsce, zapewniające ciągłość i tożsamość narodową u przedstawicieli młodszego pokolenia, wyzwala myślenie o domu jako o czymś, co ogranicza zakres możliwych zmian.

Współczesny dom, pełen niespójności, dramatycznie sprzeczny wewnętrznie, dryfuje w nieznane przy wtórze łagodnej, wyciszonej melodii podręcznikowej, banalizującej problem załamania życia domowego. Nasuwa się pytanie o to, co dzieje się z dzieckiem, gdy wartości wymiaru realistycznego i podręcznikowego są rozkojarzone, albo pozostają w całkowitej sprzeczności.

Ułuda, że taki wyretuszowany obraz będzie oddziaływał pozytywnie i przekonująco na odbiorców dziecięcych, że nie odrzucą go jako sztucznego, jest świadectwem myślenia magicznego, próbą zaklinania rzeczywistości pedagogicznej, przejawem działań pozornych, zmierzających do utrwalania w kolejnym podręczniku obrazu odrealnionego świata. Mimo nieustannie podejmowanych zmian reformatorskich podręcznik pozostaje właściwie niezmienny w przesłaniu, charakterystyce i rysunku. Wyjaśnienie oraz rozpoznanie działań pozornych ma zatem zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego, zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Czy szkoła może podjąć to wyzwanie? Jak sprostać oczekiwaniom i postulatom, by uwolnić edukację od mechanizmów i działań pozornych?

BIBLIOGRAFIA

Anusiewicz, J., Skawiński, J. (2000). *Słownik polszczyzny potocznej*. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Chomczyńska-Rubacha, M. (red.), (2011). *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Impuls.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dijk, T.A. van. (2001). Krytyczna analiza dyskursu. W: Dijk, T.A. van., *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Duszak, A., Fairclough, N. (red.), (2008). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas".

Golińska, L., Bielawska-Batorowicz, E. (2011). *Rodzina i praca w warunkach kryzysu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

J. Kruk, (2015). Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1 (28), s. 9.

Jabłońska, B. (2009). *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kiklewicz, A. (2007). *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.

Klus-Stańska, D. (2010). Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły. W: M. Dudzikowa, M. Czerapaniak-Walczak (Red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Klus-Stańska, D. (2014). *Nasz elementarz* – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4 (27), 24-43.

Klus-Stańska, D. (2007). Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings. W: R. Rinkevica (red.), *Literatura un kultura: proceess, mijedarbiba, problemas*. Daugavpilis.

Kłosińska, K. (2005). O retoryce partii politycznych. W: U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica".

Łaciak, B. (2011). Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Ługowska, J. (2004). Punkt widzenia w strukturze komunikatu literackiego (przeznaczonego dla młodego odbiorcy). W: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Marquard, O. (1994). *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Miodunka, W. (1980). *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Kraków: nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Skrzypczak, J. (1996). *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań-Radom: Wydawnictwo ITE.

Wilińska, M. (2010). Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach. W: Kędzierska, H. (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Zalewska, E. (2013). *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Dorota Radzikowska

Lektury szkolne dla czytelników ery cyfrowej – wyzwania dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W ostatnim czasie zagadnienia lektur szkolnych uczniów klas I-III stały się przedmiotem żywego zainteresowania pedagogów wczesnoszkolnych i nie tylko. Tematem tym zajmują się również literaturoznawcy (Grzegorz Leszczyński, Joanna Papuzińska, Michał Zając), bibliotekarze (Maria Kulik, Ewa Gruda), graficy (Joanna Olech) czy kulturoznawcy (Krystyna Kossakowska-Jarosz). Do popularności zagadnienia przyczyniły się z pewnością wnioski z obserwacji szkolnej codzienności: dzieci nie czytają szkolnych lektur! Nie chcą poznawać przygód Jacka, Wacka i Pankracka, nie życzą sobie towarzystwa Plastusia czy Cudaczka-Wyśmiewaczka! Dlaczego? Między innymi z tego powodu, że dla współczesnych dzieci książka przestała być atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego. Wyrosła jej silna konkurencja w postaci multimedialnej mieszanki kulturowej.

> „Nowe nowe media"[1] zmieniły świat, zmieniły ludzkość pod wieloma względami (emocjonalnym, poznawczym, społecznym itp.). Diametralnie zmieniły również dzieci rozpoczynające szkolną edukację. Należą one do pokolenia ludzi, którzy: „inaczej spędzają czas, inaczej się kontaktują, inaczej budują obraz samych siebie i innych, inaczej myślą, inaczej przebiegają u nich procesy percepcji i zapamiętywania, a więc inaczej też się uczą" (Klus-Stańska, 2013, s. 269).

Współczesne dziecko otoczone jest mediami od momentu urodzenia. Najwcześniej „ogląda" telewizję, nieco później w życiu dziecka pojawia się zazwyczaj komputer. Grażyna Penkowska (2011), która nazywa te media „gorącymi", uważa, że mają one ogromny wpływ na życie dziecka, jego wyobraźnię, a także rozumienie dorosłości. Nie ulega wątpliwości, że nie pozo-

[1] Określenie z pracy Paula Levinsona, (2010). *Nowe nowe media.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

stają bez wpływu na psychikę młodego odbiorcy. Kontakt z telewizją, a szczególnie z tak lubianymi przez dzieci bajkami animowanymi, powoduje u nich obniżenie reaktywności na bodźce płynące ze świata. Inaczej mówiąc, cyfrowe środowisko, w którym dorasta młode pokolenie, zwiększyło zapotrzebowanie na bodźce. Sytuacje pozamedialne, w tym również czytanie książek, często nie są w stanie zaspokoić niedoboru, głodu doznań, którego jednostka doświadcza (Klus-Stańska, 2004). W efekcie wkracza nuda. Czytanie, podczas którego odbiorca nie doświadcza gwałtownej zmienności i interakcyjności, wydaje się czynnością wielce nużącą.

Jak zauważa Anna Wasilewska:

> (...) w percepcji przekazów audiowizualnych mamy do czynienia ze swoistą mozaiką. Przy czym można przyjąć za McLuhanem, że jest to mozaika tworzona przez dopełnienie punktów świetlnych, z których zbudowany jest obraz telewizyjny, można też mówić o mozaice wiadomości. Taka mozaika powstaje, kiedy dziecko ogląda telewizję przez dłuższy czas i w polu jego percepcji pojawiają się następujące po sobie różnorodne programy, np. kreskówka, reklama, wiadomości, program publicystyczny, film, odcinek serialu (2011, s. 296-297).

Ta telewizyjna mozaika, biernie przyjmowana przez młodego odbiorcę, w dużej mierze determinuje tworzenie się określonych nawyków percepcyjnych.

Również Dorota Klus-Stańska w tekście o bardzo intrygującym tytule – *Dzieciństwo wirtualnej mocy* wskazuje na konsekwencje częstego, systematycznego, długotrwałego odbioru materiału medialnego, zaliczając do nich:

- wyciszanie aktywności lewopółkulowej skutkującej osłabieniem myślenia logicznego na rzecz swobodnych asocjacji i redukcji odbioru refleksyjnego,
- osłabienie aktywności intelektualnej, zwłaszcza twórczej, związane z możliwością osiągania wysokiego pobudzenia bez żadnego wysiłku podczas oglądania filmów animowanych,
- zanik wyobraźni,
- problemy z koncentracją uwagi wynikające z obniżenia zdolności do aktywności intelektualnej przy zbyt niskim pobudzeniu,
- obniżoną umiejętność zapamiętywania materiału pozbawionego percepcyjnej dynamiki,
- zanik zdolności reagowania wyobrażeniem na słowa (2004, s. 352-354).

Bardzo interesujące badania empiryczne dotyczące zmian w sposobie spostrzegania rzeczywistości pod wpływem kontaktu z nowymi technologiami prowadził Michał Klichowski. Szukał on korelacji pomiędzy zmianami technologicznymi a zmianami w podejściach do czytania tekstu, prezentowanymi przez cyfrowych nastolatków, zakładając hipotetycznie „(...) odejście od czytania liniowego, na rzecz czytania nieliniowego (przeskokowego),

a zatem odejście od czytania dyscyplinowanego linearną logiką na rzecz podejścia, nawiązując do słów D. de Kerckhove'a, hipertekstualnego, związanego z architekturą obniżonego «napięcia uwagi», «krótkotrwałości», «szybkiej cyrkulacji», «natychmiastowości» i ogólnego «egzemplifikowania tekstu»" (Klichowski, 2012, s. 105).

Przeprowadzone badania potwierdziły hipotezę i doprowadziły M. Klichowskiego do wniosku, iż „współczesne przeobrażenia technologiczne prowadzą do zmian nawyków poznawczych (…)" (2012, s. 116).

W obliczu obserwowanych zmian kulturowych nauczyciel, chcąc dostosować ofertę edukacyjną do możliwości i potrzeb uczniów, musi zrozumieć, jak funkcjonują dzieci wchodzące do szkoły, zaakceptować ich specyfikę tożsamościową wyrastającą m.in. „(...) z funkcjonowania w wirtualnych światach Internetu, przenoszenia znaczeń przez obrazy, a nie słowa, (…) zniesienia barier wyznaczających granice dostępności wiedzy, tempa doświadczeń i skłonności do widowiskowych «flashmobowych» efektów" (Klus-Stańska, 2013, s. 12-14).

Współczesna kultura wysuwa na pierwszy plan obcowanie z symbolami obrazkowymi. „W hipermedialnych strukturach informacyjnych obserwuje się zdecydowany trend do posługiwania się obrazami, mówi się wręcz o walce pomiędzy kulturą słowa drukowanego a kulturą obrazu" (A. Hankała, 2005, s. 75). Stała styczność dzieci z symbolami obrazkowymi zdaje się więc stopniowo eliminować tradycyjne umiejętności kontaktu z kulturą, takie jak np. umiejętność czytania. Jest to tym bardziej niepokojące zjawisko, że książka i tekst literacki mogą być dziecku „przydatne" w wielu obszarach.

Za najbardziej oczywisty cel czytania można przyjąć „zdobywanie wiedzy". Literatura dla dzieci stanowi istotne źródło wiedzy o świecie rzeczywistym. Krystyna Zabawa zauważa, że „wiek XXI to niewątpliwie czas szczególnego rozwoju literatury popularnonaukowej skierowanej do najmłodszych odbiorców. Współczesne możliwości edytorskie uatrakcyjniają przekaz, ściśle łącząc tekst z obrazem, tworząc książki interaktywne, posługujące się hipertekstem" (2014, s. 46). Popularność wśród uczniów tego typu pozycji skłaniać powinna nauczycieli klas początkowych do położenia nacisku „nie tylko na umiejętność dekodowania tekstu werbalnego, ale także – coraz częściej stanowiących nierozerwalną całość w książce dziecięcej – tekstów niewerbalnych" (Zabawa, 2014, s.46). Istotne wydaje się również uwzględnienie strategii poznawania tekstu literackiego przez „czytelnika ekranowego" (Książek-Szczepanikowa, 1996).

Wskazując korzyści, jakie może przynieść dziecku kontakt z lekturą, nie można zapomnieć o zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych. To zaistnieć może dopiero w sytuacji, kiedy tekst literacki został dobrany zgodnie z indywidu-

alnymi preferencjami odbiorcy. Sprawdzianem artystycznego oddziaływania lektury jest umiejętność wywoływania u odbiorców autentycznych przeżyć. Niestety, na zajęciach szkolnych zbyt rzadko brane są pod uwagę rzeczywiste emocje ucznia.

Lektura wreszcie wprowadza czytelnika w świat kultury i sztuki. Dlatego błędem jest utylitarne traktowanie utworów literackich i przypisywanie im roli służebnej wobec innych obszarów edukacyjnych. Wiąże się z tym także niezwykle ważny rozwój wrażliwości estetycznej dziecka.

Równie istotną rolą literatury dla dzieci jest socjalizacja polegająca na dostarczaniu wiedzy o relacjach międzyludzkich, wartościach czy symbolach. Jest to tym ważniejsze, że zupełnie inaczej przebiega socjalizacja członków „Pokolenia Click" (*Click Generation*)[2] (Górny, Zygmunt, 2011). Z powodu dorastania dzieci w medialnym środowisku pełnym możliwości, rodzice przestają mieć monopol na wprowadzenie ich w życie społeczne.

Marzenna Nowicka mówi, iż „kontakt z literaturą wzbogaca świat wewnętrznych przeżyć dziecka, wpływa na przekonania, dostarcza pożądanych wzorów zachowań i wzmacnia wrażliwość moralną" (2004, s. 43). Jej zdaniem praca z tekstem literackim służy nie tylko realizacji określonych celów edukacji polonistycznej, ale również jest podstawą do analizowania różnorodnych sytuacji społecznych, stając się jednocześnie źródłem modeli zachowań uczniów (2004).

Czytane przez dzieci książki mogą mieć znaczący wpływ na kształtowanie obrazu świata. Książka może dostarczać, co podkreśla Katarzyna Krasoń, „przykładów relacji interpersonalnych w środowisku najbliższym czytelnikowi" (2005, s. 55).

Aby jednak stało się to możliwe, powinien zostać spełniony jeden warunek: książka musi stać się przeżyciem.

W tym kontekście trudno nie wspomnieć o roli pośrednika wprowadzającego dzieci w świat literatury. Cechą charakterystyczną dziecięcego kontaktu z książką jest obecność w nim dorosłego – lektora. Małgorzata Dagiel i Dorota Klus-Stańska (1999) podkreślają, że dorosły pośrednik, posiadający własną wiedzę, wyobrażenia i przekonania na temat dzieł, zawsze staje pomiędzy tekstem literackim a dziecięcą konkretyzacją.

> Jego obecność determinuje cały proces dziecięcego odbioru, począwszy od wyboru tekstu, jaki jest dziecku prezentowany, poprzez sposób czytania (z wyborem elementów prozodycznych mowy, tj. tonu głosu, rytmu, siły), mimikę i gesty towarzyszące

[2] Terminem tym posłużyli się Andrzej Górny i Agata Zygmunt dla określenia wspólnoty osób młodych, sprawnie adaptujących się do zmian, żyjących w cyfrowym świecie i posługujących się mechaniczną czynnością klikania jako podstawową nową formą komunikacji.

opowiadaniu lub czytaniu, do świadomej manipulacji w przypadku pomijania fragmentów tekstu, zmiany zakończenia czy wreszcie bezpośrednich komentarzy oceniających i rozmów z dzieckiem na temat wybranych elementów świata przedstawionego (Dagiel i Klus-Stańska, 1999, s. 64).

Istnienie pośrednika pomiędzy książką a dzieckiem (chodzi tu zarówno o pośrednika profesjonalnego – nauczyciela, jak i nieprofesjonalnego – zazwyczaj rodzica), z przyznanym, albo raczej zawłaszczonym, prawem pierwszego odbiorcy i interpretatora tekstu, ma zasadnicze znaczenie dla jakości inkulturacji. Władza, która w tej relacji należy do dorosłego, pozwala mu na sprawowanie kontroli i często przedmiotowe traktowanie dziecka poprzez dokonywanie wyboru książek i selekcję znaczeń, odbierając jednocześnie dziecku możliwość rozwoju autonomii jego wyborów. Znaczący udział dorosłego powoduje, że książka podlega najpierw interpretacji pośrednika, polegającej na ocenie zawartości i wartości, na sądzie estetycznym, dokonanym na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia, a dopiero później trafia (lub nie) do docelowego adresata, czyli do dziecka. Dorosłemu pośrednikowi przysługuje prawo pierwszego odbiorcy. To on wybiera, kupuje i przedstawia książkę dziecku. Wybory dorosłego pośrednika mają konsekwencje w środowisku dziecięcym. Od nich, od ich sądu estetycznego zależy, czy produkcja artystyczna będzie miała rację bytu, czy nie. Od ich przekonań o preferencjach dzieci zależy jakość tego, co włączają w środowisko dziecięce, a co z niego wyłączają.

Dorosły, który pragnie wprowadzić dzieci w świat książki, powinien zadać sobie trud poznania swoich wychowanków i odkryć ich zapotrzebowania i zainteresowania, a także i możliwości. Motywacja do czytania pojawi się bowiem dopiero wtedy, gdy utwór literacki dostosowany będzie do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego konkretnego odbiorcy. W. Szyszkowski podkreśla, że „książka działa tylko wtedy, gdy staje się przeżyciem, gdy trafia do zainteresowań i odpowiada potrzebom psychicznym dziecka. Nie można nic narzucać, gdyż osiąga się efekty sprzeczne z zamierzonymi" (za: Szczepańska, 2000 s. 23-24). Należy zadbać o to, by książka, z jaką dziecko będzie miało kontakt, była starannie dobrana, by zamiast znużyć – zachęciła. Zazwyczaj będzie to książka współczesna, bardzo aktualna, w której uczeń może znaleźć odniesienie do świata, w którym żyje. Ważne jest, by wdrażanie do czytelnictwa było umiejętnie prowadzone, z poszanowaniem i zaakceptowaniem różnorodnych wyborów czytelniczych dziecka. Bazowanie jedynie na tzw. klasyce, czyli funkcjonującym od lat zestawie lektur szkolnych, nie stwarza ku temu pełni możliwości.

Uczeń w szkole nie ma większego, a czasem – żadnego, wpływu na dobór prezentowanych przez nauczyciela tekstów literackich. Dużo większej swo-

body w tym zakresie dziecko może doświadczać w przestrzeni rodzinnej, choć i tutaj wybory pośrednika determinują dziecięcy kontakt z książką.

Niestety, szkolny dobór lektur budzi liczne kontrowersje. Wiele lektur proponowanych uczniom klas I-III szkoły podstawowej ma charakter „idylliczny", jawią się jako *nieadekwatne kulturowo* (Nowak-Łojewska, 2011, s. 122). Prezentują one wyidealizowany świat, odległy od otaczającej dziecko rzeczywistości, a także schematyczne zachowania bohaterów. Zetknięcie z taką literaturą umacnia uczniów na początku ich edukacyjnej kariery w przekonaniu, że czytanie jest niepotrzebne, bezcelowe, nudne, że jest jedynie „sztuką dla sztuki" oraz że w lekturach, z którymi mają kontakt w szkole, ich rzeczywiste problemy są nierozpoznane, o nich się nie wie – o nich się nie pisze.

A przecież na rynku wydawniczym książek dla dzieci znaleźć można takie, które poruszają wiele trudnych zagadnień, takich jak sytuacje kryzysowe w rodzinie, choroby i śmierć, przemoc w szkole lub w rodzinie, problemy egzystencjalne itp. Tylko szkoła wydaje się być bardzo odporna na dokonujące się w Polsce i na świecie zmiany kulturowe…

Warto podkreślić, że lektury mogą stać się „punktem wyjścia do wielowątkowych rozważań, daleko odbiegających od uproszczonej, dwubarwnej wizji świata. Niestety, zamiast głęboko humanistycznego spotkania pomiędzy nauczycielem, uczniem a tekstem literackim, jakże często mamy do czynienia z propagandową ofertą norm i wartości, traktowanych jako niedyrektywne i jedynie słuszne" (Dagiel i Klus-Stańska, 1999, s. 69).

Jeśli przyjmiemy, że w kształtowaniu nawyków czytelniczych pierwszorzędne niemal znaczenie ma dostosowanie treści książki do zainteresowań czytającego, nauczyciel powinien posiadać doskonałą znajomość literatury dziecięcej, a także umieć działać w nieszablonowych sytuacjach dydaktycznych, w których gotów jest odrzucić metodyczne schematy. Dobrą praktyką powinno stać się dobieranie lektury tak, by uwzględniała ona zainteresowania wychowanków i umożliwiała zaspokojenie potrzeb czytelniczych najmłodszych odbiorców. Szkoła nie może zniechęcać do literatury, a tak niestety często się dzieje, i to już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Warunkiem zmiany niepożądanych oddziaływań jest zaakceptowanie przez nauczycieli uczniowskiego prawa do własnych poglądów i wyborów lekturowych, swobodnej dyskusji i własnej interpretacji utworu literackiego.

Konkludując, uważam, że obecnie na pierwszy plan wysuwa się kwestia budowania u uczniów klas I-III potrzeby obcowania z literaturą. Zadaniem edukacji wczesnoszkolnej staje się więc „rozbudzanie i uszlachetnianie pożądań czytelniczych, przygotowanie do lektur podejmowanych z własnej potrzeby i ciekawości", o czym już wiele lat temu pisał Janusz Sławiński (1986,

s. 103). Wydaje się, że w czasach, kiedy książka konkurować musi z multimedialną mieszanką kulturową, najistotniejsze dla kształcenia literackiego są działania nakierowane na motywowanie i aktywizowanie uczniów, a także na poznanie i zrozumienie współczesnego ucznia jako „nowego" odbiorcy literatury.

Zaakceptowanie różnorodnych wyborów czytelniczych, a także odmiennych sposobów odbioru, zaprocentować może uważnym czytaniem, autentyczną dziecięcą dociekliwością, a w konsekwencji samodzielnymi wyborami lekturowymi. Jest to niezwykle istotne, ponieważ umiejętność znajdowania odpowiedniej lektury i korzystania z niej stanowi ważny wskaźnik potencjału intelektualnego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

Dagiel, M., Klus-Stańska, D. (1999). Powierzchowna idealizacja świata w interpretacjach literatury dziecięcej i lektury „skreślone zaocznie". W: D. Klus-Stańska, M. Dagiel (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Górny, A., Zygmunt, A. (2011). *Świat według „Click Generation"*. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak.

Hankała, A. (2005). Psychologiczne i społeczne zagrożenia związane z zastosowaniem mediów i technologii informatycznej w edukacji. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*. Warszawa-Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

Klichowski, M. (2012). Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie teorii technologicznego determinizmu. *Studia Edukacyjne*, nr 23.

Klus-Stańska, D. (2004). Dzieciństwo wirtualnej mocy. W: D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Klus-Stańska, D. (2013). Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Ptysia i Balbinki. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 4.

Krasoń, K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Książek-Szczepanikowa, A. (1996). *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Nowak-Łojewska, A (2011). Nowoczesne i ponowoczesne konteksty odczytywania wiedzy w szkole – zderzenie racji. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Nowicka, M. (2004). Praca z tekstem literackim dla dzieci – szansa czy przeszkoda w edukacji do innego. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Penkowska, G. (2011). Pedagog wobec wirtualnej rzeczywistości dziecka. W: E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.), *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Sławiński, J. (1986). Literatura w szkole: dziś i jutro. W: W. Dynak, M. Inglot (red.), *Edukacja literacka w szkole. Teoretyczne problemy szkolnej edukacji literackiej*. Cz. 1. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Szczepańska, M. (2000). *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wasilewska, A. (2011). Cechy przekazów kulturowych w doświadczeniach dziecka sześcioletniego. W: E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.), *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zabawa, K. (2012). Edukacja polonistyczna wobec integracji w klasach I-III. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr 1.

Kamila Słupska

Społeczno-pedagogiczne konteksty aktywizacji środowiska lokalnego jako przestrzeni rozwoju najmłodszego pokolenia

Środowisko lokalne, czas wolny, aktywność – triada wprowadzająca

Nie zmuszajmy dziecka do aktywności,
lecz wyzwalajmy aktywność (…)
Janusz Korczak

Codzienność dziecka, co podkreśla Krystyna Ferenz (2002, s. 163), odnosi się głównie do życia rodzinnego i najbliższego otoczenia. A zatem również do środowiska lokalnego, a konkretnie jego sposobu funkcjonowania i oferty, którą ma do zaproponowania związanym z nim osobom, w tym także przedstawicielom najmłodszego pokolenia. Środowisko lokalne to zbiór ludzi, którzy zamieszkują niewielkie terytorium, oraz charakterystyczne dla nich: stosunki społeczne, kultura, otoczenie przyrodniczo-materialne (Pilch, 1999, s. 300). Zajmowany obszar jest m.in. przestrzenią ich komunikacji i uczestnictwa w wartościach (Cichosz, 2014, s. 139). Odgrywa więc niebagatelną rolę, będąc terenem potencjalnej aktywności. Oczywiście, pamiętać należy o modyfikacjach, którym podlegało i podlega, tzn. w miejsce społeczności wyizolowanej pojawiła się społeczność otwarta, która znaczną część swojego życia spędza poza miejscem zamieszkania, nie gloryfikując aż tak mocno bezpośrednich więzi międzyludzkich, a kultywując indywidualizm (Pilch, 1999, s. 300; Winiarski, 2007, s. 139 i n.). Jednak przekonanie o istotności i randze bliskich relacji oraz potrzeba działań wspólnotowych zdaje się odradzać, co powoduje, że przed środowiskiem lokalnym staje wiele istotnych zadań, w tym odnoszących się do aksjologicznych i typowo praktycznych aspektów funkcjonowania (Winiarski, 2007, s. 142).

Środowisko lokalne, co jest niezwykle ważne z pedagogicznego punktu widzenia, ma wpływ m.in. na sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież. Czas wolny ucznia, jak podkreślają Maria Kwilecka i Zuzanna Brożek (2007, s. 73-74), „to czas, który pozostaje mu po wypełnieniu obowiązków szkolnych i domowych, w których może on wykonywać czynności według własnego upodobania, związane z wypoczynkiem, rozrywką i zaspokajaniem własnych zainteresowań". Autorki akcentują fakt, iż czas wolny dzieci może być rozpatrywany i analizowany w trzech aspektach: socjologiczno-ekonomicznym (ułatwianie kontaktów społecznych, uczestnictwa w życiu społecznym, ważne jest tu zapewnienie odpowiedniej ilości tego czasu oraz tworzenie takich warunków, by był on w pełni wykorzystany w sposób wartościowy); higieniczno-zdrowotnym (m.in. ochrona przed nadmiernym obciążeniem obowiązkami, niwelacja skutków stresu); pedagogicznym i psychologicznym (dostarczanie informacji, kształtowanie zainteresowań, samorealizacja, rozwój osobowości). Ważne jest zatem właściwe przygotowanie dziecka do spędzania czasu wolnego (Kwilecka i Brożek, 2007, s. 74-79). Istotne znaczenie mają w tym względzie na pewno rodzice. Można wskazać tu na ich dwojaką rolę: przykład własny oraz pomoc w zagospodarowaniu czasu wolnego syna/córki. Jeśli chodzi o kwestię pierwszą, to zgodnie z raportem opracowanym przez CBOS w 2010 r. najpopularniejsze formy aktywności wolnoczasowej Polaków to: oglądanie telewizji, pobyt z rodziną, bierny odpoczynek, natomiast te upragnione, najczęściej pozostające w sferze marzeń, to z kolei: wycieczki poza miasto, udział w wydarzeniach kulturalnych oraz korzystanie z rozrywek, jakie oferuje miasto (CBOS, komunikat nr: 4372, 2010). Dane te pokazują, że z troską należy się pochylić nad kwestią znaczenia czasu wolnego w ogóle i skoncentrować się także na przypominaniu dorosłym o jego funkcjach[1], zarówno w odniesieniu do nich samych, jak i ich odpowiedzialności za dobrostan najmłodszego pokolenia. Bowiem: „Wdrażanie do kultury czasu wolnego to nieodzowny element wychowania współczesnego człowieka" (Kapica, 2004, s. 141). Zaniedbanie tego aspektu to ogromne ryzyko, ponieważ „(…) czas wolny jest szansą, ale i zagrożeniem, szczególnie dla małych dzieci", jednostka może być wówczas w pełni sobą, wykorzystując tkwiący w niej potencjał, jak i niestety poddać się wpływom dewiacyjnym (Jodłowska, 2002, s. 245). Dlatego duża odpowiedzialność spoczywa również na nauczycielach, którzy powinni przekonać swoich podopiecznych o konieczności właściwego wyważenia proporcji między nauką a odpoczynkiem, wskazać na ważkość różnych rodzajów aktywności (i intelektualnej, i fizycz-

[1] Do podstawowych, wyróżnionych przez A. Kamińskiego, należą: odpoczynek, czyli odreagowanie zmęczenia; rozrywka (zabawa) – wypoczynek czynny; praca nad sobą – rozwój i udział w życiu społecznym. Optymalne jest zachowanie równowagi między nimi (Orłowska, 2007, s. 591-592).

nej), prowokować rozmowy na temat zainteresowań uczniów, organizować we współpracy z rodzicami wycieczki, ciekawe wyprawy itd. (Ilska). Istotne znaczenie – w kontekście treści i form spędzania czasu wolnego – mają również: rówieśnicy, media oraz różnego typu, powołane do tego, podmioty, których działania wspomniane zostaną w dalszej części artykułu.

Aktywność, przyjmując psychologiczny punkt widzenia, to ogólna właściwość psychiczna, która jest uwarunkowana osobowościowo i przejawia się w działaniu o charakterze fizycznym i intelektualnym (Kantowicz, 2001, s. 133). Odbywa się na wielu płaszczyznach życia (osobistej, edukacyjnej, zawodowej, społecznej, kulturalnej). Odnosząc się do tej ostatniej, na co zwraca uwagę Ewa Sikora (2009, s. 54), należy zaakcentować osobiste właściwości jednostki, z zasadniczą rolą potrzeb, wartości i postaw. Dlatego w przypadku dziecka tak niebagatelną rolę odgrywają dorośli i ich przekaz, gdyż wprowadzając je w świat kultury, działań społecznych, oswajając z tym, zaszczepiają w nim zainteresowanie wymienionymi obszarami, a tym samym optymalizują szanse na wszechstronny rozwój.

Przestrzenie służące aktywności, działania sprzyjające rozwojowi – oferta środowiska lokalnego na rzecz najmłodszego pokolenia (wybrane konteksty)

Potrzeba takiego życia zbiorowego,
które, otaczając każdą istotę ludzką ciepłem,
pozostawi wokół niej wolną przestrzeń i ciszę.
Simone Weil

Analizując społeczno-pedagogiczne konteksty aktywizacji środowiska lokalnego w odniesieniu do dzieci, należy zwrócić uwagę na to, co ono współcześnie oferuje, czyli jak przedstawia się dynamika działań kierowanych do najmłodszych – mając na względzie zarówno instytucje znajdujące się w jego obszarze, jak również uwzględniając kwestie pozainstytucjonalne, odnoszące się np. do samej przestrzeni, ułatwiające lub utrudniające aktywność.

Każde środowisko lokalne ma nieco inny wpływ na mieszkańców. Tempo życia w dużych miastach jest znaczne, występuje tam również większa anonimowość. Jednocześnie taka aglomeracja to łatwiejszy dostęp do np. edukacji i kultury – a zatem bardziej rozległe możliwości rozwoju i samorealizacji. Mniejsze skupiska ludzi sprzyjają z kolei inicjatywom lokalnym i żywszym kontaktom sąsiedzkim (Janiszewska, 2008, s. 131). Poza tym w ciągu ostatnich lat bardzo wiele się zmieniło, jeśli chodzi o samo zagospodarowanie przestrzeni życia człowieka. Małgorzata Nieszczerzewska

(2011, s. 14) podkreśla, że obszary poza domem (podwórka, ulice, parki) stanowiły kiedyś – i nadal powinny stanowić – podstawowe „miejsca poszukiwań" i „przestrzenie dla dziecięcych aktów kreacji ruchowo-mimicznej, słownej, plastycznej, konstrukcyjno-technicznej czy ekspresyjnej twórczości zabawowej". Dziecko przez długi czas było pełnoprawnym uczestnikiem przestrzeni publicznej. Ruchliwa, obfitująca w niespodzianki wielkomiejska ulica dostarczała najmłodszym mieszkańcom tych doświadczeń i informacji, na podstawie których mogli oni samodzielnie i dowolnie tworzyć własne wyobrażenia miasta i jego ulicznej codzienności. Obecnie ich aktywność przeniosła się z inspirującej przestrzeni ulic (najczęściej wymieniane niebezpieczeństwa to: ruch samochodowy oraz obcy, mogący wyrządzić krzywdę) do „inwestycji zrealizowanych według tego samego pomysłu, z wykorzystaniem takich samych elementów i rekwizytów". Autorka wskazuje jednak, że tak być nie musi, gdyż np. klasyczne place zabaw mogą wyglądać inaczej, nietuzinkowo, wyzwalając potencjał dziecka i wykorzystując jego naturalną ciekawość i pełne zaangażowanie w odkrywanie nowych rzeczy, miejsc, czynności[2]. A zatem apeluje o różnorodność przestrzenną środowiska lokalnego, które, zapewniając bezpieczeństwo, będzie jednocześnie gwarantowało atrakcyjne wrażeniowo i umożliwiające rozwój ekspresji punkty na mapie danej miejscowości (Nieszczerzewska, 2011, s. 18 i n.). Kiedy jest mowa o kształtowaniu przestrzeni społecznych, pojawia się kilka naczelnych zasad, m.in.: ich forma powinna nawiązywać do elementów przyrodniczo-krajobrazowych okolicy, być powiązana funkcjonalnie i kompozycyjnie z istniejącą już strukturą planistyczno-przestrzenną danego terenu, jak również charakteryzować się przejrzystością, która gwarantuje czytelność i dobrą orientację, istotna jest też dbałość o zapewnienie dostępności komunikacyjno-transportowej oraz możliwość zaistnienia aktywności społecznych, co ma związek z zaspokajaniem potrzeb i realizacją określonych funkcji (rekreacyjnej, wypoczynkowej, dydaktycznej itd.) (Kamiński i Staszewska, 2012, s. 113-114). Widać zatem wyraźnie, że aspekty typowo techniczne i architektoniczne powinny współbrzmieć z kontekstem społecznym, czyli nie można zapominać o celach, którym służą, nie tylko w wymiarze komponowania się z innymi obiektami, stanowiącymi zabudowę obszaru, ale przede wszystkim z oczekiwaniami mieszkańców, podyktowanymi ich realnymi potrzebami, na które środowisko lokalne powinno odpowiadać, chcąc odgrywać istotną rolę w ich codziennej aktywności.

Biorąc pod uwagę główny wątek podejmowanych rozważań, należy wspomnieć o tych podmiotach, w działaniach których mogą brać udział

[2] W odniesieniu do poruszanego zagadnienia warto zwrócić uwagę również na znaczenie przestrzeni miejskiej w kontekście socjalizacji najmłodszego pokolenia (patrz: Smagacz-Poziemska, 2015) oraz ich typów (miejsc zabaw, dyscypliny, kompensacji, projekcji) (patrz: Brzozowska-Brywczyńska 2012).

wszyscy mieszkańcy (bez względu na wiek, wybierając to, co najbardziej im odpowiada), uwzględniając jednak najważniejszą, ze względu na poruszany temat, kategorię najmłodszego pokolenia.

W jakim zakresie współczesna biblioteka odpowiada na potrzeby tych użytkowników? Czy może być znaczącym miejscem w środowisku lokalnym? Z pełnym przekonaniem należy udzielić odpowiedzi twierdzącej. Obecnie do dzieci i ich opiekunów kierowanych jest wiele inicjatyw, np. zajęcia edukacyjne w grupach zabawowych (dla dzieci od 3 miesięcy do 3-4 lat oraz ich rodziców); korzystanie z wypożyczalni książek, zabawek i gier edukacyjnych dla najmłodszych (od 7 miesięcy do 5 lat) wraz ze wskazówkami dla ich opiekunów; zajęcia prowadzone metodą projektów badawczych (dla dzieci w wieku od 3 do 10 lat) (*Jak pracować z małymi dziećmi i rodzicami. Poradnik dla bibliotek. Inspiracje*). M. Marciniak (2013, 78-86) wskazuje na trzy kwestie, mające wpływ na nastawienie dziecka do biblioteki. Są to: postawa bibliotekarza, który powinien dysponować szeroką wiedzą, charakteryzować się wysokim poziomem kultury czytelniczej, dogłębną znajomością literatury dziecięcej oraz rynku wydawniczego, sprawnie wykorzystywać środki audiowizualne oraz posiadać umiejętność prowadzenia pracy pedagogicznej z czytelnikiem; postrzeganie samej instytucji jako przyjaznej dziecku – oferującej przestrzeń, dostęp do materiałów i kształcącej umiejętności informacyjne; odpowiednie metody i formy pracy, dla najmłodszych – powiązane z zabawą, inne to np. dyskusyjne kluby książki, zajęcia dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale także wakacje i ferie w bibliotece, która staje się wówczas niezwykle atrakcyjnym miejscem animacji. Dolnośląska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu (Biblioteka 7 Kontynentów) oferuje np.: Akademię Malucha (dla dzieci najmłodszych), cykl zajęć „Stare i nowe spotkania bajkowe" (dla dzieci w wieku 4-7 lat), działania pod nazwą „Biblioteka – Światoteka" (dla dzieci w wieku 7-12 lat, głównie zagrożonych wykluczeniem społecznym, mających problemy z funkcjonowaniem w grupie, borykających się z zaburzeniami emocjonalnymi), ponadto organizuje lekcje służące edukacji czytelniczej, spotkania z autorami itd. (Łobocka, 2015, s. 94-97). Wszystko to przyczynia się do zainteresowania najmłodszych światem literackim, rozwijania ich różnorodnych umiejętności, rozbudzania pasji, zacieśniania więzi zarówno dzieci między sobą, dzieci z dorosłymi, jak i samej grupy rodziców/opiekunów, co pozwala także na wymianę doświadczeń i przeciwdziałanie anonimowości w środowisku.

Niezwykle ciekawą instytucją, choć czasami postrzeganą w przestrzeni lokalnej jako niedostępna i oddalona od mieszkańców (zupełnie niesłusznie!), jest muzeum. Zajmuje ono szczególne miejsce w procesie wychowania estetycznego, realizując cztery naczelne zadania: „zbieranie (gromadzenie), sortowanie (opracowywanie naukowe), konserwowanie (zabezpieczanie)

i udostępnianie (prezentowanie – uprzystępnianie, popularyzacja) (…). Obok tradycyjnych «muzeów sanktuariów» czy «świątyń sztuki» powstają muzea edukacyjne, bliskie placówkom zabawowo-rekreacyjnym, wykorzystujące środki audiowizualne i nowoczesne sposoby uatrakcyjniania zbiorów" (Pater, 2011, s. 155-161). Muzeum może być również przestrzenią służącą kształtowaniu kultury czytelniczej, jak ma to miejsce w Chorzowie, gdzie przedszkolakom i uczniom szkół podstawowych zaproponowano wiele zajęć z wykorzystaniem książek kamishibai, czyli teatru obrazu. Wzmożone zainteresowanie zajęciami muzealnymi odnotowywane jest tam z reguły przed Wielkanocą i Bożym Narodzeniem, gdyż współpracujące z instytucją szkoły chętnie przychodzą na lekcje poświęcone obrzędom i zwyczajom. Dobrym pomysłem okazały się również zajęcia edukacyjne poświęcone historii miasta („św. Florian – patron Chorzowa", „Chorzów dawniej i dziś") (Borowik, 2015, s. 82-84). Dowodem na to, jakie zainteresowanie tego typu podmiot może wzbudzić w środowisku, niech będzie również przykład Muzeum Woli, jednego z oddziałów Muzeum Warszawy, które po metamorfozie, stając się laboratorium miasta, zaoferowało m.in.: wystawę „Nowi Warszawiacy", program „Lokalna pamięć filmowa", ideę „Sali jednego eksponatu", a z myślą o dzieciach salę edukacyjną „Miasto klocki", w której to uczą się one projektować przestrzeń miejską. Do dyspozycji jest też taras, gdzie można usiąść i porozmawiać. Liczba osób odwiedzających to miejsce wzrosła wielokrotnie, co także pokazuje, jakie jest zapotrzebowanie na działania lokalne i tworzenie inspirujących przestrzeni (Kozicka, 2014, s. 6).

Instytucją, która potrafi bardzo aktywnie zaistnieć w środowisku lokalnym, oferując dzieciom ciekawe sposoby spędzania czasu wolnego, jest dom kultury/centrum kultury. Interesujący przykład to Klub „Zielone Wzgórze", który powstał jako odpowiedź na potrzeby natury opiekuńczo-wychowawczej dzieci (7-12 lat) z Siekierek i Augustówki, będący pomysłem pedagoga ulicy. Ci młodzi użytkownicy nie są biernymi odbiorcami proponowanej im oferty, ale sami także wychodzą z pomysłami. Jedną z inicjatyw, bardzo udaną zresztą, był projekt „Moje miejsce, moja przestrzeń", którego podstawę i punkt wyjścia stanowiło myślenie o dokonaniu jakiejś zmiany w środowisku. Dzieci uczestniczyły w spacerach fotograficznych z udziałem specjalisty, robiąc zdjęcia miejscom według nich ciekawym i pięknym, a także tym mniej zachwycającym. Na tej podstawie pojawiły się pomysły na to, co powinno zaistnieć na danym terenie, by mieszkańcom żyło się przyjemniej. Dzieci pod okiem architektów konstruowały makiety, rysowały, malowały, tworząc w ten sposób przestrzenne – w mniejszym lub większym zakresie – reprezentacje własnych wizualizacji, mając na uwadze, że jeden z projektów zostanie zrealizowany, co je jeszcze dodatkowo motywowało. Przygotowane projekty

przez pół roku można było oglądać na wystawie, a mieszkańcy głosowali na – według nich – najbardziej potrzebne rozwiązanie. Wygrała ławka, która rzeczywiście powstała, zdobiąc teren nad pobliskim jeziorem (Białek-Graczyk red., 2009, s. 66-67). Innym przykładem dobrych praktyk jest Europejskie Centrum Bajki im. Koziołka Matołka w Pacanowie, obrazujące, w jaki sposób można nie tylko zaktywizować społeczność lokalną, ale również wykorzystać potencjał tkwiący w danym regionie. Jest to wielofunkcyjny obiekt dla dzieci, który ma uczyć i bawić. Znajdują się tam: biblioteka, sala kinowa, teatralna, warsztatowa, bawialnia, sklepik z pamiątkami, część ekspozycyjna. Centrum otacza ogród, który jest podzielony na kilka części, sam w sobie będący atrakcją (wiele gatunków traw, rośliny o ciekawym zapachu, różnorodnym smaku, z liśćmi o zróżnicowanej strukturze), do tego m.in. altany, młyńskie koło, amfiteatr. Centrum corocznie organizuje Międzynarodowy Festiwal Kultury Dziecięcej oraz na bieżąco wiele wydarzeń i konkursów sprzyjających propagowaniu kultury oraz wyzwalających potencjał twórczy uczestników (Kępczyk, 2015, s. 10-15). Wyniki przeprowadzonych zarówno wśród uczniów, jak i dorosłych badań pokazują, że pobyt w opisywanej instytucji ma istotny wpływ na „rozwijanie pomysłowości, kreatywności i ogólnego rozwoju psychicznego dzieci. Szczególnie cenne jest stymulowanie pozytywnych emocji, budowanie relacji i aktywnych postaw wobec sztuki literackiej, plastycznej i teatralnej, kształtowanie postaw sprzyjających kreacji, pobudzających myślenie twórcze i zachęcanie do rozwijania wyobraźni (…)" (Mazurek-Kucharska 2015, s. 30).

Aktywizowaniu środowiska może przysłużyć się sam nauczyciel, czyli instytucja szkoły ma także istotne znaczenie w tym kontekście. Poprzez współpracę z innymi placówkami, w tym bibliotekami, muzeami, domami kultury, o czym już wspomniano, ale też poprzez podejmowanie tematów i realizację zajęć nawiązujących do tradycji czy specyfiki danego regionu. Interesującym projektem jest na przykład Ludowa Akademia Dziedzictwa, mająca „na celu twórcze wykorzystanie oraz upowszechnianie dorobku kultury ludowej, przede wszystkim sztuki, za pomocą nowoczesnych środków" [http://www.ludowaakademia.pl]. Gdy dziecko uczestniczy w różnego typu zajęciach (plastycznych, sportowych, technicznych, literackich itd.), ma szansę na bezpośredni kontakt z określoną rzeczywistością i jej reprezentacją, a w związku z tym ma okazję wykazać się ekspresją twórczą, poznaje inne osoby i ich poglądy, uczy się współpracy, osiąga satysfakcję, widząc efekt własnych działań, integruje się z grupą (Truskolaska, 2007, s. 150-151). Jest to możliwe m.in. dzięki aktywizacji środowiska lokalnego, które poprzez instytucje i/ lub oferty pozainstytucjonalne (np. idea Dnia Sąsiada) jest w stanie stymulować rozwój najmłodszego pokolenia oraz dynamizować jego codzienność, przeciwdziałając nudzie, wpływając na sposoby

spędzania przez nie czasu wolnego, inspirując, mobilizując, bawiąc i ucząc, proponując pewne rozwiązania, ale jednocześnie pozostawiając przestrzeń do wykorzystania według własnych upodobań. Bowiem, co zaznacza Katarzyna Segiet: „Problem dziecka w społeczności lokalnej to nie tylko zabezpieczenie dobrych warunków, to także wartości, kształcenie umiejętności, wiedza, poznanie" (2005, s. 92).

BIBLIOGRAFIA

Białek-Graczyk, M. (red.). (2009). *Zoom na domy kultury. Diagnoza domów kultury w województwie mazowieckim,* Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę". Pozyskano z: http://www.zoomnadomykultury.pl/data/files/zoom.pdf [dostęp: 16.02.1016].

Borowik, S. (2015). Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy. (Na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie). W: M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Książki w życiu najmłodszych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Brzozowska-Brywczyńska, M. (2012). Miejsca dziecięce. W: M. Krajewski (red.), *Niewidzialne miasto*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.

CBOS, *Czas wolny Polaków*, nr komunikatu: 4372, data wydania: 04-10-2010, opracowanie A. Stasik. Pozyskano z: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_133_10.PDF [dostęp dnia: 16.02.2016].

Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Ferenz, K. (2002). Codzienność dziecięcego świata a odbiór tekstów edukacyjnych. W: A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne.* Tom 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego: *Jak pracować z małymi dziećmi i rodzicami. Poradnik dla bibliotek. Inspiracje.* Pozyskano z: http://dzieciwbibliotece.pl/poradnik-inspiracje/ [dostęp: 16.02.2016].

Ilska, P. *Kształtowanie postaw konstruktywnego spędzania czasu wolnego u dzieci. Remedium na uzależnienia behawioralne*. Pozyskano z: http://www.remedium-psychologia.pl/2015_07-08_01_wkladka.html [dostęp: 16.02.2016].

Janiszewska, B. (2008). Środowisko wychowawcze. W: W. Ciechaniewicz (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla szkół medycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Jodłowska, B. (2002). Pedagogika czasu wolnego – utopia czy konieczność. W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*. Kraków: Impuls.

Kamiński, Z., Staszewska, S. (2012). Rewitalizacja miejskich przestrzeni społecznych, W: J. J. Parysek (red.), *Kształtowanie przestrzeni miejskiej. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Poznań-Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.

Kantowicz, E. (2001). *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Kapica, G. (2004). Dylematy czasu wolnego młodszych uczniów. W: M. Bugdol, K. Kapica, J. Pośpiech (red.), *Pogranicza edukacji. Publikacja dedykowana Profesorowi zw. doktorowi hab. Joachimowi Raczkowi w 70. rocznicę urodzin i 50-lecie pracy zawodowej*. Racibórz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

Kępczyk, K. (2015). Rys historyczny Europejskiego Centrum Bajki. W: K. Kępczyk, R. Kasprzyk (red.), *Koziołek Matołek zmienia…* Pacanów: Europejskie Centrum Bajki im. Koziołka Matołka.

Kozicka, A. (2014). Laboratorium miasta. *Wysokie Obcasy*, nr 42 (801).

Kwilecka, M., Brożek, Z. (2007). *Bezpośrednie funkcje rekreacji*. Warszawa: Almamer Wyższa Szkoła Ekonomiczna.

Łobocka, A. (2015). Biblioteki publiczne wobec potrzeb młodych odbiorców. W: M. Wojciechowska (red.), *Czytelnictwo w dobie informacji cyfrowej. Rozwój, bariery, technologie*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Marciniak, M. (2013). Biblioteka dziecięca w przestrzeni wychowawczej ma przykładzie Oddziału Dziecięcego Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim. W: P. Prüfer, D. Tomczyk (red.), *Działania pedagogiczne w instytucjach kulturalno-edukacyjnych*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Mazurek-Kucharska, B. (2015). Pierwszy obszar badawczy – Koziołek Matołek stymuluje kreatywność. W: K. Kępczyk, R. Kasprzyk (red.), *Koziołek Matołek zmienia…* Pacanów: Europejskie Centrum Bajki im. Koziołka Matołka.

Nieszczerzewska, M. (2011). Topografia dziecięca. Od wielkomiejskiej ulicy do miejsc skrępowanej wyobraźni. *Studia Kulturoznawcze*, nr 1.

Orłowska, M. (2007). Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pater, R. (2011). Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży. W: B. Żurakowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pilch, T. (1999). Środowisko lokalne. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Segiet, K. (2005). Lokalność, codzienność a problemy współczesnego dzieciństwa. W: T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*. Rawicz-Leszno: Urząd Miejski Gminy Rawicz.

Sikora, E. (2009). Panorama regionalnych ośrodków kultury. Na podstawie zawartości stron internetowych. W: B. Jedlewska, B. Skrzypczak (red.), *Dom kultury w XXI wieku – wizje, niepokoje, rozwiązania*. Olsztyn: Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych.

Smagacz-Poziemska, M. (2015). *Czy miasto jest niepotrzebne? (Nowe) przestrzenie życiowe młodych mieszkańców miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Truskolaska, J. (2007). *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy: Maternus Media.

Winiarski, M. (2007). Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Katarzyna Segiet

Szkoła środowiskowa
Znaczenie – aktualność – perspektywy

Wprowadzenie

Problematyka szkoły środowiskowej jest jednym z tradycyjnych obszarów teoretycznych i badawczych pedagogiki społecznej. Zagadnienie to, podejmowane już dawniej w pracach twórczyni pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej: o społecznej roli szkoły czy społecznych uwarunkowaniach powodzeń i niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z zaniedbanych środowisk, jest okazją i wręcz potrzebą powrotu do rozmowy o szkole powiązanej ze środowiskiem w czasie dokonujących się w naszym kraju zmian społeczno-kulturowych, które wyznaczają na nowo funkcję środowiska społeczno-wychowawczego szkoły i samej szkoły jako instytucji.

Krytyka współczesnej szkoły, zarówno jej metod wychowawczych i dydaktycznych, jak i jej wewnętrznej i zewnętrznej efektywności, jest obecna nie tylko w Polsce. Wśród wad współczesnej szkoły wymienia się najczęściej: jej pasywność, encyklopedyzm, autorytaryzm, nikłą przydatność wiedzy zdobywanej przez uczniów wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej, instrumentalną więź szkoły z instytucjami w środowisku lokalnym czy przedmiotowe traktowanie uczniów i nauczycieli. Wszystkie mankamenty wiążą się z utrwalonym w praktyce paradygmatem pedagogiki „urabiania" czy „pedagogiki pewności" (Kawula 1999, s. 98).

Stało się to impulsem do podejmowania różnorodnych prób reformowania szkoły. Niektóre inicjatywy określa się mianem koncepcji czy modeli szkół alternatywnych. Koncepcja szkoły środowiskowej oraz znaczna część rozwiązań alternatywnych (mam na myśli m.in.: „szkołę przyszłości", „szkołę jako mikrosystem wychowania", „szkołę społeczną", „szkołę wychowującą") jest nadal obecna i kontynuowana w refleksji i praktyce edukacyjnej.

Owe koncepcje – zdaniem Jerzego Modrzewskiego – „miały swoje kulturowe umocowanie, cywilizacyjne źródła i takież konsekwencje, ponieważ powstawały w momencie wykształcania się i utrwalania cywilizacji przemy-

słowej, a towarzysząca temu praktyka edukacyjna zmierzała do uformowania szkoły alternatywnej, otwartej, która wchłaniałaby zdobycze i właściwości nowej cywilizacji, przystosowanej do potrzeb modernizującego się społeczeństwa industrialnego, doświadczającego gwałtownych zmian ustrojowych" (2011, s. 157). Szkoła powszechna zawsze miała charakter środowiskowy, dlatego też zdaniem wspomnianego przeze mnie autora warto mieć na uwadze – w kontekście dyskusji o związkach szkoły ze środowiskiem – kształtujące się i utrwalające od dawna, dwa jej rodzaje, sytuujące ją w relacji bądź przedmiotowej, bądź podmiotowej wobec środowiska jej lokalizacji (2011, s. 155).

Może przemawiać za tym fakt, że „oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak: kościół, szkoła, instytucje usługowe, urządzenia socjalne, lub rekreacyjne, oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie, a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań (Pilch 1995, 156). Szkoła zaś, współpracując ze społecznością lokalną, „skupia duży i kompetencyjnie względnie wszechstronny zespół wychowawców, ogarnia bezpośrednim oddziaływaniem całą populację dzieci i młodzieży, i to w długim przedziale czasu oraz fazie życia najważniejszej dla ich rozwoju" (Jankowski 2001, s. 61).

Edukacja alternatywna zwraca uwagę na znaczenie środowiska, które jest ważnym źródłem zadań dla szkoły oraz znaczącym potencjałem sił społecznych o orientacji proszkolnej w osobie rodziców, uczniów, potencjalnych specjalistów, sponsorów, organizacji, stowarzyszeń społecznych, placówek pozaszkolnych (Winiarski 2015, s. 55). Dlatego też modele szkół alternatywnych bazują często na dialogu, humanizmie, samorealizacji i wolności. Dziecko ma prawo na przykład do indywidualnej drogi rozwoju i to właśnie umożliwia m.in. model szkoły środowiskowej, szkoły o „odnowionej jakości".

Jak pisze Czesław Kupisiewicz:

> (...) cechą konstytutywną tej – innej szkoły, szkoły alternatywnej wobec tej, którą nazywamy konwencjonalną lub tradycyjną, ma być otwarcie na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet samorzutnej aktywności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, zaspokaja różnorakie potrzeby intelektualne i emocjonalne, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy pracy, słowem, sprzyja wielostronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy w coraz większym stopniu i w coraz szerszym zakresie muszą się uczyć w sposób zinstytucjonalizowany (Kupisiewicz 1985, s. 42-43).

A zatem ma być to szkoła zorientowana na dziecko, jego indywidualność i potrzeby. Bliższa jest ona pedagogice wyzwalania, poszukiwania, dialogu, pedagogice spotkania i zaufania (Kawula 1999, s. 99).

Na początku mojej narracji dotyczącej szkoły pragnę przedstawić pokrótce jej koncepcję (drogę rozwoju), a następnie ukazać funkcję i zadania szkoły otwartej, o „odnowionej jakości", bliskiej koncepcji szkoły środowiskowej. Podejmując rozmowę o szkole, warto dokonać na początku próby sformułowania odpowiedzi na zasadnicze pytania m.in. dla kogo ma być szkoła, czy jest otwarta na zmiany, komu ma służyć, kto ma jakie szanse rozwoju w niej, jak rozwiązuje trudne problemy, czy jest ważną częścią środowiska, jak powinna przebiegać jej współpraca ze środowiskiem, do którego przynależy, jakie uzyskiwać w rezultacie efekty społeczne i czy we współczesnych warunkach jest to model szkoły, o który warto zabiegać?

Geneza idei współpracy szkoły ze środowiskiem w poglądach pedagogów społecznych

Pomijając cały historyczny wywód na temat splotu czynników warunkujących powstawanie idei szkoły środowiskowej, skoncentruję się na tych wątkach, które bezpośrednio są związane z jej rodowodem. Ideę szkoły środowiskowej odnajdujemy w twórczości pedagogów XVIII i XIX wieku, m.in. u Johanna Heinricha Pestalozziego, Friedricha Adolfa W. Diesterwega czy Lwa Tołstoja oraz połowy XX wieku u m.in. Stanisława Szackiego, Johna Deweya, Celestyna Freineta. Na gruncie polskim reprezentują ją m.in. wspomniana już przeze mnie Helena Radlińska, Stanisław Karpowicz, Janusz Korczak oraz współtwórca socjologii wychowania, Florian Znaniecki, autor szkoły otwartej, wielostronnie powiązanej z nurtem życia pozaszkolnego.

Wśród współczesnych autorów, którzy problem szkoły środowiskowej uznali za zasadniczy, należy wymienić m.in. Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Jerzego Wołczyka, Stanisława Kawulę, Edmunda Trempałę, Stanisława Kowalskiego, Irenę Jundziłł, Mikołaja Winiarskiego, Wiesława Theissa. Warto przypomnieć istotę szkoły środowiskowej w ujęciu Ryszarda Wroczyńskiego, który ukazuje ją jako centrum kulturalne społeczności lokalnej, stwierdzając, iż jest ona „uczelnią ujmującą proces wychowawczy w szerokich uwarunkowaniach, na które składają się, nie tylko planowa praca wychowawcza na terenie szkoły, ale i różne kanały oddziaływania i wpływy wychowawcze, które płyną na dzieci i młodzież. Założeniem szkoły środowiskowej jest objęcie opieką wychowawczą całego życia dziecka w szkole i poza szkołą. Realizacja wynikających stąd zadań wymaga różnokierunkowych form działalności wychowawczej oraz integracji społeczności lokalnej wokół zamierzeń i celów wychowawczych szkoły" (Wroczyński 1973, s. 265).

Koncepcja szkoły środowiskowej, aktualnie akceptowana przez nasz system szkolny i częściowo przez teorię pedagogiczną, zakłada, że współczesna szkoła może spełniać rolę zasadniczą i integrującą całokształt wpływów i oddziaływań różnorodnych środowisk, instytucji, organizacji i stowarzyszeń. Szkoła taka włącza elementy środowiska w całokształt działań edukacyjnych, oddziałuje na nie i przekształca w elementy wychowujące. Jednocześnie stara się doskonalić swoje metody i treści pracy poprzez aktywne włączanie społeczności z wykorzystaniem infrastruktury. Rezultaty końcowe pracy szkoły uzależnione są nie tylko od niej samej, ale i od wszelkich wpływów i oddziaływań środowiskowych (Kawula 2001, s. 467).

Obok koncepcji szkoły środowiskowej pojawiły się inne alternatywne rozwiązania. Na uwagę zasługuje niewątpliwie koncepcja szkoły otwartej, bliskiej szkole środowiskowej. Pod koniec lat 20. XX wieku Florian Znaniecki, podejmując dyskusję o kryzysie szkoły, przeciwstawił koncepcji tradycyjnej szkoły zamkniętej – koncepcję szkoły otwartej. Dokonał tego w pierwszym tomie *Socjologii wychowania* (1973, t. 1, s. 189). Po nim zagadnienie to podjął Jan Stanisław Bystroń w opracowaniu *Uspołecznienie szkoły i inne szkice* (1933, s. 13-38). Znaniecki tłumaczył to zjawisko postępującą profesjonalizacją funkcji wychowania, która przyczyniła się do tego, że szkoła zaczęła izolować się coraz bardziej od swego środowiska zarówno w aspekcie społecznym, jak i psychologicznym (1928, t. 1, s. 139).

Kwestia szkoły oderwanej od życia jest nadal częstym przedmiotem zainteresowania wielu teoretyków i praktyków, którzy postulują rozmaite propozycje i zabiegi przezwyciężania izolacji szkoły od środowiska lokalnego, podkreślając tym samym walory dydaktyczno-wychowawcze szkoły otwartej. Do nich należy wymienić m.in. Ryszarda Wroczyńskiego, Jerzego Wołczyka, Aleksandra Kamińskiego, Tadeusza Pilcha, Mikołaja Winiarskiego, Heliodora Muszyńskiego, Stefana Mieszalskiego czy Romana Schulza.

Przypomnijmy, co wyróżnia szkołę otwartą zdaniem niektórych wspomnianych przeze mnie autorów. I tak zdaniem Wroczyńskiego – przedstawiciela wielostronnych badań nad funkcjami szkoły w środowisku w połowie lat 60. XX wieku – szkołę otwartą wyróżniają dwie właściwości: włącza wychowanków świadomie w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą oraz nawiązuje systematyczną współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego (1985, s. 359-360). Heliodor Muszyński natomiast zwraca naszą uwagę na jeszcze inne atrybuty, podkreślając otwartość szkoły na własne środowisko, w którym to rozbudowuje wielorakie więzi społeczne, pełniąc w stosunku do środowiska różnorakie funkcje kulturalne i opiekuńcze. Jest to szkoła tworząca układ, składający się z instytucji i ludzi, którym leży na sercu przyszłość dzieci i młodzieży (1988, s. 74). Aleksander Kamiński natomiast pisał, że szkoła otwarta stanowi „pomost wiodący od szkoły do kształcenia pozaszkolnego

w ciągu całego życia oraz pomost łączący dwustronnie klasy szkolne ze środowiskiem pozaszkolnym, z nurtami jego życia społeczno-kulturalnego, z rozwojem umiejętności wyboru tego, co w tych nurtach jest wartościowe (...)" (1974, s. 322).

Podsumowując, szkoła otwarta nie tylko organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy w środowisku lokalnym, ale i systematycznie wykorzystuje wszystkie jego możliwości (siły społeczne). Dynamizuje, ożywia siły społeczne, ukierunkowując je na zadania i cele edukacyjne oraz opiekuńczo-wychowawcze. Podejmuje wszelkiego rodzaju działania, m.in. kulturalne, oświatowe, edukacyjne, opiekuńcze na rzecz środowiska, przyczyniając się między innymi do podniesienia kompetencji społeczności lokalnej (Winiarski 2015, s. 58).

Dzisiejsze studia, rozprawy i eseje poświęcone funkcjonowaniu szkoły i jej roli, problemom, z którymi się zmaga w środowisku, są integralnym elementem częstych dyskursów społecznych. Skłania do tego wyłaniająca się obecnie diagnoza zmieniającej się skokowo rzeczywistości społecznej, mało przewidywalnej i pewnej, bo ryzykownej, jak określa Urich Beck (2002), w której wszystkie pokolenia doświadczają, jak mówi Piotr Sztompka, traumy wielkich zmian społecznych (2012, s. 512-530). Zmiany determinują konieczność ciągłego dostosowywania się do nowych wymagań, jakie stawiają przed człowiekiem ludzie w codziennych relacjach, rodzina, rynek pracy, rynek konsumpcji czy świat wartości i norm wyznaczających kierunek i sposób funkcjonowania. Zmianom towarzyszy zjawisko dewaluacji dotychczas osiągniętych kompetencji, ich tymczasowość i postępująca specjalizacja. Ostatecznie zdolność człowieka do sprawnego poruszania się w rzeczywistości społecznej wymaga ciągłego nabywania nowych umiejętności i refleksyjnego nastawienia względem własnego życia i dokonywanych wyborów. Stawanie w obliczu nowych sytuacji społecznych rozbudza w człowieku samoświadomość i wewnętrzną kontrolę, służące skutecznej adaptacji do środowiska. Sprawność działania, wynikająca z postawy refleksyjności, niesie jednak ze sobą rodzące się wątpliwości i niepewność (Leszniewski 2007, s. 49-51).

Warunki te w największym stopniu determinują procesy socjalizacji, wychowania i edukacji ucznia w środowisku życia, a także jego relacje z najbliższymi kręgami osób, grup, instytucjami. W konsekwencji nadają kształt życiu ucznia, nauczyciela, ich egzystencji sąsiedzkiej oraz lokalnej. Czasy polskiej transformacji odkrywają zamiast idei równych szans nierówności społeczne (Kawula 2012, s. 216). Rozważania dotyczące ucznia i nauczyciela ukazują różnorodne zagrożenia dla ich rozwoju.

W nowych, zmiennych warunkach społecznych, politycznych i demograficznych problematyka szkoły staje się istotnym wyzwaniem i obszarem praktyki i teorii. Stanowisko Johna Deweya jest nadal dziś aktualne: „szkoła powinna dążyć do stania się instytucją społeczną istotną i żywą (…) jedynym sposobem przygotowania się do zadań społecznych jest branie w życiu

społecznym udziału" (2006, s. 141-142). Zarysowana koncepcja szkoły otwartej, o „odnowionej jakości", nawiązuje do powrotu i przypomnienia fundamentalnego zadania pedagogiki społecznej na rzecz odkrywania i minimalizowania ograniczeń dla rozwoju i edukacji dzieci w środowisku lokalnym. Z koncepcją szkoły otwartej o „odnowionej jakości" wolno wiązać nadzieję na przerwanie praktyk segregacyjnych i stygmatyzujących, jakże często dzisiaj aktualnych w życiu codziennym szkoły. W zarysowanej tu szkole główne miejsce zajmuje diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci, głównie przy wykorzystaniu technik obserwacyjnych, z zaniechaniem ocen ilościowych. W tym kontekście następuje zmiana funkcji szkoły: odejście od funkcji selekcyjnej na rzecz funkcji wspierającej rozwój dziecka (Kawula, 1999, s. 100).

Wartość i oferta edukacyjna szkoły otwartej o „odnowionej jakości" jako propozycja doskonalenia polskiej szkoły

Spróbujmy zatem odnieść scharakteryzowane założenia i funkcje szkoły otwartej do współczesnych realiów. Szkoła otwarta o „odnowionej jakości" to przestrzeń wypełniona otwartością, zaufaniem i współdziałaniem. Głównym jej celem jest wszechstronny rozwój wszystkich uczestników szkoły – z naciskiem położonym na rozwój uczniów i nauczycieli. W przeciwieństwie do szkoły zamkniętej, w której priorytetem jest tylko funkcja kształcąca, nastawiona na efektywność procesu nauczania, w szkole otwartej wyróżnia się cztery funkcje, które są ze sobą jednakowo sprzężone. Są to funkcje: kształcąca (nauczająca), opiekuńcza, wychowawcza, czyli chroniąca zdrowie, życie ucznia, zapewniająca mu poczucie bezpieczeństwa, i integracyjna, czyli organizująca środowisko wychowawcze. Szkoła ta jest gotowa do pracy z każdym uczniem. Stawia wymagania, ale jednocześnie pomaga i wspiera. W takiej szkole kładzie się nacisk na postępy czynione przez każdego ucznia zarówno o mniejszych szansach rozwojowych, ucznia przeciętnego, jak i uzdolnionego. Nauczyciel docenia każdy wysiłek dziecka, zapewniając mu zrozumienie i bezpieczeństwo. Wykazuje gotowość niesienia pomocy i wsparcia każdemu uczniowi w osiąganiu sukcesów dydaktycznych. Inicjuje kontakty i pracę z domem rodzinnym dziecka. Dba o pełny rozwój ucznia i nauczyciela. W takiej szkole panują interakcje podmiotowe. Szanuje się autonomię tak ucznia, jak i nauczyciela, czyli ich prawo do dokonywania wyborów. Uczeń nie czuje się tylko obiektem nauczania, a nauczyciel odczuwa wartość swojej pracy. Szkoła otwarta docenia kompetencje ucznia i nauczyciela w różnym zakresie, co ma wpływ na zadowolenie obu podmiotów z pracy w szkole. Szkoła stanowi społeczność, a nauczyciele, uczniowie i rodzice to „uczestnicy" pro-

cesu wychowawczo-edukacyjnego. Szkołę otwartą o „odnowionej jakości" charakteryzuje silna więź ze środowiskiem lokalnym i systematyczne działania na jego rzecz poprzez włączanie różnych instytucji w życie szkoły, co wzbogaca w ten sposób jej ofertę opiekuńczo-wychowawczą. Wynika z tego, że program kształcenia w takiej szkole stanowi szeroko pojęty program wychowawczy instytucji.

Jest to szkoła o nastawieniu prośrodowiskowym. Warunkiem jej sukcesu jest planowa, wielowymiarowa i systematyczna współpraca z uczniami, nauczycielami, rodzicami i różnymi instytucjami znajdującymi się w środowisku, do którego przynależy szkoła. Do jej efektów społecznych należy szanowanie tradycji, bohaterów szkoły, dorobku nauczycieli. Mając na uwadze dobro ucznia, zaspokaja jego potrzeby egzystencjalne i kulturalno-wychowawcze. Działalność szkoły ma na celu przede wszystkim rozpoznanie źródeł zagrożeń dla życia, rozwoju i wychowania tkwiących w samym dziecku, w szkole, jego rodzinie, w środowisku zamieszkania (Winiarski 2015, s. 59-60).

Wiesław Theiss pisze, że szkoła powiązana ze środowiskiem „z jednej strony «wsłuchuje się» w swoje otoczenie, poznaje jego możliwości i potrzeby, z drugiej «wchodzi» w środowisko z ofertą pomocy, wsparcia, współpracy" (2006, s. 22). Autor ten pisze dalej, że „jako placówka głęboko osadzona w tradycji, kulturze i codziennych problemach «małej ojczyzny» jest przede wszystkim szkołą dialogu społecznego. Uczy m.in. współpracy, samorządności i demokracji. Poprzez uczestnictwo w życiu środowiska rozwija u mieszkańców społeczności postawy prospołeczne, pobudza kreatywność w zakresie rozwiązywania swoich problemów edukacyjnych, opiekuńczych, socjalnych własnymi siłami" (2006, s. 23).

Refleksja końcowa natury pedagogicznej

Percepcja cech szkoły otwartej w przedstawionym ujęciu skłania do pozytywnej oceny. W takiej szkole mądrzej gospodaruje się funduszami finansowymi, lepiej wykorzystuje się siły społeczne tkwiące w środowisku i w uczestnikach procesu edukacyjnego, elastycznie wykorzystuje się infrastrukturę i kompetencje nauczycieli, taka szkoła szybciej reaguje na potrzeby społeczne. Jest tylko jeden podstawowy warunek, który determinuje powodzenie realizowanych efektów edukacyjnych i wychowawczych, zaangażowanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego oraz jakość środowiska zewnętrznego i społecznego, co ma znaczący wpływ z kolei na jakość kontekstu uczenia się (Kawula, 2001, s. 466-471).

Jest to tylko pewna propozycja szkoły o „odnowionej jakości", która nie jest utopią pedagogiczną, bowiem realizacja takich propozycji miała miejsce

już w placówkach prowadzonych przez m.in. Janusza Korczaka, Aleksandra Kamińskiego czy Celestyna Freineta. Chodzi o to, by szkoła stała się terenem nabywania przez dzieci przydatnych doświadczeń, terenem otwartym dla rodziców, środowiska lokalnego i jego problemów. Najważniejszym zaś zadaniem szkoły jest stworzenie wszystkim dzieciom warunków dobrego kształcenia i rozwoju przez twórczą aktywność.

BIBLIOGRAFIA

Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Warszawa: Scholar.

Bystroń, J. St. (1933). *Uspołecznienie szkoły i inne szkice*. Warszawa: Biblioteka Wychowawcza M. Arcta.

Dewey, J. (2006). *Szkoła i dziecko*, przeł. H. Błeszyńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Jankowski, D. (2001). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kawula, S. (1996). *Studia z pedagogiki społecznej*. Toruń: Wydawnictwo WSP.

Kawula, S. (1999). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit".

Kawula, S. (red.), (2001). *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kawula, S. (2012). *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit".

Kupisiewicz, Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Leszniewski, T. (2007). Moda i tożsamość – dylematy współczesnego człowieka w świecie konsumpcji. W: T. Szlendak, K. Piotrowicz (red.), *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcyjnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Modrzewski, J. (2011). *Studia i szkice socjopedagogiczne.* Poznań-Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.

Muszyński, H. (1988). O potrzebie i koncepcji reformy systemu instytucji współdziałających ze szkołą. *Edukacja*, nr 3.

Pilch, T. (1995). Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Theiss, W. (2006). Edukacja środowiskowa – wprowadzenie. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

Winiarski, M. (2015). Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej. *Pedagogika* Społeczna, nr 3 (57).

Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wroczyński, R. (1973). *Edukacja permanentna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Znaniecki, F. (1973). *Socjologia wychowania.* T. 1, wyd. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Znaniecki, F. (1928). *Socjologia wychowania.* T. 1. Warszawa: Składnica Główna Książnica-Atlas.

Ewa Żmijewska

Szkoła i środowisko lokalne w kształtowaniu tożsamości regionalnej – na przykładzie Bronowic

Istotnym dla czytelności niniejszego tekstu jest wprowadzenie pewnego ładu terminologicznego. Podstawowymi pojęciami, których znaczenie należy rozważyć, są: region, środowisko lokalne, tożsamość regionalna oraz edukacja regionalna. Ponieważ łaciński źródłosłów pierwszego z tych pojęć – *regio* – oznacza porządek, więc i ja postaram się o niego.

Pojęcie regionu używane jest w wielu obszarach życia społecznego, w tym również nauki. Spotkać możemy, by wymienić najpopularniejsze, związki frazeologiczne typu: region gospodarczy, region przemysłowy, region nadmorski, region historyczny, region symboliczny. Każde z tych określeń odnosi się do konstytutywnych cech wyznaczających ich zakres. Jednakże w kontekście obszaru moich poszukiwań badawczych należy przyjąć kryteria wyznaczania granic regionów właściwe dla nauk historycznych i społecznych, zgodnie z którymi region to: „świadomość odrębności danej grupy, jej identyfikacja z zamieszkiwaną przestrzenią, więzi międzygrupowe wynikające z emocjonalnego stosunku do przeszłości oraz poczucie odrębności. Istotnym czynnikiem spajającym taką wspólnotę jest funkcjonowanie ruchu społeczno-gospodarczego, które dzięki podejmowanym inicjatywom przyczynia się do kształtowania polityki regionalnej, a tym samym buduje jego wizerunek" (Brzezińska, 2009, s. 37).

Z przytoczoną powyżej definicją koresponduje wyraźnie interpretacja kolejnego pojęcia, jakim jest środowisko lokalne, które – zgodnie ze słowami Wiesława Theissa (2001, s. 11-12): „oznacza społeczność, która żyje na niewielkiej przestrzeni (od małej wsi po region geograficzny), a jego członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości, celów czy interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej, są m.in. kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejsco-

wa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)".

Bycie członkiem danej społeczności regionalnej (środowiska lokalnego), rozumianej zgodnie z przytoczonymi definicjami, staje się podstawą zakorzenienia oraz nabywania tożsamości regionalnej. Definiując ją, posługuję się stwierdzeniem Marka S. Szczepańskiego i Weroniki Ślęzak-Tazbir (2009, s. 15), którzy uznają, że tożsamość regionalna to: „(…) szczególny przypadek tożsamości społecznej (zbiorowej) i kulturowej zarazem opartej na tradycji regionalnej, odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, jego specyficznych cech społecznych, kulturowych (symbolicznych), gospodarczych czy nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych ojczyzn". W ich definicji pojawiają się jednakże dwa osobne byty – tożsamość społeczna i tożsamość kulturowa, ja natomiast przyjmuję, za Marianem Golką (2013, s. 142), że: „Powinniśmy raczej mówić o tożsamości społeczno-kulturowej. Tożsamość społeczno-kulturowa to cechy genealogiczne, indywidualny stosunek do własnej grupy oraz jej symboliki kulturowej – wszystko to dostarcza poczucia sensu, stabilizuje i daje możliwość przewidywania, zawiera też aspekt subiektywny i obiektywny".

Porządkując terminologię, stanowiącą teoretyczne podstawy moich rozważań, należy obligatoryjnie przypomnieć, że: „przyjmując tezę Floriana Znanieckiego, iż same warunki środowiska nie wywołują bezpośrednich skutków wychowawczych, a nawet nie wyznaczają treści procesu wychowawczego, jedynie określają możliwości ich przebiegu i spełniania. Czyni to zwłaszcza człowiek w relacjach z innymi, przez działania kreatywne w środowisku życia (od peryferyjnych do metropolii)" (Kawula, 2007, s. 54).

Kontekst i sens powyższego stwierdzenia prowadzi wprost do rozważenia ostatniego z ważnych dla niniejszego tekstu pojęcia, jakim jest edukacja regionalna. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza obejmuje ona wszelkie działania mające na celu przekazanie wiedzy o „ojczyźnie prywatnej", kształtowanie z nią więzi, jako ze światem pierwotnego zakorzenienia, oraz umiejętności współżycia, współdziałania i ciągłego zaangażowania w „małej ojczyźnie". Dzięki temu zapewnia ciągłość kulturową grupy, wyposażając jej członków w wiedzę i uwrażliwiając ich na wartości uniwersalne, rozwijane na podstawie więzi lokalnych (por. Nikitorowicz, 2009, s. 502). Piotr Petrykowski zwraca dodatkowo uwagę na to, że edukacja regionalna to koncepcja pedagogiczna czerpiąca z teorii wychowania, pedagogiki społecznej i antropologii kulturowej. Obejmuje ona ścieżkę edukacyjną zawartą w programach nauczania różnych typów szkół podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej. Zawiera ona następujące tendencje, rozumiane jako zadania szkoły: nabywanie, poznawanie, umacnianie i uświadamianie kompetencji regionalnych oraz wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego w regionie, a także kreowa-

nie tożsamości regionalnej, rozumianej tutaj jako postawa zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska oraz autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury (2003, s. 52).

Tak rozumiana edukacja regionalna, kreowana i prowadzona w sposób instytucjonalny, spełniać powinna wiele funkcji, wśród których wymienić należy najważniejsze:

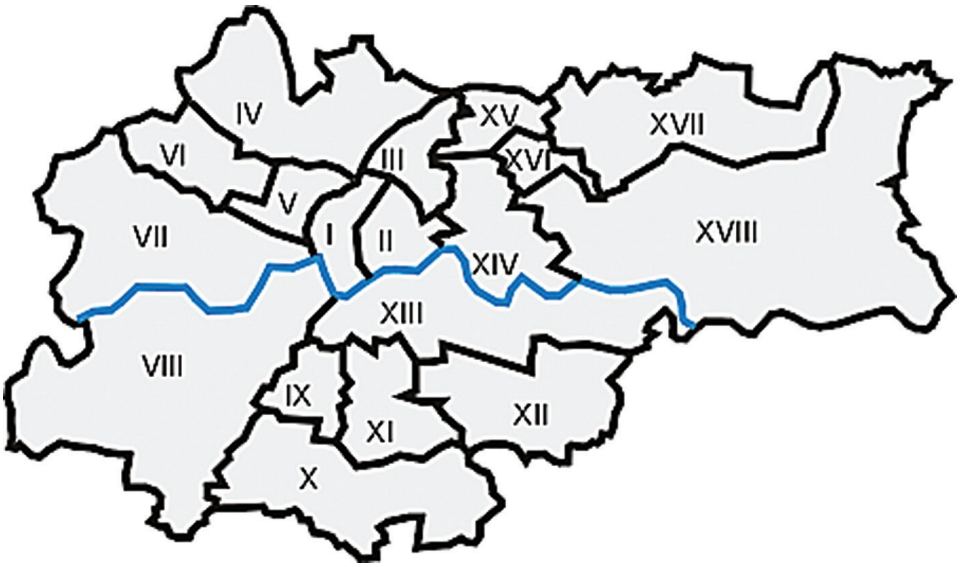
- zakorzenianie i kształtowanie poczucia grupowej przynależności;
- przygotowanie do lepszego rozumienia innych jednostek i społeczności, uczenie tolerancji;
- integracja, poprzez dowartościowywanie społeczności lokalnych i regionalnych bogactwem kulturowo-etnicznym, wynikającym z zakorzenionych tradycji w grupach ludności pochodzących z różnych regionów;
- przygotowanie do życia w ojczyźnie narodowej, w Europie i świecie, pomoc w zrozumieniu tego, co narodowe, uniwersalne, uczenie patriotyzmu lokalnego i narodowego;
- kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i ładu demokratycznego, wyzwalanie samorządnych, twórczych działań na rzecz własnego środowiska, poczucia odpowiedzialności za małą i wielką ojczyznę;
- kształtowanie współodpowiedzialności za innych, za szersze zbiorowości i państwo (por. Synak 2000, s. 50-54).

Kończąc przedstawienie teoretycznych odniesień, koniecznym wydaje się przypomnienie fundamentalnej roli szkoły w procesie kreowania edukacji regionalnej, o której tak pisze przywoływany już wcześniej Nikitorowicz (2009, s. 214): „Jest to obecnie szczególnie ważne, kiedy dominuje kultura masowa, ponieważ ludzie powinni być świadomi problemów, które dotyczą ich regionu. Ważne, by tego właśnie zadania podjęła się współczesna szkoła, bowiem od nauczycieli zależy, czy dzieci dostrzegą wartość swojego dziedzictwa kulturowego, a szczególnie rodzinno-lokalnego i regionalnego, aby dzięki temu mogły one kształtować swoją tożsamość społeczną i kulturową".

Znalezieniu odpowiedzi na pytanie: Jakie działania edukacyjne, wspierające tożsamość regionalną wychowanków, podejmują, we współpracy ze środowiskiem lokalnym, szkoły podstawowe mieszczące się w regionie Bronowic, posłużyła treściowa analiza wybranych zasobów Internetu, jakimi były następujące strony domowe tychże szkół oraz strony bronowickich archiwów społecznych: https://sp50krakow.edupage.org/, www.zso53.krakow.pl/, www.sp93.edu.pl/, sp153-krakow.edu.pl/, bronowice.com.pl, www.bronowice.pl. Analiza zamieszczonych nań informacji pozwoliła na wyodrębnienie kategorii będących wypadkową struktury tożsamości regionalnej, a więc związków z regionem (małą ojczyzną) wynikających z więzów intelektualnych (wiedza o faktach, wydarzeniach, postaciach; pamięć o przeszłości

i wspólnych dokonaniach; wizja przyszłości) oraz więzów emocjonalnych (uczucia; myśli i wyobrażenia; poczucie odrębności) (por. Lewandowska, 2007, s. 448).

Tę część tekstu należy rozpocząć od syntetycznego przedstawienia Bronowic, jako regionu kulturowego (w znaczeniu opisywanym uprzednio), nie zaś jako administracyjnej części Krakowa. Zgodnie bowiem z podziałem administracyjnym Bronowice to dzielnica VI, zaś Bronowice – region kulturowy – to obszar leżący na pograniczu dzielnicy VI i IV.



Rys. 1. Dzielnice Krakowa

Nazwa Bronowice pochodzi prawdopodobnie od imienia niemieckiego rycerza Bruno lub od imienia opata tynieckiego z XII wieku. Oprócz nazwy Bronowice, pojawiały się takie nazwy, jak: Bronowicze, Brunowicze Theutonicalis, użyta podczas procesu przeprowadzonego na Zamku Królewskim na Wawelu w 1415 roku, Wronyewicze. Bronowice Wielkie były również określane: Bronowice Duże, Bronowice Wyższe lub Górne. Założone na Wróżnej Górze na północny zachód od centrum Krakowa Bronowice Wielkie to dawna wieś przy drodze na Śląsk, która pierwotnie należała do klasztoru benedyktynów w Tyńcu. W 1274 roku opat tyniecki Kosma, za zgodą Bolesława V Wstydliwego, zezwolił mieszczanom krakowskim Henrykowi i Gerardowi lokować wieś na prawie średzkim oraz nadał ją Kościołowi św. Jerzego na Wawelu. Oficjalna historia wsi zaczyna się w dniu 9 maja 1294 roku, gdy został wydany akt lokacyjny. Wieś była własnością każdorazowego proboszc-

cza kościoła Mariackiego w Krakowie. Stanowiła jego osobiste uposażenie, czyli tzw. prebendę. Bronowickie sołectwo, na które łakomili się krakowscy mieszczanie, często bywało przedmiotem różnych transakcji: kupna, sprzedaży, zastawów, podziałów. Na fali masowych wykupów sołectw w Polsce przez szlachtę i Kościół przeszło w 1537 roku na własność proboszcza kościoła Mariackiego. Skończył się wówczas samorząd wiejski, we wsi rządził odtąd sołtys mianowany przez proboszcza kościoła Mariackiego, niedziedziczny, zwany popularnie wójtem. W 1561 roku dokonano podziału pomiędzy Bronowicami Dużymi a Bronowicami Małymi. W konsekwencji III rozbioru Polski Bronowice Wielkie znalazły się pod panowaniem austriackim, w 1815 roku weszły w skład Rzeczypospolitej Krakowskiej i trwało to do 1846 roku, gdy po upadku powstania krakowskiego Cesarstwo Austriackie wcieliło Rzeczpospolitą Krakowską. (http://bronowice.com.pl/static/show/id=2).

Najbardziej czytelnym dla każdego Polaka tekstem kultury, pozwalającym na zidentyfikowanie Bronowic, jest *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, powstałe na kanwie ślubu Lucjana Rydla i Jadwigi Mikołajczykówny, który odbył się 20 listopada 1900 roku. Nie dziwi więc to, że wokół tychże *dramatis personae* kształtowana jest edukacja regionalna, prowadzona w szkołach podstawowych Bronowic.

Obecnie w regionie tym działają cztery szkoły podstawowe. Są to – poczynając od najstarszej – Szkoła Podstawowa nr 50 im. Włodzimierza Tetmajera (mająca swe początki w roku 1817), Szkoła Podstawowa nr 51 im. Stanisława Wyspiańskiego (powstała w 1882 roku), Szkoła Podstawowa nr 93 im. Lucjana Rydla (utworzona w roku 1960) oraz Szkoła Podstawowa nr 153 im. ks. prof. Józefa Tischnera (której istnienie jest wynikiem działań związanych z reorganizacją szkolnictwa krakowskiego, zawieszeniem działalności Szkoły Podstawowej nr 145 – powstałej w roku 1975 – oraz powtórnym usamodzielnieniem się Szkoły Podstawowej nr 50). Na historię tej ostatniej szkoły warto w tym miejscu zwrócić uwagę, gdyż będąc usytuowaną na jednym z krakowskich osiedli, wydaje się być najmniej zakorzenioną w tradycji Bronowic. I choć osiedle to nazywa się od wielu lat Bronowice Nowe, to w świadomości wielu jego mieszkańców, jak i pozostałych krakowian, identyfikowane jest jako osiedle Widok, zgodnie ze swoją pierwotną nazwą. O splatających się losach szkół nr 51 i 153 przeczytać można na stronie Bronowickiego Archiwum Społecznego:

W latach 60. i 70. XX wieku, na dawnych bronowickich polach, stanęły osiedla mieszkaniowe. Na osiedlu Widok zbudowano Szkołę Podstawową nr 145. Samodzielna szkoła zniknęła z Bronowic Małych, stając się filią tej na osiedlu Widok. Kiedy na tym samym osiedlu zbudowano drugą szkołę (obecna nr 153), to w 1982 roku przyjęła ona numer 50 i za patrona Włodzimierza Tetmajera. Tak było do roku 1991. W nowej rzeczywistości odrodzonej po 1989 roku Polski i samodzielnego samorządu mieszkańcy Bronowic Małych upomnieli się

o swoją szkołę. Liczne petycje, pisma, apele przyniosły efekt. W dniu 1 września 1991 roku uczniowie ośmiu klas rozpoczęli naukę w przywróconej Bronowicom Małym Szkole Podstawowej nr 50 im. W. Tetmajera (bronowice.com.pl).

Działania edukacyjne, podejmowane w opisywanych szkołach, a służące wspieraniu tożsamości regionalnej uczniów, scharakteryzowane są w podstawowych dokumentach, takich jak: statut, misja i program wychowawczy szkoły. Postępując zgodnie z przyjętymi kryteriami, wyodrębniłam w ich treści następujące kategorie i informacje:

1. Tworzenie więzów intelektualnych (wiedza o faktach, wydarzeniach, postaciach; pamięć o przeszłości i wspólnych dokonaniach; wizja przyszłości):
   zaliczyć tu można takie działania, jak:
   - konkursy wiedzy o życiu i twórczości Stanisława Wyspiańskiego (Szkoła Podstawowa nr 51), poznanie sylwetki Lucjana Rydla i miejsc z nim związanych (Szkoła Podstawowa nr 93);
   - konkursy wiedzy o Bronowicach i Krakowie (Szkoła Podstawowa nr 50, 51, 93);
   - konkursy plastyczne związane tematycznie z małą ojczyzną (Szkoła Podstawowa nr 50, 51, 93).
2. Tworzenie więzów emocjonalnych (uczucia; myśli i wyobrażenia; poczucie odrębności) poprzez:
   - organizację (Szkoła Podstawowa nr 50) i udział (szkoły podstawowe nr 51, 93, 153) w Festynie Bronowickim. Szkoła Podstawowa nr 50 jest organizatorem tej uroczystości od 1992 roku;
   - współorganizację (wraz z rodziną Rydlów, Muzeum Historycznym miasta Krakowa oraz Towarzystwem Przyjaciół Bronowic) (Szkoła Podstawowa nr 50) i udział (szkoły podstawowe nr 51 i 93) w corocznym obrzędzie Osadzania Chochoła, upamiętniającym wesele Rydla i Mikołajczykówny;
   - coroczne przedstawianie fragmentów *Wesela* (Szkoła Podstawowa nr 51);
   - stworzenie (w 2001 roku) i ciągłe bogacenie Izby Tradycji, w której zgromadzone są eksponaty związane z tradycją i historią Bronowic (Szkoła Podstawowa nr 50).

Tworzeniu i podtrzymywaniu mocnych więzów emocjonalnych służą również regularne działania wychowawcze, opisane w następujący sposób:

- „organizacja i program szkoły zapewnia podtrzymanie poczucia tożsamości narodowej, religijnej i tradycji środowiskowej sięgającej okresu Młodej Polski" (Statut Szkoły Podstawowej nr 50);
- „przywiązując ogromną wagę do tradycji lokalnej i regionalnej, współpracujemy z Muzeum Młodej Polski «Rydlówką» i Towarzystwem Przyjaciół Bronowic" (strona główna Szkoły Podstawowej nr 50);

- „jesteśmy szkołą: zabezpieczającą realizację głównych celów edukacyjnych, a tym samym humanitarnych i demokratycznych wartości; przygotowującą uczniów do świadomego i odpowiedzialnego decydowania o sobie, pełnienia ról społecznych zgodnie z ogólnie przyjętymi normami, do poczucia dumy z własnego miejsca zamieszkania, do życia w zjednoczonej Europie; integrującą środowisko lokalne i odkrywającą jego tożsamość w ramach «małej ojczyzny»; współdziałającą w szerokim zakresie z rodzicami, lokalnymi władzami, instytucjami, z własnym obliczem – tradycją i tożsamością" (strona główna Szkoły Podstawowej nr 51);
- „uczeń okazuje szacunek dla symboli narodowych, regionalnych oraz postaci związanych z historią Polski i regionu" (Program wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 93 na lata 2012-2018).



Rys. 2. Osadzanie Chochoła

Dokonane przeze mnie opis i analiza pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- dokumenty, w których opisane są założenia procesu edukacyjnego, prowadzonego w szkołach podstawowych działających na terenie Bronowic, zawierają istotne – z punktu widzenia kształtowania tożsamości

regionalnej – treści, odnoszące się zarówno do tworzenia więzów intelektualnych, jak i emocjonalnych;
- wyraźnie uwidacznia się zależność pomiędzy historią danej szkoły (rokiem powstania i dziejami na przestrzeni lat) a jej zakorzenieniem w małej ojczyźnie, co skutkuje zdecydowanie bardziej intensywną i zaangażowaną działalnością w i dla środowiska lokalnego;
- szkoły pełnią rolę nie tylko uczestników, ale i animatorów, szczególnie w zakresie ochrony, podtrzymania i transmisji dziedzictwa kulturowego Bronowic;
- dzieje i obecna działalność Szkoły Podstawowej nr 153 wyraźnie wskazują na najsłabsze zakorzenienie w regionie Bronowic; jednakże systematycznie wprowadzane są w niej elementy edukacji regionalnej, czego przykładem może być powołanie do życia Koła Miłośników Krakowa (dla uczniów klas I-III) oraz przeprowadzenie cyklu zajęć, których głównym celem było stworzenie możliwości powstawania więzów intelektualnych i emocjonalnych z małą ojczyzną[1].



Rys. 3. „Kulturowe konteksty edukacji" – prezentacja strojów regionalnych

Kontekst ostatniego wniosku prowadzi do ostatecznej konkluzji, wiążącej się z postulatem wspierania regionalnej tożsamości nauczycieli, co skutkować powinno szczególną dbałością i obecnością tego rodzaju działań w progra-

[1] Autorka tego projektu, Anna Mierzwa, była moją seminarzystką. Rezultaty eksperymentu zostały przedstawione w pracy magisterskiej *Uczestnictwo w zajęciach Koła Miłośników Krakowa w kształtowaniu świadomości kulturowej uczniów klasy III szkoły podstawowej*, której obrona odbyła się 8.07.2015 roku.

mach kształcenia studentów kierunków nauczycielskich. Przykładem takich rozwiązań może być – prowadzony przeze mnie według autorskiego projektu – kurs „Kulturowe konteksty edukacji", o udziale w którym studenci (dokonujący ewaluacji) piszą, między innymi: „Muszę przyznać, iż zdobyta na ćwiczeniach wiedza bardzo mi pomogła również w głębszym dostrzeżeniu bogactwa obszaru, z którego pochodzę, z którym się utożsamiam, w którym mieszkam i żyję od dziecka. Chciałabym, aby właśnie mocno akcentowano kulturową przynależność i doceniano osobistą mentalność, z którą każdy z nas przychodzi, której nigdy nie powinno się wstydzić ani wypierać".

BIBLIOGRAFIA

Brzezińska, A.W. (2009). Kultura regionu – tradycja czy kreacja? W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska-Nowak (red.), *Edukacja kulturowa. Przestrzeń – kultura – przekaz*, (s. 35-46). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania.

Golka, M. (2013). *Socjologia kultury.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kawula, S. (2007). Pedagogika społeczna i jej wyzwania na początku XXI w. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, (t. 2, s. 40-57). Warszawa: PWN.

Lewandowska, I., (2007). Świadomość (tożsamość) regionalna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* (t. VI, s. 444-450). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Petrykowski, P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Synak, B. (2000). Społeczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej. W: K. Marzec–Holka (red.), *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, (s. 47-54). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Szczepański, M.S., Ślęzak-Tazbir, W. (2009). Region i społeczność lokalna w perspektywie socjologicznej. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska-Nowak (red.), *Edukacja kulturowa. Przestrzeń – kultura – przekaz*, (s. 13-33). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania.

Theiss, W. (2001). Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utylitarna. W: W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, (s. 11-22). Warszawa: Żak.

Natalia Kłysz-Sokalska

Rozwiń mój potencjał – szkolnictwo powszechne a praca z dzieckiem uzdolnionym

Obecny system edukacji w Polsce w zdecydowanie większym stopniu umożliwia zindywidualizowane podejście do jednostki, jaką jest uczeń, niż miało to miejsce przed reformą systemu oświaty przeprowadzoną w latach 90. ubiegłego wieku. Obecnie, w przeciwieństwie do poprzednich tendencji, zwraca się szczególną uwagę na sposoby i możliwości rozwijania wewnętrznego potencjału dziecka już od najmłodszych lat. Pedagodzy mają świadomość istotności warunków kształcenia, dostosowania programów, metod i technik mających na celu uaktywnienie, rozwijanie i wykształcenie świadomego swojego potencjału człowieka.

Ważność zagadnienia kształcenia uczniów zdolnych i uzdolnionych wynika z dwóch przyczyn: po pierwsze, uczeń zdolny przejawia często wysoki poziom kreatywności, która jest cechą nadzwyczaj docenianą przez pracodawców, po drugie, demokratyzacja polityki społecznej powoduje dotarcie do każdej jednostki, niezależnie od jej pochodzenia i warunków materialnych. Świadomość, że prawidłowe kształcenie uczniów zdolnych – a tym samym wykorzystywanie ich wrodzonego potencjału – silnie wpływa na poprawę stanu gospodarki w państwie, powinna być głównym motywem polityków, aby taki typ kształcenia popularyzować.

Kwestia kształcenia uczniów zdolnych dotyczy nie tylko prawa oświatowego i idącej za tym szeroko pojmowanej edukacji (również pozaszkolne placówki i miejsca rozwijające uzdolnienia i zainteresowania), ale także postawy i zaangażowania rodziców. Obok szkoły to właśnie środowisko domowe wywiera najbardziej znaczący wpływ na motywację i możliwości rozwoju ucznia zdolnego. Rodzic, otwarty na współpracę ze szkołą i instytucjami wspierającymi rozwój ucznia, ma kluczowe znaczenie przy pogłębianiu dziecięcej wiedzy i umiejętności, także z perspektywy emocjonalnej, społecznej i motywacyjnej. Celowe i racjonalne wsparcie domowe daje dziecku sygnał, że praca, którą wykonuje, ma znaczenie i głębszy sens.

Zdolny, uzdolniony, czyli jaki?

W skrócie ujmując, zdolności ujawniają się w codziennych aktywnościach jednostki. Szybkość uczenia się, rozwiązywania problemów, procesy poznawcze, czy też działania na polu konkretnej dziedziny, ukazują indywidualne predyspozycje i cechy osobowościowe jednostki uzdolnionej. W psychologii i pedagogice definicja pojęcia „zdolność" dotyka różnych kontekstów i znaczeń. Zbigniew Pietrasiński (1978) przedstawia zdolność jako „takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu".

Problematyką „zdolności" zajmowano się już w okresie starożytności. Sokratesa interesowała zdolność do tworzenia i proces twórczy, Platon utożsamiał pojęcie zdolności z czynnikiem różnicującym obywateli w jego koncepcji „idealnego państwa", Arystoteles wskazywał na różnice w zdolnościach zarówno z perspektywy psychofizycznej, jak i w zakresie przyporządkowania do określonej grupy społecznej (Lewowicki, 1986). Zdolność, czy też uzdolnienia i talenty, interesowały także badaczy, pedagogów i filozofów późniejszych epok, jednak najpełniejszy rozkwit tego tematu przypada na drugą połowę XIX wieku oraz wiek XX, kiedy to zaczęto w sposób naukowy omawiać, analizować i badać uzdolnienia.

Modele zdolności specyficznych, których badania zapoczątkował Charles Spearman, natomiast ich kontynuatorami byli: Raymond Cattell, John Horn, a także Howard Gardner, który w swoich słynnych pracach: *Frames of mind* (1983) oraz *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century* (1999) przedstawił swoją koncepcję inteligencji wielorakich, stały się podstawą badań i analiz wg nowego spojrzenia na uzdolnienia. Gardner zaproponował szereg specyficznych inteligencji, które w odpowiednim czasie odkryte (już w okresie wczesnego dzieciństwa), mają szansę rozwinąć się w życiu dorosłym i w najwyższym stopniu ukierunkować człowieka na konkretne działania i aktywności. Internetowe zasoby oferują wiele testów na bazie MI (*Multiple intelligences*), które pozwalają na samodzielne określenie własnej grupy inteligencji. Jest to również podstawowa forma oceny inteligencji ucznia przez nauczyciela. Umożliwia ona zindywidualizowane podejście do wychowanka, jego mocnych i słabych stron, rozwoju uzdolnień i kształtowania wewnętrznych dążeń.

Warto zauważyć, że już sama wielość określeń synonimicznych do: „zdolności" sprawia niemały kłopot. Uzdolnienia, talent, zadatki wrodzone, zdolności, geniusz oraz wiele innych terminów powoduje rozbieżność w podejściu do definicji „ucznia zdolnego" i „ucznia uzdolnionego". Ze względu na specyfikę niniejszego artykułu będę posługiwała się pojęciem „uczeń zdolny"

w stosunku do dziecka przejawiającego zdolności ogólne, wysoką inteligencję, ponadprzeciętne możliwości szkolne, wysoki poziom uwagi i koncentracji, natomiast określenia „uczeń uzdolniony" – wobec dziecka charakteryzującego się zdolnościami kierunkowymi, uzdolnieniami specjalnymi, czyli takimi właściwościami, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie, np. muzyce, plastyce, fizyce, matematyce.

Dzieci uzdolnione różnią się między sobą zarówno pod względem rodzaju uzdolnień, jak i poziomu ich rozwoju. Wielu badaczy i autorów modeli rozwojowych uważa, że zdolności jest tyle, ile rodzajów aktywności człowieka (Limont, 2005). W przypadku problematyki ucznia zdolnego ich cechy charakterystyczne można podzielić na trzy grupy: zdolności poznawcze i kierunkowe, zdolności twórcze i cechy osobowości. Spójne działanie bezpośrednie i pośrednie w zakresie wszystkich tych rodzajów zdolności gwarantuje pełny rozwój ucznia zdolnego już na poziomie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.

Próbując określić obraz ucznia zdolnego, warto posłużyć się kilkoma schematycznymi opisami, które powstały w wyniku badań i obserwacji tej grupy dzieci. Stwierdzono, że uczniowie zdolni i uzdolnieni mają szeroko rozwinięte zdolności twórcze, zauważają problemy oraz rozwiązują je w nowy i oryginalny sposób. Cechuje ich także otwartość, niezależność i wytrwałość w działaniu, a także asymilacja i kumulowanie wiedzy. Odznaczają się dużą plastycznością myślenia, dążeniem do zmian i nowości oraz tolerancją wobec informacji dwuznacznych i słabo określonych. Charakteryzują się też niezależnością związaną z nonkonformizmem, wewnętrzną autonomią oraz nieuleganiem naciskom i wpływom społecznym (Limont, 2005), jednak z drugiej strony są przystosowani społecznie i lubiani przez swoich kolegów (French, 1977). Badania Ireny Borzym (1979) wykazały, że uczniowie zdolni odznaczają się wysokim stopniem neurotyzmu, niekonwencjonalności, introwertyzmu i wrażliwości. Są także dość niepewni swoich możliwości, oceniają siebie dość surowo, jednak posiadają wysoką samoświadomość i samoocenę; stawiają na pracę samodzielną oraz samowystarczalność. Badania przeprowadzone przez Marię Tyszkową (1990) wykazały, że uczniowie zdolni są bardziej dojrzali, zrównoważeni i odporni emocjonalnie, odznaczają się wewnętrzną integracją osobowości, przejawiają także skłonność do dominacji. Cenią takie wartości, jak: praca, twórczość, prawda, godność własna i wrażliwość moralna. Ponadto pedagodzy zauważają, że uczniowie szczególnie zdolni posiadają umiejętność silnej koncentracji na wykonywanym zadaniu, są wytrwali w dążeniu do celu i wyróżniają się motywacją umożliwiającą długotrwałe działanie i wytężoną pracę.

Taki obraz ucznia zdolnego z perspektywy teoretycznej pozwala nauczycielom na szybkie odkrycie jednostek zdolnych, a co za tym idzie – uzdol-

nionych. Problemem, który analizuje Wiesława Limont, jest częsta niespójność pomiędzy badaniami teoretyków a opiniami nauczycieli, kim jest uczeń zdolny. Ze względu na swoją wysoką samoświadomość uczeń zdolny może przejawiać cechy, które nie są pożądane w grupie klasowej. Nonkonformizm, władczość, silne trzymanie się własnych przekonań i wartości mogą być odbierane jako próba odrzucenia autorytetu nauczyciela oraz przykład arogancji i prowokacji.

Strategie kształcenia uczniów zdolnych i uzdolnionych

Uczniowie utalentowani i uzdolnieni mają specjalne potrzeby edukacyjne. Wymagają odpowiedniego dostosowania metod, technik i środków do osiąganych w pełni rezultatów poznawczych, emocjonalnych, społecznych i estetycznych. Edukacja uczniów zdolnych powinna opierać się na zindywidualizowanym podejściu systemowym, jak i powinna umożliwiać uczniom kształtowanie samodzielności, niezależności i naturalnej potrzeby rozwijania swoich kompetencji.

Obecne szkolnictwo polskie stosuje dwie główne strategie w edukacji uczniów zdolnych i uzdolnionych. Pierwsza z nich, skierowana przede wszystkim do uczniów zdolnych (przejawiających zdolności ogólne), opiera się na przyspieszonym kształceniu. Przyspieszenie wiąże się z szybszym, niż przewiduje program danej klasy, tempem kształcenia opartego na zdobywaniu wiedzy poznawczej. Odbywać się to może w wieloraki sposób: poprzez wcześniejsze rozpoczęcie edukacji szkolnej, realizację programu dwóch klas w jednym roku szkolnym, co wiąże się z tzw. przeskakiwaniem klas, lub grupowanie uczniów zgodnie ze zdolnościami i posiadaną wiedzą. Innym sposobem przyspieszania kształcenia, skierowanym również do uczniów uzdolnionych (kierunkowo), jest przyspieszanie edukacji z danego przedmiotu. Realizuje się wówczas strategię poszerzania wiedzy z danej dziedziny, która wyraźnie góruje nad innymi w przypadku danego ucznia uzdolnionego (Lewowicki, 1986).

Problematyka związana z przyspieszonym kształceniem dotyczy również przygotowania ucznia do podjęcia wcześniejszej edukacji szkolnej. Wiąże się to z jego gotowością szkolną, w zakresie której uzdolnienia i zdolności są jedynie jej częścią. Emocjonalno-społeczne przygotowanie dziecka do wkroczenia w szkolne mury jest sprawą ważną, ponieważ stres i lęk przed niepowodzeniem, odrzuceniem, brakiem akceptacji może spowodować skutek odwrotny do planowanego.

Obok przyspieszonego trybu nauki, kształcenie uczniów zdolnych i uzdolnionych dotyczy również rozszerzania treści z wszystkich lub wybra-

nego przedmiotu. „Powszechnie wykorzystywaną strategią jest wzbogacanie programów (*enrichment*), które oznacza proponowanie uczniom bogatszych i bardziej zróżnicowanych doświadczeń przy jednoczesnej modyfikacji standardowego programu nauczania. Może to odnosić się do całego programu lub do programów szczegółowych, może również dotyczyć metod i technik realizacji treści programowych" (Schiever i Maker, 2003).

Polskie prawo oświatowe a kształcenie uczniów zdolnych i uzdolnionych

Interesującą formą wzbogacania edukacyjnego są indywidualne toki lub programy kształcenia (nauki). Są to dodatkowe lub główne formy edukacyjne skierowane zarówno do uczniów z problemami edukacyjnymi, jak i do uczniów zdolnych i uzdolnionych. Indywidualizacja nauczania pod tym względem może obejmować całość kształcenia, jak to jest w przypadku indywidualnego toku nauki, lub wybranych dziedzin (przedmiotów), co ma miejsce w indywidualnych programach nauczania.

Jak podaje Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) z dnia 19 grudnia 2001 roku w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki, uczeń może realizować ITN (indywidualny tok nauki) z jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych według systemu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy. Uczeń realizujący ITN może uczęszczać na wybrane zajęcia edukacyjne do danej klasy lub do klasy programowo wyższej, w swojej lub innej szkole, na wybrane zajęcia edukacyjne w szkole wyższego stopnia, albo realizować program w całości lub w części we własnym zakresie. Może on realizować w ciągu jednego roku szkolnego program nauczania z zakresu dwóch klas lub więcej oraz może być klasyfikowany i promowany w czasie całego roku szkolnego. Jest to zatem taka forma realizacji obowiązku szkolnego lub nauki, której celem jest przede wszystkim umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym przyspieszonego ukończenia poszczególnych etapów kształcenia. Program ITN może być jednym z programów nauczania, objętych szkolnym zestawem programów nauczania funkcjonujących w danej szkole i zatwierdzonych przez dyrektora szkoły. Program ITN może być także indywidualnym programem nauki, utworzonym przez nauczyciela prowadzącego, czy opracowanym przy udziale i pomocy innych nauczycieli, w tym nauczyciela ze szkoły wyższego stopnia, doradcy metodycznego, psychologa, pedagoga oraz nawet samego ucznia.

Indywidualny program nauki (IPN) uczeń może realizować z jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych przewidzianych w szkolnym planie nauczania dla danej klasy (na każdym etapie edukacyjnym). Nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne w szkole – i pod kierunkiem którego uczeń będzie realizował IPN – tworzy program dla ucznia lub akceptuje program opracowany poza szkołą. Program jest dostosowany do uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych ucznia. IPN umożliwia rozwijanie wiedzy ucznia w określonych obszarach, w których wykazuje on szczególne – wyższe od przeciętnych – predyspozycje do nauki, ale realizowany jest w czasie zajęć edukacyjnych w szkole. Program może uwzględniać także zajęcia pozalekcyjne.

Indywidualne programy nauczania z muzyki i matematyki w Szkole Podstawowej nr 65 w Poznaniu

Szkoła Podstawowa nr 65 w Poznaniu, będąca częścią Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 5, jest placówką ogólnokształcącą, skupiającą się na zadaniach edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych, nie jest szkołą profilowaną. Ze względu na potrzeby w zakresie kształcenia uczniów zdolnych i uzdolnionych zostały wprowadzone liczne zajęcia dodatkowe, rozwijające zainteresowania, a przede wszystkim uzdolnienia i wrodzone predyspozycje uczniów. Jednym z przykładów są indywidualne programy nauczania przedmiotów – muzyka i matematyka. IPN odbywają się na zasadzie dodatkowych zajęć rozwijających i pogłębiających wiedzę z tych przedmiotów. Realizacja treści dodatkowych nie wpływa w żadnym stopniu na ogólne treści programowe danej klasy. IPN są programami dodatkowymi i w dużym stopniu zindywidualizowanymi.

Początkowo IPN były skierowane do uczniów uzdolnionych z klas IV-VI (drugi etap edukacji szkolnej). W związku z zapotrzebowaniem oraz większą świadomością nauczycieli istotności jak najwcześniejszego startu edukacyjnego, IPN zostały wprowadzone również na pierwszym etapie edukacyjnym – edukacji wczesnoszkolnej. Programy w klasach I-III, podobnie jak w klasach IV-IV, są zindywidualizowane i dostosowane do potrzeb oraz możliwości danego dziecka.

Muzyka

Indywidualny program nauki z muzyki został skierowany do uczennicy klasy drugiej, która przejawiała wrodzone uzdolnienia z zakresu muzyki. Uczennica uczęszczała na dodatkowe zajęcia tańca, odbywające się w tej sa-

mej placówce, co pozwoliło na stałą obserwację jej predyspozycji oraz możliwości muzycznych. W celu oceny umiejętności muzycznych wykorzystano ocenę kompetencji istotnych przy uzdolnieniach muzycznych zaproponowanych przez Marię Manturzewską (Manturzewska, Kotarska, Miklaszewski i Miklaszewski, 1990). Oceniano, czy uczeń posiada:

- słuch muzyczny (poczucie wysokości dźwięku, czasu, barwy, głośności, słuch harmoniczny),
- pamięć muzyczną,
- pamięć rytmiczną,
- smak muzyczny.

IPN z muzyki oparty jest na nauce gry na fortepianie. Wiedza dotycząca neurodydaktyki, bazująca na rozwoju i plastyczności mózgu poprzez naukę gry na instrumencie, wskazała, że tego typu zajęcia będą najodpowiedniejszą formą rozwoju wrodzonych uzdolnień uczennicy.

IPN z muzyki obejmuje pięcioletnią (dziesięć semestrów) naukę w klasach II-VI szkoły podstawowej. Specyfika nauczania polega na elastycznym indywidualnym podejściu do pracy z uczennicą w zależności od zdolności, możliwości i warunków (własny instrument). Przedmiot ten opiera się na wiadomościach o muzyce, które uczennica zdobyła w klasie pierwszej oraz będzie zdobywała równolegle podczas I i II etapu edukacyjnego na zajęciach z edukacji muzycznej.

Podstawą do utworzenia IPN z muzyki jest opinia pedagogiczno-psychologiczna, przedstawiona przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, która zaleca indywidualizację nauczania uczennicy ze względu na wybitne uzdolnienia muzyczne. Ponadto opinie nauczycieli, wychowawcy, pedagoga szkolnego, psychologa szkolnego oraz dyrekcji wskazują na wyróżniającą się postawę uczennicy w stosunku do pracy, nauki i poczucia rozwoju.

Poszczególne części programu opracowano, opierając się na wskazaniach dydaktyki szczegółowej związanej z nauką gry na fortepianie. Wyszczególnione cele nauczania, nawiązujące do powszechnie obowiązującej taksonomii (schematu hierarchicznego uporządkowania celów), to: zainteresowanie uczennicy muzyką fortepianową, rozwijanie uzdolnień muzycznych w sposób dostosowany do wieku i predyspozycji dziecka, zdobycie wiedzy i umiejętności z zakresu podstaw gry na instrumencie oraz zasad notacji w stopniu umożliwiającym samodzielne odczytanie zapisu nutowego, przygotowanie do samodzielnej pracy z krótkimi i łatwymi technicznie utworami, rozwijanie i kształcenie wyobraźni muzycznej, kształtowanie naturalnej potrzeby twórczej uczennicy, jej wrażliwości estetycznej, wyobraźni artystycznej i poczucia piękna, wyrabianie u uczennicy potrzeby aktywnego i kreatywnego kontaktu z muzyką oraz kształtowanie umiejętności świadomego odbioru muzyki.

Z punktu widzenia pragmatyki pedagogiki muzycznej program ma charakter otwarty. Jego poszczególne części można uzupełniać i modyfikować w zależności od sytuacji dydaktycznej. Twórcze i elastyczne korzystanie z zawartych w niniejszym opracowaniu wskazówek pozwoli nauczycielowi osiągnąć zamierzone wyniki pracy, kierować rozwojem ucznia tak, by był on proporcjonalny we wszystkich opisanych wcześniej kierunkach (celach) kształcenia.

Matematyka

Indywidualny program nauki z matematyki został napisany dla ucznia klasy drugiej, który w roku szkolnym 2014/2015 rozpoczął edukację wczesnoszkolną. Na podstawie informacji stwierdzono, że uczeń swoją wiedzą i umiejętnościami wyprzedza swoich rówieśników w klasie i realizuje znaczną część zadań przypisanych podstawą programową do edukacji matematycznej dla klasy trzeciej. Zauważono, że rozwijanie uzdolnień matematycznych ucznia w toku indywidualnego programu byłoby dla niego korzystne ze względu na fakt, iż taka forma pracy pozwoli na dalszy rozwój jego kompetencji matematycznych. IPN z matematyki, podobnie jak IPN z muzyki, oparty jest na opinii pedagogiczno-psychologicznej, przedstawionej przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, która zaleca indywidualizację nauczania ucznia ze względu na wyróżniające uzdolnienia matematyczne.

Realizacja programu odbywa się w ramach zajęć indywidualnych (1 godzina tygodniowo). Zajęcia indywidualne pomagają w stworzeniu swobody, samodzielności oraz właściwego klimatu poszukiwań twórczych. Dyskretna inspiracja i kierowanie rozwojem ucznia, jego zainteresowaniami i zdolnościami, wzmocni proces uczenia i rozwoju.

Cele ogólne IPN opierają się na poszerzaniu i uzupełnianiu wiadomości programowych oraz na pogłębianiu i rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień ucznia. Istotne jest kształtowanie w uczniu cierpliwości, pomysłowości i spostrzegawczości oraz myślenia twórczego. Kształcenie umiejętności korzystania z posiadanej wiedzy do rozwiązywania zaistniałych problemów, a także rozwijanie umiejętności znajdowania różnych metod rozwiązania tego samego zagadnienia ma wspierać cele ogólne programu.

IPN z matematyki skupia się na zagadnieniach mających związek tematyczny z materiałem programowym oraz problemami, z którymi uczeń nie zetknął się w normalnym toku nauki. Ponadto zwraca się szczególną uwagę na samodzielną pracę ze specjalnie dobranymi zadaniami o podwyższonym stopniu trudności. Aby zapewnić realizację programu, nauczyciel stosuje możliwie różnorodne formy, które wymagają aktywnej postawy ucznia, np.: dyskusje, pokazy i prezentacje, rozwiązywanie zadań i problemów ma-

tematycznych, które rozbudzą naturalną ciekawość ucznia, łamigłówki i zagadki logiczne, wykorzystanie różnorodnych pomocy dydaktycznych, np. plansze edukacyjne, publikacje popularnonaukowe, Internet, gry i programy edukacyjne itp.

Zdaniem autorki IPN wdrożenie tego programu powinno pomóc w rozwijaniu zdolności i zainteresowania przedmiotem. Uczeń biorący udział w takich zajęciach powinien umieć wykorzystywać posiadaną wiedzę do rozwiązania problemów i znajdować różne drogi rozwiązania danego problemu, łączyć wiedzę zdobytą na lekcjach z nowymi elementami matematyki wykraczającymi poza program nauczania, nabyć umiejętność analizowania otrzymanych wyników, rozumować w sposób matematyczny, umieć zastosować wiedzę matematyczną w codziennych sytuacjach życiowych.

Podsumowanie

Tematyka kształcenia uczniów zdolnych do niedawna traktowana była marginalnie i bez nacisku na wykorzystanie specjalnych metod czy technik pracy. Uzdolnienia kierunkowe rozwijano głównie w placówkach nakierowanych na daną dziedzinę (szkoły muzyczne, artystyczne) lub podczas pozaszkolnych zajęć dodatkowych. Skupiano się przede wszystkim na uczniu słabszym lub z problemami edukacyjnymi. Obecnie zwiększony nacisk na rozwijanie zainteresowań oraz wrodzonych predyspozycji pojawia się już na etapie przedszkolnym, aby w pełni rozwijać się na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym. Uświadomienie uczniom, nauczycielom i rodzicom, jak ważna jest praca z uczniem zdolnym i uzdolnionym, umożliwia późniejsze podążanie odpowiednią drogą edukacyjną. Spojrzenie na takiego ucznia z dalszej perspektywy daje nam obraz świadomego swoich możliwości i kompetencji dorosłego człowieka. Człowieka, który już na początku swojej drogi kształcenia dowiedział się, jakie są jego mocne strony, jak ma je kształtować i pielęgnować, oraz co robić, aby zawsze podążać odpowiednią drogą do rozwoju samego siebie.

BIBLIOGRAFIA

Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

French, J.L. (1977). Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia. W: N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, (s. 449-480). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.

Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.

Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Manturzewska, M., Kotarska, H., Miklaszewski, L., Miklaszewski, K. (1990). Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny. W: M. Manturzewska i H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, (s. 51-81). Warszawa: WSiP.

Pietrasiński, Z. (1978). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, (s. 735-762). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rozporządzenie MEN z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28), stan prawny na dzień 14.02.2016.

Schiever, S.W., Maker C.J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. W: N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of gifted education*, (s. 163-173). Boston: Allyn & Bacon.

Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tomasz Herman

Świetlica socjoterapeutyczna jako instytucja wspierająca szkołę w pracy z dzieckiem mniejszych szans rozwoju

Wprowadzenie

Podjęcie przeze mnie zasygnalizowanej w tytule problematyki wynika z chęci ukazania świetlicy socjoterapeutycznej jako instytucji wspierającej szkołę w pracy z dzieckiem mniejszych szans rozwoju. W szkołach nie ma czasu i miejsca, by objąć odpowiednimi działaniami pomocowymi wszystkie dzieci. Dlatego też coraz częściej podejmują one współpracę z organizacjami i instytucjami, których celem i zadaniem statutowym jest wspieranie dzieci mniejszych szans rozwoju. Wśród nich coraz większą rolę odgrywa wspomniana świetlica socjoterapeutyczna.

Kluczowe kategorie dla podejmowanej problematyki

Dzieci mniejszych szans rozwoju to m.in. dzieci pochodzące ze środowisk zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie, które przejawiają deficyt w sferze społeczno-kulturowej, emocjonalnej i poznawczej. W tym miejscu warto wspomnieć o wybitnej psycholog Irenie Obuchowskiej, która od wielu lat pracuje społecznie na rzecz wspomnianych dzieci. Jest autorką wielu uznanych publikacji w tej dziedzinie[1].

[1] Zob. I. Obuchowska (1996). *Kochać i zrozumieć*, cz. 1. Poznań: Wyd. Media Rodzina, I. Obuchowska (2000). *Kochać i zrozumieć*, cz. 2. Poznań: Wyd. Media Rodzina, I. Obuchowska (2003). *Kochać i zrozumieć*, cz. 3. Poznań: Wyd. Media Rodzina, I. Obuchowska (2007). *Dzieci małe i duże. Jak je kochać i rozumieć.* Poznań: Wyd. Media Rodzina, I. Obuchowska (2008). *Nasze dzieci. Jak je kochać i rozumieć.* Poznań: Wyd. Media Rodzina.

Zgodnie z ustawą z dn. 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887) świetlice socjoterapeutyczne zalicza się do placówek wsparcia dziennego. Do ich głównych zadań należy wspieranie rodzin w realizowaniu ich podstawowych funkcji, udzielanie pomocy w sytuacjach trudnych oraz kryzysowych szkolnych, rodzinnych, rówieśniczych i osobistych w oparciu o diagnozę indywidualną dziecka i jego rodziny. Placówki tego typu współpracują m.in. ze szkołami, ośrodkami pomocy społecznej, ośrodkami adopcyjno-opiekuńczymi, sądami, kuratorami oraz z organizacjami statutowo zajmującymi się pomocą rodzinom (Róg, 2005).

Świetlica socjoterapeutyczna jako placówka wspierająca szkołę w pracy na rzecz dzieci mniejszych szans rozwoju

Świetlica socjoterapeutyczna wspiera szkołę w działaniach podejmowanych na rzecz dzieci mniejszych szans rozwoju. Dostrzegalne jest to już na etapie celów i zadań stawianych placówkom wsparcia dziennego, a także działań charakterystycznych dla samej świetlicy socjoterapeutycznej. Do jej głównych zadań należy: (1) diagnozowanie sytuacji rodzinnej i środowiskowej oraz potrzeb dzieci i młodzieży, (2) kompensowanie zaburzeń/braków w trzech sferach rozwojowych dziecka (społecznej, emocjonalnej oraz kulturowej), (3) umożliwienie dzieciom i młodzieży odreagowania negatywnych emocji, (4) rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, (5) integrowanie podopiecznych, (6) przygotowywanie do aktywnego i twórczego udziału w życiu rodzinnym oraz społeczno-kulturowym i szkolnym, (7) kompensowanie niedostatków wychowawczych w środowisku rodzinnym, (8) zaspokajanie podstawowych potrzeb emocjonalnych i społecznych (m.in. potrzeba bezpieczeństwa i akceptacji), (9) eliminowanie zachowań aspołecznych, (10) zapewnienie młodym osobom warunków do nauki i rozwijania zainteresowań, (11) wyposażenie dzieci w umiejętności niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w życiu społeczno-kulturowym (Róg, 2005, s. 228).

Skuteczna realizacja powyższych założeń ma prowadzić do: zapobiegania marginalizacji i niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży, ich uspołecznienia i uwrażliwienia, rozwijania zainteresowań i uzdolnień, wzmocnienia motywacji do udziału w zajęciach, kształtowania charakteru i postaw pożądanych w działaniu społecznym i indywidualnym, przygotowania dziecka do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa zgodnie z zasadami poszanowania zasad i praw w nim obowiązujących, rozbudzenia do zaspokajania wyższych wartości duchowych oraz materialnych, nabycia umiejętności komunikacyjnych i prezentowania swoich osiągnięć.

Świetlice socjoterapeutyczne są placówkami charakteryzującymi się szerokim spektrum form działań. Są to m.in.: zajęcia socjoterapeutyczne, kompensacyjne, korekcyjne, logopedyczne, profilaktyczne, psychoedukacyjne, a także organizowanie czasu wolnego, stała praca z rodziną dziecka oraz współpraca z innymi instytucjami i organizacjami statutowo zajmującymi się szeroko rozumianą pomocą rodzinie (Róg, 2005, s. 229). Wszystkie wymienione formy działań mają na celu wspieranie dziecka, które z różnych przyczyn ma mniejsze szanse rozwojowe niż jego rówieśnicy.

Podstawową formą działania i pracy świetlic socjoterapeutycznych są zajęcia socjoterapeutyczne. Socjoterapia (łac. *socius* – towarzysz, ang. *sociotherapy*) jest jedną z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jest zagadnieniem złożonym, dlatego też poszczególni autorzy przedstawiają ją w nieco odmiennej perspektywie i odmiennym kontekście (Sawicka, 2004, s. 9). Taki stan rzeczy może wynikać z próby dookreślenia jej celów oraz założeń, co umożliwiłoby doprecyzowanie i wykreowanie „przestrzeni" dla socjoterapii w polu szerokiego spektrum zagadnień pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Pierwotnie socjoterapia została zdefiniowana przez psychiatrów i psychoterapeutów. Dla Haliny Wardaszko-Łyskowskiej (1966, s. 50) jest to metoda, której głównym zadaniem jest niedopuszczenie do wyizolowania i wyobcowania chorego z życia. Jeśli jednak do tego doszło, to celem socjoterapii staje się włączenie go do tego życia z powrotem, uwzględniając i wykorzystując do tego celu wszystkie czynniki socjalne. W tym kontekście socjoterapia przyjmuje formę szeroko rozumianej terapii środowiskowej.

Z punktu widzenia psychologów, m.in. Włodzimierza Szewczuka (1979, s. 274), socjoterapia to organizowanie środowiska społecznego pacjenta w taki sposób, by w możliwie dużym stopniu sprzyjało wyzdrowieniu i zachowaniu zdrowia psychicznego. Socjoterapia akcentuje znaczenie kontaktów interpersonalnych chorego z osobami z jego otoczenia społecznego (inni chorzy, personel medyczny, najbliżsi) dla przebiegu procesu leczenia. Istotnym elementem tej definicji jest wykorzystywanie umiejętności interpersonalnych pacjenta w procesie leczenia i zdrowienia. W podobnym tonie wypowiada się Arthur Reber (2000, s. 686), dla którego socjoterapia to każda forma terapii, „w której nacisk kładzie się w większym stopniu na czynniki środowiskowe i interpersonalne niż na czynniki intrapsychiczne (…)". Również Jerzy Siuta (2005, s. 204) podkreśla istotę oddziaływań środowiska społecznego, rozumianego jako pozytywny wpływ grupy społecznej i interakcji społecznych. Ponadto zakłada, iż jednym z głównych zadań grup socjoterapeutycznych jest stworzenie odpowiedniej atmosfery, pozbawionej konfliktów oraz umożliwiającej uzyskanie stanu odprężenia. Tak rozpatrywana socjoterapia w pewnych obszarach bliska jest formie psychoterapii grupowej.

W naukach pedagogicznych socjoterapia często jest utożsamiana z terapią społeczną. Rozpatrywana jest więc w kategoriach metod leczenia zaburzeń psychicznych, polegających na wykorzystywaniu czynników natury społecznej. Przedmiotem jej oddziaływania może być sam chory (np. nieumiejętność współdziałania z otoczeniem) lub systemy społeczne, które go otaczają (np. rodzina, społeczność lokalna), jeżeli przez swą dysfunkcjonalność wyzwalają, potęgują lub utrwalają objawy choroby. Udział samej socjoterapii w planie leczenia może być bardzo zróżnicowany, np.: może odnosić się do poszerzania się umiejętności społecznych chorego (terapia pracą, zajęciowa), czasem modyfikować otaczające go układy (praca z rodziną, społecznością lokalną), albo też czasowo lub trwale zastępować utrwalone nieprawidłowe układy innymi (stowarzyszenia pacjentów) (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 204). Zaprezentowana definicja ukazuje socjoterapię przez pryzmat zaburzeń, jakimi są zachowania nieakceptowane społecznie.

Dla Jerzego Strzemiecznego (1993, s. 45) socjoterapia to metoda, która polega na celowym stwarzaniu dzieciom warunków (doświadczeń społecznych) umożliwiających zmianę sądów o rzeczywistości, nieakceptowanych społecznie zachowań oraz odreagowanie emocjonalne. Głównym celem pracy z uczniami jest stwarzanie im doświadczeń korygujących zaburzenia. Nieco odmienny punkt widzenia prezentuje Zofia Sobolewska (1993), która w swych pracach podkreśla rangę grupowych form zajęć dla dzieci lub młodych dorosłych, w ramach których realizuje się cele edukacyjne, terapeutyczne i rozwojowe. Pojęcie socjoterapii zawiera się w realizacji wyżej wymienionych celów. Z kolei dla Marii John-Borys (2005, s. 348) jest „metodą pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk dysfunkcyjnych wychowawczo. Praca ta przebiega w grupie złożonej z dzieci przejawiających zaburzenia zachowania, utrudniające im adaptację w środowisku szkolnym, rówieśniczym i w kontaktach z dorosłymi. (…) Istota socjoterapii polega (…) na tworzeniu środowiska społecznego umożliwiającego dzieciom, frustrowanym przez zaniedbania w środowisku rodzinnym, zaspokojenie potrzeb psychicznych".

Najistotniejsze elementy powyższych rozważań na temat socjoterapii i jej zadań łączy w sobie definicja opracowana przez Katarzynę Sawicką (2004, s. 10), która rozpatruje ją jako metodę leczenia zaburzeń zachowań oraz niektórych zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży w ramach spotkań grupowych. W jej rozumieniu socjoterapia jest formą pomocy psychologicznej, która korzysta z doświadczeń psychoterapii, psychoedukacji i treningu interpersonalnego. Zaproponowana przez nią definicja zawiera w sobie większość tendencji i dyskursów w pojmowaniu socjoterapii prezentowanych w literaturze przedmiotu.

Zajęcia socjoterapeutyczne są zatem jedną z form wsparcia społecznego i przyczyniają się do wyrównywania szans rozwojowych. Potwierdzeniem

tej tezy są cele socjoterapii oraz metody i techniki wykorzystywane przez socjoterapeutów. Istota socjoterapii osadza się w głównej mierze na realizacji zadań terapeutycznych. Interwencja terapeutyczna jest odpowiedzią na cierpienie psychologiczne dziecka, które nie radzi sobie, lub na jego zachowanie powodujące wysokie koszta, jakie ponosi jego otoczenie społeczne (rodzina, rówieśnicy, nauczyciele itd.). Zaburzenia zachowania, niezależnie od swej etiologii, posiadają kontekst psychologiczny. Towarzyszą im zwykle przykre emocje, np. lęk, poczucie winy, gniew, złość, osamotnienie itp., oraz określone sądy poznawcze względem własnej osoby, a w szerszej perspektywie – postawa wobec siebie, innych ludzi i wobec świata. Zakłada się, że są one wynikiem doznawanych w przeszłości lub obecnie trudnych stanów emocjonalnych, które przekraczają „próg" możliwości dziecka w poradzeniu sobie z nimi. Mogą być one efektem przemocy doświadczanej ze strony dorosłych, odtrącenia emocjonalnego przez rodziców, długotrwałego znajdowania się w sytuacji deprywacyjnej, braku oparcia w rodzinie w sytuacji kryzysowej lub trudnej, braku satysfakcjonujących kontaktów z najbliższymi. Źródłem przykrych doświadczeń dla dziecka mogą być również sytuacje, w których nie może podołać stawianym oraz narzucanym mu obowiązkom i oczekiwaniom, które przekraczają jego możliwości rozwojowe. W takim kontekście może być odbierane przez otoczenie jako złe, leniwe lub głupie, co z kolei może prowadzić do negatywnych zjawisk, takich jak etykietowanie i samospełniająca się przepowiednia. Sytuacje trudne emocjonalnie, obciążające dziecko, mogą występować w rodzinach o zaburzonej więzi emocjonalnej, w rodzinach przejawiających problem alkoholowy, w rodzinach niedostosowanych społecznie oraz w rodzinach żyjących w ubóstwie materialnym i kulturowym (Sawicka, 2004, s. 16). Wspomniane trudne doświadczenia, przekraczające możliwości rozwojowe dziecka, prowadzą do negatywnych konsekwencji w dopiero co kształtującym się obrazie samego siebie, obrazie świata i innych ludzi. Mogą się one przejawiać nieufnością wobec ludzi, lękiem przed niepowodzeniami, izolacją uczuciową od własnych i cudzych doznań emocjonalnych, tendencją do agresji, krytykowania i nadmiernych wymagań stawianych sobie i innym ludziom. Ponadto dziecko może mieć problemy z podejmowaniem decyzji, z oceną własnej wartości, planowaniem przyszłości, z uświadamianiem sobie własnych pragnień oraz z wyrażaniem uczuć i odbieraniem uczuć innych.

Cele terapeutyczne opierają się na postulacie, wedle którego czynnikiem zmian niekorzystnych wzorców zachowania są doświadczenia korekcyjno-kompensujące, odreagowanie emocjonalne, a także nowe umiejętności nabywane w trakcie grupowych spotkań. Odreagowanie emocjonalne przejawia się ujawnianiem i wyrażaniem wypartych emocji towarzyszących traumatycznemu zdarzeniu, co umożliwi jednostce powrót do dawnych wyda-

rzeń i ponowne doświadczenie takich emocji, jak: gniew, złość, strach itp., co sprzyja wglądowi i rozwiązaniu problemu psychicznego. Doświadczenia korekcyjne polegają na gromadzeniu doświadczeń odmiennych treściowo od dotychczasowych, a zwłaszcza od urazowych, i niwelowaniu ich wpływu na psychiczne i społeczne funkcjonowanie dziecka. Z jednej strony opierają się na odmiennym zachowaniu się otoczenia, które nie potwierdza oczekiwań i wyobrażeń dziecka będących wynikiem uprzednich doświadczeń, z drugiej zaś na dostarczaniu dziecku doświadczeń, na podstawie których będzie mogło dokonać przebudowy obrazu samego siebie. Nowe umiejętności nabywane w ramach spotkań socjoterapeutycznych oscylują wokół zagadnień interpersonalnych, takich jak: asertywność, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, poszukiwanie wsparcia i pomocy itp. (Sawicka, 2004, s. 18-20).

Cele edukacyjne obejmują różnorodną tematykę w zależności od wybranej koncepcji i programu terapeutycznego. Ogólnie rzecz ujmując, ukierunkowane są na zapoznawanie dzieci i młodzieży z zagadnieniami, które ułatwią im funkcjonowanie społeczne i radzenie sobie z poszczególnymi problemami. Przykładowymi celami edukacyjnymi, realizowanymi w ramach zajęć socjoterapeutycznych, mogą być: uczenie się rozpoznawania emocji, pełnienia określonych ról (np. ucznia, kolegi), wybranych technik pracy umysłowej, zdobywanie umiejętności przekazywania własnej wiedzy (np. zdawanie egzaminów, pisanie klasówek, udzielanie odpowiedzi ustnych w szkole itp.). Istotność założeń edukacyjnych wyznacza fakt, że wspierają one proces nabywania wiedzy o sobie samym i o innych ludziach oraz proces rozumienia świata społecznego. Ponadto mają wpływ na kierunek zmiany zachowań, tak by chroniły dziecko przed kolejnymi doświadczeniami urazowymi (Sawicka, 2004, s. 15).

O ile cele edukacyjne są zależne od przyjętej koncepcji i programu terapeutycznego, o tyle cele rozwojowe są wyznaczane przez wiek uczestników zajęć socjoterapeutycznych. Poszczególne fazy życia charakteryzują się m.in. tym, że są zdominowane przez określone potrzeby jednostki, których zaspokojenie wpływa zasadniczo na proces jej rozwoju. Na przykład u dzieci w wieku wczesnoszkolnym istotną rolę odgrywa potrzeba aktywności ruchowej, zabawy, potrzeba zdobywania wiedzy o świecie, potrzeba twórczości, potrzeba wsparcia ze strony dorosłych, potrzeba przebywania w towarzystwie rówieśników i podejmowania wspólnej aktywności itd. W okresie dorastania na znaczeniu zyskuje potrzeba wyrażania siebie w różnych formach (literackich, marzeniach, wyobrażeniach), potrzeba aprobaty społecznej oraz autonomii, intymności, niezależności i przynależności do grupy. Jest to okres kryzysów emocjonalnych i kryzysu autorytetów dorosłych, problemów natury motywacyjnej oraz moralnej. Na tym etapie zachodzi również proces od-

krywania świata psychicznego, a także kształtowania się poglądów na świat i życie. Konstruując program socjoterapeutyczny, który w głównej mierze ma osadzać się na realizacji celów rozwojowych, należy uwzględnić indywidualne zainteresowania uczestników, zaspokojenie podstawowych potrzeb charakterystycznych dla danego okresu życia oraz podejmowanie zagadnień ważnych dla określonej grupy wiekowej (Sawicka, 2004, s. 16).

Powyższe cele socjoterapii są realizowane poprzez stosowanie ciekawych i często alternatywnych metod i technik pracy z dzieckiem. Należą do nich m.in. „burza mózgów", zabawa, zajęcia plastyczne, inscenizacje, odgrywanie scenek, muzykowanie, bajkoterapia (por. Sawicka, 2004), opowiadania, metafory, kukiełki, paradoks, techniki terapii Gestalt, techniki analizy transakcyjnej, techniki neurolingwistycznego programowania oraz techniki treningu interpersonalnego (por. Jagieła, 2009).

Organizacja czasu wolnego oraz wypoczynku wakacyjnego jest zadaniem tak samo istotnym dla świetlic socjoterapeutycznych, jak organizacja pracy psychologiczno-pedagogicznej. Szkoły w okresie ferii i przerwy wakacyjnej ograniczają swoją działalność. Świetlice socjoterapeutyczne działają cały rok. Jedną z form łączących zagadnienie czasu wolnego oraz wypoczynku wakacyjnego i pracy psychologiczno-pedagogicznej jest obóz terapeutyczny (zamiennie stosuje się określenie obóz socjoterapeutyczny). Ma on na celu również wspieranie dzieci z mniejszymi szansami rozwojowymi. Wpajanie społecznie akceptowanych nawyków oraz zainteresowań rekreacyjno-sportowych powinno zaprocentować prawidłowym rozwojem psychofizycznym podopiecznych. Nie ulega wątpliwości, że postępujące zmiany cywilizacyjne, a zwłaszcza gwałtowne zmiany zachodzące w obrębie nauki oraz techniki, powodują, iż aktywność ruchowa w czasie wolnym staje się podstawowym wymogiem higieny i troski o zdrowie.

Wśród pedagogów, psychologów i socjologów pojawiają się coraz liczniejsze głosy, nawołujące do zorganizowanego, celowego wychowania i przygotowania ludzi do czynnego wypoczynku. Jedną z głównych zalet obozu terapeutycznego, obok jego oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych, jest realizacja zadań związanych z „wychowaniem do czasu wolnego", w trakcie jego trwania są organizowane takie sytuacje rekreacyjne dla dzieci i młodzieży, które budzą i utrwalają pozytywne nawyki higieny i psychohigieny odpoczynku, kształtują wzory wartościowych zabaw oraz potrzebę czynnego uczestnictwa w życiu społecznym. Nie podlega żadnej dyskusji, iż zachowania podejmowane przez młode osoby w ich czasie wolnym są istotne dla kształtowania ich osobowości. Obecnie można zaobserwować w społeczeństwie wzrastającą ilość czasu wolnego młodzieży, co powoduje, że formy jego spędzania stają się przedmiotem szczególnej troski wychowawczej pedagogów. Taka sytuacja obliguje politykę wychowawczą nie tylko do or-

ganizowania czasu wolnego dzieci i młodzieży, lecz także do zapewnienia społecznie akceptowanego sposobu jego użytkowania, a przede wszystkim przygotowania do samodzielnej organizacji czasu wolnego w wymiarze indywidualnym, rodzinnym oraz społecznym. Wypoczynek letni w formie grupowej ma nieoceniony wpływ na rozwój osobowości młodego człowieka, jego zachowań społecznych.

Świetlica socjoterapeutyczna pełni również bardzo ważną funkcję dydaktyczną. Różni się ona jednak od tej pełnionej w szkole i przybiera najczęściej formę pomocy dziecku w odrabianiu zadań domowych oraz wdrożenia do systematycznej i racjonalnej nauki. W zakresie tej funkcji w świetlicy realizuje się następujące zadania: (1) organizowanie nauki własnej i pomocy koleżeńskiej pod opieką wychowawcy (rozwijanie idei tutoringu), (2) organizowanie gier i zabaw dydaktycznych (wykorzystywanie alternatywnych form nauczania), (3) rozwijanie czytelnictwa (wykorzystywanie biblioterapii w pracy nad deficytami dziecka), (4) odbywanie wycieczek tematycznych oraz (5) dążenie do intensyfikowania metod poszukujących (samodzielnego uczenia się) (Zajdel, 2000, s. 38).

Świetlice socjoterapeutyczne nie ograniczają swojej działalności jedynie do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wspomagają także rodziny w wymiarze materialnym. Zapewniają codzienne posiłki dzieciom, przygotowują paczki na święta z odzieżą, zabawkami, pomocami naukowymi i żywnością.

Zakończenie

Świetlice socjoterapeutyczne współpracują z innymi placówkami i organizacjami statutowo wspomagającymi rodzinę, których głównym celem jest niesienie pomocy rodzinie w sytuacjach szeroko rozumianego kryzysu. Taka sieć połączeń z innymi instytucjami pomocowymi umożliwia szybkie działanie w sytuacjach tego wymagających. Ułatwia również dokonanie diagnozy rodzinnej i środowiskowej oraz podjęcie adekwatnych działań pomocowych. W sposób istotny wspierają szkołę w pracy z dzieckiem mniejszych szans rozwoju. W ramach funkcjonowania świetlicy podejmowanych jest wiele działań służących temu celowi, m.in. takich jak: (1) prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych, profilaktycznych, edukacyjnych, kompensacyjnych; (2) wspieranie dzieci i młodzieży w prawidłowej organizacji czasu wolnego, stwarzanie im możliwości indywidualnego oraz wszechstronnego rozwoju, uwzględniającego ich swoiste potrzeby; (3) zapewnienie pomocy materialnej; (4) podejmowanie współpracy z innymi instytucjami i placówkami wspomagającymi dzieci w ich środowisku życia.

BIBLIOGRAFIA

Jagieła, J. (2009). *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

John-Borys, M. (2005). Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Obuchowska, I. (1996). *Kochać i zrozumieć*, cz. 1. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Obuchowska, I. (2000). *Kochać i zrozumieć*, cz. 2. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Obuchowska, I. (2003). *Kochać i zrozumieć*, cz. 3. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Obuchowska, I. (2007). *Dzieci małe i duże. Jak je kochać i rozumieć*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Obuchowska, I. (2008). *Nasze dzieci. Jak je kochać i rozumieć*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Reber, A.S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Róg, A. (2005). Świetlica socjoterapeutyczna. W: J. Brągiel, S. Badory (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Sawicka, K. (2004). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Siuta, J. (red.). (2005). *Słownik psychologii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.

Szewczuk, R. (red). (1979). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Ustawa z dn. 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 Nr 149, poz. 887).

Wardaszko-Łyskowska, H. (1966). *Analiza roli socjoterapii we współczesnej psychiatrii*. Warszawa: Ośrodek Wydawniczy Akademii Medycznej.

Zajdel, K. (2000). Świetlica sojusznikiem szkoły. *Dyrektor Szkoły*, nr 7-8.

Część III

DZIECKO W CYBERPRZESTRZENI

JOANNA SIKORSKA

Microsoft Kinect i jego zastosowanie w hybrydowym modelu uczenia się/nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

Jesteśmy aktualnie na takim etapie rozwoju świata, w którym nowoczesne technologie edukacyjne mają wpływ nie tylko na nasze życie codzienne, ale coraz częściej determinują również zmiany w procesie edukacji.

Świat medialny i wytwarzana przez niego cyberprzestrzeń to sfery będące nieograniczonym, niezmiernie bogatym źródłem informacji, do których człowiek w każdym wieku, począwszy od okresu wczesnego dzieciństwa, aż po późną dorosłość, ma coraz szerszy dostęp. Traci znaczenie proces uczenia się – nauczania, nastawiony na zapamiętywanie przez dzieci, znaczenia nabiera natomiast umiejętność operatywnego wykorzystania przez nie źródeł wiedzy.

Zmienia to w zasadniczy sposób rolę nauczyciela, który przestaje być niezastąpionym źródłem informacji, a staje się potencjalnym pośrednikiem między innymi źródłami a dzieckiem jako osobą uczącą się. Nauczyciele, choć dostrzegają potrzebę zmian w procesie, w którym uczenie się zaczyna zdecydowanie przeważać nad nauczaniem, nie zawsze są jednak gotowi, by podejmować wyzwanie pozwalające na optymalizację działań edukacyjnych przez włączanie do nich nowych technologii. Okazuje się bowiem, że gotowość do podejmowania działań sprzyjających rozwojowi i uczeniu się dzieci, szczególnie na etapie wczesnej edukacji (przede wszystkim w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć niektórzy naukowcy wskazują także na okres wczesnego dzieciństwa), wymaga od osób wspomagających i wspierających uczenie się dziecka wysokich kompetencji – wiedzy, umiejętności, postawy kreatywności, otwartości na działania. Nowe technologie nie są wprowadzone w proces edukacji dziecka wyłącznie ze względu na swoją

atrakcyjność, ale dlatego, że rozwijają samodzielność poznawczą, motywację do podejmowania przez dziecko nowych wyzwań, można kreować przy ich pomocy środowiska i przestrzenie społecznego uczestnictwa w edukacji wszystkich dzieci, a więc i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Sikorska, 2016, w druku).

Taka postawa nauczyciela małego dziecka/ucznia staje się gwarantem, że technologie nie zdominują innych aktywności dziecka, nie staną się alternatywą edukacji realizowanej offline, ale jej atrakcyjnym i pożytecznym elementem. Jednak pytania, które moim zdaniem należałoby postawić, to przede wszystkim o to, jak wykorzystać możliwości współczesnych technologii w pracy z dziećmi? Jakie aplikacje będą sprzyjały rozwojowi procesów orientacyjnych, poznawczych i wykonawczych dziecka, nie ograniczając równocześnie możliwości aktywnego uczenia się, eksplorowania, doświadczania, motywacji? Jak tworzyć sytuacje, by narzędzia nowych technologii informacyjnych i informatycznych nie zastępowały bezpośredniej relacji dziecko – dorosły czy dziecko – rówieśnik?

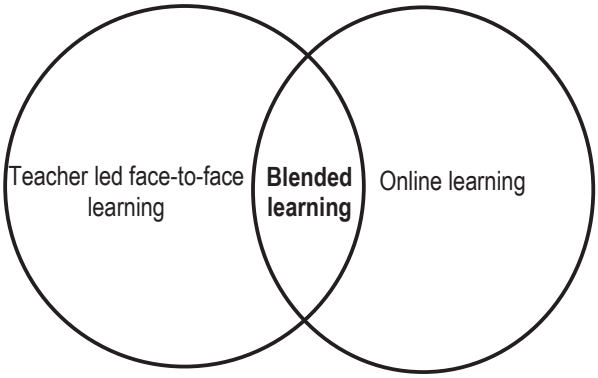
Blended Learning jako metoda wspierania uczenia się i nauczania bezpośredniego

Nieustanny rozwój technologii informacyjnych i informatycznych sprawia, że w procesie edukacji dzieci, także tych, które nazywamy osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, coraz częściej możemy wykorzystywać takie formy, jak:

- uczenie wspomagane komputerowo (*Computer Assisted Education*; *Computer Assisted Learning*), czyli uczenie się przy wykorzystaniu komputera do nauki we własnym tempie, pozwalające dzieciom pracować samodzielnie;
- uczenie grupowe wspomagane komputerowo (*Computer Supported Collaborative Learning*), pozwalające tworzyć korzystne środowisko do uczenia się w zespole i kooperacji; narzędziem sprzyjającym realizacji grupowego uczenia się jest komputer;
- uczenie na odległość (*Distance Learning*) – proces uczenia z wykorzystaniem Internetu (narzędzia synchroniczne i asynchroniczne), w którym dzieci/uczniowie i nauczyciel nie muszą być obecni w tym samym miejscu i mogą komunikować się niezależnie od czasu (Krauze-Sikorska, 2013, s. 266).

Kompetentny nauczyciel, analizując efektywność uczenia się wykorzystującego nowe technologie, zwróci jednak uwagę na fakt, który w latach 80. XX wieku podkreślał już Karl-Erik Sveiby. Jego zdaniem efektywne mogą oka-

zać się jedynie te działania, które skupiają się równocześnie na dwóch traktowanych integralnie elementach: doskonaleniu interfejsów systemów oraz procesie uczenia się – nauczania opartym na działaniu, symulacjach i interaktywnych środowiskach (Sveiby, 2005, s. 51). Warto w tym miejscu dodać, że tak rozumiany system, sprzyjający zdobywaniu przez dzieci wiedzy i umiejętności, oparty na połączeniu technologii i „tradycyjnego" procesu edukacji dziecka, musi uwzględniać podejście podmiotowe. Z tego względu uprawniona wydaje się teza, że nadawanie procesowi edukacji dziecka zindywidualizowanych i elastycznych form będzie sprzyjało optymalizacji uczenia się – nauczania. Warunek ten spełnia *Blended Learning* (BL), nazywany czasem także zintegrowanym systemem nauczania hybrydowego (Kapp, McKeague, 2002), lub też *Mixed – mode* (Nichols, 2001, s. 34).



Rys. 1. *Blended Learning* i jego miejsce w systemie uczenia się – nauczania tradycyjnego oraz uczenia się – nauczania online

oprac. na podstawie: M.B Horn., H. Staker Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools, 2014

Korzystając z *Blended Learning*, nauczyciel ma możliwość w pełni wykorzystać technologie komputerowe, jednak hybrydowy model edukacji wymaga przeprojektowania niektórych tradycyjnych treści, „dopasowania" ich do nowych działań edukacyjnych online, takich jak zadania czy ćwiczenia pozwalające dziecku na samoocenę, różnorodne symulacje, zróżnicowane formy współpracy online. BL wykorzystywane w edukacji odwołuje się do jednej z najistotniejszych orientacji sprzyjających rzeczywistemu uczeniu się dziecka, które jest w stanie nie tylko działać z poczuciem sprawstwa czy kompetencji, ale też w pełni wykorzystywać posiadane już zasoby. Tą orientacją jest personalizacja uwzględniająca potrzeby każdego dziecka/ucznia i pozwalająca mu realizować swój potencjał.

Michael B. Horn i Heather Staker, choć w rozważaniach nad istotą BL nie odwołują się wprost do orientacji personalistycznej, wyraźnie podkreślają, że

w żadnej mierze nie wolno, co niestety zdarza się w praktyce edukacyjnej, traktować BL w kategoriach kolejnego systemu „zarządzania wiedzą" dzieci przez nauczycieli, nie chodzi tu bowiem o bogate w technologię instrukcje, wykorzystywanie TI wyłącznie w tworzeniu interesujących dla dziecka symulacji czy interaktywnego e-learningowego środowiska (Horn, Staker, 2014).

BL dzięki integracji technologii i tradycyjnego procesu edukacyjnego pozwala przede wszystkim na indywidualizację kształcenia, a tym samym stwarza dziecku/uczniowi możliwość doświadczania bardziej spersonalizowanego doświadczenia związanego z procesem uczenia się – nauczania. Stanowiąc spójną część programu edukacyjnego, BL pozwala nauczycielowi m.in.:

- wykorzystać w sposób przemyślany włączanie do działań edukacyjnych uczenia się online, z zachowaniem przez dzieci elementu kontroli nad czasem, miejscem, ścieżką i/lub tempem uczenia się,
- wykorzystać uczenie online po to, by możliwe było aktywne uczestniczenie w procesie edukacji dzieci czasowo „wyłączonych" (np. z powodu choroby) z uczestnictwa w życiu grupy/klasy,
- wyznaczać cele edukacyjne zakładające realizację działań w zróżnicowanych formach aktywności, ale też formach organizacyjnych (praca indywidualna, w grupach, w zespołach),
- uwzględniać dominujące modalności uczenia się dziecka, ale też integralność obszarów jego aktywności (ścieżki nauczania każdego dziecka w ramach realizowanych zajęć mogą się łączyć, aby zapewnić zintegrowane doświadczenie uczenia się),
- motywować wszystkie dzieci – bez względu na posiadany przez nie potencjał – ponieważ nauczyciel, stosując system nauczania hybrydowego, może wykorzystywać w sposób przemyślany media nie tylko po to, by uatrakcyjniać samo uczenie się – nauczanie, ale także po to, by dokonywać wizualizacji postępów czynionych w tym procesie przez poszczególnych uczniów, czy poprzez określone działania integrować dzieci o różnych możliwościach i potrzebach,
- BL umożliwia także monitorowanie przez nauczyciela procesu uczenia się – nauczania w kontekście wykorzystywanych strategii pracy z dzieckiem – prawidłowa strategia pracy powinna być równoznaczna z osiąganiem przez dzieci określonych kompetencji zarówno w zakresie procesów poznawczych, jak i społeczno-emocjonalnych i motywacyjnych.

Analizując istotę BL, można zauważyć, że wykorzystywanie nowych technologii komputerowych w procesie uczenia się – nauczania dziecka nie musi więc w żadnej mierze zmieniać istoty założeń procesu edukacyjnego, zmianie podlegają jedynie narzędzia, dzięki którym wspólnie z dzieckiem dążymy do realizacji założonych celów. Jak podkreśla Hanna Krauze-Sikorska, podstawą działań edukacyjnych w pracy z dzieckiem jest przede wszystkim

„(…) rozwijanie możliwości kształtowania przez nie własnych doświadczeń, wspieranie rozwoju jego uczenia się, autonomii, jego aktywności w relacjach «JA – inni»" (2012, s. 289) – to założenie BL jest w stanie w pełni realizować.

Podejście oparte na *Blended Learning* może też okazać się w wielu przypadkach, dotyczących np. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bardzo skuteczne. Dzieje się tak wtedy, gdy poszukiwanie i odkrywanie możliwości oraz sposobów wykorzystania nowych technologii w procesie edukacji jest spójne z tworzeniem przez dorosłego „epizodów wspólnego zaangażowania" (EWZ) (Schaffer, 1994) czy „scen wspólnej uwagi" (SWU) (Tomasello, 2002, s. 132). Mają one strukturę triady składającej się z trzech elementów: (1) dziecka, (2) dorosłego/nauczyciela oraz (3) przedmiotu i stanowią cel interakcji. W sytuacjach edukacyjnych, wykorzystujących technologie informacyjne i informatyczne interakcje społeczne, w których dziecko i dorosły reagują na siebie nawzajem, kreując poprzez granice, jakie dla siebie ustanawiają w swoich transakcjach, „zorganizowany układ" czy „sytuację", pojawia się także ukierunkowanie dalszej aktywności, co „(…) pozwala dorosłemu na tworzenie takich warunków, w których dziecko, znajdując się w sytuacji zewnętrznej konieczności, postrzega ją jako pozytywną dla siebie samego" (Krauze- Sikorska, 2012, s. 296). Jest to możliwe, ponieważ doświadcza w niej zarówno poczucia sprawstwa, które rzutuje na poczucie niezależności, jak i odpowiedzialności za wykonywane zadania i swoje osiągnięcia w tym działaniu.

W wyniku aktywnego działania nauczyciel może przyjąć także funkcję osoby wspierającej lub podtrzymującej działania dzieci, szczególnie w sytuacjach, w których dziecko nie radzi sobie z uczeniem się, przeświadczone jest o swoich niskich kompetencjach, realizuje niewłaściwe strategie radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi czy społecznymi, wymagającymi np. wspólnego z innymi realizowania działań.

Zadaniem nauczyciela jest tym samym doprowadzenie do odkrycia przeżytych lub jeszcze niedoświadczonych elementów świata wewnętrznego i ingerencji we własne Ja. Musi on więc być, nie wypadając z roli obserwatora, aktywnym uczestnikiem działań, tak by dzieci mogły również być (stać się) osobami aktywnymi.

W wykorzystaniu *Blended Learning* niezmiernie ważny jest jeszcze jeden aspekt – przekonanie nauczyciela, że nowe technologie to przede wszystkim zestaw narzędzi poznawczych, a nie tylko narzędzia do biernego wykonywania polecanych zadań, czy zbierania, magazynowania i przesyłania danych. Bogate metody i narzędzia sztucznej inteligencji mogą znaleźć swoje zastosowanie we wspomaganiu procesu uczenia się – nauczania, ale będzie to sensowne jedynie wtedy, gdy proces ten zostanie dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka jako osoby uczącej się.

Chcąc stworzyć konstruktywne, przyjazne dziecku środowisko uczenia się, w którym wykorzystane zostaną możliwości BL, warto odwołać się do założeń teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2002), który wskazywał, że rodzaj inteligencji stanowi istotny komponent składający się na różnice indywidualne między osobami uczącymi się. Gardner wyróżnia siedem głównych typów inteligencji, choć w ostatnich artykułach wskazuje też, np. na znaczenie inteligencji przyrodniczej. Wśród typów inteligencji (inni autorzy mówią raczej o stylach uczenia się) znaczenie dla uczenia się mają: inteligencja językowa, inteligencja logiczno-matematyczna, inteligencja wizualno-przestrzenna, inteligencja muzyczna, inteligencja kinestetyczno-ruchowa, inteligencja interpersonalna, inteligencja intrapersonalna.

W uczeniu się – nauczaniu wykorzystującym BL dopasowanie dziecka i dorosłego, który rozumie specyfikę uczenia się dziecka i pozwala mu ją wykorzystać, może zapobiec sytuacji, w której dziecko nie osiąga poczucia efektywności, a dla nauczyciela nie staje się istotne, czego się nauczyło i jak te umiejętności wyznaczą dalszy kierunek podejmowanych wspólnie działań, ale na ile opanowało sprawność rozwiązywania zadań, uatrakcyjnionych wykorzystywanym narzędziem.

Zastosowanie Microsoft Kinect w rozwiązaniach opartych na *Blended Learning*

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania, jak efektywnie wykorzystywać w edukacji dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, np. określone oprogramowania czy narzędzia typu tablet, smartfon, konsola do gier (traktowana w dalszym ciągu przez wielu nauczycieli wyłącznie w kategoriach zabawki), spowodowało dostrzeżenie potencjału edukacyjnego, mało w Polsce wykorzystywanego, sensora Microsoft Kinect.

Kinect jest tego rodzaju interfejsem, który stanowić może nie tylko o uatrakcyjnieniu procesu uczenia się dzieci, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale przede wszystkim nie buduje cyfrowej alternatywy wobec niego, znakomicie wpisując się w system uczenia się dziecka oparty na *Blended Learning*. Wymaga jednak od dorosłego nie tylko wiedzy o funkcjonowaniu i możliwościach modyfikacji samego interfejsu, ale także – a może przede wszystkim – o dziecku, jego rozwoju, potencjale i ograniczeniach w tym rozwoju, mocnych i słabych stronach uczenia się, dotyczących zarówno sfery instrumentalnej, jak i kierunkowej.

Kinect to urządzenie – czujnik ruchu stworzony przez Microsoft, które jest w stanie „czytać" język ciała jego użytkownika. Zadebiutował jako dodatek do konsoli do gier Xbox 360 – jego podstawową funkcją była immersja

– Kinect fizycznie wiązał gracza z rozgrywką. Dla tworzenia przemyślanych, ale też motywujących dziecko rozwiązań edukacyjnych istotny jest fakt, że umożliwia on nie tylko przechwytywanie, śledzenie i odczytywanie ruchów ciała, gestów (ang. *motion capture*), ale też głosu. Informacje audio i wideo służą za polecenia do interakcji z cyfrowymi treściami prezentowanymi w grach i oprogramowaniu. Innymi słowy, dziecko, w pracy, z którym wykorzystujemy Kinect, nie musi być „związane" z klawiaturą, myszą lub joystickiem, może zatem, w przemyślanym procesie edukacji, zdobywać coraz większą ilość intuicyjnych i wirtualnych doświadczeń, odwołujących się zarówno do jego intuicji, jak też przekazów wirtualnych (Hsu 2011, s. 334)

Na aspekt ten zwracają uwagę także: Tommer Leyvand, Casey Meekhof, Yi-Chen Wei, Jian Sun i Baining Guo, podkreślając, że nieustannie modyfikowana technologicznie przez Microsoft *„tożsamość Kinect"* dla Xbox i Windows zapewnia coraz lepszy odbiór danych z sensorów kontrolera gier, pozwalających na nowe doświadczenia w procesie uczenia się. Udostępniane pakiety coraz częściej oparte są na połączeniu wielu technologii wykorzystujących „(…) kamery RGB, odczyt głębi i ostrożne projektowanie interakcji z użytkownikiem (…)" (Leyvand, Meekhof, Wei, Sun, Guo, 2011, s. 95). Sprawia to, że system Kinect jest w stanie „(…) identyfikować tożsamość użytkownika na podstawie trzech technik: rozpoznawania twarzy, śledzenia kolorów odzieży i szacowania wysokości" (Leyvand, Meekhof, Wei, Sun, Guo, ibidem).

Dzięki wydaniu sterowników *open source* (Giles, 2010), Kinect może być podłączony do komputerów osobistych i skonfigurowany do korzystania z programów innych niż możliwych do kupienia dla konsol Microsoft Xbox. Ponadto Microsoft wypuścił niekomercyjny Kinect Software Development Kit (SDK) dla systemu Windows.

Już tak skrótowe zaprezentowanie możliwości interfejsu Kinect pozwala dostrzec, że otwiera on nie tylko nowe możliwości w obszarze interaktywnych metod uczenia się – nauczania, ale powinien stanowić też istotny czynnik poszukiwania przez nauczycieli takich edukacyjnych rozwiązań, które przyczynią się do aktywności dzieci, wzmacniania posiadanego przez nie potencjału, ale przede wszystkim budowania motywacji do uczenia się związanego ze zdobywaniem (poszerzaniem) wiedzy, umiejętności, tworzeniem postawy eksploratora umiejącego wykorzystywać zdobyte doświadczenia (zob. Lee, Liu, Zhang, 2012, s. 1).

Pojawienie się sensora Microsoft Kinect (choć nie jest to przecież jedyne urządzenie wykrywające np. ruch) pozwala nauczycielowi znaleźć zastosowanie dla niego w klasie. Jak podkreśla Johnny Kissco (2011), można zacząć już przewidywać, że w ciągu najbliższych kilku lat takie urządzenia staną się jedną z podstawowych technologii w klasie, bo Kinect wydaje się zapewniać naturalne i różnorodne interaktywne doświadczenia nie tylko dzieciom/uczniom, ale także nauczycielom.

Niestety korzystanie z Kinect w edukacji wykorzystującej model hybrydowy można zauważyć przede wszystkim w USA, chociaż coraz częściej interesują się nim także polscy nauczyciele. Są to jednak tylko te osoby, które rozumieją, że uczenie się dziecka to także uczenie się z dzieckiem i tworzenie działań oraz interakcji zespołowych. Dostrzegają również, że nowe technologie nie tylko optymalizują proces edukacji, ale stają się czynnikiem budującym uczenie się od siebie nawzajem.

Warto zauważyć jednak następujący fakt – dla nauczycieli z USA, którzy twierdzą, że współczesna edukacja wymaga uwzględnienia, że współczesne dzieci to *digital natives*, nie oznacza to w żadnej mierze pozostawienia dzieci „sam na sam" z nowymi technologiami, tylko uczenie, jak wykorzystywać je skutecznie, w sposób rozwijający kompetencje poznawcze, emocjonalne, społeczne i motywację do uczenia się. Wprowadzając narzędzia nowych technologii dla dzieci/uczniów, które są przez nich oceniane jako atrakcyjne, ale bazują też na *visual language*, nauczyciele nie rezygnują również z tych elementów, które opierają się na zasadach konstruktywistycznego uczenia się.

To dla tej grupy nauczycieli Kinect staje się uniwersalnym narzędziem, w pełni sprzyjającym nowoczesnemu uczeniu się – nauczaniu (https://www.youtube.com/watch?v=U6WwPBBDGR0~~HEAD=pobj).

W Stanach Zjednoczonych aktualnie istnieje wiele aplikacji na Kinect kin-educate (http://kin-educate.blogspot.com/), KinectMath (https://kinectmath.org/), pojawiają się też propozycje programów oferujących zróżnicowane, także organizacyjnie, formy pracy (zajęcia, lekcje). Doskonałym przykładem może być jumpido (http://www.jumpido.com/en) dla dzieci w wieku 6 lat.

W Polsce proces zauważania przez nauczycieli możliwości, jakie oferuje Kinect, i wykorzystywanie go jako narzędzia edukacyjnego właśnie się rozpoczął. Łukasz Rumiński – pierwszy użytkownik Kinect w polskiej szkole w Jemielniku, który jest również nauczycielem języka angielskiego, i Tomasz Kowalczyk – programista, stworzyli NatuLearn – firmę, która zaprojektowała jedne z pierwszych polskich aplikacji edukacyjnych dla używających komputera z systemem Windows, połączonego z Kinect jako podstawowym urządzeniem wejściowym.

Opracowany przez Rumińskiego i Kowalczyka projekt, zakładał stworzenie aplikacji, takich jak:

- KinectQuiz – pozwalający nauczycielom budować wiele baz danych z pytaniami i odpowiedziami. Aby skorzystać z nich w klasie, potrzebny jest Kinect i tablica multimedialna lub projektor – te ostatnie pozwalają wyświetlać zadania. Uczniowie, stojąc przed sensorem, wykonują zadania zaproponowane przez nauczyciela. Wybierając odpowiedzi dotyczące określonych zadań, po prostu przesuwają ręce w stronę da-

nej odpowiedzi związanej z zadaniem, a sensor odczytuje ruch ich rąk. Aby można było ocenić wiedzę dziecka, istotnym elementem musi stać się gamifikacja, rozumiana w tym przypadku jako pokonywanie stojących przed dzieckiem wyzwań związanych z rozwiązywaniem quizu. Każda poprawna, lub niepoprawna, odpowiedź ucznia jest zliczana i staje się składową osiąganego przez dziecko/ucznia wyniku końcowego. Wydaje się, że aplikacja ta doskonale nadaje się nie tylko do powtórzenia materiału, który uprzednio został z dziećmi przepracowany i wymaga utrwalenia (na aspekt ten zwracają uwagę jej twórcy), ale sprzyja przede wszystkim monitorowaniu osiągnięć dziecka i końcowej ewaluacji uczenia się;

- Kinect LearnLang opiera się z kolei na rozpoznawaniu głosu. Nauczyciele budują pewną bazę danych, pozwalającą rozwijać kompetencje związane z uczeniem się przez dziecko języka obcego; pytania, które się tu pojawiają, w sposób spójny łączą obraz z tekstem. Uczniowie udzielają odpowiedzi w języku obcym, a oprogramowanie, przez urządzenie Kinect, sprawdza, czy ich wymowa jest poprawna;
- Kinect ImQu pozwala m.in. uczyć się pracować w diadzie, w grze bierze bowiem udział dwóch uczniów. Uczeń, który jest bliżej czujnika, ma kontrolę i odpowiada na pytanie, drugi uczeń staje się osobą sprawdzającą poprawność odpowiedzi, po każdym zadaniu (lub kilku zadaniach) uczniowie wymieniają się – w ten sposób nie tylko kontrolują poprawność odpowiedzi kolegi, ale wchodzą też w rolę tutora. W Kinect ImQu nauczyciel może zbudować swoją bazę w edytorze aplikacji – pojawia się słowo i dwie możliwe odpowiedzi w postaci zdjęć. Dzieci wybierają poprawne zdjęcie, po prostu przesuwając ręce (nad głowami), co nie tylko uatrakcyjnia uczenie się, ale rozwija też proces koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- Kinect Swiper to aplikacja (dla Kinect i Windows), która pozwala na poruszanie się po zdjęciach przy użyciu prostych gestów. Ta aplikacja jest doskonałym narzędziem do pracy nauczyciela z uczniami, pozwala m.in. włączać do wielu zadań uczniów nieśmiałych czy przeżywających znaczny stres w sytuacji wystąpień przed innymi uczniami i nauczycielem. Używając Kinect Swiper, można zaimponować „publiczności", bowiem podczas prezentacji nie trzeba dodatkowo koncentrować się na sprzęcie typu kliker – przesuwającym slajdy (zob. Krela, 2012).

W pracy z dziećmi mającymi trudności w opanowaniu umiejętności czytania (także wtedy, gdy mamy do czynienia z dysleksją) aplikacje, takie jak Avatar Kinect dla Xbox (Bishop, 2011), pozwalają dziecku w sposób nie tylko interesujący, ale i motywujący do dalszej pracy przyswoić tę umiejętność. Dziecko/uczeń, któremu towarzyszy wspierający je dorosły (nauczyciel,

terapeuta), opanowuje umiejętność czytania, stojąc przed sensorem Kinect. Jego głos i ruch odzwierciedlane są przez wcześniej wybranego awatara ukazującego się np. na ekranie monitora. Dziecko, czytając, może kontrolować ten proces – poprawianie błędów nie staje się nudne i uciążliwe, bo uczestniczy w tym awatar. Wielokrotnie można też odsłuchiwać czytany tekst i przy pomocy dorosłego wprowadzać zmiany – rolą tego ostatniego jest uczenie samokontroli.

Z kolei Video Kinect dla Xbox i Windows (Hoffman, 2010) jest programem służącym do odbywania wideokonferencji z dziećmi/uczniami z innych krajów, z którymi szkoła współpracuje. Uczniowie mogą rozmawiać ze sobą na żywo i poznawać kulturę innych w różnych jej obszarach. Mogą zobaczyć swoich kolegów *face-to-face* i dostrzegać ich zachowania, co stwarza znakomite możliwości poznawania innych. Wspólne z nauczycielem „przepracowanie" uzyskiwanych w ten sposób informacji sprawia, że dzieci otwierają się na inność, stają się bardziej tolerancyjne i otwarte na problemy kulturowe.

Interesującym aspektem wykorzystania Video Kinect jest też możliwość realizowania różnych misji z pomocą NASA – astronauci przekazują uczniom dane, które muszą poddać analizie i rozwiązać problem (zawsze jest on dostosowany do potrzeb i możliwości danej grupy dzieci). Matematyka i fizyka przestają być niezrozumiałą czasami abstrakcją, dzieci dostrzegają bowiem w podejmowanych zadaniach konkretne, praktyczne cele.

Kinect może być wykorzystywany przez nauczycieli także podczas zajęć z wychowania fizycznego (zarówno w szkole, jak i poza nią) – nie tylko pozwala na indywidualizację zadań, np. ze względu na specyficzne potrzeby dzieci – mogą one poruszać określonymi częściami ciała, ale mogą też we własnym tempie rozwijać motorykę i sprawność fizyczną. W praktyce edukacyjnej znakomicie sprawdzają się Kinect Sports, Dance, Dance Revolution, Just Dance, Kinect Adventures – aktywizują dzieci, ale sprawiają też wiele radości i samozadowolenia z osiąganych w ten sposób rezultatów.

Nauczyciele mogą jednak wykorzystać Kinect nawet bez aplikacji stworzonych wyłącznie do celów edukacyjnych. Trzeba posiadać tylko oprogramowanie Kinect Fun Labs, które jest dostępne za darmo wraz z konsolą Xbox (problemem może się okazać jedynie to, że niestety z poziomu systemu Windows nie będziemy w stanie skorzystać z tego programu).

Analizując opisane zastosowania Microsoft Kinect, można dostrzec, że dzięki przemyślanemu wykorzystaniu tej technologii nauczyciel posiadający odpowiednie kompetencje i rozumiejący, że czasem warto „uczyć inaczej", jest w stanie tworzyć przyjazne dziecku nowe środowiska uczenia się, które inaczej nie zawsze byłyby dostępne dla małych uczniów. Bo choć wydaje się, że mówienie o istocie i podstawach podmiotowego uczenia

się jest już czystym truizmem, istnieje przecież bardzo solidny fundament i wiele lat badań nad aktywnym uczeniem się, to niestety nieustannie zapominamy, że im więcej zaangażowania uczniów w działania edukacyjne, zanurzanie się w działaniach i zadaniach realizowanych z ciekawością, zainteresowaniem i widocznym dla każdego dziecka celem tej aktywności, tym dzieci/uczniowie nie tylko lepiej będą się uczyć, ale też więcej osiągną (Voke, 2002).

Dostrzegając te korzyści, czasem trudno pogodzić się z jakże prawdziwym stwierdzeniem Deryn Watson, wskazującej, że wprowadzenie zasobów informatycznych do szkół wydaje się mieć stosunkowo niewielki wpływ na sposób, w jaki nauczyciele uczą (Watson, 2001).

Podsumowanie i dyskusja

Rozkwit technologii informacyjnej zmienił nie tylko sytuację współczesnego dziecka, także tego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale i obraz jego edukacji. Komputer stacjonarny, laptop, tablet, smartfon, wraz z ich możliwościami multimedialnymi, spowodowały, że stają się one integralnym elementem świata dziecka, nieodłączną częścią środowiska uczenia się.

Wykorzystanie technologii uczenia się – nauczania wspomaganego komputerowo musi jednak uwzględniać fakt, że dziecko nie dysponuje „dojrzałością informatyczną". Rola nauczyciela jako tutora i facylitatora jest więc nie do przecenienia. W procesie edukacji dzieci wykorzystującej potencjał B-learningu, którego narzędziem może stać się Microsoft Kinect, trzeba bowiem w sposób przemyślany zaspokajać potrzeby wszystkich dzieci, dostrzegać ich potencjał, ale i ograniczenia po to, by dziecko rozumiało cel i sens podejmowanej aktywności.

Niestety, znaczące możliwości wykorzystania interfejsu Kinect (Lancia, 2009) często są ograniczane brakiem kompetencji nauczyciela, związanych nie tyle z umiejętnościami technicznymi, ile z koniecznością indywidualizacji, poszukiwania właściwego dla dziecka stylu uczenia się, ale też uczenia, jak wykorzystując nowe technologie, uczyć się wspólnie z innymi.

Stajemy przed kolejnym wyzwaniem – to prawda, że w świecie zdominowanym przez rzeczywistość wirtualną dzieci można określić mianem *digital natives* (zob. Prensky, 2001, 2010), ale czy oznacza to, że rolę nauczyciela, jak postulują niektórzy badacze, powinien przejąć awatar, który skuteczniej niż rzeczywisty nauczyciel będzie tworzył przyjazne dziecku środowisko uczenia się?

BIBLIOGRAFIA

Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Univesitas.

Cole, M. (1985). The zone of Proxima development: Where culture and cognition create each other. W: J.V. Wertsch (red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Cole, R., van Vuuren, S., Pellom, B., Hacioglu, K., Ma, J., Movellan, J., Schwartz, S., Wade-Stein, D., Ward, W., Yan, J. (2003). *Perspective Animated Interfaces: First Steps Toward a New Paradigm for Human Computer Interaction*, Proceedings of the IEEE: Special Issue on Human Computer Interaction, 91(9), s. 1-22.

Czerpaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne.

Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie*. Poznań: Media Rodzina.

Giddens, A. (1994). *Nowe zasady metody socjologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos".

Giles, J. (2010). Inside the race to hack the Kinect. *The New Scientist*, 208(2789), s. 22-23.

Gruba, J. (2002). *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Horn, M.B., Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hsu, H.J., (2011). *The Potential of Kinect as Interactive Educational Technology* IPEDR vol. 13, 334-338. Singapore: IACSIT Press.

Juszczyk, K. (2007). Sceny wspólnej uwagi w nauce czytania wspomaganej komputerowo. *Investigationes Linguisticae*, vol. XV, s. 56-79.

Kapp, K.M., McKeague, C. (2002). *Blended Learning for Compliance Training Success*. Princeton, New Jersey: EduNeering.

Krauze-Sikorska, H. (2012). Determinanty efektywności systemu CAE w procesie edukacji dzieci z utrudnieniami w rozwoju. *Studia Edukacyjne*, 23, s. 281-299.

Krauze-Sikorska, H. (2013). Uczenie się i nauczanie wspomagane komputerowo w procesie edukacji dzieci o specjalnych potrzebach. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), *Wybrane obszary aktywności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Lancia, J. (2009). Interactive whiteboards: Creating higher-level, technological thinks? *Childhood Education*, 85(4), s. 270-272.

Leyvand, T., Meekhof. C., Wei, Y., Sun, J., Guo, B. (2011). Kinect Identity: Technology and Experience. *Computer*, 44(4), s. 94-96.

Nichols, M. (2001). *Teaching for Learning*. Palmerston North: TrainInc.co.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, no 5, 1-6.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real Learning*, California: Corwin A SAGE company.

Reeves, B., Nass, C. (2000). *Media i ludzie*. Warszawa: PIW.

Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Shotter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska., G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Sikorska, J. (2016). *Edutainment – w poszukiwaniu rozwiązań sprzyjających trójwymiarowemu uczeniu się w okresie późnego dzieciństwa* (w druku)

Sveiby, K.S. (2005). Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości. *E-mentor*, nr 2(9).
The New Scientist. (2011). The Kinect revolution, 208(2789), 5.
Thorne, K. (2003). *Blended Learning- How to Integrate Online Traditional learning*, London: Kogan Page Limited.
Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa: PIW.
Watoła, A. (2006). *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Watson, D. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technology*, 6, s. 251-266.
Wertsch, J.V., Stone, C.A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the Genesis of higher mental functions. W: J.V. Wertsch (red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G., (1986). The role of tutoring In problem – solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89-100.
Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

Bishop T. (2011). *Xbox launches Avatar Kinect: A review by my avatar*: http://www.geekwire.com/2011/finally-cartoon-chat-xbox-launches-avatar-kinect/ [dostęp: 5.06.2016].
Blended Learning with Kinect: https://www.youtube.com/watch?v=U6WwPBBDGR0 [dostęp: 5.06.2016].
Hoffman, H. (2010) *Stay in touch with Video Kinect on Xbox and Windows Live Messenger:* https://blogs.windows.com/windowsexperience/2010/11/04/stay-in-touch-with--video-kinect-on-xbox-and-windows-live-messenger/ [dostęp: 5.06.2016].
http://www.jumpido.com/en [dostęp: 5.06.2016].
http://kin-educate.blogspot.com/ [dostęp: 5.06.2016].
https://kinectmath.org/ [dostęp: 5.06.2016].
Kissco, J. (2011). *Kinect in education: The new technology focal point*: http://www.k12mobilelearning.com/2011/01/kinect-the-new-technology-focal-point-ofclassrooms/ [dostęp: 5.06.2016].
Krela, T. (2012). *NatuLearn, czyli Kinect w szkole. Szkoła w Jemielniku szkołą przyszłości*: http://www.spidersweb.pl/2012/09/natulearn-czyli-kinect-szkole-szkola-jemielniku-szkola-przyszlosci.html [dostęp: 5.06.2016].
Lee, E, Liu, X, Zhang, X. (2012) *Xdigit: An Arithmetic Kinect Game to Enhance Math Learning Experiences*. W: Fun and Games 2012 Conference, Toulouse, France: http://www.docstoc.com/docs/158562342/Xdigit-An-Arithmetic-Kinect-Game-to-Enhance--Math-Learning [dostęp: 5.06.2016].
Villaroman, N., Rowe, D., Swan, B. (2011). *Teaching Natural Teaching natural user interaction using OpenNI and the Microsoft Kinect Sensor*. W: Proceedings of the 2011 conference on Information technology education SIGITE'11, NY: ACM:
http://sigite2011.sigite.org/wp-content/uploads/2011/09/session14-paper02.pdf [dostęp: 5.06.2016].
Voke, H. (2002). *Motivating Students to Learn*. http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/feb02/num28/Motivating-Students-to-Learn.aspx [dostęp: 5.06.2016].

Paulina Głowacka i Hanna Walkowiak

Rola nowych technologii w postrzeganiu tekstu – implikacje dla praktyki pedagogicznej

Przez lata system edukacyjny funkcjonował, opierając się na środkach dydaktycznych w postaci książek i innych materiałów drukowanych. O ich wartości świadczą podstawowe umiejętności nabywane już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli czytanie i pisanie. Bez nich niemożliwy byłby odbiór dorobku naukowego oraz kulturowego słowa pisanego czy też dostrzeganie i weryfikowanie zmian w otaczającym świecie (Margolin, Driscoll, Toland, & Kegler, 2013; Przybysz-Piwko, 2012). Czytanie, będąc abstrakcyjną formą komunikacji językowej, rozumiane może być jako przyswajanie myśli wyrażonych za pomocą odpowiednich znaków tworzących tekst. Owe znaki, organizowane w większe systemy, interpretujemy jako pismo. Chociaż – w przeciwieństwie do mowy – traktowane jest ono jako wytwór kulturowy związany z rozwojem cywilizacji, to stanowi nierozerwalny element współczesnego życia (Sochacka, 2012).

Wobec tego oczywistym staje się fakt, iż najważniejszym celem czynności czytania jest rozumienie tekstu, a co za tym idzie, zdobywanie nowej wiedzy bądź reorganizowanie dotąd już posiadanej (Petty, 2005). By cel ten osiągnąć, należy posiadać wiele kompetencji, które związane są z nabyciem odpowiedniego stopnia dojrzałości pewnych funkcji (poznawczych, motorycznych czy umysłowych) oraz ich ścisłego współdziałania (Krasowicz-Kupis, 1999, 2004). Do podstawowych, a zarazem niezbędnych sprawności wykorzystywanych w procesie nabywania mowy pisanej należą: odróżnianie podstawowych znaków graficznych pisma, dostrzeganie związku między znakami graficznymi a wyodrębnianymi wcześniej dźwiękami mowy, kształtowanie (za pomocą własnych kompetencji manualnych) liter oraz rozpoznawanie i transportowanie na dźwięki mowy odpowiednich znaków graficznych (Brzezińska, 1987). Rozwijanie przytoczonych umiejętności jest zadaniem niełatwym dla dziecka, lecz dzięki konstruktywnym i przemyślanym oddziaływaniom środowiska rodzinnego bądź szkolnego możliwym do zrealizowania.

Rozważając problematykę kształtowania kompetencji językowych u dzieci, szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, często zwraca się uwagę na stymulację językową jeszcze przed rozpoczęciem nauki w placówkach oświatowych. Te dzieci, które w pierwszych latach swojego życia miały szerokie doświadczenia związane z aktywnością językową i poprawnym (monitorowanym) rozwijaniem artykulacji, u progu rozpoczęcia nauki czytania oraz pisania prawdopodobnie napotkają mniej problemów niż rówieśnicy bez takiego przygotowania, a zdobyta wcześniej wiedza z tego zakresu ułatwi szybsze i bardziej efektywne przyswojenie nowego materiału (Cieszyńska, 2005; Dobrowolska-Bogusławska, 1991; Doman, 1992; Reddy, 2014). Należy zwrócić również uwagę na fakt, że umiejętności w zakresie posługiwania się językiem jednoznacznie związane są z kształtowaniem kompetencji kulturowych dziecka. Nie można bowiem oddzielić od siebie realnych doświadczeń językowych dzieci i uczniów od kontekstu kulturowego, którego są częścią. Rozwijanie owej kompetencji to wyposażanie w opartą na języku wiedzę na temat zjawisk i procesów będących komponentami rzeczywistości oraz poznawanie i doświadczanie owej rzeczywistości w całym osobniczym życiu jednostki (Cieszyńska, 2005; Tanajewska, Kiełpińska, Kołodziejska, 2014).

Do tej pory czytanie i rozumienie tekstu stanowią fundamentalne umiejętności, decydujące o odniesieniu (bądź nie?) sukcesu edukacyjnego dziecka. W trakcie prowadzenia wszelkich zajęć z podopiecznymi, mających na celu rozwijanie i kształtowanie zdolności językowych, wyłania się kilka spostrzeżeń, które należy uznać za najważniejsze wnioski dotyczącego tego procesu. O widocznym rozpoczęciu rozwoju omawianych umiejętności mówimy w momencie narodzin dziecka, a następuje on w oparciu o obserwacje zachowań najbliższego środowiska oraz o wszelkie próby naśladowania usłyszanych dźwięków podejmowane przez dziecko. Jest to zatem umiejętność społeczna, związana z interakcjami pomiędzy dziećmi a osobami dorosłymi. Droga do odniesienia sukcesu wiąże się z modelowaniem wszystkich aspektów umiejętności czytania i pisania, nie pomijając: słuchania, mówienia oraz myślenia. Rozwój wymienionych komponentów odbywa się stopniowo, w indywidualnym tempie, preferowanym przez dane dziecko (Schiller, Waliś, 2005). Ferdinand de Saussure twierdził, że język to wręcz sposób istnienia człowieka w świecie (Cieszyńska, 2005). Jest to z pewnością droga istnienia dziecka w szkole i środowisku rówieśniczym. Gwarantuje bowiem osiąganie wyznaczonych bądź narzuconych celów. Sposób realizacji celów *sensu stricto* edukacyjnych nieustannie się zmienia, a znaczącą tego przyczyną są wkraczające w świat edukacji nowe technologie. Nieograniczony dostęp do urządzeń mobilnych, łatwość obsługi, atrakcyjność form i swoboda korzystania z potencjału, jakie ze sobą niosą, to tylko kilka cech, z którymi współczesne dzieci się niejako utożsamiają, będąc od urodzenia

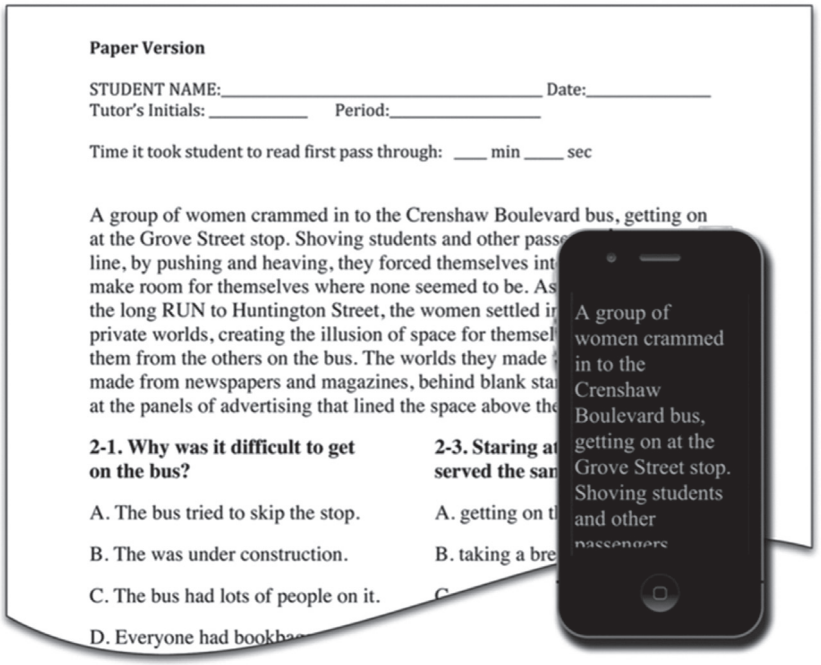
uczestnikami cyfrowej rzeczywistości (Tadeusiewicz, 2014). Rola nowych technologii na przestrzeni ostatnich lat widocznie wzrasta, a one same stają się narzędziem umożliwiającym zindywidualizowanie potrzeb edukacyjnych dziecka. Narzędzia te nie powinny być postrzeganie jako ciekawy gadżet czy atrakcyjna zabawka, lecz potencjalny instrument, który jest nieocenionym wsparciem w trakcie realizacji celów procesu nauczania – uczenia się (Petty, 2005).

Znaczenie nowych technologii w postrzeganiu tekstu czytanego ma swoje merytoryczne i metodologiczne podstawy, jak również odzwierciedlenie w najnowszych badaniach empirycznych. Dokonana poniżej analiza wybranych badań, przeprowadzonych w ciągu ostatnich czterech lat, może ukazywać pewne tendencje, nurty czy proponowane kierunki zmian, lecz ich ogólna interpretacja nie może być dokonywana z powodu ich wybiórczości oraz wąskiego zakresu prób badawczych.

Pierwsze z prezentowanych badań zostało przeprowadzone przez Matthew H. Schnepsa, Jenny M. Thomson, Chen Chena, Gerharta Sonnerta oraz Marca Pompluna (2013) – grupę naukowców z pięciu uniwersytetów znajdujących się na terenie Stanów Zjednoczonych. Dotyczyło ono możliwości oraz potencjału, jakie niosą elektroniczne formy prezentacji tekstu, a których nie są w stanie zagwarantować pisma drukowane. W badaniu uczestniczyło stu trzech licealistów ze zdiagnozowaną dysleksją. Zespół badaczy skupił się na wykorzystaniu nowych technologii, które ich zdaniem wychodzą naprzeciw indywidualnym potrzebom osób ze wspomnianym zaburzeniem, a którym do niedawna nie mogli sprostać z powodu braku środków i narzędzi do pracy.

W celu przeprowadzenia badania opracowano dwie formy tekstu. Pierwszą był tekst drukowany czarnym kolorem na białej kartce formatu A4. Zawarte w nim słowa zapisane były czcionką 14-punktową; użyto tradycyjnej interlinii (1). Tekst zapisany był w formie ciągłej w taki sposób, aby w jednym wierszu znajdowało się około czternastu słów. Drugą – kontrastującą formą – był tekst wyświetlany na ekranie Apple iPoda Touch, który charakteryzował się znacząco większą czcionką (42 pkt), ale co najważniejsze, znacząco ograniczona została liczba słów w danym wierszu do trzech-czterech. Tekst wyrównany był do lewej strony, a odległość między skrajnymi wierzchołkami liter w następujących po sobie wierszach wynosiła 0,65 cm. Badacze, analizując sposób czytania tekstu (jego szybkość oraz zrozumienie), doszli do wniosku, że osoby, które wykazywały niższe wyniki w badaniu pierwotnym, dotyczącym skupiania uwagi na tekście i punkcie fiksacji, znacznie poprawiały swoje wyniki w momencie korzystania z elektronicznej formy tekstu. Spowodowane było to faktem, iż forma tekstu niejako zmniejszała zapotrzebowanie na dokonywanie dokładnego pozycjonowania punktów fiksacji,

a kontrola wzroku i ruchu gałek ocznych u dyslektyków była w pozytywny sposób ograniczona. Uwaga młodzieży w tym przypadku nie ulegała często rozproszeniu, a przechodzenie z jednego wyrazu do kolejnego odbywało się bez zakłóceń. Ewentualne pominięcie poszczególnych słów nie powodowało zagubienia w długim wierszu, wręcz przeciwnie – sprawne powrócenie do jego początku. W konsekwencji czytelnik nie odczuwał frustracji związanej z ciągłym powracaniem do początku wiersza, zatem jego odczucia podczas wykonywania zadania były dużo bardziej pozytywne. Warto nadmienić, iż używając iPodów, badani samodzielnie manipulowali tekstem i jego przesuwaniem; mogli ten proces swobodnie kontrolować oraz śledzić wzrokiem. Wyeliminowanie „stłoczonego" w jednym wersie tekstu również ułatwiło szybsze odczytywanie wyrazów, zwłaszcza u młodzieży, u której odnotowywano niższe umiejętności dekodowania fonemów.



Źródło: Schneps, M.H., Thomson, J.M, Chen, C., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). E–Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PloS ONE*, 8(9): e75634. doi:10.1371/journal.pone.0075634

Zaproponowany przez amerykańskich naukowców sposób postrzegania tekstu za pomocą iPoda i odpowiednio sformatowanego na nim materiału nie zapewni lepszej efektywności w czytaniu wszystkim użytkownikom. Należy pamiętać, że przytoczone badania dotyczyły dyslektyków, którzy stanowią specyficzną grupę odbiorców wszelkich działań pomocowych, w tym też terapeutycznych.

Kolejnym obszarem podejmowanych badań na przestrzeni ostatnich lat jest rozwój kompetencji prowadzących do czytania ze zrozumieniem (*reading comprehenction*) za pośrednictwem nowych technologii. Wiele badań (por. Srivastava, P. & Gray, S., 2012; Wright, S., Fugett, A. & Caputa, F., 2013; Margolin, S.J., Driscoll, C., Toland, M.J. & Kegler, J.L., 2013) odwołuje się do różnic w rozumieniu tekstu czytanego na papierze drukowanym oraz tekście wyświetlanym na ekranie komputera, smartfona bądź e-czytnika. Wszystkie wymienione prace naukowe kończą się bardzo podobnymi wnioskami. Oto bowiem różnice w rozumieniu tekstu czytanego między grupami badanych korzystających z tekstu w formie papierowej, jak i tekstu cyfrowego właściwie nie istnieją. Rozbieżność pomiędzy grupami oscyluje w granicach marginesu błędu. Jednakże należy zwrócić uwagę na wiek respondentów danych badań. W badaniach przeprowadzonych na słoweńskiej młodzieży wzięły udział osoby w wieku 16-18 lat, a w przypadku kolejnych badań – na studentach Stanów Zjednoczonych – osoby w wieku 18-25 lat. Mamy więc tu do czynienia również z rozpiętością kulturową badanych środowisk. Natomiast Zeynep I. Aydemir oraz Ergün Oztürk (2013) przeprowadzili badanie na uczniach klas piątych szkoły podstawowej i wskazało ono na interesującą tendencję. Mianowicie grupa dzieci czytających za pomocą form elektronicznych wykazuje nieznaczne zwiększenie poziomu rozumienia tekstu czytanego w porównaniu z tekstem drukowanym. W tym kontekście należy podjąć dyskusję nad zasięgiem zmian poznawczych dotyczących dzieci „zatopionych" w technologii, czyli urodzonych już w erze cyfrowej. Powyższy kontekst uświadamia powinność implikacji konkretnych działań wdrażających w praktykę pedagogiczną użytkowanie nowych technologii.

Środowisko życia współczesnego dziecka niewątpliwie uległo wielu przeobrażeniom za sprawą nowych technologii, które wkroczyły niemal we wszystkie sfery jego aktywności, reorganizując także ich procesy poznawcze (Przybyła, Przybyła, 2015). Jak zauważa Stanisław Dylak (2015), cyfrowa przestrzeń modyfikuje (bezpośrednio i pośrednio) edukację oraz jej przebieg, a nawet osiągane efekty. Również szkoła nie powinna lekceważyć tego zjawiska, gdyż jedną z głównych jej ról jest przygotowanie dziecka do odniesienia sukcesu poza jej murami. W dzisiejszych realiach jest to nieosiągalne bez zaangażowania w proces edukacyjny nowych mediów i technologii. To właśnie one są środkiem do zwiększenia możliwości percepcji tekstu czytanego, co stanowi podstawę do indywidualizacji całego procesu edukacyjnego (Schneps et al., 2013). Dlaczego więc spotyka się taki opór we wdrażaniu tych rozwiązań do polskiej szkoły?

Nowe technologie stanowią ogromne wyzwanie dla współczesnego nauczyciela, którego umiejętności, a może przede wszystkim negatywny stosunek do owych technologii, nie pozwala na pełne wykorzystanie po-

tencjału, jaki za sobą niosą. Jak wskazują badania empiryczne, przeprowadzone przez Michała Klichowskiego (2015), przyczyną tego typu zachowań są doświadczenia edukacyjno-szkolne przyszłych nauczycieli, a prowadzony przez nich proces edukacyjny wiąże się z potrzebą replikowania znanych modeli edukacji, które charakteryzują się niskim stechnicyzowaniem. W rzeczywistości szkolnej niejednokrotnie obserwujemy odzwierciedlenie odwróconej socjalizacji – kiedy to dziecko swoimi kompetencjami technologicznymi przewyższa nauczyciela. Stojące przed nim zadania i wyzwania związane z użytkowaniem nowych technologii niejednokrotnie pokonują go już na samym początku, jednocześnie pozbawiając autorytetu w oczach uczniów (Klichowski, 2015). Tworzy się zatem luka międzypokoleniowa, w której szkoła nie jest już źródłem inspiracji. To prowadzi do całkowitej rezygnacji z użytkowania technologii informacyjno-komunikacyjnych lub do ich częściowego, szczątkowego użytkowania (Dylak, 2015). Wtedy też najczęściej technologia służy jedynie jako uatrakcyjnienie zajęć edukacyjnych, z pominięciem jej podstawowej roli.

Dzisiejszy nauczyciel konstruuje przestrzeń edukacyjną dziecka urodzonego – jak to określa Derrick de Kerchove – w fazie cyfrowej, która charakteryzuje się myślą hipertekstualną. Reorganizacja dotychczasowych struktur poznawczych prowadzi do powstania nowych – cechującym się wysokim dynamizmem. W tym kontekście czytanie porównuje się do odwiedzania strony internetowej, gdzie mamy do czynienia ze skróconym czasem skupienia uwagi (fiksacją) i czytaniem skokowym (Klichowski, 2012).

Osoba nauczyciela ma przed sobą podwójnie utrudnione zadanie. Powinna ona być przygotowana do tego, by nauczać za pośrednictwem technologii oraz stwarzać przestrzeń edukacyjną w taki sposób, aby zapewniała jak najbardziej efektywne korzystanie z nich. Jednakże wysiłek włożony w zaangażowanie nowych technologii w proces edukacyjny przyniesie (jak wskazują przytoczone wcześniej badania) pożądane rezultaty, będące bramą do osiągnięcia przez dziecko sukcesu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

Aydemir, Z.I. & Oztürk, E. (2013). The Effect of Reading form Screen on The 5th Grade Elementary Students' Level of Reaging Comprehension on Informative and Narrative Tyle of Texts. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2272-2276.

Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Cieszyńska, J. (2005). *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Dobrowolska-Bogusławska, H. (1991). *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Doman, G. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Excalibur.

Dylak, S. (2015). Kształcenie wyprzedzające jako obiecujący model edukacyjny epoki smartfona. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, (s. 65-76). Łódź: theQstudio.

Klichowski, M. (2015). Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, (s. 85-98). Łódź: theQstudio.

Klichowski, M. (2012). Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie teorii technologicznego determinizmu. *Studia Edukacyjne*, 23, 103-118.

Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Margolin, S.J., Driscoll, C., Toland, M.J., & Kegler, J.L. (2013). E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27, 512-519.

Petty, G. (2005). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Przybyła, M., & Przybyła, T. (2015) Uzależnienia od nowych mediów – czy wymagają innego podejścia w szkole? W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (s. 133-153). Łódź: theQstudio.

Przybysz-Piwko, M. (2012). Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy* (s. 125-151). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Reddy, L.A. (2014). *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Schiller, P.B. & Waliś, R. (2005). *Wczesne czytanie: gry, zabawy, ćwiczenia i piosenki, które obudzą w dzieciach zainteresowanie czytaniem*. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber.

Schneps, M.H., Thomson, J.M, Chen, C., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). E–Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PloS ONE*, 8(9): e75634. doi:10.1371/journal.pone.0075634.

Sochacka, K. (2012). Diagnozowanie czytania. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy* (s. 82-106). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Srivastava, P. & Gray, S. (2012). Computer-Based nad Paper-Based Trading Comprehension in Adolescents With Typical Language Development and Language-Learning Disabilities. *American Speech-Language Assocation*, 43, 424-437.

Tadeusiewicz, R. (2014). Nowe szanse, nowe wyzwania i nowe zagrożenia dla edukacji związanej z rosnącą immersją uczniów w cyberprzestrzeni. *Studia Edukacyjne*, 33, 69-93.

Tanajewska, A., Kiełpińska, I. & Kołodziejska, D. (2014). *Rozwijanie podstawowych form wypowiedzi ustnych i pisemnych ucznia szkoły podstawowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Wright, S., Fugett, A. & Caputa, F. (2013). Using E-readers and Internet Resources to Support Comprehension. *Educational Technology & Society*, 16 (1), 367-379.

Agnieszka Iwanicka

Zabawa w kodowanie inwestycją w nabywanie kluczowych kompetencji społeczeństwa wiedzy

Podstawą rozwoju społeczeństwa jest wiedza, która jest równocześnie wyznacznikiem sukcesu osobistego i zawodowego. We współczesnych badaniach edukacyjnych jest ona ujmowana przede wszystkim w kategoriach kompetencji (Kochanowski, 2007, s. 81-83). Jeżeli chcemy być częścią społeczeństwa wiedzy, musimy zmierzać do nabywania takich kompetencji, które umożliwią nam sprawne funkcjonowanie w różnych kontekstach społecznych: w szkole, rodzinie, pracy, społeczności lokalnej. W takim ujęciu liczą się kompetencje, które spełnią oczekiwania społeczne z jednej strony, a z drugiej pomogą osiągnąć zakładane przez nas efekty. O edukacji musimy zatem myśleć w kategoriach nie tego, *co było*, lub *co jest,* ale tego, *co będzie,* i *co być może* (Bednarek, 2012, s. 107), zwłaszcza w kontekście zapewnienia w przyszłości miejsc pracy uczącym się obecnie dzieciom. Niestety, polski system edukacyjny wciąż zbyt mało wagi przykłada do rozwijania tych kompetencji, które są poszukiwane na rynku pracy. Najczęściej wymieniane przez pracodawców i oczekiwane przez nich kompetencje to wbrew pozorom nie umiejętności praktyczne. Przeobrażenia gospodarcze i społeczne powodują zmianę także ich oczekiwań – chcą zatrudniać pracowników, którzy posiadają nie tylko kompetencje twarde (funkcjonalne), ale i miękkie (behawioralne). Kompetencje twarde informują nas o tym, co człowiek musi umieć i wiedzieć, aby dobrze wykonać swoją pracę. Kompetencje miękkie są nośnikiem informacji o tym, jak się zachowywać, aby praca była dobrze wykonana (Marszałek, 2011, s. 1). Do takiego podziału przyczynił się Richard Boyatzis, który na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań wykazał, że o sukcesie człowieka decydują takie czynniki, jak: cechy osobowościowe, motywy działania, posiadane doświadczenia czy cechy behawioralne. Stworzył podział kompetencji na progowe, które są podstawowymi kompetencjami wymaganymi na danym stanowisku (takie jak wiedza i umiejętności), i różnicujące – czyli po-

stawy, motywy i wartości (Marszałek, 2011, s. 1). Pracodawcy na pierwszym miejscu pożądanych kompetencji wymieniają: umiejętności komunikacyjne, zdolność do podejmowania trafnych decyzji, analitycznego i krytycznego myślenia, tworzenia relacji interpersonalnych i umiejętności praktyczne (Koć-Seniuch, 2008, s. 59). Mając to na uwadze, cały system edukacyjny powinien zmienić się tak, aby dzieci już od najmłodszych lat były przygotowywane do nabywania kompetencji nie tylko praktycznych, zawodowych, ale i szeroko rozumianych społecznych. Warto pamiętać też o znaczeniu twórczości w społeczeństwie wiedzy – to właśnie ludzie twórczy i kreatywni są motorem napędzającym rozwój każdej innowacyjnej gospodarki. Szkoła powinna pokazywać też dzieciom, jak zastosować zdobyte informacje w sposób korzystny dla rozwoju, czy to osobistego, czy (później) zawodowego, uczyć umiejętności wykorzystywania informacji w nowych, zmieniających się warunkach, szybkiej adaptacji do zmian, krytycznego myślenia i umiejętności poznawczych wyższego rzędu (Pachociński, 2004, s. 42-43). Skupić się na rozwoju człowieka jako osoby, jego humanistycznych zdolności, a nie tylko kształtowaniu umiejętności praktycznych, przydatnych na rynku pracy.

Aby doszło do takich zmian, powinniśmy kształcić już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym kompetencje, które Unia Europejska nazywa kluczowymi. W rozwijaniu ich przez całe życie UE upatruje szansy na osiągnięcie sukcesu w życiu zawodowym i prywatnym. Samo pojęcie definiuje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszyscy potrzebujemy do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz 8) świadomość i ekspresję kulturalną.

Chociaż wiele z nich pokrywa się ze sobą, ich zakresy przenikają się i są ze sobą powiązane, to Unia Europejska uznaje je za odrębne, ale jednakowo ważne, każda z nich może się bowiem przyczynić do satysfakcjonującego życia w społeczeństwie wiedzy (Zalecenie Parlamentu Europejskiego, z dnia 18 grudnia 2006, pozyskane z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl, dostęp: [10.03.2016]). Można zauważyć, że opis szczegółowy poszczególnych kompetencji ma zastosowanie do wszystkich ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych. To właśnie te umiejętności powinniśmy kształcić

w dzieciach, jeśli chcemy, aby odniosły osobisty i zawodowy sukces w przyszłości. Unia Europejska zwraca też uwagę, jak istotne jest kształcenie przez całe życie, jeśli chcemy sprostać zmieniającym się wymogom społeczeństwa wiedzy. „Uczenie się przez całe życie stało się koniecznością dla każdego obywatela. Musimy wciąż rozwijać nasze umiejętności i kompetencje, nie tylko w celu samorealizacji i aktywnego udziału w życiu społeczeństwa, ale również po to, by z powodzeniem funkcjonować na rynku pracy, który ulega ciągłym zmianom" – pisze jeden z autorów Zaleceń Parlamentu Europejskiego odnośnie do kształtowania kompetencji kluczowych (Figel, 2007, s. 1).

W społeczeństwie wiedzy szczególna rola przypada mediom i technologiom informacyjno-komunikacyjnym (TIK). Aby odnaleźć się w cyfrowym świecie, nadążać za zmianami, osoby dorosłe potrzebują nowych kompetencji – nie tylko technicznych, medialnych, ale i głębszego rozumienia możliwości, wyzwań, a niekiedy nawet problemów natury etycznej, wiążących się z nowymi technologiami (Figel, 2007, s. 1). Zupełnie inaczej jest z dziećmi – nie znają świata bez mediów – są dla nich czymś naturalnym, potrafią z nich korzystać intuicyjnie, zadziwiając dorosłych swoimi umiejętnościami. Stała obecność mediów w ich życiu sprawia, że różnią się od poprzednich pokoleń w sposobie postrzegania świata czy rozwiązywania problemów – cechuje ich wielozadaniowość i hipertekstowość, przeciwstawiona wcześniejszej linearności w rozwiązywaniu problemów czy też jednozadaniowości. Ta symbioza z naturalnym dla nich światem technologii informacyjnych sprawia, że coraz częściej myślimy, jak zmienić system edukacji tak, aby już teraz wesprzeć dziecięce umiejętności i aktywności – aby pomóc im odnaleźć się w cyfrowej przyszłości (na rynku pracy). Priorytetem są takie działania, aby dzieci zaczęły być postrzegane jako współtwórcy TIK – aby były podmiotem, a nie przedmiotem w medialnym świecie. Niezaprzeczalny, ogromny wpływ mediów na sposób myślenia, zachowywania się, wartościowania czy nadawania znaczeń zjawiskom kulturowym i społecznym sprawia, że coraz częściej mówi się o takim ich użytkowaniu, aby aktywność medialna była jak najbardziej świadoma, krytyczna i przyczyniająca się do holistycznego rozwoju człowieka. Już w latach 90. polscy prekursorzy edukacji medialnej – w tym Wacław Strykowski – postulowali wejście nauki o mediach do szkół i przygotowanie odbiorców do selektywnego i krytycznego ich odbioru (Strykowski, 1997, s. 11-19). Dziś idziemy o krok dalej: mamy przygotować nie tylko odbiorców mediów i technologii informacyjnych, ale ich aktywnych uczestników i producentów (prosumentów). Pamiętać musimy, że to – paradoksalnie – właśnie dzieci w dużej mierze wymuszają ciągły rozwój TIK, stając się grupą docelową producentów medialnych. Tablety, smartfony, gry, aplikacje dla dzieci, strony internetowe – dopasowane są coraz bardziej do oczekiwań *net-pokolenia*. Musimy zatem nauczyć dzieci, jak mądrze wykorzystywać media jako

narzędzia rozwoju, jak sprawić, aby pomogły im rozwijać katalog osobistych kompetencji kluczowych.

Wagę mediów dostrzega Unia Europejska, która w ostatnich latach wydała wiele zaleceń odnośnie do kształtowania kompetencji medialnych społeczeństwa (Murawska-Najmiec, 2012, s. 78-91). Zalecenia te sprowadzają się do prowadzenia projektów i analiz dotyczących różnych aspektów korzystania z mediów, a także oceniania postępów w zakresie rozwoju tych umiejętności, ich wprowadzania do programów szkół i uznania ich jako części kompetencji kluczowych w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym. W dokumentach tych podkreśla się, że edukacja w zakresie TIK powinna odbywać się już od najmłodszych lat (Murawska-Najmiec, 2012, s. 82).

Szczególną wagę eksperci Unii Europejskiej przywiązują do wczesnej nauki programowania (inaczej: kodowania), dostrzegając w niej szansę rozwoju kompetencji niezbędnych do późniejszego odnajdywania się na rynku pracy. Programowanie to umiejętność, która pozwala uczniom rozwijać myślenie kreatywne, wyciągać logiczne wnioski, doskonalić umiejętności analityczne, samodzielnie dochodzić do rozwiązań – obok znajomości języka ojczystego i obcego uznawane jest dziś za trzeci język, niezbędny do zrozumienia otaczającego nas świata i dynamicznie w nim zachodzących zmian komunikacyjno-informacyjnych. Lista korzyści, jakie daje nauka programowania, jest długa: przede wszystkim sprawia, że dziecko-uczeń nie jest biernym odbiorcą technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale potrafi je ze zrozumieniem wykorzystać do własnych celów i potrzeb. W nowoczesnym, rozwijającym się cyfrowo społeczeństwie brak podstawowego rozumienia zasad kodowania już za chwilę będzie odpowiednikiem analfabetyzmu medialnego i znacznym utrudnieniem w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym. *Alfabetyzm medialny* (*media literacy*) według Henry'ego Jenkinsa to nic innego jak „zdolność do stania się pełnoprawnym uczestnikiem współczesnej kultury medialnej" (2007, s. 251), którą to zdolność należy rozwijać u małego odbiorcy – dziś bardziej niż kiedykolwiek, wiąże się to właśnie z nauką kodowania. Sprzyja ono nie tylko rozwojowi intelektualnemu i kreatywności dzieci, ale w dalszej perspektywie umożliwi im znalezienie dobrej pracy. Programowanie jest współcześnie jedną z najbardziej pożądanych przez pracodawców umiejętnością i równocześnie synonimem innowacyjności – niesie korzyści nie tylko dla jednostek, ale i całego społeczeństwa, przez napędzanie rozwoju gospodarczego państwa (pozyskane ze strony: http://www.mg.gov.pl/node/20974, [data dostępu: 30.02.2016]). Umiejętności, jakie daje nauka kodowania, pokrywają się z oczekiwaniami pracodawców wobec przyszłych pracowników – coraz większym zainteresowaniem cieszą się bowiem zawody związane z rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Pracodawcy chętnie zatrudniają osoby kompetentne w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych

i umiejętności porządkowania coraz szerszego strumienia informacyjnego. Pracę znajdują specjaliści z zakresu TIK: informatycy, technicy, personel do obsługi komputerów, operatorzy zautomatyzowanych linii produkcyjnych, matematycy i statystycy.

Wątpliwości mogą budzić opisywane w literaturze zmiany zachodzące w neuronalnej budowie mózgów dzieci, do których ma dochodzić pod wpływem technologii informacyjno-komunikacyjnych (Small, Vorgan, 2011, s. 15). Zmiany te mają powodować powstawanie tzw. hipertekstowych umysłów, których cechą jest inny sposób myślenia: nie linearny, jak dotychczas, a wielowątkowy. W konsekwencji dzieci z tak wykształconymi mózgami szybko się nudzą, potrzebują ciągłego pobudzenia, są niezdolne do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków (Górecki, 2008, s. 51). Niewątpliwie jednak zaobserwować możemy, że współczesne dzieci i młodzież zapamiętują mnóstwo informacji, których nie potrafią zinterpretować, ani zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej z nich jest zdolnych do – tak dziś cenionej na rynku pracy – krytycznej analizy, umiejętności selektywnego myślenia, wyciągania wniosków, kreatywności i twórczości. Zauważalne przez badaczy zmiany powodują pojawienie się nowych koncepcji uczenia się (jak chociażby neurodydaktyki czy konektywizmu), za którymi – zgodnie z zaleceniami Unii Europejskiej – próbuje nadążyć system edukacyjny, aranżując inicjatywy, które mają przygotować dzieci do wejścia w cyfrową dorosłość.

Takim innowacyjnym działaniem jest planowane od 2017 roku wprowadzenie do polskich programów nauczania komputerowego podstaw programowania. Dzięki działaniom Komisji Europejskiej już po raz trzeci, niemal w całej Europie, odbył się *Europejski Tydzień Kodowania*, podczas którego dzieci uczyły się programowania na lekcjach, warsztatach, pokazach. W roku 2015 w naszym kraju odbyło się z tej okazji ponad 2200 wydarzeń. Zajęcia odbywały się w przedszkolach, szkołach, bibliotekach, domach kultury. W inicjatywę zaangażowane są nie tylko organa rządowe (projekt odbywa się pod patronatem Ministerstwa Cyfryzacji), ale przede wszystkim organizacje pozarządowe (pozyskane ze strony Ministerstwa Cyfryzacji: https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/codeweek, [dostęp: 10.03.2016]). To właśnie dzięki nim kodowanie stało się tak popularne w Polsce, że słyszał już o nim niemal każdy. Aktywna działalność zarówno NGO-sów, jak i środowiska naukowego (zwłaszcza Macieja Sysło) doprowadziła do tego, że w czerwcu 2015 roku uchwalono zmiany w podstawie programowej zajęć komputerowych (od pierwszej klasy szkoły podstawowej aż do klasy maturalnej), które mówią o: a) modyfikacji i poszerzeniu zapisów dotyczących ogólnych celów kształcenia oraz przedmiotów *zajęcia komputerowe* (nowa nazwa: *informatyka*) i *informatyka* pod kątem kształcenia w zakresie informatyki (w tym także programowania), spójnego na wszystkich etapach edukacyjnych i adresowanego

do wszystkich uczniów; b) podniesieniu znaczenia i rangi informatyki jako samodzielnej dziedziny; c) wczesnym kontakcie w szkole z informatyką i programowaniem, który powinien przybliżyć uczniom bogactwo tej dziedziny oraz jej zastosowań w innych przedmiotach i obszarach oraz wzbudzić zainteresowanie nią i umotywować wybór dalszej drogi kształcenia i przyszłej kariery zawodowej w tym kierunku.

Tym samym już od września 2016 roku w niektórych szkołach został pilotażowo wprowadzony nowy program, w pozostałych, już obligatoryjnie – rok później. Zmiany obejmą też dzieci przedszkolne, dla których MEN przygotowało zapis o używaniu elektronicznych urządzeń cyfrowych do porozumiewania się z bliskimi i rówieśnikami oraz do zabawy. Już w klasach I-III dzieci będą się uczyły wizualnego programowania prostych sytuacji lub historyjek według własnych pomysłów i pomysłów opracowanych wspólnie z innymi uczniami, oraz sterowania robotami (lub innymi „istotami", jak określa je MEN) na ekranie komputera lub poza nim (pozyskane z dokumentu Rady ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programowej.pdf, [dostęp: 10.02.2016]).

W tym niewątpliwie wielkim sukcesie, jakim jest wprowadzenie nauki programowania do szkół, ma swój udział program *Scratch*. To właśnie dzięki niemu dzieci traktują kodowanie jak świetną zabawę, nie zauważając przy tym wcale, że się uczą. Ten prosty, wizualny język jest teraz niezwykle popularny, mimo iż sama idea nie jest niczym nowym. Jego pierwowzorem jest *Logo*, którego twórcą jest Seymour Papert, współpracownik Jeana Piageta (w latach 60. XX wieku). Papert w 1968 roku opracował wraz z zespołem program *Logo*, który w założeniu miał był przyjaznym dzieciom językiem i miał pomagać w nauczaniu matematyki (głównie geometrii). Marzeniem Paperta już wtedy było, aby dzieci od najmłodszych lat wykorzystywały technologie do swojego rozwoju (pozyskane z: http://www.papert.org, [dostęp: 10.02.2016]). Papert już wtedy zauważył, że oprócz rozwijania umiejętności matematycznych program uczy logicznego, analitycznego myślenia. W 2007 roku Mitchel Resnick – uczeń Paperta – stworzył na bazie *Logo* prosty język wizualny *Scratch*, który miał w założeniu być czymś więcej niż *Logo*, cel pozostał jednak ten sam: pokazać, że programować może każdy. Resnick uważa, że programowanie pomaga uczyć: komputacyjnego i strategicznego myślenia, rozwiązywania problemów, projektowania, komunikowania medialnego i społecznego. Według autora to umiejętności, które przydadzą się każdemu, nie tylko osobom, które będą chciały zostać programistami, ale wszystkim, niezależnie od wieku, zainteresowań i wykonywanego zawodu (McManus, 2014, s. 7). Ten interpretowalny obiektowy język programowania umożliwia tworzenie interaktywnych historyjek, wirtualnych wycieczek, naukowych

symulacji, multimedialnych projektów z zakresu sztuki, interaktywnych przewodników i innych – w zależności od inwencji użytkownika (McManus, 2014, s. 8). Programowanie odbywa się w nim w sposób wizualny – elementy języka mają kształt kolorowych puzzli, które przeciągamy w określonym porządku, aby utworzyć kod przypisany obiektowi. Resnick przekonuje, że programowanie w *Scratchu* jest jak zabawa – łatwe, przyjemne i dostępne dla każdego: nie trzeba pamiętać komend, które są zapisane na ekranie, pogrupowane kolorami i przybierają kształt puzzli, wystarczy je dopasować do siebie (McManus, 2014, s. 10). Kodowanie w takiej formie jest dla dzieci przyjemne – samodzielne stworzenie historyjki obrazkowej, animacji czy gry to dla nich świetna zabawa! *Scratch* to także portal społecznościowy, który pozwala na dzielenie się ze światem stworzonymi przez siebie programami, dyskutowanie o nich, analizowanie błędów, pobieranie prac innych osób (strona dostępna jest w języku polskim), uczenie się od siebie nawzajem. Ale *Scratch* potrafi więcej – jego użytkownicy mogą stworzyć program, dzięki któremu będą sterować zewnętrznymi przystawkami z konstrukcjami z klocków Lego lub robotami. *Scratch* współpracuje z serią Lego *Education WeDo* – narzędzie to przeznaczone jest dla dzieci w wieku 7-11 lat i pozwala użytkownikowi zaprojektować własne interaktywne konstrukcje, którymi później można kierować przy pomocy oprogramowania dostępnego w *Scratchu*. Możliwe jest też wykorzystywanie innych zestawów, np. *Arduino Nano*, który działając podobnie, jest tańszą alternatywą niż wspomniany zestaw Lego. Sterowanie robotami to nie tylko świetna zabawa, ale i nauka: dzięki nim dzieci widzą, czy napisany przez nie program działa prawidłowo, czy należy jeszcze go poprawić. Samodzielne (lub z pomocą nauczyciela) zaprogramowanie robota, który w czasie rzeczywistym reaguje na nasze komendy, to olbrzymi powód do dumy i zadowolenia dla każdego dziecka. Nauczyciele coraz chętniej włączają więc roboty do zajęć komputerowych, dostrzegając w nich szansę praktycznego rozwijania umiejętności programistycznych dzieci. Jednym z takich robotów jest *mBot*, wielofunkcyjny robot, który bawiąc, uczy podstaw programowania, elektroniki oraz robotyki (można go rozbudowywać, np. o klocki Lego) (pozyskane z: http://www.mblock.cc/c-page-a-run-id-17.html, [dostęp: 15.03.2016]). Oprócz twardych kompetencji, taka nauka przez zabawę rozwija też kompetencje miękkie: roboty konstruowane są przez dzieci najczęściej w parach lub małych grupach, dając możliwość nauki wspólnego działania, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z niepowodzeniami, uczą kreatywności i logicznego myślenia.

Konstruowanie robotów to oferta dla starszych dzieci, ale programowania można uczyć już dzieci w wieku przedszkolnym. *Mistrzowie Kodowania Junior* to oferta skierowana do najmłodszych w wieku 3-6 lat. Celem programu jest uczenie dzieci logicznego myślenia, przygotowywanie do pracy w gru-

pie, kształtowanie dobrych nawyków medialnych, upowszechnianie wiedzy na temat bezpiecznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Umiejętności te dzieci nabywają podczas zabaw przygotowujących do rozumienia elementarnych podstaw kodowania, rozwijając przy okazji takie funkcje poznawcze, jak: pamięć, koncentracja uwagi, analiza i synteza wzrokowo-słuchowa oraz koordynacja ruchowa. Eksperci polskiego programu przygotowali też innowacyjną matę edukacyjną, na której wykorzystywać można elementy sudoku, szachów, statków, zagadek, łamigłówek oraz działań matematycznych. Zajęcia prowadzone są też na tabletach z wykorzystaniem aplikacji *Scratch Junior*, opracowanej przez Instytut Resnicka (pozyskane z: https://mac.gov.pl/aktualnosci/przedszkolaki-koduja-ruszyla-pilotazowa-edycja-programu-mistrzowie-kodowania-junior, [dostęp 10.03.16]). Program *Mistrzowie Kodowania Junior* został opracowany przez specjalistów (psychologów, pedagogów i matematyków) zgodnie z możliwościami rozwojowymi dziecka i świetnie się sprawdza do rozwijania zarówno kompetencji miękkich u dzieci, jak i kompetencji kluczowych, tak potrzebnych im w niedalekiej przyszłości. Wczesna nauka kodowania może pomóc im te kompetencje wykształcić – praca (w starszych grupach wiekowych) nad projektem w *Scratchu* czy napisanie programu sterującego robotem wymagają umiejętności pracy w grupie, stworzenia w niej prawidłowych relacji, analizowania bieżącej sytuacji, rozwiązywania problemów. Nauka kodowania podnosi umiejętności w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym i obcym, kompetencje matematyczne, informatyczne i naukowo-techniczne, z założenia ma też usprawniać proces uczenia się. Wszystkie w ten sposób nabyte kompetencje zaowocują lepszą adaptacją dzieci do przyszłego życia zawodowego, pozwalając im sprawnie funkcjonować w społeczeństwie wiedzy. Aby wykorzystać tkwiący w dzieciach potencjał, musimy sięgnąć po wszystkie możliwe sposoby. Wczesna nauka kodowania może być jednym z nich, tym bardziej że nie kojarzy się z nauką, a superzabawą, przez co jest atrakcyjna dla dzieci.

BIBLIOGRAFIA

Bednarek, J. (2012). *Nowe kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań, Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.

Górecki, P. (2008). Mózg w sieci. *Newsweek*, 34.

Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kochanowski, J. (2007). Wiedza jako władza i wiedza jako opór. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1.

Koć-Seniuch, G. (2008). Kształcenie komunikacyjnych kompetencji studentów w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy. W: A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Marszałek, A. (2011). Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy. *E-mentor*, 3(40).
McManus, S. (2014). *Scratch Programming*. Warwickshire: Easy Steps Limited.
Pachociński, R. (2004). *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
Small, G., Vorgan G. (2011). *Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Wydawnictwo Vesper.
Strykowski, W. (1997). Media w edukacji: od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań: Wyd. eMPi2.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

Figel, J. (2007). *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Luksemburg, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. Pozyskane z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/404_en.htm [dostęp: 12.03.2016].
Ministerstwo Cyfryzacji i Administracji. *Przedszkolaki kodują*. Pozyskane z: https://mac.gov.pl/aktualnosci/przedszkolaki-koduja-ruszyla-pilotazowa-edycja-programu-mistrzowie-kodowania-junior [dostęp: 10.03.16].
Ministerstwo Cyfryzacji i Administracji. *Europejski Tydzień Kodowania*. Pozyskane z: https://mac.gov.pl/aktualnosci/europejski-tydzien-kodowania-w-polsce-oficjalnie-otwarty [dostęp: 30.02.2016].
Ministerstwo Cyfryzacji i Administracji. *Code Week, Promocja nauki programowania*. Pozyskane z: https://mc.gov.pl/projekty/promocja-nauki-programowania/codeweek [data dostępu: 10.03.2016].
Murawska-Najmiec, E. (2012). *Organizacje międzynarodowe: Edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i Unesco*. W: J. Lipszyc (red.), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*. Pozyskane z: *https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-10.pdf* [dostęp: 26.12.2014].
Programming mBot. Pozyskane z: http://www.mblock.cc/c-page-a-run-id-17.html [dostęp: 15.03.2016].
Rada ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej. *Podstawa programowa kształcenia informatycznego. Propozycja zmian w obowiązującej podstawie programowej*. Pozyskane z: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programowej.pdf [data dostępu: 10.02.2016].
Seymour Papert Organization. Pozyskane z: http://www.papert.org [dostęp: 10.02.2016].
Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. *W sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394. Pozyskane z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl [dostęp: 10.03.2016].

Daria Szykowna

Aktywność dziecka na Facebooku – szansa czy tylko zagrożenie?

Wprowadzenie

Facebook jest aktualnie najbardziej popularnym portalem społecznościowym w Polsce. Jednoznacznie potwierdzają to wyniki badań opublikowanych przez agencję Gemius – w pierwszej połowie 2015 roku aż 80% polskich internautów, a konkretniej 20,1 mln osób, korzystało z tego serwisu (Wieprzowski, 2015). Mnogość oferowanych funkcji sprawiła, że Facebook skutecznie wyparł rodzime serwisy, przede wszystkim bardzo popularne kilka lat temu portale NK.pl (dawniej: Nasza-klasa.pl), Fotka.com (dawniej: Fotka.pl), ale i również komunikatory internetowe, jak np. Gadu-Gadu. Wprawdzie coraz częściej korzystamy w Polsce również z portali Instagram oraz Twitter, jednak w gruncie rzeczy dopiero stają się one popularne (z Twittera korzysta „jedynie" 3,3 mln Polaków).

Wiele osób nie wyobraża sobie dziś życia bez Facebooka. Przyczyną jest stała potrzeba „bycia na bieżąco". Mowa tu o zjawisku określanym jako *fear of missing out*, czyli po polsku „lęk przed przeoczeniem czegoś ważnego" (Melosik, 2013). Motywy mogą być tu jednak różne: jedna osoba bowiem odczuwa potrzebę kontrolowania, który z jej znajomych dodał nowe zdjęcie, inna natomiast chce uniknąć bycia niedoinformowaną, stąd też śledzi aktualności dotyczące grupy, do której należy. Sprzyjają temu nowe technologie, stosowane choćby w telefonach komórkowych, które informują na bieżąco o nowych aktywnościach.

Za cel niniejszych rozważań postawiono jednak przeanalizowanie wybranych konsekwencji, które wiążą się z korzystaniem z Facebooka przez dzieci, a zatem ukazanie płynących z tego zagrożeń oraz dokonanie próby odnalezienia aspektów pozytywnych. Zadać można w tym momencie pytanie o to, czy najmłodsi użytkownicy Internetu są na tym portalu społecznościowym na tyle aktywni, aby zastanawiać się nad jego oddziaływaniem. Otóż, jak się

okazuje, portale społecznościowe stanowią centrum zainteresowania młodych internautów. Istotnych danych, opracowanych dzięki statystykom z narzędzi kontroli rodzicielskiej, dostarcza firma Kaspersky Lab. Opublikowane zestawienie obejmuje kategorie stron, które były najczęściej odwiedzane przez dzieci i młodzież w różnych krajach w okresie od 1 stycznia do 15 maja 2013 roku (chodzi tutaj o odwiedziny „faktyczne", jak i te uniemożliwione przez wspomniane narzędzia). Tak oto największym zainteresowaniem (statystycznie 31,3%) cieszyły się właśnie portale społecznościowe. Liczba ta różniła się oczywiście w przypadku poszczególnych krajów (od 22% w Stanach Zjednoczonych do aż 59,6% w Rosji) (Ignatiew, 2013). Niemniej jednak zatrważające jest również to, że pozostałe miejsca na podium zajęły tutaj erotyka i pornografia oraz sklepy on-line. Analiza takiego stanu rzeczy to jednak osobny temat, stąd też w niniejszym artykule zostanie on pominięty.

A zatem, jak pokazują liczby, kwestia aktywności dzieci na portalach społecznościowych jest istotna i pochylanie się nad nią jest w pełni uzasadnione. Koncentrowanie się na Facebooku, jako jednym z nich, podyktowane jest jego wyraźną przewagą zasygnalizowaną na samym początku.

Bezpieczeństwo i prywatność na Facebooku

Na początku warto uwypuklić bardzo istotną sprawę. Mianowicie, regulamin Facebooka zabrania korzystania z portalu osobom poniżej 13. roku życia. Można zatem uznać, że twórcy są świadomi tego, iż w serwisie pojawiają się treści, które są nieodpowiednie dla młodszych użytkowników. W związku z tym, czy możemy założyć, że nie znajdziemy na Facebooku dzieci poniżej 13 lat? Oczywiście, że nie! Sposób na ominięcie tego zabezpieczenia jest banalny – wystarczy bowiem podczas tworzenia konta zaznaczyć inny rok urodzenia niż w rzeczywistości – i gotowe!

Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że nie zawsze dzieci tworzą konta na Facebooku. Zdarza się bowiem – wcale nie tak rzadko – że to właśnie rodzice zakładają dziecku profil. Osobiście znam przypadki, gdzie mamy nie tylko tworzyły, ale również w pełni działały na koncie dziecka. W rzeczywistości rodzic stawał się zatem jedynym administratorem profilu swojej pociechy, która nawet nie była świadoma tego, że takie konto posiada. W gruncie rzeczy jest to również niezgodne z regulaminem.

Portal społecznościowy Facebook posiada wiele opcji i ustawień dotyczących prywatności. I tak oto użytkownik może określić chociażby to, kto może oglądać jego profil, zdjęcia, posty – czy informacje te mogą widzieć wszyscy, czy, np. wyłącznie znajomi. Dodatkowo można zaznaczyć, kto ma mieć możliwość wysyłania zaproszeń do grona znajomych.

Dostosowanie ustawień prywatności konta dziecka z pewnością powinno należeć do obowiązków rodzica. Samo dziecko bowiem może nie zdawać sobie sprawy z istoty konfiguracji tych ustawień lub też najzwyczajniej w świecie może nie umieć tego zrobić. Skutkiem braku odpowiednich ustawień prywatności na koncie młodego użytkownika Facebooka jest narażenie go na pewne niebezpieczeństwa. Krótko rzecz ujmując, profil dziecka oraz treści na nim umieszczane (w tym zdjęcia) mogą być obserwowane przez „niewłaściwe osoby".

Child grooming

Jednym z poważniejszych zagrożeń związanych z nieograniczoną możliwością przeglądania profilu dziecka, a także treści przez nie zamieszczanych, jest zjawisko określane mianem *child grooming*. Najprościej zdefiniować je można jako uwodzenie dzieci przez Internet (Staniuk-Rabenda, 2014). Polega ono na tym, że osoba dorosła próbuje wzbudzić zaufanie i sympatię dziecka w sieci po to, aby następnie nie miało ono oporów, żeby spotkać się w realnym świecie. Takie spotkanie ma na celu wykorzystanie seksualne dziecka.

Oprócz akcentowanego wielokrotnie braku właściwych ustawień prywatności konta dziecka wyróżnić można również inne czynniki, które zwiększają ryzyko padnięcia ofiarą child groomingu.

Przede wszystkim należy zaznaczyć, że szczególnie zagrożone są tutaj dzieci, które przejawiają tendencję do akceptowania zaproszeń do grona znajomych od obcych osób. Rzecz jasna, osoba chcąca wykorzystać dziecko może tworzyć fikcyjne konta, które mogą wydawać się mu atrakcyjne i niegroźne (np. profil fanów dziecięcej gwiazdy). Okazuje się, że przyjmowanie przez młodych użytkowników Facebooka zaproszeń od nieznajomych nie jest wcale rzadkim zjawiskiem. Iga Staniuk-Rabenda (2014) przytacza wyniki własnych badań, prowadzonych wśród dzieci i młodzieży, które wykazały, że aż 45% respondentów dodało do grona swoich znajomych osobę, której nie znało w rzeczywistości. Te same badania ukazały, że aż 64% dzieci i młodzieży podało obcej osobie swój numer telefonu, 42% – adres zamieszkania, a 44% przesłało zdjęcie. Te liczby mówią same za siebie – młodzi użytkownicy Facebooka mają duże zaufanie do osób nieznajomych i nie mają większych oporów przed przekazywaniem im informacji o sobie.

Istotne okazują się w tym kontekście wszelkie treści publikowane na profilu przez dziecko, np. posty. Dzieci mają tendencję do publikowania informacji o zbliżających się wydarzeniach czy imprezach. Posty typu: „Jutro impreza w Klubie xxx, z Asią i Julką, będzie super!" dają pedofilowi wiele informacji. Dzięki temu wie on, w jakim dniu, gdzie i z kim będzie znajdowało się dziecko, a to może posłużyć mu do zorganizowania „spotkania".

Kolejny czynnik, który może zachęcić child groomera do kontaktów z dzieckiem na Facebooku, to oczywiście dodawane przez nie zdjęcia. Jak się okazuje, nie tylko pozwalają one dorosłemu ocenić atrakcyjność fizyczną dziecka czy oszacować jego rzeczywisty wiek, ale mogą również prowokować. Dziecko nie zdaje sobie bowiem sprawy, jakie negatywne konsekwencje może nieść za sobą dodanie zdjęcia z wakacji czy w pozie modelki. Tego typu zdjęcia, niestety, dodatkowo wzmacniają zainteresowanie pedofila osobą dziecka oraz mogą powodować, że będzie on próbował nakłonić je chociażby do wysyłania mu innych, bardziej odważnych zdjęć.

Z zagadnieniem dodawania zdjęć przez dzieci na Facebooku wiążą się jeszcze inne kwestie, do których analizy warto w tym momencie przejść.

Konstruowanie tożsamości

W istocie można powiedzieć, że Facebook wraz ze swoimi licznymi możliwościami (zdjęcia, posty, grupy) pozwala użytkownikowi wykreować swoją tożsamość, obraz własnej osoby. Co ważne, tak naprawdę wcale nie musi być on zgodny z rzeczywistością. Warto odnieść się w tym miejscu do koncepcji społecznie akceptowanego wizerunku (Melosik 2013, za: J. Kim, J.-E.R. Lee, 2011). Zakłada się tutaj, że projektując tożsamość, którą chcę zaprezentować szerokiej publiczności Facebooka, będę prezentować i uwypuklać u siebie te cechy, które w mojej ocenie są akceptowane czy nawet pożądane przez innych. Analizując ideę społecznie akceptowanego wizerunku w kontekście dzieci, można jako przykład podać fakt, że młodzi użytkownicy Facebooka mają tendencję do dodawania opisów pod zdjęciami w formie poważnych cytatów. Dzięki temu kreują swój wizerunek jako osoby oczytanej, inteligentnej, refleksyjnej czy też intrygującej.

Facebook jest przepełniony zdjęciami dodawanymi przez użytkowników. Nic w tym dziwnego – obraz trafia do grona odbiorców szybciej i skuteczniej niż np. pisany post, którego niektórym po prostu nie będzie chciało się go czytać, czy filmik, na którego obejrzenie trzeba poświęcić przynajmniej kilka lub kilkanaście sekund, stąd one również są w pewnym stopniu ignorowane przez odbiorców.

Użytkownicy, w tym też dzieci, dodają zdjęcia różnego typu. Dominują tutaj jednakże zdjęcia z ciekawych wydarzeń z życia (np. wycieczka), zdjęcia w gronie przyjaciół oraz – przede wszystkim tzw. *selfies* (autoportrety). Słuszne zatem wydaje się być pytanie o motywy, którymi kierują się użytkownicy – w naszym przypadku dzieci – podczas zamieszczania swoich zdjęć na Facebooku.

Jako jeden z nich można podać chęć realizacji marzeń o wejściu w rolę celebryty (Melosik, 2013). Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że Face-

book daje nam szansę poczucia się (w pewnym stopniu) jak gwiazda. Zwłaszcza u dziewcząt znaleźć można wiele zdjęć, w których dostrzec można charakterystyczne dla modelek pozy, wyrazy twarzy czy retusz.

Istotna kwestia związana z facebookowymi zdjęciami to również swoista walka o lajki. Okazuje się przecież, że nie wystarczy dodać atrakcyjne naszym zdaniem zdjęcia. Dopiero liczba polubień oraz pozytywnych komentarzy świadczy o jego sukcesie. To z kolei zdecydowanie wzmacnia samoocenę dziecka oraz poczucie bycia akceptowanym i podziwianym przez innych. Jest to zatem niewątpliwie pozytywny aspekt korzystania z Facebooka przez dzieci.

Elementem kreowania swojego wizerunku na Facebooku są zainteresowania. Konkretyzując, użytkownicy chętnie prezentują innym to, co jest ich pasją. Dla przykładu, dodają zdjęcia, udostępniają linki z tym związane. Tak zatem, przeglądając profile różnych osób, często nietrudno zgadnąć, czym się one interesują. Okazuje się, że jest to bardzo powszechne wśród dzieci. Zwykle zainteresowania koncentrują się wokół motoryzacji, dziecięcych gwiazd, sportu.

Wpływ na kreowaną na Facebooku tożsamość jednostki ma również jej status socjometryczny na portalu, który jest ściśle związany z liczbą posiadanych znajomych. Osoba mająca wiele znajomości na portalu jest postrzegana przez grupę jako towarzyska, przebojowa, warta uwagi. Stąd też dzieci, chcąc imponować innym, akceptują zaproszenia od nieznajomych, o czym wspomniano już wcześniej, bądź też same zapraszają do grona znajomych osoby, których nie znają lub znają jedynie w minimalnym stopniu (np. jedynie ze słyszenia).

Szczególnie ciekawe wydaje się tu jednak pewne zjawisko, które jest charakterystyczne właśnie dla najmłodszych użytkowników Facebooka. Mianowicie popularne jest dodawanie postów zachęcających znajomych do odpowiadania w komentarzach na pytanie typu: „Na ile procent mnie lubisz?". Podawana jest tutaj skala i odpowiadające poszczególnym procentom stwierdzenia (np. 10% – nie cierpię cię, 20% – nie lubię cię, 30% – może być itd.). Tego typu treści można postrzegać jako wyrażanie potrzeby widocznego potwierdzenia przez znajomych tego, że jest się przez nich lubianym. Oczywiście dzięki pochlebnym odpowiedziom znajomych potrzeba ta zostaje pozytywnie wzmocniona. Ponownie zatem uwypukla się nam tutaj funkcja Facebooka, polegająca na podwyższaniu poczucia własnej wartości, akceptacji i uznania wśród innych.

Co ważne jednak, kreowanie wyimaginowanego i – powiedzmy to otwarcie – często nieprawdziwego obrazu samego siebie ma swoje negatywne konsekwencje. Uwypuklają się one wówczas, gdy dziecko zdaje sobie sprawę z różnicy między Ja realnym a Ja facebookowym. Inaczej mówiąc, może dojść do sytuacji,

w której dziecko doświadczy w rzeczywistym świecie tego, że np. nie jest aż taką „gwiazdą" wśród znajomych, jak ma to miejsce na Facebooku. Pojawić może się wtedy uczucie frustracji, czy chęć wycofania się, zamknięcia się w sobie.

Komunikacja na Facebooku

Jedną z dominujących funkcji Facebooka jest komunikacja. Cechą specyficzną portali społecznościowych jest to, że stanowią one niejako połączenie komunikacji interpersonalnej (w formie prywatnych wiadomości wysyłanych sobie przez użytkowników) oraz masowej (mamy do czynienia z nią wtedy, gdy treści przez nas publikowane są dostępne szerszej publiczności, np. post czy komentarz) (Levinson, 2010).

Sposób komunikowania na Facebooku może – również w przypadku dzieci – znacznie różnić się od tego, z którym mamy do czynienia w rzeczywistym świecie. Wiąże się to z tym, że przede wszystkim występuje tutaj odmienna, pisemna forma wypowiedzi. Konsekwencją tego jest fakt, że informacje przekazywane w ten sposób są zwykle względnie krótkie. Co więcej, ten typ komunikacji pozbawiony jest elementów pozawerbalnych, co w efekcie czyni ją bardziej ubogą, pozbawioną subtelności. Kolejną cechą porozumiewania się na Facebooku jest zjawisko określane przez psychologów mianem rozhamowania zachowania w Internecie. Chodzi tu o fakt, że sieć – w tym również portale społecznościowe – jest miejscem, gdzie użytkownicy dopuszczają się takich negatywnych zachowań, których nie uskuteczniliby w rzeczywistym życiu, np. publiczne obrażanie innych (Penkowska, 2014).

Okazuje się jednak, że dzieci, które dorastają w społeczeństwie zanurzonym w nowych technologiach, są niejako przyzwyczajone do tego typu komunikacji. Od najmłodszych lat obserwują, a potem stają się uczestnikami porozumiewania się z innymi poprzez SMS-y czy właśnie w sieci. Oczywiście ma to swoje głęboko idące konsekwencje.

Przede wszystkim ma to niestety odbicie w tym, że dochodzi do znacznego zubożenia relacji międzyludzkich. Stąd też coraz częściej dzieci rezygnują z bezpośrednich, osobistych kontaktów na rzecz komunikowania się ze sobą poprzez portale społecznościowe. W związku tym pojawiają się trudności w nawiązywaniu komunikacji „twarzą w twarz", porozumiewaniu się czy dialogu wtedy, kiedy znika „bezpieczna ściana" w postaci ekranu komputera czy smartfona. Zaskakujące okazuje się też to, że osoby, które utrzymują kontakt za pośrednictwem Facebooka, mogą w rzeczywistym świecie w ogóle ze sobą nie rozmawiać, nie wchodzić ze sobą w interakcje.

Innego typu zagrożenie związane z komunikacją na Facebooku to jej negatywny wpływ na kulturę języka dzieci. Porozumiewając się za jego po-

średnictwem, używają one wielu skrótów, zapożyczeń, łatwiej im też użyć wyrazów uznanych za wulgarne. Co więcej, specyficzna jest tutaj niedbałość o poprawność pisowni. Dotyczy to zarówno niestosowania znaków interpunkcji, wielkich liter, jak i niezwracania uwagi na konieczność stosowania polskich znaków. Związane jest to, rzecz jasna, z tempem komunikacji facebookowej – istotą jest jak najszybsze odpisanie użytkownikowi, nie ma sensu tracić czasu na korygowanie niepoprawnie napisanego wyrazu nawet wtedy, gdy zostanie on podkreślony przez komunikator jako błąd. Poza tym panuje powszechne zezwolenie na taką niepoprawność językową – prawdopodobnie nikt nie zwróci na to uwagi, użytkownik zostanie bez problemu zrozumiany przez innych. Zjawiskiem języka używanego przez najmłodszych na komunikatorach internetowych zajęła się Małgorzata Puchała (2009), która przebadała 80 dzieci w wieku 11-13 lat. Wyniki badań prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Powszechność negatywnych zachowań językowych w komunikatorach internetowych (M. Puchała, 2009)

Zachowanie w komunikatorach internetowych	Procent badanych
nadużywanie zapożyczeń	prawie 75
niezwracanie uwagi na przestrzeganie reguł interpunkcji	52,50
ignorowanie znaczenia poprawności stylistycznej wypowiedzi	48,75
niepoprawianie błędów ortograficznych	40
nieużywanie polskich znaków	46,25

Nie ma wątpliwości co do tego, że taka niedbałość językowa panująca wśród najmłodszych użytkowników Facebooka jest ogromnym zagrożeniem ze względu na fakt, iż de facto dzieci są w ten sposób narażone na utrwalenie się niepoprawnych wzorców językowych. Paradoksalnie zatem osoby, które dopiero co przyswajają reguły poprawnej pisowni, funkcjonują w przestrzeni, gdzie niepoprawność językowa stanowi swego rodzaju „normę".

Hejting jako forma agresji

Powszechnym zjawiskiem, z którym mamy do czynienia na Facebooku, jak i w Internecie w ogóle, jest hejting. Hejtować (z ang. *hate* – nienawidzić) to po prostu wyrażać nienawiść (głównie za sprawą agresywnych, niekonstruktywnych komentarzy) wobec wszystkiego, co znajduje się w sieci. Jest on skierowany wobec osób, ich twórczości, wypowiedzi (Podsiadły, 2013).

Zadać można pytanie, jak dzieci mogą zderzyć się z tym zjawiskiem na Facebooku. Otóż, jak się okazuje, hejterzy raczej nie uskuteczniają swej aktywności wobec osób znajomych. Powód jest prosty – łatwo o wyciągnięcie konsekwencji wobec takiego delikwenta. Stąd też łatwiej hejtować osoby obce – na grupach, fanpagach. Co więcej, na Facebooku istnieją specjalne strony poświęcone hejtowaniu konkretnych miast, instytucji (np. szkół) itd. Są one otwarte dla wszystkich – nie ma żadnych ograniczeń dotyczących dostępu do nich ani nie panuje na nich żadna forma cenzury. W konsekwencji, jak się okazuje, odwiedzają je i są aktywne na nich także dzieci.

Młodzi hejterzy często czują się niejako dumni z tego, że sprawili komuś przykrość. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy otrzymują z tego powodu pozytywne informacje zwrotne od innych użytkowników – chociażby lajk pod nienawistnym komentarzem. Stanowi to swoiste wzmocnienie pozytywne ich zachowania, w związku z czym będą oni je powtarzać.

U ofiar hejtingu powstawać może natomiast poczucie odrzucenia, doświadczenia publicznego wstydu. Czasem zdarza się, że skutki permanentnego hejtowania okazują się jednak tragiczne. Znane są, również w naszym kraju, przypadki samobójstw, do których przyczyniły się właśnie negatywne komentarze na Facebooku.

Podkreślić jednak należy, że hejting stanowi również zagrożenie dla osób trzecich, czyli obserwatorów. Przede wszystkim można w tym kontekście mówić o odwrażliwieniu emocjonalnym. Polega ono na tym, że dziecko, które często ogląda sceny agresji (w tym przypadku hejtowania), z czasem przestaje odczuwać związane z nimi szok czy zdziwienie i zaczyna postrzegać je jako naturalne i powszechne (Braun-Gałkowska, 1995). W konsekwencji wzrasta przyzwolenie na tego typu zachowania.

Bezczynne przesiadywanie czy edukacja na Facebooku?

Niestety, trudno nie zgodzić się z tezą, że na Facebooku wiele jest pustych treści. Część dzieci spędza wiele czasu w sposób mało produktywny. Przeglądają aktualności, lajkują, udostępniają różne linki, grają w gry. Bardzo powszechne wśród nich jest również korzystanie z aplikacji, które badają np. kto jest najlepszym przyjacielem użytkownika, do którego celebryty jest podobny, co mówi o nim kolor włosów. Dzieci traktują je jako dobrą zabawę, nie zważają na to, że aplikacje te udostępniają w ich imieniu „wyniki".

Na Facebooku można znaleźć jednak również aplikacje, które niosą ze sobą duże zagrożenie: próbują wyłudzić od użytkownika dane (np. numer telefonu) bądź też mogą w imieniu użytkownika, np. wysyłać do znajomych wiadomości z niebezpiecznymi linkami.

Zadziwić może jednak kogoś fakt, że Facebook stwarza możliwości rozwijania swojej wiedzy, umiejętności, zainteresowań.

Przykładem są tutaj specjalne strony poświęcone ciekawym wiadomościom ze świata. Ideą takich stron jest przede wszystkim propagowanie wiedzy w przystępny sposób. Ich funkcjonowanie opiera się na dodawaniu postów, zdjęć czy memów, które zawierają krótkie, interesujące fakty. Strony te często są klasyfikowane jako strony rozrywkowe i tak też są postrzegane przez użytkowników. Jednak takie ciekawostki mogą wzbogacić wiedzę dzieci o świecie, zainteresować, zachęcić do dalszych poszukiwań.

Również uczestnictwo w grupach zrzeszających osoby o podobnych pasjach stanowi szansę dla dzieci. Stwarza to możliwości poszerzenia swoich zainteresowań o wiadomości uzyskane od innych, bardziej kompetentnych osób oraz odwrotnie – możliwość udostępnienia innym posiadanych przez siebie wiadomości.

Podsumowanie

Jak udało się wykazać, Facebook może być źródłem wielu zagrożeń, ale i stwarza dzieciom pewne szanse. Należy podkreślić, że pochylono się tutaj jedynie nad wybranymi aspektami.

W ramach konkluzji warto jednak ponownie zwrócić uwagę na to, że za korzystanie przez dziecko z Facebooka dużą odpowiedzialność ponoszą rodzice. Mogą oni zastosować różne środki ostrożności wobec swoich dzieci – od śledzenia ich aktywności jako znajomi, poprzez stosowanie narzędzi kontroli rodzicielskiej, aż na logowaniu się bezpośrednio na konto dziecka kończąc. Nader ważne jest jednak uświadamianie najmłodszych użytkowników w zakresie konsekwencji związanych z korzystaniem z Facebooka, a zwłaszcza rodzących się tu zagrożeń.

Na zakończenie warto podkreślić jeszcze i to, że dzieci obserwują zachowania dorosłych i naśladują je. Mechanizm ten może działać także na Facebooku. Zatem należałoby zadać pytanie, czy tak naprawdę rodzice są świadomi skutków, jakie niesie ich aktywność na tym portalu. Niestety, można czasem odnieść wrażenie, że tak nie jest. Niekiedy bowiem rodzice zachowują się nie do końca odpowiedzialnie, korzystając z Facebooka, chociażby dodając nieodpowiednie zdjęcia swoich dzieci. Dlatego ważne jest uświadomienie sobie przez dorosłych faktu, że dzieci modelują to, co u nich zaobserwują, również w zakresie korzystania z sieci, w tym też z Facebooka.

BIBLIOGRAFIA

Braun-Gałkowska, M. (1995). Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 6, s. 10-16.

Ignatiew, K. (2013). *Co dzieci robią online?* [on-line]: http://securelist.pl/analysis/7221,co_dzieci_robia_online.html [dostęp: 26.02.2016 r.].

Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Melosik, Z. (2013). Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku). *Studia Edukacyjne*, nr 26, s. 99-117.

Penkowska, G. (2014). Facebook w życiu dojrzałej kobiety. W: G. Penkowska (red.), *Fenomen Facebooka. Społeczne konteksty edukacji*, (s. 91-109). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Podsiadły, A. (2013). *Hejting – przestępstwo, trend czy sposób na dobry biznes?*, [on-line]: http://www.eid.edu.pl/blog/wpis,hejting_-_przestepstwo_trend_czy_sposob_na_dobry_biznes,1345.html [dostęp: 26.02.2016 r.].

Puchała, M. (2009). *Komunikatory internetowe zagrożeniem dla dzieci*. W: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, (s. 137-163). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Staniuk-Rabenda, I. (2014). Facebook – wirtualne więzienie dla młodych. W: G. Penkowska (red.), *Fenomen Facebooka. Społeczne konteksty edukacji*, (s. 113-141). Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Wieprzowski, D. (2015). *Media społecznościowe jako kanały komunikacji – charakterystyka użytkowników*, [on-line]: http://www.gemius.pl/reklamodawcy-aktualnosci/media-spolecznosciowe-jako-kanaly-komunikacji-charakterystyka-uzytkownikow.html [dostęp: 26.02.2016].

Natalia Walter

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspomaganiu komunikowania się dziecka z niepełnosprawnością

Sprawność dziecka oraz jego umiejętności i zdolności stanowią przedmiot analiz, obserwacji oraz dyskusji rodziców i nauczycieli. To właśnie one mają świadczyć o harmonijnym rozwoju i potencjale. Wiemy jednak dobrze, że ludzie różnią się posiadanymi sprawnościami, dzięki czemu chętnie wchodzą w interakcje z innymi. Ta różnorodność stanowi gwarancję interesujących, wielorakich relacji międzyludzkich. Brak lub ograniczenie określonej sprawności nie powoduje zubożenia jakości podejmowanych działań społecznych, nie powinien też być miarą oceny danego człowieka. A zatem postrzeganie ludzi przez pryzmat jego deficytów nie może mieć miejsca we współczesnym, świadomym społeczeństwie. Natomiast warte uwagi i szeroko rozpowszechnione winny być działania zmierzające do eliminacji lub kompensacji owych deficytów, tak by umożliwić jak najpełniejszy rozwój i funkcjonowanie osoby je posiadającej. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci, dla których odpowiednio prowadzona terapia oraz właściwie dobrane narzędzia technologiczne mogą mieć kluczowe znaczenie we wspomaganiu rozwoju i wprowadzaniu do jak najpełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym.

Za Ireną Obuchowską (1999) przyjmuję że dziecko z niepełnosprawnością to takie, którego „rozwój jest utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować" (s. 10). Owymi trudnościami są rozmaite długotrwałe dysfunkcje; (1) organiczne (somatyczne, fizyczne), tj. uszkodzenia sensoryczne wzroku i słuchu, układu kostnego lub mięśniowego, niedowłady kończyn, uszkodzenia mózgu lub ośrodkowego układu nerwowego, (2) psychologiczne, czyli zaburzenia w zakresie percepcji, myślenia, komunikowania się, ustosunkowania emocji, motoryki oraz 3) społeczne, tj. niesamodzielność fizyczna,

osłabienie orientacji w otoczeniu, zaburzenia komunikacji interpersonalnej, zachowania aspołeczne i inne (Dykcik, 1998). Wśród oddziaływań specjalistycznych, zwanych rehabilitacją i rewalidacją, których zadaniem jest niwelowanie trudności, z którymi zmaga się dziecko, wyróżnia się oddziaływania fizyczne (rehabilitacja medyczna, fizyczna), społeczno-pedagogiczne (z rehabilitacją zawodową) oraz psychologiczne (Obuchowska, 1999).

Zadaniem oddziaływań specjalistycznych jest doprowadzenie do takiej sytuacji, by osoby z niepełnosprawnością mogły w przyszłości „wziąć na siebie pełną lub częściową odpowiedzialność kreowania swojego życia jako pełnoprawni członkowie społeczeństwa" (Dykcik, 1998, s. 18). Rozwijająca się nieustannie medycyna, rehabilitacja medyczna oraz coraz doskonalsze środki i narzędzia technologiczne, w tym także informacyjno-komunikacyjne, sprzyjają coraz lepszemu wspomaganiu funkcjonowania osób z niepełnosprawnością.

Trudności w zakresie komunikowania się dzieci z niepełnosprawnością

W różnych rodzajach niepełnosprawności często zauważalne są trudności w funkcjonowaniu społecznym, w tym – komunikowaniu oraz podejmowaniu interakcji międzyludzkich. Człowiek jako istota społeczna pozostaje w kontaktach z ludźmi, czego przejawem jest wyrażanie myśli oraz przekazywanie ich innym. Komunikowanie daje zatem możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, co z kolei umożliwia tworzenie i pomnażanie kultury. Kultura stanowi istotną cechę społeczeństwa, a jest nią wszystko, czego ludzie uczą się w trakcie życia i co jest przekazywane przez pokolenia. Składa się z dwóch zasadniczych składników: kultury materialnej (konkretne wytwory społeczeństwa) i niematerialnej (duchowe wytwory społeczeństwa: wiedza i przekonania, wartości, normy, znaki i symbole) (Goodman, 1997). Funkcjonowanie społeczne człowieka opiera się na uczestnictwie w interakcjach międzyludzkich, na współtworzeniu kultury, dostosowywaniu się do wymogów ogółu i indywidualnej działalności na rzecz innych. Interakcja zachodzi przy pomocy środka, jakim jest porozumiewanie się, czy mówiąc szerzej – komunikowanie (Walter, 2007).

Komunikowanie jest procesem przetwarzania informacji (percepcja – odbiór, przechowywanie i tworzenie komunikatów), a także procesem wymiany komunikatów między ludźmi (Skrzydlewski, 1990). Poprzez komunikowanie człowiek kształtuje postawy oraz zachowania innych i sam jest w ten sposób kształtowany (Goban-Klas, 1999). Podstawowym środkiem komunikowania jest język, który „idzie w parze z wieloma funkcjami człowieka: bez niego

stanowilibyśmy zupełnie inne istoty. Bylibyśmy mniej kompetentni umysłowo, mniej twórczy, mniej komunikatywni społecznie" (H.R. Schaffer, 2009, s. 294). Język pełni zatem funkcję społeczną, psychologiczną oraz regulacyjną (Nęcki, 2000).

Co się dzieje, gdy komunikowanie jest znacznie utrudnione lub zupełnie niemożliwe? Zakłócenia w tym zakresie stawiają dziecko w bardzo trudnym położeniu, gdyż często nie mogąc porozumieć się z otoczeniem, nie zaspokaja swych podstawowych potrzeb, oraz rodzą w nim napięcia emocjonalne. Może dojść do zaburzenia poczucia bezpieczeństwa dziecka oraz do uczucia osamotnienia. Trudności w zakresie komunikowania uniemożliwiają prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, w szkole, powodują też kłopoty wychowawcze, zaburzają rozwój intelektualny i emocjonalny (Fechner, 1999).

Komunikowanie jest utrudnione w sytuacji wielu niepełnosprawności, jak chociażby u dzieci niesłyszących (utrudniona rozmowa werbalna), niewidomych (niedostatek bodźców pozawerbalnych), ale też w przypadku sprzężonych z towarzyszącym im wzmożonym lub osłabionym napięciem mięśniowym, spastyką, atetozą, apraksją, u dzieci z wadami narządów mowy (w wybranych zespołach genetycznych), w przypadku zaniku mięśni i wielu innych. Jednym z przykładów zespołów genetycznych, któremu towarzyszą znaczne zaburzenia komunikowania, może być Zespół Retta (RTT). Jest to neurorozwojowe schorzenie uwarunkowane genetycznie, które charakteryzuje się współwystępowaniem szeregu objawów klinicznych, głównie ze strony układu nerwowego, układu pokarmowego i kostnego. Zaburzenia powstają jako wynik mutacji określonego genu, położonego w chromosomie żeńskim X. W zespole Retta wyróżnia się 4 fazy rozwojowe: 1) okres noworodkowy i wczesnodziecięcy, który jest prawidłowy, 2) faza szybkiego regresu, podczas której następuje utrata nabytych umiejętności komunikacyjnych i poznawczych, napady drgawkowe, stereotypie rąk, zaburzenia oddychania, 3) faza pseudostacjonarna (wiek przedszkolny i szkolny) i 4) faza stabilizacji (Midro, 2010; Kosno, 2013).

Oddziaływania rehabilitacyjne, zarówno foniatryczne, laryngologiczne, jak i logopedyczne, psychologiczne czy pedagogiczne, powinny prowadzić do usunięcia lub skorygowania wad mowy, a także do stymulowania jej rozwoju. W przypadku gdy mowa werbalna jest całkowicie niemożliwa, zastępuje się ją komunikowaniem zwanym alternatywnym lub dostępnym dla wszystkich. W 1983 roku w Toronto zostało utworzone Międzynarodowe Stowarzyszenie Wspomagającej i Alternatywnej Komunikacji. Z nazwy tego stowarzyszenia został zaczerpnięty termin: komunikacja wspomagająca i alternatywna. Komunikacja wspomagająca jest definiowana jako proces wspomagania zdolności mówienia, natomiast alternatywna jako proces przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu braku mowy dźwiękowej. Obecnie

operuje się skrótem AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communication*), który stał się standardem powszechnie używanym dla opisu tej dziedziny (Loebl, 2008). AAC określa wszelkie pozawerbalne sposoby porozumiewania się, jak na przykład używanie gestów, języka znaków, mimiki twarzy, ale też używanie tablic z symbolami obrazkowymi bądź alfabetem, czy wykorzystanie komputerowych aplikacji rozpoznawania i syntezy mowy oraz analizy ruchów gałek ocznych (por. Glennen, 1997). Zarówno komunikacja alternatywna, jak i wspomagająca, które skierowane są do osób z zaburzeniami ekspresji językowej, wymagających językowego wsparcia w celu porozumiewania się oraz borykających się ze znacznymi i głębokimi zaburzeniami w rozwoju języka, mogą być naturalne oraz specjalistyczne. Pierwsza forma nie wymaga żadnych dodatkowych specjalnych środków, opiera się bowiem całkowicie na aktywności ciała (język migowy, system gestów etc.). Natomiast druga, specjalistyczna, polega na wykorzystaniu narzędzi, na przykład środków technologicznych.

Wspomagająca rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w funkcjonowaniu dzieci z niepełnosprawnością

Media, w tym technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), stanowią istotny element funkcjonowania społecznego człowieka. Od wielu lat powszechnie znane są ich podstawowe funkcje, takie jak informacyjna (obserwacja otoczenia), interpretacyjna (korelacja reakcji na otoczenie), socjalizacyjna (transmisja dziedzictwa) i rozrywkowa (Lasswell, 1948; Wright, 1959). Nieczęsto pamięta się jednak, że technologie, zwane też nowymi mediami, należy traktować jako narzędzia intelektualnej działalności człowieka. A to właśnie dzięki tej właściwości można wskazać, że pełnią one również funkcję wspomagającą oraz kompensacyjną. W pedagogice specjalnej oraz w terapii pedagogicznej TIK stosowane są w celu diagnozy i rehabilitacji. Komputer wykorzystywany jest do wykrywania i wspomagania niwelowania zaburzeń rozwojowych oraz do rozwijania umiejętności intelektualnych. Wśród obszarów terapii komputerowej w literaturze wyróżnia się obszar percepcyjno-motoryczny, słuchowy, wzrokowy i intelektualny (Siemieniecki, 1998). Komputer wraz z dostępem do Internetu ułatwia rehabilitację pedagogiczną (teleedukację, dostęp do informacji, możliwość samorealizacji, rozwój aktywności własnej), zawodową (pracę przy komputerze, telepracę) oraz społeczną (komunikowanie) (Walter, 2007). A zatem jednoznacznie można stwierdzić, że nowe media w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością służą diagnozie, wspomaganiu rozwoju (w tym – rehabilitacji

zawodowej, społecznej i pedagogicznej) oraz kompensacji, która to funkcja, jak pokaże dalsza część artykułu, stanowi efekt najnowszych dokonań i rozwiązań technologicznych.

Technologie w służbie dzieciom słabowidzącym i niewidomym oraz niesłyszącym

Dzieci z dysfunkcją narządu wzroku nie wykazują zazwyczaj trudności w porozumiewaniu się słownym z otoczeniem, choć na pewno brak dostępu do niektórych kodów przekazu pozawerbalnego, takich jak mimika, gestykulacja czy wygląd rozmówcy, stanowi tu istotne ograniczenie. Jednak w przypadku dzieci niewidomych proces komunikowania nabiera szczególnego znaczenia w nieco innym kontekście – jest on podstawowym źródłem informacji. Osoby z dysfunkcją wzroku poznają świat przede wszystkim dzięki innym ludziom oraz poprzez korzystanie z mediów – zarówno tych tradycyjnych, jak i nowych. Słowo mówione i pisane stanowi dla nich bazę strukturalizowania wiedzy o otaczającym świecie. Nowe media umożliwiają dostęp do rozmaitych informacji: zarówno pochodzących z tekstów pisanych, z komunikatów dźwiękowych, jak i z przestrzennego odwzorowywania kształtów i faktur. Każdy tekst możliwy jest do samodzielnego odczytania przez dziecko albo poprzez jego udźwiękowienie, albo ubrajlowienie (przekształcenie na tekst zapisany alfabetem Braille'a). Technologia cyfrowa umożliwiła rozpowszechnienie plików dźwiękowych, dzięki czemu łatwo dostępne obecnie są liczne audiobooki czy podcasty. Równie popularne stało się udźwiękowienie wielu urządzeń, takich jak telefony, urządzenia medyczne, domowe, techniczne i inne. Drukarki trójwymiarowe umożliwiły z kolei przestrzenne odwzorowywanie, w zasadzie dowolnych, obiektów (np. w pomniejszeniu), które mogą zostać zbadane dotykiem, co wcześniej było praktycznie niemożliwe.

Jednym z podstawowych problemów w pozyskiwaniu informacji z otoczenia, a tym samym uniezależnieniu się od innych ludzi, jest dla osób niewidomych orientacja przestrzenna oraz docieranie do określonych miejsc. Pierwszy z tych aspektów wiąże się z postrzeganiem bezpośredniej przestrzeni, w tym – istniejących przeszkód oraz rozpoznawaniem potencjalnych tras i dróg w sąsiedztwie. Może on bazować na opartej na zmysłach słuchu, dotyku i węchu identyfikacji i lokalizacji. W literaturze jest określany mianem mikronawigacji lub mobilności. Drugi aspekt, określany jako orientacja lub makronawigacja, zawiera w sobie wielorakie procesy, takie jak świadomość miejsca, w którym się przebywa (zorientowanie przestrzenne), dokonywanie wyboru właściwych tras, podążanie wybraną ścieżką, aż po zorientowa-

nie się, że dotarło się do celu. Wszystko to jest niezwykle trudne i wymaga ogromnego doświadczenia ze strony osób niewidomych lub obecności i wsparcia przewodnika. Rozwiązaniem tego problemu mogą być technologie nawigacyjne, działające w oparciu o rzeczywistość rozszerzoną (ang. *augmented reality*). Jednym z takich rozwiązań jest projekt NAVIG (*Navigation Assisted by artificial Vision and GNSS*), który integruje system informacji geograficznej z różnymi klasami obiektów przydatnych w doskonalszym dokonywaniu wyboru tras. Baza danych tego systemu zawiera modele ważnych obiektów geolokacyjnych, które mogą zostać wykryte dzięki określonym wizualnym algorytmom działającym w czasie rzeczywistym. (Katz, Kammoun i in., 2012, s. 253). Tego typu rozwiązania stanowią rodzaj wirtualnego asystenta dla dziecka niewidomego.

Dzieci, dzięki TIK, zyskują nie tylko dostęp do rozmaitych informacji, w tym także – o otaczającym je środowisku, ale również narzędzie aktywności i komunikowania. Prezentowanie własnych dokonań nie tylko innym osobom niewidomym, ale niemal całemu światu, oznacza przełamywanie barier wynikających z braku sprawności w zakresie widzenia. Szerzej na ten temat pisałam w innych publikacjach (por. Walter, 2007; 2006; Łukanowska, 2004 i in.).

Zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji może mieć „ogromne znaczenie dla rozwoju niesłyszącego dziecka (…). Wczesne wprowadzenie edukacji komputerowej powinno nie tylko wydatnie przyczynić się do podniesienia wyników nauczania, ale również do przyspieszenia rozwoju ogólnego i językowego dzieci" (Szczepankowski, Lemirowski, 1998, s. 106). Istnieje wiele aplikacji komputerowych, których celem jest wspomaganie wychowania słuchowego dziecka oraz rozwijanie mowy, w tym wspomaganie terapii logopedycznej. Dostępne są także programy multimedialne służące nauce języka migowego. Wszystkie one mają za zadanie dbanie o rozwój kompetencji językowych dziecka niesłyszącego.

Kompensacyjna rola nowych mediów w sytuacji braku możliwości porozumiewania się werbalnego

Skutkiem rozmaitych niepełnosprawności są ujawniające się dysfunkcje w obrębie narządu mowy. Dzieje się tak często w sytuacji niepełnosprawności sprzężonej, w tym – w mózgowym porażeniu dziecięcym, ale także w wielu innych przypadkach. Technologie informacyjno-komunikacyjne mogą pełnić rolę wspomagającą podczas diagnozy i terapii logopedycznej. Mogą też ułatwiać proces alternatywnego komunikowania z wykorzystaniem symboli, np. Blissa lub piktogramów. Istnieją „programy edukacyjne, służące wprowa-

dzaniu nowych znaków lub symboli do czynnego słownika dziecka, a także gry i zabawy oparte na danym systemie komunikacji" (Dońska-Olszko, Lechowicz, 1998). Komunikowanie za pomocą symboli jest możliwe zarówno dzięki odpowiedniemu oprogramowaniu i niezbędnemu oprzyrządowaniu komputera (jak np. specjalne włączniki, znaczniki, trackballe), jak i dzięki spersonalizowanym komunikatorom. Wszystkie wspomniane rozwiązania dodatkowo mają możliwość nagrywania i odtwarzania głosowego dowolnych komunikatów – od pojedynczych słów aż po całe zdania.

Ze skrajnie trudną sytuacją zmagają się dzieci ze wspomnianym wcześniej Zespołem Retta oraz innymi rodzajami niepełnosprawności skutkującymi brakiem mowy czynnej wraz z zaburzeniami motoryki – z niedowładem kończyń, apraksją, spastyką czy atetozą. Korzystanie z aplikacji i urządzeń służących komunikowaniu jest w przypadku takich dzieci praktycznie niemożliwe. Dlatego prawdziwym przełomem okazały się, wdrożone około 2005 roku, technologie wykorzystujące ruchy gałek ocznych do sterowania aplikacjami komputerowymi, czyli tzw. eyetrackery. Jak możemy przeczytać na stronie projektu promującego wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych przez dzieci z Zespołem Retta, Mogę – Potrafię – Chcę (http://www.mogepotrafiechce.pl):

> Są dzieci, które nie porozumiewają się werbalnie. Ale to nie oznacza, że nie mają nic do powiedzenia. Kiedy spotykam dziecko z niepełnosprawnością uniemożliwiającą mówienie i celowe ruchy rąk, za każdym razem mam wrażenie, że tak wiele słów zamkniętych jest w klatce niepełnosprawności. I nie mogę się doczekać, aby dostać się do tych słów – ponieważ zawsze jest to doświadczenie, które zmienia życie: być świadkiem, kiedy dziecko jest po raz pierwszy w życiu zrozumiane. *Eyetracking*, czyli sterowanie komputerem za pomocą wzroku, jest czasem jedynym sposobem na to, aby uwolnić zamknięte przez niepełnosprawność słowa (Łuszczak, 2016).

W Holandii przeprowadzono badania wśród 63 rodzin z dziećmi z Zespołem Retta, które korzystały z eye-trackerów w celu komunikacji alternatywnej. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyły doświadczeń z okresu próbnego i długoterminowego wykorzystania urządzenia, wiedzy eksperckiej, porad i wsparcia, źródeł finansowania, postępu w zakresie komunikowania oraz ogólnego poziomu zadowolenia rodziny. 20 respondentów używało eye-trackera w czasie trwania badań lub wcześniej, 28 nie posiadało uprzednich doświadczeń, natomiast planowało wykorzystanie urządzenia w przyszłości. Pomimo sporadycznej frustracji związanej z użytkowaniem tej technologii, większość badanych była nią usatysfakcjonowana. Stwierdzono postęp w rozwoju umiejętności dzieci korzystających z eye-trackera przez dłuższy czas. Wskazano jednak na konieczność wsparcia ze strony profesjonalistów ds. technologii oraz komunikacji alternatywnej, by móc wykorzy-

stać potencjał urządzenia w maksymalnym stopniu (Townend, Marschik i in., 2016). Urządzenia wykorzystujące ruchy gałek ocznych umożliwiają, wraz z aplikacjami służącymi komunikacji alternatywnej, głosowe „wypowiadanie się" osób niemówiących. Syntezator mowy, odpowiednio dostosowany do płci i wieku dziecka, staje się jego głosem. Dzięki temu dziecko może być zrozumiane przez każdego człowieka, nie tylko takiego, który posługuje się i rozumie symbole.

Technologie informacyjno-komunikacyjne, które każdego dnia zadziwiają nas swoimi możliwościami i potencjałem, mogą stanowić nieocenione narzędzie wspomagania komunikowania się dzieci z niepełnosprawnościami. Funkcjonalność ta jest szczególnie zachwycająca w przypadku osób niemówiących i dodatkowo borykających się z trudnościami w poruszaniu i ograniczeniami motoryki małej. Zyskują one narzędzie wszechstronnego porozumiewania się, a dzięki temu są w stanie w pełni rozwijać się i uczyć. Technologie umożliwiają także dostęp do informacji dzieciom, które mają trudność z bezpośrednim poznawaniem rzeczywistości, na przykład niewidomym. Pozwalają wyrażać siebie, tworzyć i udostępniać efekty swoich działań i pomysłów, a także pomagają w osiągnięciu samodzielności.

BIBLIOGRAFIA

Dońska-Olszko, M., Lechowicz, A. (1998). Dostosowanie komputera do indywidualnych potrzeb niepełnosprawnego dziecka. W: J. Łaszczyk (red.), *Komputer w kształceniu* specjalnym, (s. 163-178). Warszawa: WSiP.

Dykcik, W. (1998). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Fechner, M. (1999). Wychowanie dziecka z zaburzeniami mowy. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, (s. 485-512). Warszawa: WSiP.

Glennen, Sh.L. (1997). Introduction to Augmentative and Alternative Communication. W: Sh.L. Glennen, D.C. DeCoste (red.), *The handbook of Augmentative and Alternative Communication*, (s. 3-20). San Diego: Cengage Learning.

Katz, B., Kammoun, S., Parseihian, G., Gutierrez, O., Brilhault, A., Auvray, M., Truillet, P., Denis, M., Thorpe, S., Jouffrais, C. (2012), NAVIG: augmented reality guidance system for the visually impaired, *Virtual Reality*, Vol. 16(4), s. 253-269.

Kosno, D. (2013). Zespół Retta – zaburzenia neurorozwojowe o podłożu genetycznym. W: M. Buchnat, K. Pawelczak (red.), *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi*, (s. 157-176). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. W: L. Bryson (red.), *The Communication of Ideas*. New York: Harper & Row.

Lechowicz, A. (2005). *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*. Warszawa: WSiP.

Loebl, W. (2008). Szkic rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce. W: J.J. Błeszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, (s. 21-32). Kraków: Impuls.

Łaszczyk, J. (1998). *Komputer w kształceniu specjalnym*. Warszawa: WSiP.
Łukanowska, N. (2004). Internetowe wspomaganie komunikowania osób niewidomych. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, (s. 289-295). Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
Łuszczak, K. (2016), Eyetracking, http://www.mogepotrafiechce.pl/eyetracking.html [data dostępu: 10.04.2016].
Midro, A.T. (2010). Zespół Retta – postępy badań nad patogenezą. *Neurologia Dziecięca*, 19, 28, s. 55-63.
Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
Obuchowska, I. (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
Schaffer, H.R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
Siemieniecki, B. (1998). *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
Szczepankowski, B., Lemirowski, A. (1998). Komputer w pracy z dzieckiem z uszkodzonym słuchem. W: J. Łaszczyk (red.), *Komputer w kształceniu specjalnym*, (s. 105-126). Warszawa: WSiP.
Townend, G.S., Marschik, P.B., Smeets, E., van de Berg, R., van den Berg, M., Curfs, L.M.G. (2016). Eye Gaze Technology as a Form of Augmentative and Alternative Communication for Individuals with Rett Syndrome: Experiences of Families in The Netherlands. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, February, Vol. 28, Issue 1, s. 101-112.
Walter, N. (2006). Internetowe wspomaganie funkcjonowania niewidomych dorosłych. W: W. Strykowski (red.), *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, (s. 397-406). Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
Walter, N. (2007). *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Wright, Ch.R. (1959). *Mass Communication*. New York: Random House.

ANNA BROSCH

Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?

Wprowadzenie

Stworzona ponad pół wieku temu idea Marshalla McLuhana (2001), iż „dzięki radiu, telewizji i komputerowi weszliśmy już do globalnego teatru, w którym cały świat jest happeningiem" (s. 368) wciąż pozostaje aktualna. Efektem rozwoju mediów jest bowiem redefinicja partycypacji w kulturze i komunikacji międzyludzkiej. Znajduje to szczególny wyraz w pojmowaniu rodzicielstwa, które odzwierciedlając wielorakie zmiany o charakterze globalnym, jawi się w nowoczesnym porządku społecznym jako zjawisko niezwykle dynamiczne. W potocznym rozumieniu pojęcie rodzicielstwa wydaje się dość oczywiste i wiąże się głównie z faktem posiadania dzieci i pełnieniem roli rodzica. Znacznie bardziej złożoną kwestią jest natomiast sposób pełnienia tej roli, który odzwierciedla indywidualną interpretację roli przez rodzica, wynikającą z jego osobistych przekonań, wartości i potrzeb. Nie bez znaczenia jest tutaj również kontekst społeczny, obejmujący oczekiwania społeczne względem roli, jak również wzajemną sieć powiązań interpersonalnych (zob. Cencini, Manenti, 2002, s. 323-324).

W społeczeństwach preindustrialnych role rodzicielskie były jasno określone i sprowadzały się przede wszystkim do realizacji potrzeb ekonomicznych i opiekuńczo-socjalizujących (Tyszka, 2003, s. 15-18). We współczesnym świecie, pełnym zawirowań, erozji wartości i naznaczonym zachwianiem się autorytetów, role rodzicielskie nie są już tak oczywiste, co ujawnia nowy obraz rodzicielstwa. Wielość wzorów macierzyństwa i ojcostwa, jak również wielowymiarowość i zmienność relacji między rodzicami a dzieckiem powoduje niepewność w realizacji nowej roli. Jak pisze Ewa Gurba (2011): „z powodu braku osobistych doświadczeń związanych z daną rolą, jednostka przejmuje wzorce od osób znaczących, aby następnie przez osobistą eksplorację wypracować indywidualny schemat realizacji przyjętych obowiązków" (s. 308). Szeroki wachlarz jednostkowych ustosunkowań wobec roli rodzicielskiej może wahać się od odrzucenia roli, aż po przesadne jej gloryfikowanie, określane mianem fetyszyzacji roli (Łoś, 2002, s. 101). Ponadto powszechność i dostępność informacji, jak również łatwość ko-

munikacji sprawia, iż młodzi rodzice często poszukują nowych dróg realizacji ról rodzicielskich, odcinając się od wzorców wychowawczych znanych z własnego dzieciństwa. Celem tych działań jest zapewne pragnienie spełnienia się w roli rodzica, które jak stwierdza Anthony Giddens (2012): „jest do pewnego stopnia zjawiskiem moralnym, ponieważ oznacza pielęgnację poczucia, że jest się «kimś dobrym» i «osobą wartościową»" (s. 112). W poszukiwaniu wzorców rodzicielstwa można zaobserwować jednak pewien paradoks, gdyż z jednej strony młodzi rodzice coraz bardziej izolują się od bliskich struktur społecznych, z drugiej natomiast szukają spełnienia w wirtualnej sieci kontaktów społecznych. Wyrazem tego jest coraz powszechniejsze zjawisko określane mianem *sharenting*.

Sharenting jako nowy trend wśród rodziców

Pojęcie to odnosi się do aktywności rodziców przede wszystkim w mediach społecznych, polegającej na nagminnym zamieszczaniu zdjęć i treści dotyczących ich dzieci. Termin ten powstał w wyniku połączenia angielskich słów *parenting* (rodzicielstwo) oraz *share* (rozpowszechniać). Należy podkreślić, iż w przeciwieństwie do terminologii polskiej, w języku angielskim funkcjonuje rozgraniczenie w określeniu pojęcia rodzicielstwa. Słowo *parenting* oznacza zasadniczo pełnienie roli rodzicielskiej ze wszystkimi jej prawami i obowiązkami. Fakt posiadania dzieci w terminologii angielskiej jest określany natomiast pojęciem *parenthood*.

W Polsce najpopularniejszą platformę wirtualnych kontaktów społecznych stanowi niewątpliwie Facebook, który często wykorzystywany jest przez rodziców do relacjonowania rodzicielskich radości i trosk z innymi użytkownikami poprzez zamieszczanie zdjęć i filmów swoich dzieci. Zwyczaj dzielenia się zdjęciami rodzinnymi nie jest zjawiskiem nowym i miał miejsce na przestrzeni całego XX wieku za sprawą powszechnie stosowanych aparatów fotograficznych firmy Kodak. Okres ten został nazwany mianem „Kultura Kodaka", odnoszącym się do kolekcjonowania i udostępniania fotografii rodzinnej (Chalfen, 1987). Jednak w przeciwieństwie do zdjęć udostępnianych na papierze fotograficznym, w przypadku fotografii cyfrowej rozpowszechnianej w Internecie odbiorca nie jest zazwyczaj znany. Oznacza to, że rodzic zamieszczający zdjęcia swojego dziecka w Internecie w znacznym stopniu traci nad nimi kontrolę, zarówno w zakresie tego, kim jest osoba oglądająca zamieszczone treści oraz do jakich celów mogą zostać one wykorzystane.

O powszechności sharentingu świadczą badania przeprowadzone pod koniec 2014 roku wśród 569 rodziców dzieci w wieku od 0 do 4 lat przez C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health przy Uniwersytecie Michigan. Badania wykazały, iż 56% matek i 34% ojców dzieli się w mediach społecznych informacjami na temat rodzicielstwa, a ponad 70% badanych zna innych rodziców, którzy udostępniają informacje w Internecie o swoich dzieciach (Davis, 2015). Z badań przeprowadzonych przez AVG TECHNOLOGIES (2010) wynika, iż 81% dzieci poniżej drugiego roku życia posiada cyfrowy ślad pozostawiony

w postaci zdjęć zamieszczonych online przez rodziców, przy czym przeciętny wiek zaistnienia dziecka w sieci wynosi sześć miesięcy. W niektórych badaniach liczba rodziców udostępniających zdjęcia swoich dzieci w Internecie sięga nawet 98% (Bartholomew, Schoppe-Sullivan, Glassman, Kamp Dush, Sullivan, 2012).

O ile udostępnienie przez rodziców w mediach społecznych kilku ogólnych informacji o dziecku nie budzi większych kontrowersji, o tyle nagminne rozpowszechnianie treści i zdjęć dotyczących dzieci wywołuje coraz szerszą dyskusję wśród badaczy, zwłaszcza w zakresie konsekwencji i motywów tego rodzaju aktywności (Bartholomew, Schoppe-Sullivan, Glassman, Kamp Dush, Sullivan, 2012; Brosch, 2016; Jomhari, Gonzalez, Kurniawan, 2009; Minkus, Liu, Ross, 2015). W dyskusji na temat sharentingu szczególne miejsce zajmuje kwestia prywatności dzieci, a właściwie naruszania jej przez rodziców. Zizi Papacharissi i Paige L. Gibson (2011, s. 78) zwróciły co prawda uwagę, że nawiązywanie relacji społecznych zawsze wymagało dobrowolnej rezygnacji z niektórych sfer prywatności, jednak zachowania rodziców w mediach społecznych znacznie przekraczają te granice. Przyczyną tego jest zapewne możliwość przełamania bariery dystansu społecznego, co daje użytkownikom złudne poczucie niezależności i bezpieczeństwa. Skutkuje to większą otwartością rodziców w zakresie ujawniania nawet bardzo intymnych szczegółów z życia ich dzieci i braku odczuwania hamulców etycznych. Zjawisko to w literaturze przedmiotu zwane jest internetowym efektem odhamowania (Joinson, 2003).

Badania prowadzone przez amerykańskich badaczy pokazały, że spośród informacji dotyczących dziecka rodzice najczęściej zamieszczają zdjęcia (82%), natomiast 77% podaje imię dziecka, a ponad połowa badanych udostępnia jego datę urodzenia (Minkus, Liu, Ross, 2015). Dane te nie tylko pozwalają na identyfikację dziecka, ale także na ich wykorzystanie w sposób niezgodny z prawem. Przykładem jest kradzież tożsamości dziecka (ang. *digital kidnapping*), która ma miejsce wówczas, gdy obcy użytkownik podszywa się pod rodzica dziecka, rozpowszechniając zdjęcia skopiowane z cudzego profilu (O'Neill, 2015). W konsekwencji dziecko otrzymuje nowe imię, nową historię i rozpoczyna zupełnie nowe życie w wirtualnym świecie. Należy podkreślić, iż uprowadzenie dziecka jest przestępstwem, bez względu na to, gdzie i w jaki sposób zostało popełnione. Kolejnym skutkiem niefrasobliwych zachowań rodziców w Internecie jest narażanie dzieci na pośmiewisko ze strony innych użytkowników poprzez zamieszczanie zdjęć i informacji o dziecku, które mogą być dla niego krępujące lub ukazywać je w niezręcznych sytuacjach. Osobną kwestią są zdjęcia przedstawiające dzieci nago lub półnago, stanowiące potencjalny obiekt zainteresowań osób o skłonnościach pedofilskich (Herbert, Glaze, 2013). Rodzice przy tym wydają się być nieświadomi długofalowych konsekwencji swoich działań, biorąc pod uwagę fakt, że usunięcie zamieszczonych w Internecie informacji nie jest łatwe, a czasem wręcz niemożliwe. Jak podkreśla Richard Follett, ambasador CEOP (The Child

Exploitation and Online Protection Centre), treści zamieszczone online obecnie mogą okazać się niewłaściwe w przyszłości. W ten sposób rodzice kreują cyfrowy wizerunek dziecka, który coraz częściej bywa wykorzystywany przez uczelnie i pracodawców w procesie rekrutacji (Daily Mail, 2014).

Zainteresowanie badaczy skupia się także wokół próby ustalenia źródeł takiego postępowania rodziców. Niewątpliwie rodzicielstwo, szczególnie we wczesnej fazie, wiąże się z ograniczeniami w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych. Natomiast poprzez zamieszczanie zdjęć swoich dzieci na Facebooku rodzice angażują innych użytkowników w interakcje społeczne. W tym kontekście *sharenting* pełni istotną funkcję w kształtowaniu i utrzymaniu kapitału społecznego młodych rodziców (Bartholomew, Schoppe-Sullivan, Glassman, Kamp Dush, Sullivan, 2012). W klasycznym ujęciu Jamesa Colemana (1988, s. 95-120) kapitał społeczny odnosi się do takich cech organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i więzi między ludźmi, które poprawiają ich sprawność działania i ułatwiają stworzenie wspólnoty społecznej. Z drugiej strony działania rodziców w mediach społecznych mogą być związane z mechanizmem porównań społecznych (Brosch, 2016). W świetle założeń teorii porównań społecznych Leona Festingera (1954) *sharenting* może wynikać z potrzeby gromadzenia informacji o innych rodzicach i ich zachowaniach, pozwalających na określenie i ocenę siebie samego. Procesy porównawcze odgrywają zasadniczą rolę w poszukiwaniu własnej tożsamości grupowej, służą ochronie i wspomaganiu siebie oraz swojej grupy.

Na podstawie powyższej analizy literatury można stwierdzić, iż rodzicielstwo u progu XXI wieku osiągnęło inny wymiar niż w latach minionych. Jak się okazuje, współcześni rodzice poszukują wzorów i wsparcia nie wśród najbliższych członków rodziny czy znajomych, lecz poprzez kontakty zapośredniczone w globalnej sieci społecznej.

Metoda badań

Badania przeprowadzone w styczniu 2016 roku miały na celu ustalenie motywów rodziców odnośnie do zamieszczania treści dotyczących dzieci na portalu społecznościowym Facebook. W kontekście powszechności zjawiska sharentingu wśród rodziców istotne również było sprawdzenie, czy rodzice posiadają świadomość zagrożeń wynikających z upowszechniania informacji o dziecku w sieci. Materiał empiryczny został zebrany na podstawie analizy dziewięciu wyselekcjonowanych profili na portalu społecznościowym Facebook oraz wywiadu internetowego z jego użytkownikami. Dobór próby badawczej miał charakter celowy, a jego kryterium stanowiła liczba i rodzaj zdjęć zamieszczonych na profilu, które przedstawiały dzieci użytkowników. Pod uwagę brano także treść zamieszczo-

nych informacji, które następnie weryfikowano na podstawie przeprowadzonego wywiadu internetowego. Niniejsza analiza stanowi kontynuację badań prowadzonych pod koniec 2015 roku (Brosch, 2016), na podstawie których dokonano m.in. klasyfikacji zdjęć zamieszczanych na Facebooku.

Wyniki badań i dyskusja

Badana grupa liczyła 6 matek i 3 ojców w wieku od 23 do 37 lat, którzy łącznie zamieścili 3662 zdjęć swoich dzieci. Nie ulega wątpliwości, że jest to dość pokaźna liczba, przy czym liczba zdjęć na profilach mieściła się w przedziale od 75 do 936. Analiza profili na Facebooku pozwala stwierdzić, iż poza zamieszczaniem zdjęć dzieci, badani rodzice bardzo aktywnie uczestniczą w wirtualnym świecie. Świadczy o tym systematyczne zamieszczanie komentarzy pod zdjęciami oraz prowadzenie konwersacji z innymi użytkownikami portalu.

Jak wynika z poniższej tabeli, wszyscy badani są rodzicami dzieci poniżej 8. roku życia, a w większości przypadków wiek przynajmniej jednego z dzieci nie przekroczył 2 lat. Na tej podstawie można stwierdzić, że nie posiadają bogatego doświadczenia w zakresie rodzicielstwa.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

l.p.	RODZIC				DZIECKO		
	Imię	**Wiek**	**Praca zawodowa**	**Znajomi**	**Imię**	**Wiek**	**Liczba zdjęć**
1.	Aneta	37	Tak	230	Zuzanna; Nadia	7,5; 1,8	340
2.	Anna	26	Nie	174	Artur; Anastazja	3,9; 1,0	292
3.	Barbara	29	Tak	413	Alicja	1,10	421
4.	Beata	23	Nie	403	Natan	0,11	816
5.	Justyna	26	Nie	1316	Lena; Natan	2,11; 0,7	936
6.	Karolina	25	Tak	521	Gabriela	1,8	206
7.	Mariusz	32	Tak	352	Nicola	7,2	303
8.	Michał	27	Tak	531	Olivia; Layla	2,10; 1,3	273
9.	Szymon	34	Tak	367	Andrzej	7,6	75

W kontekście ochrony prywatności dziecka istotne było ustalenie rodzaju informacji udostępnianych przez rodziców. Okazuje się, iż analiza każdego z omawianych profili pozwala bez trudu ustalić wiek, imię oraz lokalizację dziecka, przy czym wszystkie badane matki i jeden ojciec (Michał) zamieścili wprost na osi czasu imię, datę urodzenia, a nawet wagę urodzeniową dzieci. Ponadto ba-

dani rodzice dość chętnie i otwarcie prezentują przeróżne wydarzenia z życia ich dzieci. Zamieszczone zdjęcia i wpisy stanowią wręcz bardzo dokładną relację z życia dziecka, która często zaczyna się przed jego urodzeniem, poprzez zamieszczenie zdjęć przyszłej matki wykonanych podczas ciąży, czy też wyniku badań ultrasonograficznych (Aneta, Anna, Barbara, Justyna, Michał). Ogromna liczba zdjęć i komentarzy widniejących na profilach pozwala nie tylko odtworzyć życie dziecka niemal dzień po dniu, ale również informuje innych użytkowników o prywatnych i intymnych szczegółach z życia dzieci i rodziców, jak np. komentarz Justyny pod jednym ze zdjęć dotyczący ojca dziecka: „tylko zrobil i się zmyl" (pisownia oryginalna).

Dla większości badanych rodziców Facebook wydaje się być także idealnym miejscem do wyrażania swoich uczuć rodzicielskich. W tym zakresie najaktywniejsza jest Beata, która w prawie każdym komentarzu do 816 zdjęć wyraża miłość i uwielbienie do swojego syna. O swojej miłości do dzieci bardzo ostentacyjnie informuje również Justyna, która jako dowód zamieściła zdjęcia swojego przedramienia z wytatuowanymi imionami dzieci. Oczywiście, nie powinien dziwić fakt, że matka wyraża uczucia do swojego dziecka, jednak czynienie tego publicznie na portalu społecznościowym może już budzić pewne kontrowersje. Takie zachowanie bowiem można określić rodzicielstwem na pokaz, gdyż uczucia wyrażane są nie tyle do dziecka, ile informują o nich niewidzialną publiczność. Ojcowie wydają się być bardziej powściągliwi w bezpośrednim informowaniu o swoich uczuciach względem dzieci, a poprzez zdjęcia i komentarze podkreślają raczej siłę więzi emocjonalnej pomiędzy nimi a dziećmi. Zadziwia również fakt, że żaden z rodziców nie zastosował ograniczeń w ustawieniach konta, które uniemożliwiają użytkownikom spoza listy kontaktów monitorowanie zamieszczanych treści.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że siedmioro rodziców nie dostrzega niebezpieczeństwa wynikającego z powszechnego udostępniania informacji. Dwóch ojców natomiast (Mariusz i Szymon) przyznało, że brak ograniczeń w dostępie do treści na ich profilach jest działaniem celowym, które ma zainteresować opinię publiczną ich problemami związanymi z utrudnianiem kontaktów z dzieckiem przez matkę. Obaj ojcowie za pośrednictwem Facebooka postulują równość praw ojcowskich i umożliwienie udziału w wychowaniu dziecka. Na swojej osi czasu, obok zdjęć dzieci, zamieszczają hasła propagujące walkę o prawa ojcowskie i podkreślające opieszałość w działaniach wymiaru sprawiedliwości. Są również członkami grup społecznych na Facebooku zrzeszających użytkowników o podobnych problemach, np. Fundacja Dla Dobra Dzieci (1509 członków), Dzielny Tata (836 członków), Rozlicz Sędziów, Prokuratorów i Komorników (994 członków). Szymon jest znacznie aktywniejszym działaczem w tym zakresie niż Mariusz, ponieważ w bardzo otwarty sposób manifestuje swoją bezradność wobec istniejącej sytuacji, oskarżając kuratora, sąd i inne instytucje o działania na

jego szkodę. Na swoim profilu w akcie desperacji zamieszcza zdjęcia z postulatami, często pisanymi odręcznie, m.in. o takiej treści: „Są święta a ja nie mogę się zobaczyć z dzieckiem bo matka dziecka z partnerem który u niej siedzi zabraniają mi" (pisownia oryginalna). Działania wspomnianych ojców niewątpliwie podyktowane są bezradnością, jednak nie zdają sobie sprawy z tego, że w ten sposób czynią z portalu społecznościowego miejsce swoich osobistych rozgrywek, co w przyszłości może okazać się krępujące dla ich dorastających dzieci.

Nieco odmienne motywy zamieszczania na Facebooku treści dotyczących dzieci przedstawili pozostali użytkownicy. Aneta i Anna przebywają obecnie poza granicami kraju, natomiast Justyna przeprowadziła się kilka lat temu z południa Polski na Pomorze, stąd portal społecznościowy stanowi dla nich miejsce podtrzymania więzi społecznej ze znajomymi. Pozostali badani rodzice podkreślali, że dzieci są ich ogromną radością i chcą się nimi pochwalić za pośrednictwem Facebooka. Jednak na uwagę zasługuje fakt, że większość zdjęć, które zamieszczają w sieci, jest niskiej jakości, przez co mało prawdopodobne jest, by przykuły uwagę potencjalnego odbiorcy. Dlatego rodzice, selekcjonując zdjęcia do zamieszczenia w sieci, kierują się raczej uwiecznioną na nich sytuacją niż oprawą. Stąd wiele zdjęć dzieci przedstawia je w sytuacjach, które dla rodziców wydają się zabawne lub w jakikolwiek inny sposób mogą zainteresować odbiorców. Przykładem mogą być zdjęcia zamieszczone przez Justynę – na jednym z nich uwieczniła płaczącego synka, siedzącego nago na nocniku, na drugim córkę trzymającą butelkę wina. Należy podkreślić, że nie są to przypadki odosobnione, gdyż większość badanych rodziców zamieściła przynajmniej jedno zdjęcie przedstawiające dziecko w niezręcznej dla niego sytuacji. W tym kontekście paradoksalne wydaje się motywowanie sharentingu chęcią pochwalenia się dzieckiem przed facebookową publicznością i jednocześnie narażanie go na pośmiewisko innych użytkowników. Wyjątek stanowią fotografie zamieszczane przez Barbarę, które zazwyczaj zostały wykonane w profesjonalnym studiu fotograficznym, mają ciekawe kadry i interesującą oprawę. Nie zmienia to jednak faktu, że w ten sposób narusza prywatność dziecka bez jego wiedzy i zgody.

Kolejnym powodem udostępniania treści na temat dzieci jest samotność związana z wczesną fazą macierzyństwa, na którą wskazały przede wszystkim Anna i Justyna. Z ich relacji wynika, iż opieka nad dzieckiem pochłania im większość czasu, stąd brakuje go już na kontakty społeczne w świecie realnym. Na tej podstawie można stwierdzić, iż aktywność rodziców na Facebooku w istocie służy budowaniu kapitału społecznego, który w znacznej mierze opiera się na wzajemnym zaufaniu w obrębie danej społeczności i służy podtrzymywaniu więzi międzyludzkich. Nie jest to jednak zjawisko nowe, gdyż rodzicielstwo zawsze wiązało się z pewnymi ograniczeniami w szerszych kontaktach interpersonalnych, natomiast funkcjonowanie w grupie zawsze wymagało pewnych umiejętności społecznych, pozwalających na współistnienie czy współpracowanie z innymi

ludźmi. Powstanie mediów społecznych spowodowało jednak, że zmianie uległo miejsce tych relacji oraz siła więzi międzyludzkich na rzecz kontaktów powierzchownych i krótkotrwałych.

Z drugiej strony natomiast *sharenting*, motywowany chęcią pochwalenia się swoim dzieckiem, znajduje odzwierciedlenie w teorii porównań społecznych. Z tego wynika, że umieszczanie treści o dzieciach przez rodziców na profilu Facebook ma na celu ocenę własnych poglądów, postaw oraz zachowań, w której układem odniesienia są inni rodzice.

Podsumowanie

Aktywność rodziców określana mianem *sharenting* niewątpliwie budzi coraz więcej kontrowersji i niepokojów. W wyniku tego wśród badaczy toczy się coraz szersza dyskusja nad konsekwencjami tak obfitego dokumentowania życia dzieci w Internecie. Poświęcona temu była m.in. polska kampania społeczna „Pomyśl, zanim wrzucisz", prowadzona w latach 2012–2013 przez Fundację Dzieci Niczyje (2013). Jest to problem niezwykłej wagi, gdyż jak podkreśla Eric Schmidt, dyrektor generalny Google w latach 2001–2011, w wywiadzie dla „The Telegraph" – w efekcie tego zjawiska za parę lat nastąpi masowa zmiana nazwisk, spowodowana chęcią odcięcia się od swojej cyfrowej przeszłości (Wardrop, 2010).

Jak pokazuje powyższa analiza, współczesne rodzicielstwo osiągnęło inny wymiar, w którym rodzice szukają wzorców rodzicielstwa w kontaktach zapośredniczonych, dokonując oceny realizacji ról rodzicielskich poprzez porównywanie siebie z osobami, z którymi nie łączą ich silne więzi społeczne. Jednocześnie, stosując terminologię Zbyszko Melosika, można powiedzieć, że współczesne rodzicielstwo osiągnęło wymiar instant – wystarczy zamieścić kilkadziesiąt zdjęć zadowolonego dziecka, by natychmiast uzyskać status dobrego rodzica.

BIBLIOGRAFIA

AVG TECHNOLOGIES (2010). *AVG Digital Diaries – didgital birth*. Pobrany z http://www.avg.com/digitaldiaries/2010 [dostęp: 30.12.2016].

Bartholomew, M. K., Schoppe-Sullivan, S. J., Glassman, M., Kamp Dush, C. M., Sullivan, J. M. (2012). New Parents' Facebook Use at the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 61(3), s. 455-469. DOI:10.1111/j.1741-3729.2012.00708.x. [dostęp: 30.12.2016].

Brosch, A. (2016) When the child is born into the Internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43(1), s. 225-235. DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19. [dostęp: 30.12.2016].

Burgess, J., Green, J., (2009). *YouTube and the Mainstream Media.* W: J. Burgess, J. Green (red.), *Youtube: online video and participatory culture* (s. 15–37). Cambridge UK: Polity Press.

Cencini, A., Manenti, A. (2002). *Psychologia a formacja*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
Chalfen, R. (1987). *Snapshot Versions of Life.* Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
Coleman J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, s. 95-120.
Daily Mail z 8.02.2014. *Sharing snaps of your children online 'could cost them a job if employers find embarrassing photos'.* Pobrany z: http://www.dailymail.co.uk/news/article-2554438/Sharing-snaps-children-online-cost-job-employers-embarrassing-photos.html [dostęp: 30.12.2016]
Davis, M.M. (2015). *Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting*. C.S. Mott Children's Hospital. University of Michigan System, *23*(2). Pobrany z: http://mottnpch.org/sites/default/files/documents/031615_sharenting_0.pdf [dostęp: 30.12.2016].
Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, s. 117-140.
Fundacja Dzieci Niczyje (2013). *Poradnik „Pomyśl, zanim wrzucisz"*. Pobrany z: http://zanimwrzucisz.fdn.pl/. [dostęp: 30.12.2016].
Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
Gurba E. (2011). *Wczesna dorosłość*. W: J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka,* (s. 287–311). Warszawa: PWN.
Herbert, D., Glaze, B.,(2013). Paedophiles stealing parents' Facebook pictures of their kids to share on sick pages. *Mirror* z dn. 23. czerwca. Pobrany z: http://www.mirror.co.uk/news/uk-news/paedophiles-stealing-parents-facebook-pictures-1982052. [dostęp: 30.12.2016].
Joinson, A. N. (2003). *Understanding the Psychology of Internet behavior. Virtual words, real lives.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Jomhari, N., Gonzalez, V.M., Kurniawan, S.H. (2009). *See the Apple of My Eye: Baby Storytelling in Social Space*. W: Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology, (s. 238-243). British Computer Society. Cambridge. United Kingdom.
Łoś, M. (2002). *„Role społeczne" w nowej roli*. W: I. Machaj (red.). *Małe struktury społeczne* (s. 93–106). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
McLuhan, M. (2001). *Wybór tekstów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Impuls.
Minkus, T., Liu K., Ross K.W. (2015) *Children Seen But Not Heard: When Parents Compromise Children's Online Privacy*. W: Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web, (s. 776-786). New York. USA. DOI: 10.1145/2736277.2741124.
O'Neill, J. (2015). *The Disturbing Facebook Trend of Stolen Kids Photos*. Yahoo! Parenting z dn. 3. marca. Pobrany z: https://www.yahoo.com/parenting/mom-my-son-was-digitally-kidnapped-what-112545291567.html. [dostęp: 30.12.2016].
Tyszka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Wardrop, M. (2010). Young will have to change names to escape 'cyber past' warns Google's Eric Schmidt, *The Telrgraph* z dn. 28. sierpnia. Pobrany z: http://www.telegraph.co.uk/technology/google/7951269/Young-will-have-to-change-names-to-escape-cyber-past-warns-Googles-Eric-Schmidt.html. [dostęp: 30.12.2016].

Mateusz Marciniak i Dominika Przybyszewska

Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży

Rozwój nowych mediów jest przedmiotem żywego zainteresowania analityków współczesnej rzeczywistości społecznej i kulturowej. Analizuje się ich wpływ na przemiany w obrębie relacji społecznych, konstruowania tożsamości jednostkowych i zbiorowych, orientacji wartościujących czy też procesów poznawczych. W oglądzie publicystycznym (niekiedy też w naukowym) media bywają „oskarżane" o negatywne oddziaływanie na współczesną młodzież, np. promowanie zachowań agresywnych czy postaw konsumpcyjnych. Dotyczy to także gier komputerowych, których podstawową funkcją jest z definicji dostarczanie rozrywki. Jednakże coraz częściej są one z powodzeniem aplikowane w instytucjach zajmujących się kształceniem kadr bądź w formalnej edukacji. Na podstawie wyników badań innych autorów oraz analizy wybranych gier sieciowych spróbujemy dokonać przeglądu tkwiących w grach online możliwości wspierania rozwoju kompetencji społeczno-obywatelskich młodzieży.

Kompetencje kluczowe w perspektywie UE

Idea kompetencji kluczowych rozwijana była przez wiele lat w odpowiedzi na szybko zmieniającą się rzeczywistość w wymiarze społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym. Jest efektem poszukiwania przez instytucje Unii Europejskiej odpowiedzi na pytanie o to, jakiej wiedzy, umiejętności czy postaw potrzebuje przeciętny Europejczyk wobec obecnych zmian i jaką rolę może w tym względzie pełnić edukacja. Na posiedzeniu w dniach 23-24 marca 2000 roku w Lizbonie Rada Europejska sformułowała nowe cele strategiczne jako odpowiedź na przemiany społeczne w kierunku globalizacji i ekonomii społecznej opartej na wiedzy (*Presidency Conclusions*, Rada Europy [RE], 2000, 23-24 marca). W konkluzjach uznano, że konieczne jest opracowanie nowej listy umiejętności, których zdobycie pozwoli Europej-

czykom na osiąganie dobrostanu społeczno-ekonomicznego (RE, 2000, s. 5). Idea ta dojrzewała przez kilka kolejnych lat, nim sformułowano *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej [PE & RUE], 2006).

W dokumencie tym uznano, że szybkie globalne zmiany wymagają od obywateli Unii Europejskiej szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych zdobywanych poprzez całożyciową edukację i szkolenia (PE & RUE, 2006, L394, s. 13). Kompetencje kluczowe zdefiniowano jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia" (PE & RUE, 2006, L394, s. 13). Następnie w ogólnoeuropejskich ramach odniesienia zawarto listę ośmiu grup kompetencji kluczowych: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym; (2) porozumiewanie się w językach obcych; (3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; (4) kompetencje informatyczne; (5) umiejętność uczenia się; (6) kompetencje społeczne i obywatelskie; (7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz (8) świadomość i ekspresja kulturalna; zostały one uznane za równie istotne oraz wzajemnie przenikające się. W wielu krajach UE dostrzeżono wartość tej idei, co znalazło odzwierciedlenie w projektowaniu strategii edukacyjnych, ukierunkowanych na rozwój kompetencji kluczowych.

Rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich

Na grupę kompetencji społeczno-obywatelskich, zgodnie z definicją Parlamentu Europejskiego i Rady (PE & RUE, 2006), składają się „osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym" (s. 16). Kompetencje społeczne związane są z dobrem osobistym i społecznym, dzięki m.in.: rozumieniu ogólnie przyjętych zasad postępowania i reguł zachowania w różnych środowiskach, umiejętności konstruktywnego porozumiewania się, zdolności współpracy, tworzenia klimatu zaufania, niedyskryminacji ze względu na odmienność społeczno-kulturową: np. płeć, tożsamość, przynależność etniczną itp. (PE & RUE, 2006, s. 17). Natomiast kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości podstawowych pojęć (np. demokracja, sprawiedliwość, równość), zdolności angażowania się w działania publiczne, zainteresowaniu rozwiązywaniem problemów lokalnych i szerszych społeczności oraz odwoływaniem się do wspólnych wartości, niezbędnych do spójności wspólnoty (PE & RUE, 2006, s. 17).

W raporcie Eurydice nt. rozwijania kompetencji kluczowych w szkołach umiejętności społeczno-obywatelskie zaliczono do przekrojowych (obok informatycznych i przedsiębiorczości). W większości krajów UE nie opracowano całościowej strategii ukierunkowanej na ich rozwój, nie stanowią one też odrębnego przedmiotu nauczania, a raczej są zintegrowane w nauczanie innych przedmiotów (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012). Konieczne jest zatem poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie. Szczególnie wartościowe mogą okazać się te, które wykraczają poza system formalnego kształcenia. Grupy rówieśnicze oraz środki masowego przekazu stanowią bowiem istotniejsze źródło kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży niż szkoła czy rodzina (Schaffer, 2010, s. 21). Doświadczenia związane z nowymi mediami (w tym uczestnictwo w grach sieciowych) mogą okazać się tym ważniejsze dla socjalizacji młodzieży z tego względu, że dostęp do nowoczesnych technologii stanowi coraz istotniejszy czynnik stratyfikacji i wyznacznik konstruowania tożsamości jednostkowej (Klichowski i Marciniak, 2013). Czym jest zatem gra sieciowa?

Gry komputerowe online

Celem gier komputerowych jest zapewnienie odbiorcy rozrywki. Wymagają od użytkowników posługiwania się logicznym myśleniem oraz zręczności i spostrzegawczości (Skrzypczak, 1998, s. 74; Ulik-Jaworska, 2005, s. 40; Łukasz, 1998, s. 11). Wśród nich wyróżnia się gry sieciowe wykorzystujące Internet. Niektóre z nich są przeznaczone tylko do prowadzenia wieloosobowej rozgrywki (takie jak np. *World of Warcraft*, *League of Legends*, *World of Tanks*, *Hearthstone*). Dla innych natomiast rozgrywka przez sieć jest tylko dodatkową opcją (np. *StarCraft*, serie: *Civilization, GTA, Fifa, NBA* i inne gry sportowe).

Same gry MMO można podzielić ze względu na ich specyfikę techniczną (Majchrzak i Ogińska-Bulik, 2010, s. 21; Taper, 2011, s. 181-183):

- BBG (*Browser Based Games*) – gry online, które wymagają tylko zainstalowanej przeglądarki internetowej oraz oprogramowania typu Java/Flash bez dodatkowych programów. Przeważnie są darmowe, ale oferują płatne opcje (np. umożliwiające szybszą rozgrywkę). Pozwalają na interakcje z innymi użytkownikami (w takich aspektach, jak: komunikacja między postaciami, walka, gospodarka itp.) oraz komunikowanie się dzięki czatom oraz forom. Często wymagają codziennego logowania się na kilka minut. Niektóre są dostępne jako dodatkowe aplikacje na portalach społecznościowych, jak *FarmVille* (Facebook) czy *Football - Stars* (nk.pl). W tym typie gier znajdziemy również elektroniczne wersje gier karcianych (np. na stronie www.kurnik.pl) czy klasycznych gier towarzyskich (szachów, chińczyka i in.). Jednym z pod-

typów są gry MMOSG (*Massive Multiplayer Online Strategic Game*), czyli strategiczne gry umożliwiające udział w rozgrywce wielu użytkowników. Uczestnik jest zobligowany do wchodzenia w interakcje z innymi, a jego wygrana zależy w głównej mierze od strategii i posiadanych informacji (np. *Plemiona, Tribal Wars, Jungle Wars*, *Gangsters*) (Taper, 2011, s. 182).

- E-SPORTY (*sporty elektroniczne*) – gry oparte na rywalizacji. Gracze trenują swoje umiejętności: manualne, refleks, podzielność uwagi, myślenie analityczne i in. Zazwyczaj stosuje się tutaj podział związany z określonym gatunkiem gier i wymienia się np.: FPS (*First Person Shooter*) – gry walki z perspektywy pierwszej osoby; TPS (*Third Person Shooter*) – strzelanka z perspektywy trzeciej osoby; bijatyki; przygodowe gry akcji; RTS (*Real Time Strategy*) – strategiczne gry czasu rzeczywistego, MOBA *(Multiplayer online battle arena*) – z ograniczoną liczbą graczy i rozgrywką na konkretnej mapie. Sporty elektroniczne zyskują na popularności: organizowane są nowe ligi oraz eventy, nastąpiła też profesjonalizacja graczy – coraz więcej osób utrzymuje się z udziału w zawodach (Taper, 2011, s. 183; Stępnik, 2009, s. 213-214).

- MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role Playing Game*) – rodzaj gier RPG (ang. *role-playing game*, gra fabularna), w których użytkownicy wcielają się w postaci żyjące z innymi w fikcyjnym świecie (rozgrywka wieloosobowa nastawiona na fabułę). W większości gry tego typu są bezpłatne z dostępem do dodatkowych opcji (np. płatność za inny rodzaj broni, ubrań), choć w części z nich od użytkowników pobierany jest abonament. Najpopularniejsze tytuły tego gatunku to: *World of Warcraft*, *Tibia, Warhammer Online, Lineage II, Guild Wars*, *Lineage*, *Star Wars: The Old Republic* (Taper, 2011, s. 183; Filiciak, 2003, s. 69-70; Izdebski i in., 2012, s. 382-383).

Gry sieciowe są zatem bardzo zróżnicowane, podobnie jak populacja graczy. Wbrew obiegowej opinii, średni wiek gracza w gry komputerowe i gry wideo wynosi 35 lat (z tego 29% to użytkownicy mający od 18 do 35 lat, a 27% to osoby poniżej 18 r.ż.), natomiast 59% z nich to mężczyźni (Entertainment Software Association [ESA], 2016, s. 3). Badania prowadzone w Polsce dostarczają podobnych wyników, przy czym osoby między 15 a 24 r.ż. to 37% populacji graczy, a 70% dzieci w wieku 7-14 lat oraz 55% osób w wieku 15-24 lat korzystało z witryn internetowych z grami online (Feliksiak, 2015, s. 15-16; Gemius, 2007, s. 17; Money.pl, 2009, s. 5). Użytkownicy gier spędzają średnio 6,5 godz. tygodniowo, tocząc rozgrywkę online z innymi (ESA, 2016, s. 6). Badania TNS wskazują, że wśród dzieci w wieku 10-15 lat najczęstszym motywem wyboru gier online jest chęć zabicia czasu, a podczas rozgrywek korzystają z komunikatorów oraz forów (TNS, 2003, s. 19). Dla większości młodzieży gimnazjalnej granie jest najbardziej atrakcyjną formą spędzania czasu wolnego oraz pozwala rozładować napięcie emocjonalne (Brosch, 2006, s. 96).

Aktualne tendencje wskazują, że liczba graczy będzie wzrastać, o czym świadczy chociażby rosnąca liczba osób biorących udział w zawodach Intel Extreme Masters. Z tego względu warto podjąć rozważania na temat wykorzystania gier sieciowych i ich możliwości w rozwijaniu wielu kompetencji przydatnych w realnym świecie.

Gry sieciowe a kompetencje społeczne – przegląd badań

Na podstawie wyników badań i diagnoz innych badaczy, a także analizy treści wybranych gier sieciowych wskażemy, jak uczestnictwo młodzieży w rozgrywkach online może być powiązane z rozwojem jej kompetencji społecznych i obywatelskich.

Rozumienie ogólnie przyjętych zasad postępowania

Jednym z podstawowych elementów kompetencji społecznych jest rozumienie reguł zachowania w różnych środowiskach i społeczeństwach (PE i RE, 2006). Gra sieciowa stanowi wirtualne środowisko, które najczęściej wymaga dostosowania się do panujących w nim zasad. Jak zauważa Marcin Drews (2008, s. 65), często już w chwili „logowania się na wybrany serwer zostajemy poinformowani o panujących na nim żelaznych zasadach" (np. zakaz zabijania towarzyszy broni, używania wulgaryzmów, przejawianie nienawiści rasowej etc.). Producenci niektórych gier także troszczą się o właściwe postępowanie graczy, np. na stronie gry *League of Legends* zamieszczono Kodeks przywoływacza (2016, 21 lipca), obejmujący zalecenia i zasady interakcji między graczami (np. udzielanie pomocy).

Problematyczną kwestią jest związek gier sieciowych z powszechnie przyjętymi normami dotyczącymi niestosowania agresji i przemocy. W 2000 roku w USA opublikowano bowiem jednogłośne oświadczenie odnośnie do negatywnego wpływu ekspozycji na przemoc w mediach na trwały wzrost wrogości i zachowań agresywnych wśród niektórych dzieci (Tworowski, 2007, s. 77). Jednakże wyniki badań Pawła Izdebskiego i in. (2012, s. 389- 390) nie potwierdzają jednoznacznie różnic między grupami graczy i nie-graczy ze względu na tendencję do reagowania zachowaniami agresywnymi pod wpływem napięcia emocjonalnego.

Przygotowywanie do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym

W jakim stopniu gry sieciowe stwarzają okazję do nawiązywania relacji społecznych oraz kształtowania kompetencji pozwalających podjąć satysfakcjonujące role społeczne i zawodowe?

Jednym z motywów skłaniających graczy do zanurzenia się w grze jest możliwość nawiązywania relacji społecznych. Analizując tę kwestię, Katarzyna Skok (2013, s. 235) zauważa, że potrzeba socjalizacji z innymi graczami jest takim motywem zarówno, gdy nawiązywana relacja ma charakter pozytywny (np. gra jako pretekst do przebywania z innymi ludźmi), jak i negatywny (np. dla zaspokajania potrzeby rywalizacji z przeciwnikami). Niektóre gry promują też pozytywne relacje społeczne, wraz ze stałymi związkami graczy – w popularnym BBMMORPG (silnik Vallheru), można, np. zawierać śluby/stałe związki, co jest premiowane dodatkowymi gratyfikacjami, jak choćby dodatkowe punkty energii (Szeja, 2009, s. 263).

Udział w grach sieciowych stwarza okazję do kształtowania kompetencji miękkich graczy, np. umiejętności informatycznych, kierowniczych czy porozumiewania się. Powszechne jest np. stosowanie przez nich skrótów i komend ze względu na ekonomiczność języka, by usprawnić procedurę gry (Kopczyńska, 2014, s. 21). Większość skrótów, a także pełnych komunikatów, formułowana jest w języku angielskim, a to przyczynia się dodatkowo do wzrostu kompetencji w zakresie posługiwania się tym językiem (Sandberg i Karlsudd, 2014). Co ważne, umiejętności zdobyte w świecie wirtualnym, np. doświadczanie przywództwa w grze, są skorelowane z postawami z życia realnego (wzmacniają pozycję lidera *offline*), a efekt ten utrzymuje się niezależnie od płci (Jang i Ryu, 2011, s. 621-622). Wreszcie, umiejętności zdobyte dzięki uczestnictwu w grach sieciowych mogą przyczyniać się do kształtowania dalszej kariery zawodowej. Na przykład umiejętności informatyczne (posługiwanie się nowymi programami, obsługa sprzętu) zdobyte dzięki graniu motywują graczy do podjęcia pracy związanej z rozrywką elektroniczną: graficy komputerowi, testerzy gier itp. (Przybyszewska, 2014, s. 14).

Tworzenie się społeczności, spójnych wspólnot opartych na zaufaniu

Zaangażowanie we wspólnoty w wirtualnym świecie gier wielokrotnie przekłada się na tworzenie wspólnot w świecie realnym (i odwrotnie). Dogłębne analizy relacji członków klanów (grupy ludzi grających pod wspólną nazwą w różne gry, np. polska Enklava) wykazały, że nie odbiegają one znacząco od grup nie-graczy pod względem zakresu kontaktów realnych oraz za pośrednictwem Internetu. Członkowie klanów wykazują większą otwartość na spotkania z osobami poznanymi za pośrednictwem Internetu (Tworowski, 2007, s. 138), a część z nich tworzy stałe związki (Taper 2011, s. 191). Kontakty społeczne członków klanów nie różnią się istotnie (od nie-graczy) pod względem ilościowym i jakościowym, np. jedni i drudzy swoją satysfakcję z kontaktów społecznych w świecie realnym oceniają wyżej niż z kontaktów internetowych (Tworowski, 2007, s. 142). Kompetencje społeczno-obywatel-

skie wymagają umiejętności współpracy opartej na solidarności, zaufaniu, zaangażowaniu i empatii, które są praktykowane w codziennym „nie-życiu", jak nazywają wirtualną rzeczywistość gracze z *Wojny Krwi*. Analizując klany biorące udział w rozgrywce, Augustyn Surdyk i Jerzy Zygmunt Szeja (2008, s. 19) zauważają, że jej uczestnicy wspierają się wzajemnie, np. zapewniają sobie ochronę, pożyczają itemy, a gra promuje też postawy prospołeczne, takie jak heroizm czy bezinteresowność.

Kształtowanie tolerancji, przeciwdziałanie zachowaniom dyskryminacyjnym

Postawa otwartości na innych jest cechą charakterystyczną dla użytkowników gier, co wiąże się z zasadami gier, zwłaszcza dotyczącymi konstruktywnego porozumiewania się. Opisywany już Kodeks przywoływacza w grze *League of Legends* obejmuje np. zasadę „spokojnej dyskusji", mającą na celu zachowanie „otwartości na poglądy innych" (Kodeks przywoływacza, 2016, 21 lipca). Społeczności graczy wymagają też przestrzegania zakazu obrażania innych zgodnie z netykietą na forach (por. regulaminy: Mysza, 2016, 21 lipca; Avokado, 2016, 21 lipca; CoLo, 2016, 21 lipca).

Należy zaznaczyć również, że użytkownicy gier, wchodząc w interakcje z innymi, są pozbawieni cech określających ich status społeczny, np. wygląd, wykonywany zawód, stan zdrowia, i sami decydują o zakresie ujawnianych informacji (Baran i Misiewicz, 2014, s. 7). Według Augustyna Surdyka i Jerzego Zygmunta Szei (2008, s. 19): „Status społeczny gracza jest uwarunkowany jego umiejętnościami komunikacyjnymi, postawą i cechami osobowymi". Pozwala to, np. dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami na wchodzenie w relacje rówieśnicze w sieci bez obawy o uprzedzenia czy stereotypy innych. Niezwykle wartościowe są zatem działania ukierunkowane na umożliwienie dzieciom z różnymi ograniczeniami sprawności samodzielnego udziału w grach komputerowych, jak w projekcie TIM – *Tactile Interactive Multimedia*, opisywanym przez Natalię Walter (2011, s. 134).

Uczestnicy wielu gier sieciowych mogą przyjmować w nich wyobrażone tożsamości na czas określony grą, co pozwala doświadczyć przynależności do innych grup społecznych. Na przykład ukazywanie się jako osoba odmiennej płci jest w grach powszechną praktyką, przy czym ma ono różnorodne podłoże i następstwa (Hussain i Griffiths, 2008). Nadawanie postaciom płci jest często rezultatem przemyślanej strategii, bowiem gracze przyjmujący postacie kobiece (w porównaniu z męskimi) uzyskują więcej pomocy, wskazówek itp., ale częściej są im składane dwuznaczne propozycje (Siuda, 2010, s. 129-130). Gra może zatem pozwolić na chwilową ucieczkę przed dyskryminacją, np. gdy kobieta przyjmuje postać męską w grze, by unikać flirtu.

Edukacja obywatelska

Fabuła gier sieciowych niejednokrotnie zakorzeniona jest w kontekście historycznym. Ma to znaczenie dla poznawania wartości kulturowych i jest rodzajem szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej: pozwala pozyskiwać wiedzę o społeczeństwie i jego mechanizmach.

Dobrą ilustracją są tu gry strategiczne bazujące na budowaniu własnej cywilizacji (np. seria *Civilization*), opierające się na uproszczonych mechanizmach determinujących rozwój społeczności ludzkich i na linearnej koncepcji dziejów (Szczerbakiewicz, 2002, s. 160-161). Dzięki rozgrywce użytkownicy mogą zdobyć wiedzę o kolejnych etapach rozwoju materialnego, naukowego czy politycznego społeczeństw, specyfice innych kultur, systemów politycznych czy strategiach odnoszenia sukcesu przez społeczności (np. militarne, kulturowe, dyplomatyczne). Podobną rolę w odniesieniu do kontekstu historycznego pełni gra *World of tanks*, która pozwala zapoznać się z bitwami historycznymi z perspektywy uczestnika, rozwijać myślenie strategiczne i wiedzę z zakresu obronności wybranych krajów (Kowalczuk, 2013).

Poznawanie zasad rządzących ekonomią społeczną może odbywać się także poprzez aktywne zaangażowanie w gry online. Wprowadzenie elementów grywalizacji do szkolnych procesów nauczania i uczenia się sprzyja bowiem ich uatrakcyjnieniu i efektywności (Zając i in., 2013, s. 56), a udział w grach sieciowych rozwija świadomość ekonomiczną i przedsiębiorczość (Świątek, 2014, s. 100-101).

Konkluzje

Popularność gier komputerowych, szczególnie wśród młodzieży, wzrasta, co wpisuje się też w aktualne trendy kulturowe związane z korzystaniem z nowych mediów i technologii. Jak wykazaliśmy, gry online, poza dostarczaniem rozrywki, mogą także przyczyniać się do rozwoju umiejętności społecznych i obywatelskich. Niektóre z przywołanych w analizie przykładów można też odnieść do rozwoju innych kompetencji kluczowych (np. językowych, przyrodniczych). Należy zachować przy tym ostrożność w formułowaniu jednoznacznych wniosków o zależności między graniem online a rozwojem kompetencji społecznych. Udział w grach motywowany przyjemnością czy rozrywką może negatywnie oddziaływać na umiejętności społeczne czy aktywność obywatelską. Orientacja na przyjemność może bowiem sprzyjać uzależnieniu, zachowaniom agresywnym, wycofaniu z życia w świecie realnym, czy też stanowić barierę dla zaufania i zaangażowania społecznego (Marciniak, 2012). Opisany rodzaj rozrywki elektronicznej może stanowić uzupełnienie, ale nie alternatywę dla zdobywania kompetencji społeczno-obywatelskich w świecie offline.

BIBLIOGRAFIA

Avokado. (2016, 21 lipca). Re: Regulamin Forum Komputer Świat [komentarz na forum internetowym]. Pozyskano z http://forum.komputerswiat.pl/forum-11/announcement-3-regulamin-forum-komputer-%C5%9Bwiat/ [dostęp: 30.12.2016].

Baran, L. i Misiewicz, M. (2014). Cyberprzestrzeń – nowe miejsce spotkań. Teoretyczna i psychologiczna analiza społeczności wirtualnych. W: M. Wysocka-Pleczyk, K. Tucholska (red.), *Człowiek zalogowany. Wirtualne społeczności*, (s. 7-16). Kraków: Biblioteka Jagielońska.

Brosch, A. (2006). Przemoc w grach komputerowych a zjawiska desensytyzacji i *katharsis* wśród młodzieży gimnazjalnej. *Edukacja - Studia, Badania, Innowacje*, nr 2 (94), s. 94-102.

CoLo. (2016, 21 lipca), Re: Regulamin / FAQ / Lista moderatorów [komentarz na forum internetowym]. Pozyskano z http://netwars.pl/temat/133771 [dostęp: 30.12.2016].

de Freitas, S. i Routledge, H. (2013). Designing leadership and soft skills in educational games: The e-leadership and soft skills educational games design model (ELESS). *British Journal of Educational Technology*, nr 6 (44), s. 951-968.

Drews, M. (2008). Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny. *Homo Communicativus*, nr 2 (4), s. 59-72.

Entertainment Software Association, *Essential facto about the computer and video game industry.* Pozyskano z http://essentialfacts.theesa.com/Essential-Facts-2016.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Feliksiak, M. (2015). *Komunikat z badań CBOS. Internauci 2015.* Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej. Pozyskano z http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF [dostęp: 30.12.2016].

Filiciak, M. (2003). Modyfikacje gier komputerowych przez użytkowników. *Kultura Popularna,* nr 3 (5), s. 67-73.

Gemius, (2007). *Dzieci aktywne online.* Pozyskano z http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius_SA_Dzieci_aktywne_online.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Grześkowiak, D. (2012). Uzależnienie od Internetu jako jedno ze współczesnych zagrożeń. *Naukowe Zeszyty Studenckie*, nr 4/2012, s. 7-22.

Hussain, Z.i Griffiths, M. D. (2008). Gender Swapping and Socializing in Cyberspace: An Exploratory Study. *CyberPsychology & Behavior*, nr 11 (1), s. 47-53. Pozyskano z: http://online.liebertpub.com/doi/pdfplus/10.1089/cpb.2007.0020 [dostęp: 30.12.2016].

Izdebski, P., Górska, A. i Szymanik, A. (2012), Agresywność i kontrola emocjonalna użytkowników azjatyckich gier sieciowych MMORPG. *Polskie Forum Psychologiczne*, nr 2 (17), s. 381-394.

Jang, Y i Ryu, S. (2011). Exploring game experiences and game leadership in massively multiplayer online role-playing games. *British Journal of Educational Technology*, nr 4 (42), s. 616–623.

Klichowski, M. i Marciniak, M. (2013). The Paradox of Commodification of the Body in a Society of Consumption and Cyborgization. *Studia Edukacyjne*, nr 29, s. 153-167.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. (*Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej*). Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pozyskano z http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/Developing_Key_Competences_pl.pdf.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Kopczyńska, Z. (2014). *Specyfika potrzeb i zachowań informacyjnych graczy gier MMO* (praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Sosińskiej-Kalaty, EH UW, Warszawa). Pozyskano z http://bbc.uw.edu.pl/Content/722/Specyfika_MMO.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Kowalczuk, K. (2013). Czterej pancerni i sieć – edukacyjne walory gry *World of Tanks*. *E-mentor*, nr 1 (48). Pozyskano z http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/48/id/991 [dostęp: 30.12.2016]

Leage of Legends. (2016). *Kodeks przywoływacza*. Pozyskano z http://gameinfo.eune.leagueoflegends.com/pl/game-info/get-started/summoners-code/ [dostęp: 30.12.2016].

Łukasz, S. (1998). *Magia gier wirtualnych*. Warszawa: Mikom.

Majchrzak, P., Ogińska-Bulik, N. (2010) *Uzależnienie od Internetu*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Marciniak, M. (2012). Orientacje konsumpcyjne – bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań. *Studia Edukacyjne*, nr 22, s. 227-256.

Marciniak, M. (2015). *Media activity and the identity of adolescents in the society of consumption*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.) *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization,* (s. 462-477). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Money.pl (2009). *Polski rynek gier komputerowych.* Pozyskano z http://www.money.pl/u/file.php?id=6607 [dostęp: 30.12.2016].

Mysza, (2016), Re: Regulamin Forum GamesBoard.pl [komentarz na forum internetowym]. Pozyskano z http://www.gamesboard.pl/forum/threads/regulamin-forum-gamesboard-pl.10629/ [dostęp: 30.12.2016].

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz. U. L 394, 30.12.2006. Pozyskano z http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl [dostęp: 30.12.2016].

Przybyszewska, D. (2015). Brutalność i destrukcja w grach komputerowych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 2 (537), s. 25-31.

Przybyszewska, D. (2014). Gry komputerowe typu *Multiplayer game online* w percepcji młodych graczy. *Wychowanie na co dzień*, nr 5 (248), s. 8-14.

Rada Europy (2000), *Presidency Conlusions*, *Lisbon European Council*. Pozyskano z http://www.consilium.europa.eu/pl/european-council/conclusions [dostęp: 30.12.2016].

Sandberg, V. i Karlsudd, P. (2014). Learning by Playing Searching after a Connection between Computer Game Playing and English Skills. J*ournal of Emerging Trends in Computing and Information Sciences*, nr 5 (5), s. 371-376.

Schaffer, R. H. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Siuda, P. (2010). Sieciowe *gender-switching* a społeczności internetowe. *Media - Kultura – Społeczeństwo*, nr 5, s. 127-138.

Skok, K. (2013). Paradoks gracza, czyli co motywuje graczy do korzystania z gier online. *Homo Ludens*, nr 1 (5), s. 233-252.

Skrzypczak, J. (red.), (1998). *Aktualizacje encyklopedyczne: Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Gutenberga.* Tom 11: *Media*. Poznań: Wydawnictwo: Kurpisz s.c.

Stępnik, A. (2009). E-sport z perspektywy teorii sportu. *Homo Ludens*, nr 1, s. 213-222. Pozyskano z: http://ptbg.org.pl/HomoLudens/bib/19/ [dostęp: 30.12.2016].

Surdyk, A. i Szeja, J.Z. (2008.). Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym. *Homo Communicativus*, nr 2 (4), s. 323-326.

Szczerbakiewicz, R. (2002). „Cywilizacja" vs cywilizacja. Kłopoty gier strategicznych z historią. *Teksty Drugie*, nr 6, s. 158-166.

Szeja, J.Z. (2009). Życie w grze, seks w grze. *Homo Ludens*, nr 1, s. 257-268.

Świątek, P. (2014). Rodzaje gier użytkowych (*serious games*) oraz ich zastosowanie w edukacji – opis zjawiska. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, t. 6, s. 95-105.

Taper, A.E. (2011). Gry MMORPG – cechy, możliwości, zagrożenia. *Media Społeczeństwo*, nr 1, s.180-193, Pozyskano z: http://www.mediaispoleczenstwo.ath.bielsko.pl/art/180_taper.pdf [dostęp: 30.12.2016].

TNS, (2013). *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań jakościowych i ilościowych*. Warszawa. Pozyskano z https://panoptykon.org/files/bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Tworowski, Sz. (2007). *Grupy społeczne powstające wśród uczestników gier sieciowych* (praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Wacława Strykowskiego, WSE UAM, Poznań). Pozyskano z http://szymon.tworowski.eu.interiowo.pl/grupy.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Walter, N. (2011). Tyflointernet – niewidomi w globalnej wiosce. *Neodidagmata*, nr 31/32, s. 127-136.

Zając, M., Kwiatkowska, D. i Dąbrowski, M. (2013). Pogłębiona analiza istniejących metod elastycznego uczenia w Polsce i USA. Raport z badania realizowanego w ramach projektu innowacyjnego testującego PI-PWP Gra w studia podyplomowe, Warszawa. Pozyskano z http://www.efs.pl/gra/dok/Raport_z_badania-elastyczne_metody_uczenia_sie.pdf [dostęp: 30.12.2016].

Sylwia Polcyn-Matuszewska

Edukacyjne gry komputerowe w opinii studentów kierunków pedagogicznych

Edukacyjne gry komputerowe i ich zastosowanie w procesie kształcenia dzieci

Rozwój nowych technologii, Internetu oraz ich utylitarny charakter spowodowały, iż przeniknęły one do wielu sfer ludzkiej egzystencji, stając się wielokrotnie niezastąpionym czynnikiem wspomagającym aktywność ludzką. Można wręcz określić, że stały się one częścią życia współczesnego człowieka. Analogiczne założenie można przyjąć również w przypadku gier komputerowych. Bowiem ich atrakcyjna forma, szata graficzna i wysokiej jakości walory dźwiękowe oraz wciągająca fabuła doprowadziły do tego, że współcześnie stały się one jednym z często stosowanych środków w różnych aspektach ludzkiego funkcjonowania, w tym m.in.: w pracy zawodowej[1], ekonomii, marketingu, promocji i reklamie[2], oraz jedną z najczęściej wybieranych form wolnoczasowych przez różne kategorie wiekowe, a szczególnie przez najmłodszych użytkowników (por.: Jędrzejko, 2011, s. 170; Szpringer, Horecka-Lewitowicz, Czerwiak i Laurman-Jarząbek, 2008, s. 37; Ćwirlej, Walicka-Cupryś i Gregorowicz-Cieślik, 2005, s. 264). Dzieci bowiem coraz częściej interesują się grami komputerowymi o różnej tematyce, specyfice i charakterze (Josz, 2011,

[1] Zastosowanie gier komputerowych w trakcie szkoleń pracowniczych w wybranych branżach. Przykładem może być gra *Kosmiczny biznes*, która rozwija i doskonali umiejętności menedżerskie (Mijal, 2013) lub S.E.N.S.E. (ang. *Strategic Economic Needs and Security Exercise*), która symuluje zjawiska polityczne, społeczne, ekonomiczne oraz obejmuje zagadnienia związane z bezpieczeństwem narodowym (Jezierska, Markocki, 2012, www).

[2] Zastosowanie gry komputerowej w celu popularyzacji zakonu oraz zdobycia środków na jego renowację. Przykładem gry jest: *Misja. Opactwo w Staniątkach*. Produkt przeznaczony jest na aplikacje mobilne. Fabuła gry przenosi użytkownika w czasy polskiego średniowiecza, czyli do początków powstania opactwa. Gracz w trakcie wirtualnej rozgrywki nie tylko poznaje historię klasztoru, ale również rozwiązuje liczne zagadki (por.: Brynkus, 2014, s. 83; Benedyktynki, www).

s. 236). Ich dzieciństwo otoczone jest tymi programami, bowiem to przy nich coraz częściej dorastają (Biela, Blatsios i Jezierska, 2013, s. 102), czerpiąc różną wiedzę i wzorce postępowania. To również jeden z przykładów technologii informatycznej, z którą dziecko ma często pierwszy kontakt, wchodząc w świat komputerów i wirtualnego świata (Danowski i Krupińska, 2007, s. 28).

Zafascynowanie młodych ludzi grami można wykorzystać również w celach *stricte* edukacyjnych, bowiem zastosowanie ich jako narzędzi multimedialnych, które dostarczają wiedzy, zapewniają rozwój osobisty oraz kształtują wybrane postawy, może efektywnie wpłynąć na cały proces kształcenia. Dlatego też dyskurs naukowy, który dotychczas obejmował gry komputerowe pod kątem realizacji przez nie jedynie funkcji ludycznej (rozrywkowej), współcześnie ogniskuje się wokół przypisania tym produktom również innych funkcji, w tym m.in. poznawczej, wychowawczej i już wcześniej wspomnianej, edukacyjnej. Zastosowanie tych produktów jako multimedialnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia, rozumianym jako „systematyczny, planowany i długotrwały zbiór (ciąg) ściśle ze sobą powiązanych czynności nauczyciela i bezpośrednio od nich zależnych czynności uczniów" (Bereźnicki, 2011, s. 177), jest nie tylko jednym z rodzajów innowacji dydaktycznych, ale przede wszystkim zmianą jego głównych elementów: metod kształcenia i środków dydaktycznych. Wprowadzenie takich zmian w procesie nauczania i uczenia się, którego inicjatorem, organizatorem oraz kierownikiem jest sam nauczyciel, może wpłynąć pozytywnie na proces poznawczy uczniów. Odpowiednio dobrane, czyli w sposób świadomy, celowy oraz zgodnie z przedmiotem nauczania, postawionymi celami kształcenia przez nauczyciela, potrzebami uczniów (ich wiedza i umiejętności), gry komputerowe mogą być przydatnym narzędziem, środkiem dydaktycznym, który pozytywnie wpływa na rozwój ucznia i aktywizuje go poznawczo. Można określić, że gry:

- w wysokim stopniu pobudzają procesy umysłowe dziecka,
- skłaniają do myślenia asocjacyjnego, czyli kojarzeniowego, logicznego, abstrakcyjnego, strategicznego,
- korzystnie wpływają na intuicję i myślenie hipotetyczne,
- wspomagają koordynację wzrokowo-ruchową,
- uwalniają od nadmiaru emocji (*katharsis*) (Danowski i Krupińska, 2007, s. 28),
- rozwijają spostrzegawczość, refleks, zręczność.

Analiza gier komputerowych o charakterze edukacyjnym pozwala stwierdzić, że są one oparte na strukturze narracyjnej, która:

- przyciąga uwagę użytkownika
- zapewnia łatwiejsze zapamiętanie wiadomości (wiadomości przekazywane są w atrakcyjnej dla ucznia formie) oraz natychmiastową in-

formację zwrotną i gratyfikację (uczeń dowiaduje się o swoich postępach i otrzymuje za pozytywne rozwiązania nagrodę, w przypadku niepowodzenia może natychmiast poprawić lub zmienić swoje rozwiązania),
- umożliwia personalizację (dostosowanie tempa gry i stopnia trudności do dziecka i jego możliwości),
- daje szansę na monitoring błędów ucznia (wskazówka dla nauczyciela do ewaluacji pracy ucznia i diagnozowania jego potrzeb edukacyjnych (Brynkus, 2014, s. 90; Danowski i Krupińska, 2007, s. 28).

Edukacyjne gry komputerowe to bez wątpienia programy, które łączą proces uczenia się z dobrą zabawą.

Procedura badań własnych

Zastosowanie edukacyjnych gier komputerowych w edukacji dzieci jest coraz częściej poruszanym tematem na gruncie naukowym oraz wśród nauczycieli praktyków, którzy zwracają uwagę na możliwości ich efektywnego wykorzystania w nauczaniu dzieci. Impulsem do przeprowadzenia badań własnych stała się zatem próba odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy przyszli nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy (będący zarazem pokoleniem cyfrowych tubylców, pokoleniem Google'a, pokoleniem myszki) posiadają wiedzę na temat możliwości zastosowania gier komputerowych o charakterze edukacyjnym w szeroko ujętym nauczaniu dzieci. Przedmiotem badań własnych stały się zatem opinie studentów kierunków pedagogicznych dotyczące wykorzystania tych programów w edukacji dzieci. Na tej podstawie wyodrębniono następujący cel ogólny, a mianowicie zbadanie opinii studentów kierunków pedagogicznych dotyczących wykorzystania edukacyjnych gier komputerowych w edukacji dzieci.

W toku procedury badawczej zostały także postawione następujące cele szczegółowe, a mianowicie:

1. Zbadanie opinii studentów kierunków pedagogicznych na temat możliwości zastosowania edukacyjnych gier komputerowych.
2. Sformułowanie na podstawie opinii studentów kierunków pedagogicznych zalet edukacyjnych gier komputerowych.
3. Sformułowanie na podstawie opinii studentów kierunków pedagogicznych katalogu umiejętności rozwijanych u dzieci poprzez zastosowanie edukacyjnych gier komputerowych.
4. Sformułowanie na podstawie opinii studentów kierunków pedagogicznych kryteriów, za pomocą których nauczyciel powinien dobierać edukacyjne gry komputerowe.

5. Stworzenie na podstawie opinii studentów kierunków pedagogicznych katalogu tytułów gier, które można określić mianem edukacyjnych.
6. Zbadanie na podstawie opinii studentów kierunków pedagogicznych możliwych sposobów wykorzystania edukacyjnych gier komputerowych w toku lekcji.
7. Zbadanie opinii studentów kierunków pedagogicznych na temat zastosowania edukacyjnych gier komputerowych jako formy pracy domowej uczniów.

Na tej podstawie sformułowano następujący problem badawczy o charakterze ogólnym: jak studenci kierunków pedagogicznych oceniają możliwość wykorzystania w edukacji dzieci edukacyjnych gier komputerowych?, a następnie wyodrębniono problemy szczegółowe:

1. W jaki sposób można wykorzystać edukacyjne gry komputerowe w edukacji dzieci?
2. Jakie zalety posiadają edukacyjne gry komputerowe?
3. Jakie umiejętności mogą rozwijać u dzieci edukacyjne gry komputerowe?
4. Jakie kryteria powinien przyjąć nauczyciel, dobierając edukacyjne gry komputerowe?
5. Jakie tytuły gier można zaklasyfikować jako edukacyjne gry komputerowe?
6. W jaki sposób można wykorzystać edukacyjne gry komputerowe w toku lekcji?
7. W jaki sposób można wykorzystać edukacyjne gry komputerowe w pracy domowej uczniów?

W badaniach własnych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Przygotowany kwestionariusz obejmował 7 pytań otwartych.

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów pierwszego stopnia kierunków pedagogicznych (N = 100) na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dobór próby przyjął charakter losowy.

Wyniki badań własnych

Pytanie pierwsze dotyczyło sposobów zastosowania edukacyjnych gier komputerowych w edukacji dzieci. Na podstawie uzyskanych danych wyodrębniono 9 następujących kategorii, a mianowicie edukacyjne gry komputerowe można zastosować w ramach:

- realizacji przez nauczyciela obowiązującej podstawy programowej (39%), w tym szczególnie w:
  - edukacji polonistycznej (13%),
  - edukacji matematycznej (10%),
  - edukacji komputerowej (6%),
  - edukacji obejmującej naukę języków obcych (5%),
  - edukacji społecznej – integracja, kwestie związane z wychowaniem (5%),
- nauczania dzieci w ciekawy sposób (23%),
- formy wolnoczasowej w trakcie lekcji (6%),
- pracy domowej uczniów (6%),
- uzupełnienia wiadomości poznanych na lekcji (4%),
- wyrównywania deficytów w wiedzy uczniów (4%),
- utrwalenia wiadomości poznanych na lekcji (4%),
- podsumowania zajęć (3%),
- testu sprawdzającego wiedzę uczniów (3%).

W przypadku 8% badanych nie uzyskano odpowiedzi.

Celem pytania drugiego było stworzenie możliwie holistycznego katalogu zalet gier komputerowych. Dlatego też badani zostali poproszeni o podanie co najmniej 3 przykładów. Na tej podstawie uzyskano łącznie 317 wypowiedzi, które zostały podzielone na 11 głównych kategorii, według częstotliwości ich udzielania. Można zatem określić, że edukacyjne gry komputerowe:

- wpływają pozytywnie na rozwój dziecka (28% wszystkich odpowiedzi), w tym na:
  - rozwój umiejętności technicznych (5%),
  - rozwój koncentracji – skupiania uwagi na wykonywanej czynności (5%),
  - rozwój wyobraźni (4%),
  - rozwój kreatywności (4%),
  - rozwój myślenia 3% (w tym myślenia logicznego – 1%),
  - rozwój ogólny (2%),
  - rozwój refleksu (2%),
  - rozwój spostrzegawczości (2%),
  - rozwój zainteresowań dziecka (1%),
- uczą poprzez zabawę (26%),
- są atrakcyjne dla ucznia (21%),
- są interaktywne (6%),
- łatwe w obsłudze (5%),
- łatwo dostępne (4%),
- motywują do samodzielnego pozyskiwania wiedzy (2%),
- uczą rozwiązywania problemów (1%),

- są dostosowane do materiału nauczania (1%),
- angażują wiele zmysłów jednocześnie (1%),
- urozmaicają tradycyjny tok lekcji (1%).

W kategorii odpowiedzi, które stanowiły mniej niż 1% wszystkich udzielonych odpowiedzi, znalazły się następujące zalety gier: brak przemocy, szeroki wybór tego rodzaju gier, mobilność, indywidualne podejście do ucznia, wychowanie jednostki, wyrabianie poczucia sukcesu, pozytywny wpływ na samoocenę ucznia oraz spełnianie przez nie funkcji rozrywkowej.

Na pytanie trzecie, które brzmiało: Jakie umiejętności mogą rozwijać u dzieci edukacyjne gry komputerowe? osoby badane zostały poproszone o podanie co najmniej 3 umiejętności. Respondenci udzielili łącznie 325 odpowiedzi, które można przedstawić za pomocą 21 wyodrębnionych kategorii, takich jak:

- myślenie (18%), w tym:
  - myślenie logiczne (14%),
  - analityczne (2%),
  - strategiczne (1%),
  - abstrakcyjne (1%),
- spostrzegawczość (14%),
- kompetencje językowe – w tym: czytanie, pisanie (10%),
- umiejętności techniczne (8%),
- kreatywność (8%),
- refleks (7%),
- kompetencje społeczne (4%),
- umiejętności manualne (4%),
- wyobraźnia (4%),
- zręczność (4%),
- wiedza (4%),
- pamięć (2%),
- koncentracja (2%),
- wytrwałość (2%),
- rywalizacja (2%),
- wielozadaniowość (2%),
- poczucie własnej wartości (1%),
- poczucie estetyki (1%),
- zmysł przestrzenny (1%),
- samodzielność (1%),
- koordynacja (1%).

Jedynie 1% badanych nie udzielił odpowiedzi na to pytanie.

Pytanie czwarte z kwestionariusza ankiety obejmowało wyodrębnienie przez osoby badane kryteriów, które powinien przyjąć nauczyciel w trakcie

doboru edukacyjnej gry komputerowej. Ze względu na brak ograniczenia w liczbie podanych przykładów uzyskano łącznie 154 wypowiedzi, które zostały przypisane do 10 następujących kategorii. Podany poniżej wynik procentowy obejmuje usytuowanie danej wypowiedzi wśród ogólnej liczby uzyskanych odpowiedzi, a mianowicie:

- wiek uczniów (27% wszystkich odpowiedzi),
- przekaz i fabuła gry w kontekście ich walorów edukacyjno-dydaktycznych (20%),
- atrakcyjność gry z punktu widzenia uczniów (13%),
- stopień trudności gry (10%),
- poziom wiedzy i umiejętności uczniów (10%),
- szata graficzna gry komputerowej (5%),
- brak przemocy (4%),
- zgodność treści gry z obowiązującą podstawą programową i postawionymi celami lekcji (3%),
- płeć ucznia (2%),
- dostępność gry komputerowej (2%).

Następujące odpowiedzi stanowiły mniej niż 1 procent: program kształcenia, dostępność sprzętu komputerowego w stosunku do liczby uczniów w danej klasie, czas przeznaczony na grę, wydawca gry komputerowej oraz opinie sformułowane przez specjalistów, pedagogów i dzieci na jej temat. Brak odpowiedzi stanowił jedynie 3% wszystkich wypowiedzi uzyskanych przez respondentów.

Celem pytania piątego było pozyskanie informacji na temat znajomości tytułów edukacyjnych gier komputerowych przez respondentów. Dokonana analiza materiału badawczego pozwoliła stwierdzić, że aż 32% badanych nie odpowiedziało na to pytanie, natomiast 17% przyznało, iż nie zna konkretnych tytułów gier komputerowych o charakterze edukacyjnym. Pozostałe odpowiedzi uzyskane od osób badanych pozwoliły wyodrębnić następujące tytuły gier:

- Gry na stronach internetowych (7%):
  - Gry na pisupisu.pl, (2%),
  - Gry na Squla (2%),
  - Gry Danonki (1%),
  - Gry na KOWEZiU (1%),
  - Gry na Disney.pl (1%),
- seria *Mis Uszatek* (6%),
- seria *Hugo* (6%),
- *Język Polski w ZOO* (5%),
- *Puzzle* (4%),

- *Liczaki* (4%),
- seria *Bolek i Lolek* (3%),
- *Memory* (2%),

Respondenci ponadto wymienili dodatkowo takie tytuły gier: *Złoty skarabeusz*, *Dyslektyk*, seria *Kajko i Kokosz*, seria *Koziołek Matołek*, seria *Lego Creator*, *Szachy*, *Statki*, *Przygody Guliwera*, *Lew Leon*, *Mahjong*, *Sudoku*, *Quizwanie*, *Przyroda wokół nas* oraz *Znajdź różnice* – każda gra stanowiła 1% wszystkich uzyskanych odpowiedzi.

Celem kolejnego, szóstego pytania było pozyskanie informacji na temat sposobów wykorzystania przez nauczycieli edukacyjnych gier komputerowych w toku lekcji. Pozyskane odpowiedzi (100) pozwoliły wyodrębnić 13 głównych kategorii, które przedstawiają się następująco:

- w trakcie realizacji podstawy programowej (17%), w tym w ramach:
  - edukacji matematycznej (13%),
  - edukacji komputerowej (2%),
  - edukacji przyrodniczej (2 %),
- uzupełnienie wiadomości poznanych na lekcji (14%),
- podsumowanie zajęć (12%),
- quizy, konkursy (9%),
- test/sprawdzenie wiedzy ucznia (8%),
- pokaz wybranych treści w toku lekcji (7%),
- ćwiczenie umiejętności (7%),
- wprowadzenie w nowy temat lekcji (3%),
- forma nagrody (3%),
- zadanie domowe (5%),
- czas wolny w trakcie lekcji (2%).

Dwie osoby (2%) badane na zadane pytanie odpowiedziały „nie wiem", natomiast aż 11% nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Ostatnie pytanie z kwestionariusza ankiety związane było z określeniem sposobów zastosowania gier edukacyjnych w pracy domowej uczniów. Na tej podstawie uzyskano 100 odpowiedzi, na podstawie których wyodrębniono 7 kategorii. 23% osób badanych nie odpowiedziało na pytanie, natomiast 7% jednoznacznie przyznało, iż nie umie udzielić na nie odpowiedzi. Informacje pozyskane od respondentów przedstawiają się następująco:

- ćwiczenie umiejętności zdobytych w trakcie lekcji (27%),
- powtórzenie zdobytej wiedzy (15%),
- przygotowanie wiadomości na nową lekcję (8%),
- całkowite zastąpienie tradycyjnych zadań domowych (8%),
- uzupełnienie wiadomości poznanych na lekcji (3%),
- test/sprawdzenie wiedzy ucznia (3%),
- nie powinny zastąpić klasycznych zadań domowych (3%).

Najważniejsze wnioski i konkluzje

Na podstawie uzyskanych powyżej odpowiedzi można jednoznacznie określić, że studenci kierunków pedagogicznych posiadają zadowalającą wiedzę na temat możliwości zastosowania edukacyjnych gier komputerowych w szeroko ujętej edukacji dzieci, a szczególnie przy realizacji obowiązującej podstawy programowej oraz jej podstawowych założeń. Ponadto osoby badane wykazują się znajomością możliwości zastosowania tych programów zarówno w toku lekcji (m.in. jako uzupełnienie wiadomości poznanych na lekcji, podsumowanie zajęć, quizy, konkursy itd.), jak i w ramach pracy domowej ucznia (ćwiczenie umiejętności zdobytych w trakcie lekcji, powtórzenie zdobytej wiedzy, przygotowanie wiadomości na nową lekcję itd.).

Uzyskane wyniki pozwalają również określić, że studenci potrafią wskazać różne zalety gier komputerowych o charakterze edukacyjnym, a szczególnie zwracają uwagę na ich walory edukacyjne i dydaktyczne, uwzględniając przy tym rozwój dziecka, jego wiedzy i określonych umiejętności. Wyodrębnienie natomiast szczegółowego katalogu umiejętności rozwijanych poprzez zastosowanie edukacyjnych gier komputerowych przyjmuje również charakter całościowy. Studenci zwrócili bowiem uwagę na 21 różnych umiejętności, które są kształtowane i/lub rozwijane w trakcie wirtualnej edukacji. Głównymi kategoriami, które wskazywali badani, było myślenie, spostrzegawczość oraz kompetencje językowe. Na podstawie uzyskanych wypowiedzi przez respondentów można również określić, że posiadają oni wiedzę na temat kryteriów, które powinien przyjąć nauczyciel, dobierając edukacyjne gry komputerowe. Kluczowymi kategoriami, zdaniem badanych studentów, jest wiek, przekaz gry w kontekście edukacyjno-dydaktycznym, a także atrakcyjność tego produktu z punktu widzenia uczniów. Nie bez znaczenia dla respondentów są również takie kategorie, jak: stopień trudności gry, poziom wiedzy i umiejętności uczniów, szata graficzna, brak przemocy, zgodność treści gry z obowiązującą podstawą programową i sformułowanymi celami lekcji, płeć ucznia oraz dostępność danej gry komputerowej. Niepokojącym wydaje się jednak fakt, że studenci kierunków pedagogicznych nie znają tytułów edukacyjnych gier komputerowych, bowiem aż 32% badanych nie odpowiedziało na pytanie, natomiast 17% przyznało, iż nie zna konkretnych tytułów. Uzyskane dane pozwoliły jedynie na stworzenie przykładowego katalogu obejmującego 26 tytułów wybranych gier.

Dane uzyskane na podstawie badań własnych wskazują konkretne sposoby i możliwości wykorzystania tych programów w szeroko ujętej edukacji, w toku lekcji oraz w ramach pracy domowej ucznia. Ponadto obejmują katalog zalet i umiejętności rozwijanych poprzez gry komputerowe o charakterze edukacyjnym, dając możliwość holistycznego spojrzenia na te produkty i ich zastosowania w procesie kształcenia.

Podsumowanie

Dotychczas funkcjonujący pogląd na temat gier komputerowych, podkreślany również przez Andrzeja Pitrusa, iż „mimo ogromnego potencjału gier nadal są one często marginalizowane, traktowane jako «niepoważne», a nawet szkodliwe" (2012, s. 8), współcześnie zmienia swój kierunek. Coraz częściej bowiem gry komputerowe, szczególnie o charakterze edukacyjnym, zaczynają przenikać do polskiego procesu kształcenia. Jednakże nie powinny stać się one jedynie sposobem realizacji formy wolnoczasowej w trakcie zajęć, ale efektywnie wykorzystywanym multimedialnym środkiem dydaktycznym, który usprawni proces uczenia się uczniów i rozbudzi w nich ciekawość poznawczą. Dlatego też nauczyciele w sposób świadomy i celowy powinni dobierać te programy, a przede wszystkim znać możliwości ich zastosowania zarówno w toku lekcji, jak i pracy domowej ucznia oraz katalog zalet i umiejętności rozwijanych przy zastosowaniu tych produktów. Na podstawie badań własnych można określić, że studenci kierunków pedagogicznych Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu znają konkretne sposoby i możliwości wykorzystania gier w szeroko ujętej edukacji, potrafią sformułować katalog zalet i umiejętności rozwijanych poprzez edukacyjne gry komputerowe.

BIBLIOGRAFIA

Benedyktynki (2015). Gra z misją na Android i iOS, http://benedyktynki.eu/index.php?ram=show_news&id=71 [dostęp: 21.02.2016]

Bereźnicki, Fr. (2011). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Biela, A., Blatsios, D., Jezierska, L. (2013). Gamifikacja jako potencjalne narzędzie w procesie nauczania w ramach szkolnictwa wyższego. W: S. Prochowska (red.), *Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego*, (s. 101-108). Wrocław. Pobrane 22 lutego 2016 z: https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjZxezNxY3LAhVBEXIKHfDDB6wQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.up.wroc.pl%2Fdoktoranci%2F18163%2Fmistrzostwo_pedagogiczne_jako_konieczna_cecha_wykladowcy_uczelnianego.html%3Ffile_id%3D37998&usg=AFQjCNEpGoZWBI63RcuZmGZMWBAIBzWCWw&sig2=RiCQRYGYRsgS_B-RxcdTtg&bvm=bv.114733917,d.bGQ [dostęp: 22.02.2016]

Brybkus, J. (2014). Gry dydaktyczne inspiracją do tworzenia narracji historycznej przez uczniów. W: A. Sobczak, M. Cichocka, P. Frąckowiak (red.), *Historia 2.0 (83-90)*. Lublin: Wydawca Publisher.

Ćwirlej, A., Walicka-Cupryś, K. i Gregorowicz-Cieślik, H. (2005). Aktywność ruchowa dzieci 10-letnich w czasie wolnym. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 3, 262-266.

Danowski, D. i Krupińska, A. (2007). *Dziecko w sieci*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Jezierska, A., Markocki, M. (2012). Gry komputerowe jako przykład edukacji, komunikacji i promocji poprzez rozrywkę interaktywną – zastosowanie w administracji publicznej, http://cifal.pl/wp-content/uploads/2012/04/Agnieszka-Jezierska-Micha%C5%82--Markocki-Gry-komputerowe-jako-przyk%C5%82ad-edukacji-komunikacji-i-promocji-poprzez-rozrywk%C4%99-interaktywn%C4%85.pdf [dostęp: 22.02.2016]

Jędrzejko, M. (2011). Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (Spojrzenie socjopedagogiczne). *Media i Społeczeństwo*, 1, 165-179.

Josz, I. (2011). Realizacja zainteresowań dzieci dziewięcioletnich w czasie wolnym. W: S. Juszczyk, M. Kisiel i A. Budniak (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, (s. 234-248). Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów.

Mijal, M. (2013). Zastosowanie gier komputerowych w szkoleniach. W: W. Chmielarz, T. Parys (red.), *Informatyka @ Przyszłości*, (s. 191-200). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania.

Pitrus, A. (2012). Olbrzym wychodzi z cienia: gry wideo jako awangarda współczesnej kultury audiowizualnej. W: A. Pitrus (red.), *Gry wideo w kulturze audiowizualnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Szpringer, M., Horecka-Lewitowicz, A., Czerwiak, G. i Laurman-Jarząbek, E. (2008). Gry komputerowe a zachowania problemowe młodzieży w wieku 12-13 lat. *Studia Medyczne*, 12, 35-39.

Część IV

PRZESTRZENIE DZIECIŃSTWA – DONIESIENIA MIĘDZYNARODOWE

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz i Karina Leksy

Social exhibitionism online – a threat to children and youths

Introduction

Being able to communicate with others is an essential element of human life, which satisfies many fundamental emotional and social needs. Traditionally, it took on a verbal and written form, however with the development of new ICT technologies the manners of communication have been revolutionised. Initially, electronic media offered fast transmission of information, but one-way only, later – via the Internet – communication developed into a two-way, global process (Andrzejewska, 2014, p.18). According to the opinion of A. Giddens (2006, p.495) the Internet became an example of a new global order because everyone in the virtual space ceases to be a human; they become messages on other web users' screens. Therefore, certain hazard is bound to Internet communication – in fact there is no certainty who is who (see Kozak, 2011, p. 50-51).

People who conduct web communication and self-presentation often assume certain behaviours depicted by E. Goffman (2006) as „interaction ritual". It is an act of ceremonial behaviours, usually expressed in the form of manner and expression aimed at communicating to others that one is a person bearing desired or undesired qualities. Such behaviours are an element of the so-called internet identity, frequently different from the real life identity. Building such identity includes publishing on the web appropriately selected personal details and pictures, or picking and choosing a selected group of friends on social media („basking in a popular friend's fame", see Nowakowska, 2008). Such form of self-presentation boosts social approval which results in a number of the Internet users starting to behave in accordance with the image they create. However, at the same time they often lose control over the quantity and quality of information published

about themselves by resorting to actions which may be defined as social exhibitionism. This occurs because, as emphasised by Z. Melosik (2013, p.241), one of the most essential criterion of social status in the contemporary world is an attractive *image*, therefore „it is commonly accepted when the external image of an individual does not reflect their personality or even has hardly anything in common".

The advancement of modern technology continues to create new possibilities of self-presentation on the web, which on the one hand are favourable to narcissistic individuals, and on the other hand they become a source of exhibitionistic and narcissistic behaviours in people, who originally did not display such features. Psychologists Jean M. Twenge and W. Keith Campbell talk of narcissism epidemic, while the authors of a many research within that scope agree that the increase in narcissism is linked to the popularity of the Internet and most of all – social media (Tylikowska, 2014, p. 33). Two characteristics of virtual reality are conducive to narcissism. One of them stems from the form of relationships established online which are superficial and emotionally void. The other one is related to the control of self- presentation online. Those characteristics are inscribed in the „narcissistic confidence regarding one's own physical and mental attractiveness, as well as intelligence and bearing power" (Melosik, 2013, p. 243). Hence the manner in which an individual forms self presentation to others is incredibly important to their perception of how they are perceived by their social environment. As emphasised by M. Karkowska and T. Skalski (2010, p. 53), „a success, even if presumed is a promotion category and such forms of self-presentation serve to confirm oneself, one's achievements, self-evaluation, although, they may be a form of (wishful) image creation".

All behaviours aimed at developing socially desired image may be deemed an expression of other-direction, a state where a person is influenced by the opinion of their environment regarding all of their activity (Kozłowski, 2013, p. 37), in particular with respect to their appearance. In effect young people „contemplate themselves only, they look at their pics at fotka.pl and their posts on social media and others' reactions to their posts" (Podgórska, 2014, p. 8). Moreover, based on feedback from the audience online, they develop self-evaluation and self-esteem. While considering that narcissistic personality exhibits „ „experiencing internal void which provokes fuelling the Self and devaluating others, which lead to the sense of alienation, difficulties in establishing profound relationships, lack of lasting satisfaction" (Tylikowska, 2014, p. 33), a real drama might arise from negative comments on the image or an ignored social media profile (Melosik, 2013, p. 243-244).

Material and Method

The research results described herein constitute a fraction of a larger research project, which was aimed at establishing the characteristics of behaviours adopted in virtual space by middle school (Polish: *gimnazjum*) students as well as establishing potential social and health consequences of such behaviours. The presented results pose an answer to the following research questions:

1. How do the youth respondents perform self-presentation on the Internet?
2. Does the level of online exhibitionism (number of pictures and films they star in, running a blog) depend on gender?
3. Does the level of online exhibitionism (number of pictures and films they star in, running a blog) depend on the time spent online?

The research was conducted in an opinion poll mode (Babbie, 2004) on a representative sample for the Province of Silesia, with the application of a targeted research sample (Maszke, 2008, p.148-149). 390 students of two middle schools located in an area diverse in terms of urban planning – 164 people from a small town (below 10 thousand citizens) and 226 people from a large town (over 100 thousand citizens) – were the respondents in research. The age of respondents was within the range of 13-15 years of age, 201 respondents were women and 198 – men.

Author's survey questionnaire with 41 close-ended questions (*rank order questions*, *rating scale questions*) and semi open-ended questions (Thomas, 2013, p. 207-217), was used to conduct the research. The data acquired was subject to quantitative and qualitative analysis. The *Statistica 12* program was applied to carry out statistics analysis.

Authors' own Research Results

Currently there are numerous means of positive self-presentation online. Internet sites facilitate publishing the user's or their family pictures, favourite images, music, mottos or interests (Miller, Arnold, 2009, p. 185). It is easy to make a statement that online exhibitionism has spread among web users – they publish personal information with no major inhibitions or reflections, they exhibit their bodies, often with no major limitations (Andrzejewska, 2014, p. 157-158). Online exhibitionism is manifested on social media mainly through publishing pictures, films they star in, personal information (including personal data), information on their location, or current activity. In the instance of the group of respondents the most common manner of self-

presentation online was publishing pictures. Such form of self-presentation on the Internet was indicated by 76% of people. Moreover, about a third of respondents admitted that they notify the Internet audience about what they are currently doing (30.6%), 16.6% of respondents publish online films they star in, while 10.7% of respondents publish their personal information. Notably, among the material referring to the external image of a person, pictures are in the lead and they outnumber films they star in. The achieved results relevant to this issue are compliant with the opinion of Zbyszko Melosik, who observes that visual self-presentation on Facebook is dominated by pictures and not films. The quoted author explains it in the following way: „nobody has got the time or is willing to watch projections from other people's lives (unless it really is an exciting show). A picture seems to comprise an identity essence, in line with the principle „it is sufficient to take a glance and you know everything" (Melosik, 2013, p. 245).

Other answers on what information and materials are published by the respondents online, the most frequent were: music, game achievements and films, statuses and emoticons, comments and observations published on social media (mainly on Facebook).

Table 1. Data/information published on the Interned by the respondents

Category	n	%	Gaps
pictures	206	76.0	119
films they star in	45	16.6	119
personal details	29	10.7	119
information on current activity	83	30.6	119
other	27	10.0	119

Own research

** Answers do not sum up in 100%, because there was an option of multiple choices

In the research we also tried to obtain information whether respondents present themselves in a positive manner only, by means of publishing solely attractive pictures or posting notifications of their success. As observed by Elias Aboujaoude, in the subconscious of every human there is an improved version of themselves (which unfortunately is untrue), the version which „is free from disturbing inhibitions or a variety of personality and physical „insufficiencies", such as intelligence or sexual attractiveness limitations (Aboujoude, 2012, p.71). The analysis of the results shows that over a third of respondents (35.2%), most of all try to be themselves in the „real" as well as in the virtual world. Slightly fewer respondents (32.1%) stated that they did not find it important to present themselves on the Internet in a positive manner

only. At the same time only 11.1% of respondents admitted that they always tried to present their attractive side. Among other answers of the respondents there were: „zero self posting online", „I hardly ever add pictures and publish personal information", „I do not present myself on the Internet at all", „I try not to present myself", „ I do not post any information or show off at all".

Table 2. Presenting oneself on the Internet in a positive manner only

Category	n	%
yes, always	43	11.1
not necessarily, I always try to be myself, in the virtual world as well	137	35.2
I do not find it important	125	32.1
I don't know, I have never thought about it	76	19.5
other	8	2.1
Population	389	
Gaps	1	

Own research

** Answers sum up in 100%, because there was a one-answer only option

Therefore, it seems that if the young users of the Internet publish pictures and information about themselves, they try to be authentic, the way they are on a daily basis and they are not particularly interested in deforming (correcting, improving) their web image. On the other hand, however, consideration should be given to the sincerity of the declarations. A thorough analysis of the pictures of middle school students (and most of all of girls) published on social media (mainly Facebook, Instagram), makes it hard not to come to a conclusion that the pictures are meticulously selected, they present a person in specific poses and fashionable clothing, and all of that just to gain social approval and popularity with peers (which is to be confirmed by the number of likes and comments brimming with adoration). Moreover, seemingly, the posed question made the youths aware that in the virtual world they are trying to be somebody else (better, more attractive) than they actually are and being aware of it is not a factor contributing to positive self-esteem. There may be instances that while a person presents their (rather more attractive) image online and receives large positive feedback (regardless of its sincerity), they start believing and they become convinced that they possess all of those positive attributes and that they in fact are, who they present on the Internet. Such interpretation finds grounds in the conclusions of research by Amy L. Gonzales and Jeffrey T. Hancock quoted by Zbyszko Melosik in the book *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* [Popular culture

and young people's identity. In the chains of power and freedom]. Following them, through selective self-presentation Facebook users may at the same time increase their self-esteem and also find it easier to establish relationships with others (also in „ face-to-face" situations), as a result of positive feedback from other web portal users. This may mean that virtual self-presentation may be integrated with an image of themselves and cause a boost in self-evaluation (Gonzales, Hancock, 2011, p. 79; after Melosik, 2013, p. 250). Elias Aboujaoude voices a similar opinion; in the work *Virtually You. The Dangerous Powers of the E-Personality* he writes that the features presented *online* are subconsciously transferred to the life outside the web and „our manner of perception and self evaluation changes with respect to new personality traits created and developed in the virtual world" (Aboujoude, 2012, pp.10-11).

The way the respondents maintain their online image so they are perceived as attractive was yet another interesting aspect. Nowadays, with the ubiquitous Internet and image processing programs helping to be taken in by appearances, it is very easy to change, painlessly, into someone else, more perfect and attractive (Aboujoude, 2012, p. 71). As a result of the data analysis it was observed that 67,5% of respondents do not find their image on the Internet important, while 28,3% of respondents admitted that they publish online only attractive pictures for that reason. Other answers in the analysed category included: „I do nothing but I care"; „sometimes I publish pictures"; „I try to be funny and serious at the same time"; „I post with the so called «fames»"; „on my account I am myself"; „I carry on being myself".

Table 3. Manners of positive self-presentation on the Internet

Category	n	%	Gaps
on the Internet I publish attractive pictures only	108	28.3	8
I show off my success	22	5.8	8
I ask friends for positive comments and „likes"	22	5.8	10
I do not care about the image on the Internet	258	67.5	8
other	15	39	8

Own research

** Answers do not sum up in 100%, because there was an option of multiple choices

The research result showing that most respondents find the image on the Internet insignificant seems to contradict the opinion of Zbyszko Melosik who observes that today the technology becomes an increasingly important frame of reference for an individual's life and often constitutes the source of their identity (Melosik, 2013, p. 405). Direct human relations are replaced with contact via new technologies, mainly the Internet and mobile phone,

and moreover „contact with oneself is mediated by online self-presentation strategies" (Melosik, 2013, p.406). Therefore, did the young people answer the posed question with sincerely? Maybe admitting that they intentionally act to achieve a positive online image bears no positive influence on their own image. It seems, however, that in reality all social media users do care – more or less – about their virtual image, which translates into their social image and popularity in reality.

The next question asked to the respondents referred to running an own blog – the respondents were asked if they run their own blog, and if so, what was its subject. It was established that such activity was undertaken by a relatively small group of respondents (11.6%), possibly due to the fact that it requires larger involvement than passive viewing of content published on the web.

Table 4. Respondents running a blog

Category	n	%
yes	45	11.6
no	344	88;4
Population	389	
Gaps	1	

Own research

The blogs proved to cover a rather wide range of subjects, related to social life and respondents' interests. They were mostly school related blogs (8 indications, including „hatred for school") or „general life related" or „life style" (7 indications in total). Moreover, the subject-matter of blogs dealt with photography (4 indications), books (3 indications), IT (3 indications), sports (2 indications), games (2 indications) and music, nature, Japanese pop culture, scouting and 21st century youth problems (1 indication each). Two persons declared that they treat their blog as a form of a diary, therefore, in most instances respondents identify running a blog with sharing their experiences in the virtual space.

The research was aimed at establishing whether a tendency to publish information about themselves depends on the author's gender. For that purpose an analysis was conducted regarding respondents' answers related to running a blog and online publishing of content such as: pictures, films they star in, personal data (address of residence, telephone number, etc.), as well as information on their current activities. The χ^2 test was applied to verify this problem. It was observed that there is a statistically significant relation

between gender and running a blog. Over twice as many girls run a blog. Additionally, it was established that there is a relation between publishing pictures or films respondents star in and gender. Pictures are more frequently published on the web by women, while men tend to publish films they star in with higher frequency.

Moreover, own research attempted to verify if publishing information about oneself on the Internet depends on the time spent online, with the application of the Mann Whitney U test. It was observed that there is no relation between the time of the Internet use and running a blog. At the same time, it was observed that there exists a relation between the time spent on the Internet during a week and providing information about their own activity – people who spend more than 3 hours a day publish such information on the web ($p=0.024$). No relation between publishing other content (pictures, films, information about oneself) and the time spent online was observed.

Conclusions

As the data referenced above show, respondents participating in the research are very active in virtual world and this activity is mainly related to social communication and creating their own image on the web. The online activity the respondents undertake most often is publishing pictures and notifications on their current activities, although, every tenth respondent publishes their personal data on the Internet as well. Moreover, it has been established that the more time an individual spends in the virtual world, the higher the tendency to share information on what they are currently doing in their real life. During the research an interesting standard was observed – women tend to publish pictures online and run blogs related to their own experiences more frequently, while men publish films they star in on the Internet with higher frequency. It may indicate an increase of narcissistic orientation, referred to by Z. Melosik (2013, p.244), among the respondents, which is exemplified by posting online idealised pictures by women and positive information by men. Maybe this orientation is the cause why most respondents do not admit to an intentional development of their online image by selective posting of material regarding themselves. At the same time, gratification received due to their web identity may cause that they continue to distance themselves from their real life, thus lose predispositions and skills essential to manage effectively in this world.

The consequence of online activity undertaken by respondents is that they become increasingly vulnerable to a variety of online threats (*pishing*, *seksting*, *cyberbullying* etc.), which effectively indicates the necessity to intensify media education. Such education, it may seem, should be oriented not only to persons at the developmental age but also to parents, who often fail to control what their children do on the web, with a false confidence that such activity is always safe.

REFERENCES

Aboujaoude, E. (2012). *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Andrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin.

Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bieńko, M. (2011). Intymne strategie tożsamościowe dziecka we współczesnej kulturze popularnej. W: W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków: Impuls.

Giddens, A. (2006). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gonzales, A.L., Hancock, J.T. (2011). Mirror, Mirror on my Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 14, no. 1-2.

Karkowska, M., Skalski, T. (2010). *Kultura – socjalizacja – tożsamość*. Kraków: Impuls.

Kozak, S. (2011). *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.

Kozłowski, T. (2013). Przyjaciel na kliknięcie. *Charaktery*, nr 3 (194).

Maszke, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.

Miller, H., Arnold, J. (2009). JA w sieciowych stronach domowych: gender, tożsamość i władza w cyberprzestrzeni. W: W.J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*. Warszawa: PWN.

Neudecker, S. (2009). Miłość w dobie Internetu. Pokolenie cyberporno. *Forum*, nr 26, s. 32.

Nowakowska, A. (2008). Autoprezentacja na n-k.pl wokół teorii rytuału interakcyjnego E. Goffmana. W: M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu. Opus Universale. Kulturowe, edukacyjne i technologiczne przestrzenie Internetu*. Elbląg: Wydawnictwo PWSZ.

Opieczyńska, A. (2011). *Porno-chic*, czyli seksualność jako narzędzie komunikacji. W: W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków: Impuls.

Podgórska, J. (2014). Tubylcy tysięcy subświatów. *Ja, my, oni. Poradnik Psychologiczny Polityki*. Wyd. spec., t. 16, nr 9.

Poprawa, R. (2009). W pułapce Internetu. Kontrowersje, fakty, mechanizmy. W: M. Jeziński (red.), *Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, Internet*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Thomas, G. (2013). *How to do your research project*. London: Sage.
Tylikowska, A. (2014). Sezon narcyza sieciowego. *Ja, my, oni. Poradnik Psychologiczny Polityki*. Wyd. spec., t. 16, nr 9.
Wojtasik Ł. (2014). Seksting. W: A. Wrzesień-Gandolfo (red.), *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*. Warszawa: NASK i Fundacja Dzieci Niczyje. Obtained from: www.saferinterent.pl [dostęp: 30.12.2016].
Wojtasik, Ł. (2007). Cyberprzemoc. *Niebieska Linia*, No. 2
Woronowicz, B.T. (2001). *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*. Warszawa: Institute of Psychiatry and Neurology.

Michał Klichowski i Tomasz Przybyła

Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience

1. Introduction

Representations of numbers, in particular representations of symbolic numbers (for review of the differences between representations of symbolic and non-symbolic numbers, see: Blanco-Elorrieta & Pylkkanen, 2016; Houde & Tzourio-Mazoyer, 2003; Iversen et al., 2006; Lyons, Ansari & Beilock, 2015; Nieder, 2005), remain closely related to representations of language and representations of praxis. In the context of the relation with representations of language, it is said that language is indispensable to processing precise numerical values, and sometimes even that numbers are represented through language (Agren & van de Weijer, 2013; Bulthe, De Smedt & Op de Beeck, 2014; Butterworth et al., 2008; Carreiras et al., 2015; Castro et al., 2014; Dehaene et al., 2003; Gelman & Butterworth, 2005; Macizo et al., 2010; Nieder, 2005; Prior et al., 2015; Purpura & Reid, 2016; Semenza at al., 2006; Spelke & Tsivkin, 2001; Van Rinsveld et al., 2015; Zhang, 2016). On the other hand, in the context of the relation with representations of praxis, it is claimed that representations of numbers are rooted in bodily experiences, which is called the idea of embodied number representations (Domahs et al., 2010). Researchers point out that because – as children – we learn to count using our fingers, representations of numbers are related to representations of fingers (Andres, Olivier & Badets, 2008) or even representations of fingers serve as a scaffolding for representations of numbers (Brozzoli et al., 2008; Domahs, Krinzinger & Willmes, 2008; Kaufmann et al., 2008; Marghetis & Nunez, 2013; Nieder, 2005; Noel, 2005; Penner-Wilger et al., 2007; Riemer et al., 2016; Sato et al., 2007). This idea is supported by research results with subjects (mainly children) who

suffer from finger agnosia (Noel, 2005; Penner-Wilger et al., 2007), and observation of the SNARC (*The spatial-numerical association of response codes*) effect, a phenomenon of representing numbers on a numerical axis, which reveals a strong relation between representations of numbers and spatial representations (Dehaene, Bossini, & Giraux, 1993).

It is worth adding that a very strong relation also exists between representations of praxis and representations of language themselves (Bidula & Kroliczak, 2015; Krefta et al., 2015; Kroliczak, Piper & Frey, 2011). All this makes one aware of the existence of strong and multidirectional interferences among representations of numbers, representations of language and representations of praxis (for a review on these topics, see Klichowski & Kroliczak, in press). These interferences are confirmed by numerous functional magnetic resonance imaging (fMRI) studies which show that during the processing of numbers brain areas linked to language and praxis are activated (Friedrich & Friederici, 2013; Nieder, 2016). The results of one of such studies are shown in Figure 1.

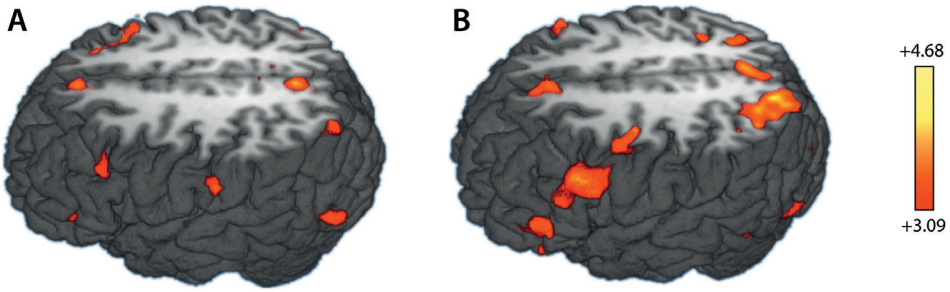


Fig. 1. Brain activations for mathematical stimuli

(A) Top left-lateral view of the functional activations 4 seconds after mathematical stimulus onset.
(B) Top left-lateral view of the functional activations 8 seconds after mathematical stimulus onset.

Source: Friedrich, R. M., & Friederici, A. D. (2013). Mathematical logic in the human brain: semantics. *PLoS ONE*, *8*(1). 1-10. doi: 10.1371/journal.pone.0053699. Figure 1 doi: 10.1371/journal.pone.0053699.g002. Under the terms of the Creative Commons Attribution License.

In the context of the relation between representations of numbers and representations of praxis, it has been founded that finger training increase young children's numerical performance. For instance, Gracia-Bafalluy & Noël (2008) have shown that stimulating young children with various finger games, e.g. a labyrinth game, a pointing game or a piano game, leads them to improve not only their finger or motor fitness, but also fosters children's numerical performance. The neural link between numbers and praxis is thus not only concerned with conditions for the processing of numbers, but also with the process of acquiring mathematical competences. From the perspective of cognitive neuroscience, finger training thus becomes an important element of the process of teach-

ing young children maths. Cyberspace may become an excellent space for such training. Most often, young children have access to it through touchscreen tools (e.g. tablets or smartphones) – in other words, tools that make it possible to take part in various finger games via mobile apps (Klichowski et al., 2015; Przybyla, Basinska & Klichowski, 2014). To shed some light on this issue, we investigated mobile apps available for children and directed at finding examples of mobile apps that can increase children's numerical performance not through performing mathematical operations, but through finger training; in other words, apps that can be directed at young children (who do not perform mathematical operations yet). Sharing the example of this type of mobile apps can be useful for both parents and teachers of young children.

2. Methods

2.1. Procedure

Mobile apps in the App Store were used for the analysis. We searched for mobile apps that were indexed as mobile apps for mathematics for children (math apps). Then, we selected those that stimulate the child in a special way as far as finger training in concerned. In addition, we looked for mobile apps that had not been indexed as typical mobile apps for mathematics (non-math apps), but that we think stimulate finger training in such a way that they can improve young children's (children who do not perform mathematical operations yet) numerical performance (they involve activities such as a labyrinth game, a pointing game etc.).

2.2. Results

Selected mobile apps are shown in Table 1.

Table 1. Examples of mobile apps that can improve young children's numerical performance. Mobile apps indexed in the App Store as mobile apps for mathematics for children (math apps); mobile apps not indexed in the App Store as mobile apps for mathematics for children (non-math apps).

Math apps	**Non-math apps**
Wise Goat	Rock & Troll
PieQuest	Tappie Games
Math Puzzle	Hanoi
Inverto	BrainHQ
The Mesh	NeuroNation

2.2.1. Math apps

Wise Goat is an app aimed at young users of touchscreen devices who can already count objects, recognise numbers and associate them with the number of objects presented on the screen, add both numbers and objects, and both of these categories, as well as decide where fewer, more or the same number of objects are located, subtract, multiply and divide up to 100. The above-mentioned operations can be found in two main categories: „Automatic teacher – easy" and „Automatic teacher – difficult". A given category is selected by finger tapping. A sample screenshot from this app is shown in Figure 2.

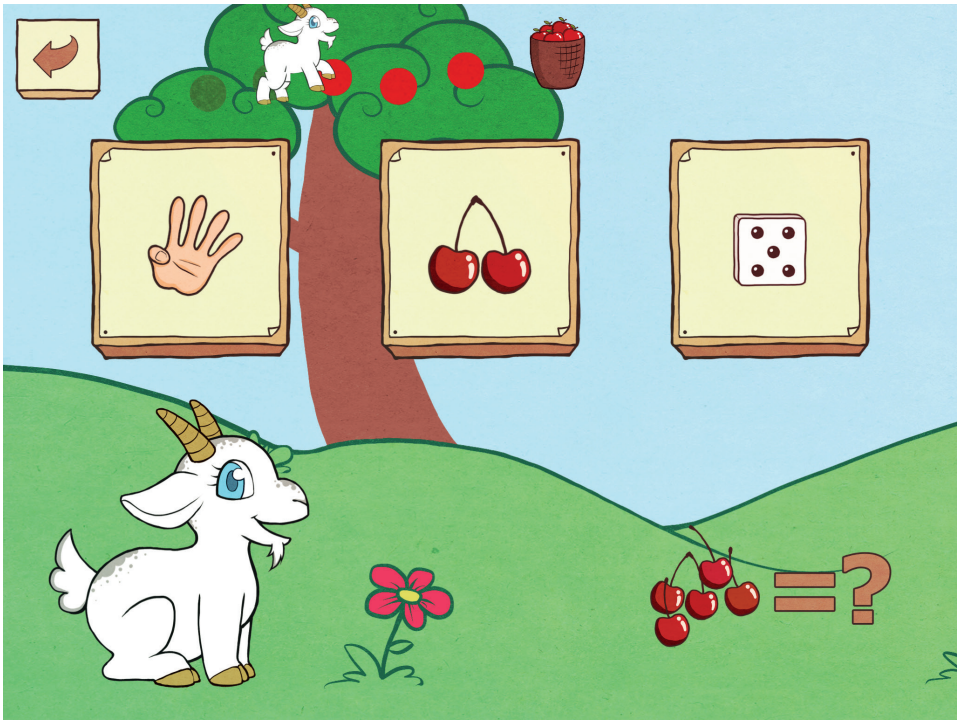


Fig. 2. Counting objects in Wise Goat

Source: own screenshot.

Apart from a user-friendly interface and nice background music, the app is also, or above all, very intuitive. The child watches the title Wise Goat walk across the screen when a task is performed well (when a series of tasks is completed, the Goat collects apples and then eats them, and the points scored allow the child the personalize the game). Any action taken by the user is performed by tapping a given field with their finger.

PieQuest is an application that combines two activities that children are well familiar with: performing calculations and doing a jigsaw. Particular fragments of a picture whose miniature is displayed for children in the top right-hand corner are uncovered when a task that conceals a given area of the puzzle is completed. A sample screenshot from this app is shown in Figure 3.

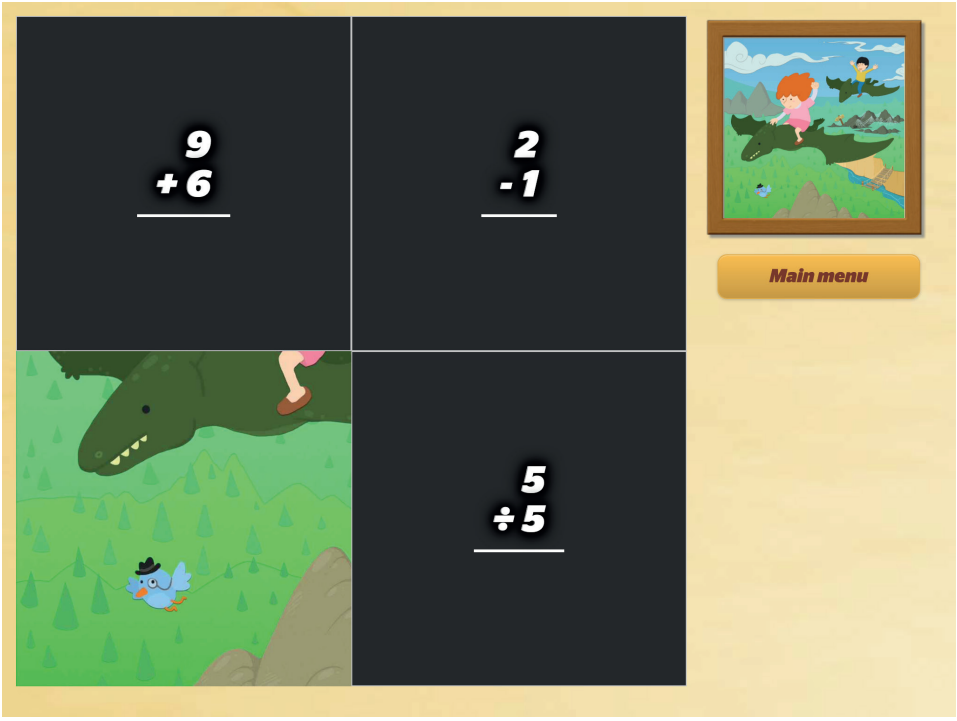


Fig. 3. Performing calculations and doing a jigsaw in PieQuest

Source: own screenshot.

After starting the application, a picture is displayed that makes it possible to choose one out of three categories: „Choose the operations" (operations related to adding, subtracting, multiplying and dividing); „Choose number of digits" (the numbers that we will use for the operations can have one, two, three or four digits); and „Choose number of puzzle pieces" (you can choose how many elements the puzzle is to have: 4, 9, 16 or 25). Depending on what we select, a screen is displayed with the corresponding operations. We tap on the one that we want to solve (action by tapping); an additional screen is displayed that shows a very simplified calculator. Our task is to use the numerical keypad (tap a given digit) and introduce the correct value of the task being solved, and then confirm and finish the calculation; then the picture will be uncovered.

The Math Puzzle application's subtitle is Training Your Brain Everyday. After tapping the Play button, the user can choose one of the four categories: „Basic math", „Kids count", „School math" and „Mathematician", and the selection influences what screen is displayed next by the application (acting by tapping appropriate fields). Time is counted while carrying out the tasks, and when answers are correct and quick, additional seconds are collected in the user's account. At the beginning, each category has one out of nine categories unblocked, and moving on to the next one is possible after solving the entire level well. A sample screenshot from this app is shown in Figure 4.

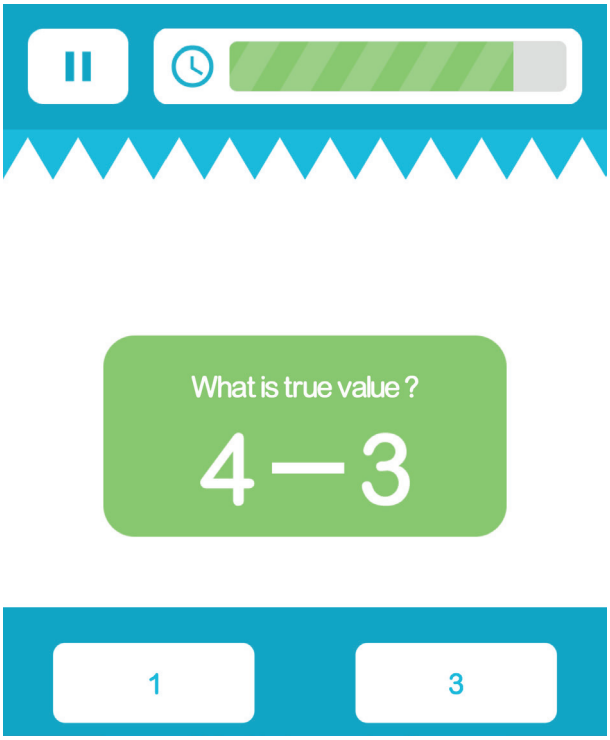


Fig. 4. Selecting the subtraction difference in Math Puzzle

Source: own screenshot.

Inverto is an application where the level cannot be selected; after tapping the Play button, the first game starts. It consists in tapping three digits (1, 2, 3) randomly spread on the screen in ascending order, in a given time (registered by a disappearing black bar in the top of the screen). A sample screenshot from this app is shown in Figure 5.

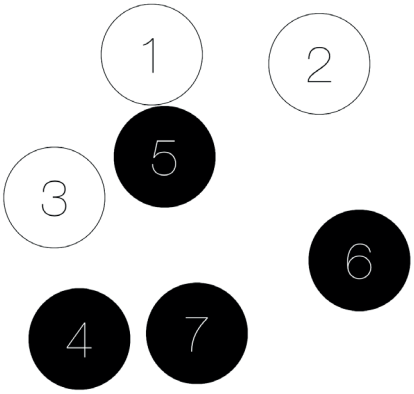


Fig. 5. Tapping digits in ascending order

Source: own screenshot.

Each new level begins automatically; there is no option to pause the game when it is in progress or when it has finished. The player has a short time limit to tap more and more digits; each completed level adds another digit to the new screen. Digits are displayed in ascending order, but located in a free way on the screen – finger movements have to be quicker and more precise if we want to move on to next levels. Hand movements are limited to the size of the touchscreen, yet the player can tap with one finger or use all fingers.

The Mesh is the most advanced application in the above category. It is prepared for older users; still primary school children (grades 1-3) will be able to use its first levels. In the game, once a level is completed, we become various animals: a rat, a dog, an ox etc. Each new level is characterised with more and more difficult mathematical calculations consisting in attempting at reaching the value presented in the middle of the screen (value on the white field). A sample screenshot from this app is shown in Figure 6.

Depending on the level of difficulty, the mathematical operations may involve adding, subtracting, multiplying or dividing. In order to perform them, the player needs to pay attention to the colours of the fields where these values are located. And so, in order to add two fields, they have to be of the same colour; in order to subtract, they have to be of two different colours; the colour



Fig. 6. Using the adding or subtracting of two elements to reach a value in the middle of the screen on a white field

Source: own screenshot.

of the field can be changed (by double-tapping in a given field, its colour will change, or by changing the type of operations, e.g. by changing multiplying to dividing and the other way round). Operations are performed by moving other elements of the game with one's finger(s) towards the central value and laying one over another in order to reach the required value. The game allows to use both hands and requires various finger movements on the entire board.

2.2.2. Non-math apps

After tapping the Rock & Troll icon, the application takes us to the first screen of the game. By using both hands, we can move a little „metal" ball in a wooden frame in order to place them in the indicated spots. In this screen, we can choose the level of difficulty (Easy) or go to next screens where next levels will additionally show up to choose from (Medium and Hard). A sample screenshot from this app is shown in Figure 7.



Fig. 7. Selecting the level of difficulty in the game in the Rock & Roll application
Source: own screenshot.

This game is perfect for exercises that improve the visual and auditory coordination and manual skills. The players chooses the level of difficulty and the screen they would like to play. They can use both hands at the same time or change hands; this depends on the player's preferences and his skills at steering with both hands at the same time.

Tappie Games is undoubtedly a game aimed at the youngest children; when tapping the app icon, a screen is displayed depicting a pair of small kids who use a tablet. Also, information about the potential age of the app users is displayed: „1+" is a text displayed next to those children in the cover. A sample screenshot from this app is shown in Figure 8.

The very description of the application in the App Store presents how it can be used: „A free and easy way to improve fingers' movement coordination for your child. Tappie Games arms parents with an interactive touch-screen application specially designed to develop the fine motor skills of small children aged 1 year and older. (…) The application challenges children by requiring progressively greater interaction with each new screen" (apple.com).



Fig. 8. Tap and jump: the third level of the Tappie Games game

Source: own screenshot.

In order to start a given board, it has to be unblocked; it is enough to slide one's finger following a trace on the screen, which resembles two overlaying screens. The one below is the actual board screen, but it has to be unblocked to reach it. Unblocking resembles a filter comprised of a steamed up pane of glass that someone touched with their finger and left a line trace. This is the „tunnel" that we have to slide along with our finger in order to unblock the game.

The above-mentioned four screens change as a result of performing the activities on the subsequent levels. For example, the first picture on the first level is a small river with a little frog. After tapping it with one's finger, it jumps on to the other bank. Level two for the same picture is different in that there are already two frogs; level three contains two frogs and a cricket etc. These changes involve each level and each of the four boards described.

The subtitle of the application called Tower of Hanoi already indicates the author's objective: Online Brain Training. After choosing the app icon, a menu screen is displayed where we can choose among a few fields (by tapping a given field with the finger), but three of them are most important for us: „Today`s Question", „Easy Practise", „Record/Integration". A sample screenshot from this app is shown in Figure 9.

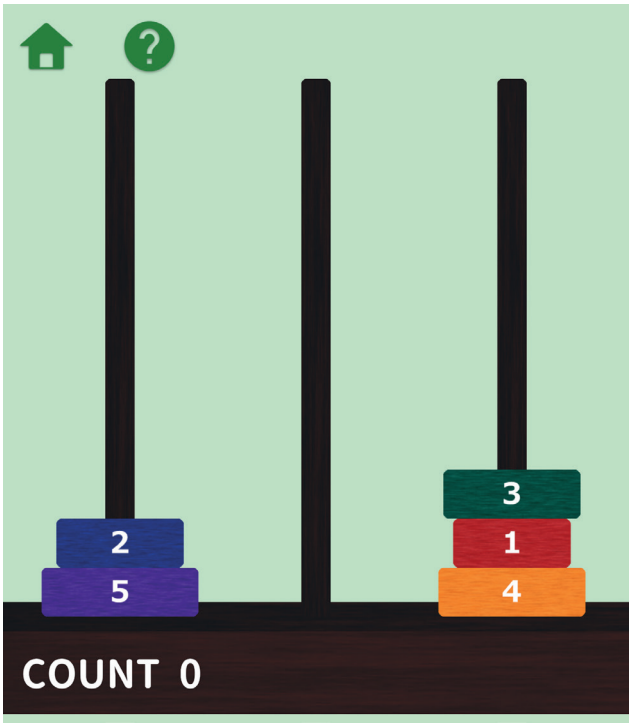


Fig. 9. Tower of Hanoi at the beginning of the game with 5 elements
Source: own screenshot.

The player's all movements are done by sliding their finger on the screen to move rings that build a tower. Actually, in order to play this type of game, there is no need for the player to know the digits assigned to a given ring; they can play with the rings based on their size only. To achieve the aim, it is undoubtedly necessary to be able to think logically and analyse the current and future movements. Playing involves taking some similar movements to move the rings between poles in order to queue them starting with the biggest one, and ending with the smallest one.

BrainHQ – Brain Training Exercises By Posit Science is a very advanced application. The description convinces the user that „BrainHQ is a brain training program that really works. It's built on the principles of »brain plasticity«„ and that „it is the only brain training program that has been shown to work in large-scale randomized clinical trials—the gold-standard for scientific results. BrainHQ's exercises have been tested in studies by researchers from leading institutions, including the Mayo Clinic, the University of California at Berkeley, and the Department of Veterans Affairs" (itunes.apple.com).

After tapping the application icon, the user needs to make a choice: „Create Account or Get Started". When describing the application, we will not focus on its advanced features, available for adult users, but on those that we think support this publication's thesis best. We choose „Get Started" and start with „Beginners Brain Challenge" which contains the following exercise: Eye for Detail. A sample screenshot from this app is shown in Figure 10.

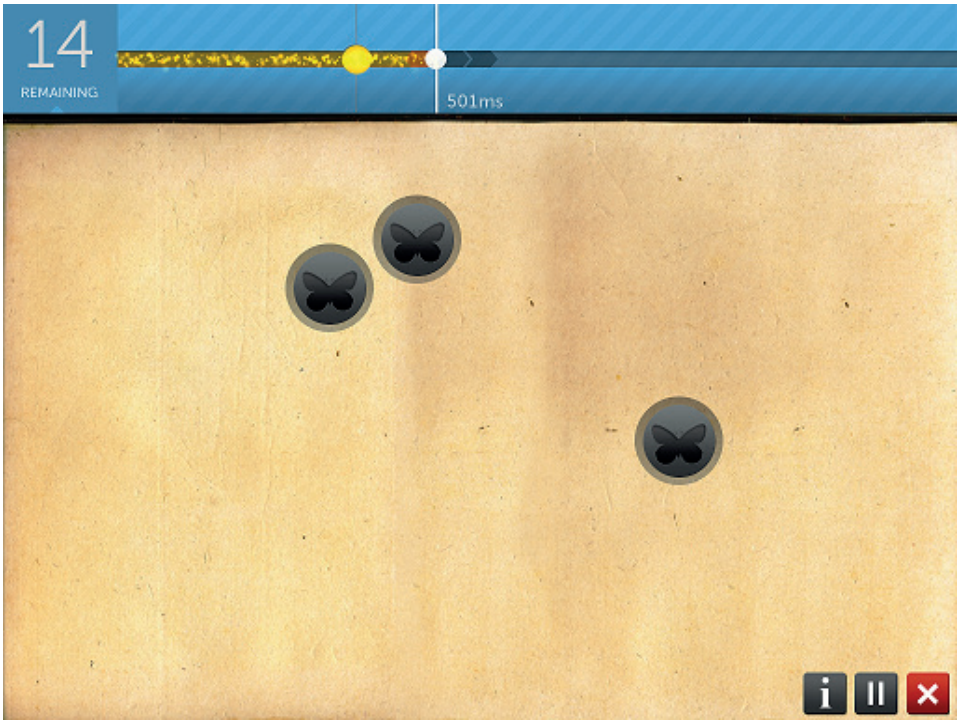


Fig. 10. The game board after butterflies have been displayed. The child's task is to tap pairs of identical butterflies

Source: own screenshot.

When the game starts, three butterflies are displayed on the screen, with information in the top part of the screen about how many exercises are still ahead (Remaining 18), and next to it, there is a bar that shows our reaction time. When the task is not completed well, the number of displays is reduced accordingly and the reaction time in milliseconds decreases, too. The more exercises we have completed and the shorter our reaction time, the quicker the butterflies are displayed and disappear from the screen.

Last but not least, we will describe the NeuroNation – Brain Training application. It is another application whose creators describe its features in the

following way: „More than 7.000,000 members! (…) A recent study by the Free University of Berlin demonstrated the effectiveness of NeuroNation's brain training. All exercises were developed in cooperation with renowned neuroscientists and are based on state-of-the-art scientific research" (itunes.apple.com).

Due to the application's very complex structure and its big potential, we would like to focus only on „Single Exercises" and six tasks that are available (unblocked). These are: „Color Craze", „Chain Reaction", „Path Finder Reverse", „Path Finder", „Rotator", „Trail Tracker". Practically all of them support our thesis, so we decided to choose three to have a closer look at them (Figure 11).



Fig. 11. Training selection in the NeuroNation application

Source: own screenshot.

Path Finder Reverse consists in finding the way in reverse order (as opposed to the Path Finder game). The player's task is to watch the order in which points displayed on the screen are connected, and then tap them in reverse order (starting with the last one and ending with the first one). The number of elements and the number of taps both increase as the player's results get better (Figure 12).

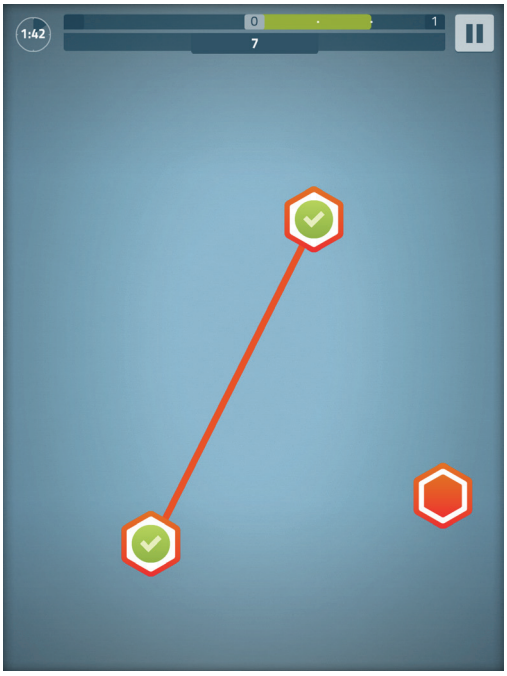


Fig. 12. Finding the way back in the tutorial

Source: own screenshot.

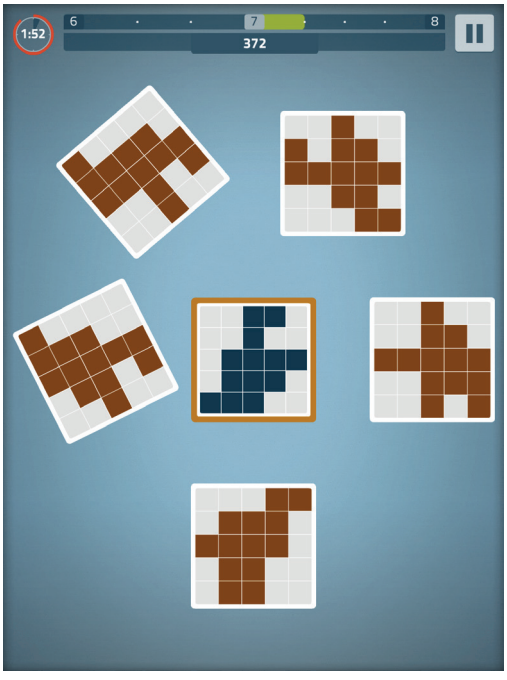


Fig. 13. Matching shapes to what is displayed in the centre the screen

Source: own screenshot.

Rotator is a game similar to Tetris. The difference is that here we do not match the falling shapes to free spacer in order to complete so-called lines. In this application, a shape is displayed surrounded with 5 other shapes that after a while start to rotate and change places. The player's task is to find a shape identical to the one displayed in the centre of the screen and tap on it. Of course, all this is performer within a time limit set by the game (Figure 13).

Trail Tracker consists in moving a symbol that resembles the cursor on a chequer board of 6 per 6 fields on touchscreens. The player's task is to guess where the object will be located as a consequence of reading pictograms (arrows) displayed in the top part of the screen. The player's task is not only to tap the field where the „cursor" should be located as a result of single steps, but to indicate straight away the target field where the „cursor" will land at the end (Figure 14).

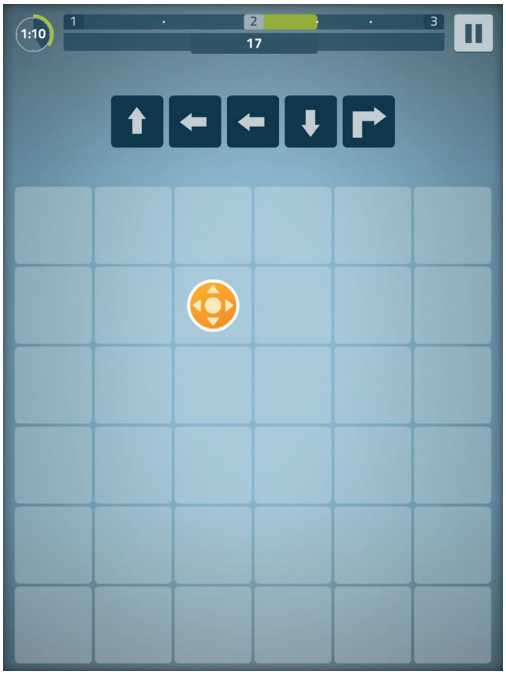


Fig. 14. Indicating the fields where an object is moved to on a chequer board

Source: own screenshot.

3. Discussion

This study shows that from the perspective of cognitive neuroscience, cyberspace may increase young children's (children who do not perform mathematical operations yet) numerical performance, because it offers

young children access to various types of finger games in the form of mobile apps. This type of finger games, played on touchscreen tools such as tablets or smartphones, are a form of finger training, and because representations of fingers are linked to representations of numbers, this sort of finger training may increase young children's numerical performance.

It has to be underlined, however, that many studies of cognitive neuroscience show that tapping on a flat screen is an unnatural process and it negatively affects representations of fingers in the human brain. For instance, Gindrat et al. (2015) have shown that touchscreen tools use reorganized representation of the fingers in the somatosensory cortex in a way that leads to the development of chronic pain (see also: Berolo, Wells and Amick, 2011). What is more, a functional magnetic resonance imaging (fMRI) study of Loh and Kanai (2014) shows that intensive and simultaneous use of various ICT tools (e.g. tablet and smartphone) negatively affects the human brain. The researchers found that the higher the Media Multitasking Index (MMI) of individuals, the lower the gray matter density in the anterior cingulate cortex (ACC) of their brains (see Figure 15). The ACC is one of the most important areas responsible for information processing, which is why smaller gray matter volumes in the ACC lead to deterioration in learning and a general decrease in cognitive effectiveness.

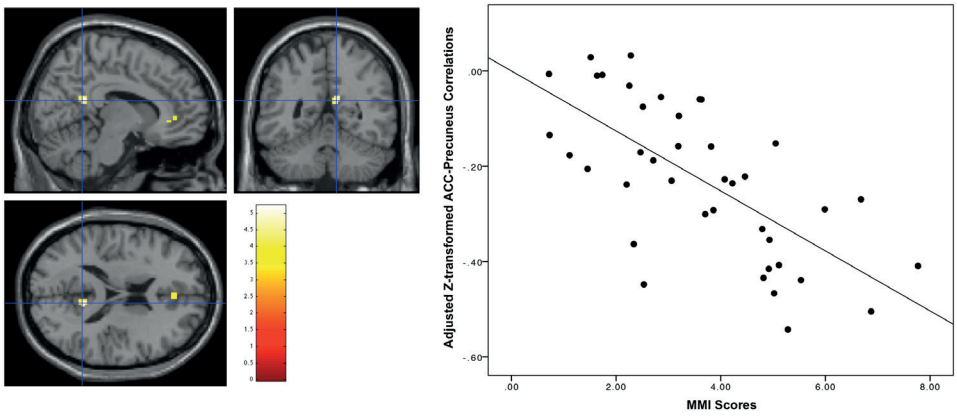


Fig. 15. Association between Media Multitasking Index (MMI) scores and gray matter density in the anterior cingulate cortex (ACC). Individuals with a higher MMI had smaller gray matter density in the ACC.

Source: Loh, K.K. and Kanai, R. (2014). Higher Media Multi-Tasking Activity Is Associated with Smaller Gray-Matter Density in the Anterior Cingulate Cortex. *PLoS ONE, 9*(9). 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0106698. Figure 2 doi: 10.1371/journal.pone.0106698.g002. Under the terms of the Creative Commons Attribution License.

All in all, cyberspace provides young children with easy access to various types of finger games that they can play with using a tablet or smartphone. These types of games are a form of finger training, and as such they should in-

crease young children's numerical performance. However, a lot of data show that tapping on a flat screen of tablet or smartphone is a very unnatural process and can negatively affect human growth. A wide availability of various finger games for children in the form of mobile apps builds up some hopes as far as shaping mathematical competence in children is concerned, yet still thorough research is necessary to show whether touchscreen tools are indeed tools that are cognitively beneficial and can be used in finger training, not only among children, but also among all users.

4. Author contributions

This project was conceptualized by MK. Apps were collected and analysed by TP. The manuscript was written by MK and TP.

5. Acknowledgments

During the preparation of this manuscript, MK was supported by two European Cooperation in Science and Technology grants: TUD COST Action TU1306 and TD COST Action TD1405. The authors declare no conflicts of interest related to this study.

REFERENCES

Agren, M. & van de Weijer, J. (2013). Number problems in monolingual and bilingual French-speaking children. *Language, Interaction and Acquisition, 4*(1). 25-50. doi: 10.1075/lia.4.1.02agr.

Andres, M., Olivier, E. & Badets, A., (2008). Actions, words, and numbers. A motor contribution to semantic processing?. *Current Directions in Psychological Science,* 17(5). 313-317. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00597.x.

Berolo, S., Wells, R.P. & Amick, B.C. (2011). Musculoskeletal symptoms among mobile hand-held device users and their relationship to device use: a preliminary study in a Canadian university population. *Applied Ergonomics,* 42(2). 371-378. doi:10.1016/j.apergo.2010.08.010.

Bidula, S.P. & Kroliczak, G. (2015). Structural asymmetry of the insula is linked to the lateralization of gesture and language. *European Journal of Neuroscience*, 41(11). 1438-1447. doi: 10.1111/ejn.12888.

Blanco-Elorrieta, E. & Pylkkanen L. (2016). Composition of complex numbers: delineating the computational role of the left anterior temporal lobe. *NeuroImage. 124*. 194-203. doi: 10.1016/j.neuroimage.2015.08.049.

Brozzoli, C., Ishihara, M., Gobel, S.M., Salemme, R., Rossetti, Y. & Farne, A. (2008). Touch perception reveals the dominance of spatial over digital representation of num-

bers. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(14). 5644-5648. doi: 10.1073/pnas.0708414105.

Bulthe, J., De Smedt, B. & Op de Beeck, H.P. (2014). Format-dependent representations of symbolic and non-symbolic numbers in the human cortex as revealed by multi-voxel pattern analyses. *NeuroImage, 87*. 311-322. doi: 10.1016/j.neuroimage.2013.10.049.

Butterworth, B., Reeve, R., Reynolds, F. & Lloyd, D. (2008). Numerical thought with and without words: evidence from indigenous Australian children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *105*(35). 13179-13184. doi: 10.1073/pnas.0806045105.

Carreiras, M., Monahan, P.J., Lizarazu, M., Dunabeitia, J.A. & Molinaro N. (2015). Numbers are not like words: different pathways for literacy and numeracy. *NeuroImage, 118*. 79-89. doi: 10.1016/j.neuroimage.2015.06.021.

Castro, A., Sumich, A., Premkumar, P. & Jones, G. (2014). How do incorrect results change the processing of arithmetic information? Evidence from a divided visual field experiment. *Laterality, 19*(3). 340-353. doi: 10.1080/1357650X.2013.826237.

Dehaene, S., Bossini, S., & Giraux, P. (1993). The mental representation of parity and number magnitude. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122(3). 371-396. doi: 10.1037/0096-3445.122.3.371.

Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P. & Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive neuropsychology, 20*(3-6). 487-506. doi: 10.1080/02643290244000239.

Domahs, F., Krinzinger, H. & Willmes, K. (2008). Mind the gap between both hands: evidence for internal finger-based number representations in children's mental calculation. *Cortex, 44*(4). 359-67. doi: 10.1016/j.cortex.2007.08.001.

Domahs, F., Moeller, K., Huber, S., Willmes, K. & Nuerk, H.-C. (2010). Embodied numerosity: implicit hand-based representations influence symbolic number processing across cultures. *Cognition, 116*(2). 251-266. doi: 10.1016/j.cognition.2010.05.007.

Friedrich, R. M., & Friederici, A. D. (2013). Mathematical logic in the human brain: semantics. *PLoS ONE, 8*(1). 1-10. doi: 10.1371/journal.pone.0053699.

Gelman, R. & Butterworth, B. (2005). Number and language: how are they related?. *Trends in cognitive sciences*, *9*(1), 6-10. doi:10.1016/j.tics.2004.11.004.

Gindrat, A.-D., Chytiris, M., Balerna, M., Rouiller, E.M. & Ghosh, A. (2015). Use-dependent cortical processing from fingertips in touchscreen phone users. *Current Biology, 25*(1). 109-116. doi:10.1016/j.cub.2014.11.026.

Gracia-Bafalluy, M. & Noel, M.-P. (2008). Does finger training increase young children's numerical performance?. *Cortex, 44*(4). 368-375. doi:10.1016/j.cortex.2007.08.020.

Houde, O. & Tzourio-Mazoyer, N. (2003). Neural foundations of logical and mathematical cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 4*. 507-514. doi: 10.1038/nrn1117.

Iversen, W., Nuerk, H.-C., Jager, L. & Willmes, K. (2006). The influence of an external symbol system on number parity representation, or what's odd about 6?. *Psychonomic Bulletin & Review, 13*(4). 730-736. doi: 10.3758/BF03193988.

Kaufmann, L., Vogel, S.E., Wood, G., Kremser, C., Schocke, M., Zimmerhackl, L.B. & Koten, J.W. (2008). A developmental fMRI study of nonsymbolic numerical and spatial processing. *Cortex*, *44*(4). 376-385. doi: 10.1016/j.cortex.2007.08.003.

Klichowski, M. & Kroliczak, G. (in press). Numbers and functional lateralization: a visual half-field and dichotic listening study in proficient bilinguals.

Klichowski, M., Bonanno, P., Jaskulska, S., Smaniotto Costa, C., de Lange, M. & Klauser, F.R. (2015). CyberParks as a new context for Smart Education: theoretical background, assumptions, and pre-service teachers' rating. *American Journal of Educational Research, 3(12A)*. 1-10. doi: 10.12691/education-3-12A-1.

Krefta, M., Michalowski, B., Kowalczyk, J. & Kroliczak, G. (2015). Co-lateralized bilingual mechanisms for reading in single and dual language contexts: evidence from visual half-field processing of action words in proficient bilinguals. *Frontiers in Psychology, 6*:1159. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01159.

Kroliczak, G., Piper, B.J. & Frey, S.H. (2011). Atypical lateralization of language predicts cerebral asymmetries in parietal gesture representations. *Neuropsychologia, 49*(7). 1698-1702. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.044.

Loh, K.K. & Kanai, R. (2014). Higher Media Multi-Tasking Activity Is Associated with Smaller Gray-Matter Density in the Anterior Cingulate Cortex. *PLoS ONE, 9*(9). 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0106698.

Lyons, I.M., Ansari D. & Beilock, S.L. (2015). Qualitatively different coding of symbolic and nonsymbolic numbers in the human brain. *Human Brain Mapping. 36*(2). 475-488. doi: 10.1002/hbm.22641.

Macizo, P., Herrera, A., Paolieri, D. & Roman, P. (2010). Is there cross-language modulation when bilinguals process number words?. *Applied Psycholinguistics, 31*(4). 651-669. doi: 10.1017/S0142716410000184.

Marghetis, T., & Nunez, R. (2013). The motion behind the symbols: a vital role for dynamism in the conceptualization of limits and continuity in expert mathematics. *Topics in cognitive science*, *5*(2), 299-316. doi: 10.1111/tops.12013.

Nieder, A. (2005). Counting on neurons: the neurobiology of numerical competence. *Nature Reviews Neuroscience, 6*. 177-190. doi:10.1038/nrn1626.

Nieder, A. (2016). The neuronal code for number. *Nature Reviews Neuroscience*, *17*(6). 366-382. doi: 10.1038/nrn.2016.40.

Noel, M.-P. (2005). Finger gnosia: a predictor of numerical abilities in children?. *Child Neuropsychology, 11*(5). 413-430. doi: 10.1080/09297040590951550.

Penner-Wilger, M., Fast, L., LeFevre, J.A., Smith-Chant, B.L., Skwarchuk, S., Kamawar, D. & Bisanz, J. (2007). The foundations of numeracy: subitizing, finger gnosia, and fine-motor ability. *Proceedings of the 29th Annual Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society. 1385-1390.

Prior, A., Katz, M., Mahajna, I. & Rubinsten, O. (2015). Number word structure in first and second language influences arithmetic skills. *Frontiers in Psychology, 6*:266. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00266.

Przybyla, T., Basinska, A. & Klichowski, M. (2014). Smartphones and children's mathematics. In H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski & A. Basinsk (Eds.), *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality* (pp. 11-20). Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Purpura, D.J. & Reid, E.E. (2016). Mathematics and language: individual and group differences in mathematical language skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly, 36*. 259-268. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.020.

Riemer, M., Diersch, N., Bublatzky, F. & Wolbers, T. (2016). Space, time, and numbers in the right posterior parietal cortex: differences between response code associations and congruency effects. *NeuroImage, 129*. 72-79. doi:10.1016/j.neuroimage.2016.01.030.

Sato, M., Cattaneo, L., Rizzolatti, G. & Gallese, V. (2007). Numbers within our hands: modulation of corticospinal excitability of hand muscles during numerical judgment. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *19*(4). 684-693. doi: 10.1162/jocn.2007.19.4.684.

Semenza, C., Delazer, M., Bertella, L., Grana, A., Mori, I., Conti, F.M. & Mauro, A. (2006). Is math lateralised on the same side as language? Right hemisphere aphasia and mathematical abilities. *Neuroscience Letters, 406*(3), 285-288. doi: 10.1016/j.neulet.2006.07.063.

Spelke, E.S. & Tsivkin, S. (2001). Language and number: a bilingual training study. *Cognition*, *78*(1). 45-88. doi: 10.1016/S0010-0277(00)00108-6.

Van Rinsveld, A., Brunner, M., Landerl, K., Schiltz, C. & Ugen, S. (2015). The relation between language and arithmetic in bilinguals: insights from different stages of language acquisition. *Frontiers in Psychology, 6*:265. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00265.

Zhang, X. (2016). Linking language, visual-spatial, and executive function skills to number competence in very young Chinese children. *Early Childhood Research Quarterly, 36*. 178-189. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.010.

WEB PAGES

apple.com
itunes.apple.com

Anna Michniuk

Young adolescents in the virtual world – what they know about the cyber threats (a research report)

Introduction

The technology revolution and lower costs of using the internet caused that nowadays young adolescents and even also children use internet very often. They have it not only in desktop PCs but primarily in their mobile devices like tablets, smartphones, *et cetera*. The EU Kids Online survey shows that most (58%) children access the internet via a shared personal computer (PC) or via their own PC is (35%) (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011, p. 21), 12% of them go online using some of mobile device (like for example: iPod Touch, iPhone, *et cetera*) (ibidem, p. 22). Children of 9-16 years old were nine when they first went online – this is an average. Danish and Swedish children start using the internet when they are eight years old – they are the youngest users of the internet in Europe. In Poland the average age is nine (ibidem, p. 23-24). This European statistic shows also that 93% of 9 – 16 years old adolescents go online at least weekly, moreover 60% of them do it every day or almost every day. Almost 90% of Swedish kids of 9-16 years old use the internet daily (84%) – this is the highest result in Europe. In Poland 74% of 9-16 years old kids use internet every day (ibidem, p. 25).

In this situation it is really important for young adolescents (and for they parents) to use internet and new technology in an effective and safety way. In Polish media and at school often are presented some good practices and social campaigns (most of them are created and produced by 'Dzieci Niczyje' Foundation). Some of them which are connected with virtual world are: *I think, so I do not send* (*Myślę, więc nie ślę*) – discusses the problem of sex-

ting, *Add somebody unknown* (*Dodaj nieznajomego*) – presents hate and wrong online types behavior, *Stop cyberbullying* (*Stop cyberprzemocy*) – which was about peer online violence (look at: http://fdn.pl/kampanie-spoleczne [access: 28.02.2016]). The aim of this article is to answer for a question: *what do young adolescents know about the cyber threats?*

Cyberbullying in the literature

The development of modern mobile technology and the internet have caused that people should be careful about what they are doing on the websites. The phenomenon of cyber threats is popular especially in groups with low level of basic media competence, especially in the intellectual and cultural type of media literacy, what Wacław Strykowski (2004) defines as the competence which include the preparation of people to a conscious and critical. When a person does not have the indicated competence it is very easy to hurt or deceive somebody by using technology. So in modern times, when internet, social media and other online capabilities are so common it is very important to learn kids from an early age how to use internet and its components in a safe and efficient ways.

The main definition which are connected with online threats are *cyber-agression, online harassment* and also *cyberbullying*. The first idea is defined as „intentional harm delivered by the use of electronic means to a person or a group of people irrespective of their age, who perceive(s) such acts as offensive, derogatory, harmful or unwanted" (Grigg, 2010). *Online harassment*, as the name suggests is an online act of aggression. Michele L. Ybarra and Kimberly J. Mitchell (2004) define it as „an intentional and overt act of aggression toward another person online". These authors as examples of this type of aggression indicate making nasty comments toward someone and intentionally embarrassing somebody on the internet. *Cyberbullying* is something similar to two ideas which were pointed out above, because it is „specific well-defined subtype of peer aggression pursued by new media"(Pyżalski, 2014, p. 3), but it has some specific features. Pyżalski (ibidem, p.6) noticed that cyberbullying is repetitive, intentional (with the intention of hurting another person), carrying out in relation to the well-known social group, and there is no uniformity in the forces.

In the literature there is a lot of trials to present the distribution of the components of this problem. Some of them are based on the tools, so it can be indicated mobile phone and internet bulling, but in the era of new media it is a little controversial partition, because you can send e-mail via mobile phone with the internet. The others divisions are connected

with type of action or its content (Slonje, Smith, Frisen, 2012, p. 2). Nancy Willard (2005) points out seven types of cyberbullying activities which are: flaming (sending angry or vulgar messages), harassment (repeatedly sending offensive messages), cyberstalking (repeatedly sending threats of harm or highly intimidating messages), denigration (posting untrue /cruel statements), impersonation (pretending to be someone else), outing and trickery (posting materials that contains sensitive, private information; engage in tricks to solicit embarrassing information that is then made public) and also exclusion (intentionally excluding a person from online group).

One of the study of Jacek Pyżalski (2010) shows that the phenomenon of cyberbullying is quite big problem in virtual and real world. This author points out that 6,8% adolescents are the author and the victim (*bully-victim*) of cyberbullying. Moreover, other research which was conducted by J. Pyżalski (2012, p. 211-212) shows that almost 90% of adolescents were victims of cyberbullying (87,33%) and almost 75% (74,39%) were author of it. The most popular type of cyberbullying was insulting online. The results show that 32% of adolescents were insulting in online chat rooms and 44% insulted somebody in online chat rooms at least once in whole life (ibidem, p. 202-209). Internet and mobile technology are so popular to bullying because of being tremendous part of adolescents life – they use it to learn, communicate, fun and also to bullying others (Hinduja, Patchin, 2014).

Method & subjects

The main problem was *what do young adolescents know about the cyber-threats?* To answer for this question the author used a short diagnostic survey – students gave their answers for six questions. Some of them was open (two), and some of them was closed (four). Questions were connected with using internet (frequency, time of a day, way of use, term of use). In open questions the author asked about how many hours respondent use internet per day and what types of cyberbullying he or she knows.

The research took place in one of the public primary school in Poznań. In the research took part 40 students from sixth grade. More of them was 12 or 13 years old and they were boys. Because of that in the results there is no information about the gender differences. The research sample was not representative and because of that the results cannot be generalized to society, but the results are interesting and encourage to do some further research of this topic.

Results

Respondents and using of the internet

The results shows that respondents use internet by 4.5 hour per day. 15% of them use it 3 hours per day and 15% for 4 hours per day. The minimum is 0.4 hour per day and the maximum is all day - the respondent add that this is *all day with some pauses* – but he recognizes and is conscious that he is online all day. The value which is dominant are 3 and 4 hours. The time of the day which is popular for using internet is time after school, when respondent come home, but there are no parents (9 respondents) but definitely most popular time is in the evening (26 respondents – 65%). No one of the respondents do not use the internet in the morning, before going to school.

Young adolescents more often use internet on their mobile phones. More than half of respondents (22 of 40 adolescents) use the internet on their mobile phone. Five respondents use the internet on the desktop PC and six of them use it on the laptop of their parent.

One of the most interesting thing is who teach young adolescents how to use the internet. The results shows that 26 of respondents (65%) learn how to use the internet by themselves. 4 adolescents said that parents teach them, 4 were learned by their peers. It is worth to be said that only one respondent said that teachers or school teach him how to use internet – maybe this answer was not so popular because when the students start school, they often know how to use the internet.

The last thing in this questionnaire was connected with parental guidance in the use of the internet by children. The conducted research shows that parents of respondents pay attention to their children not spend too much time in virtual world. Almost half of respondents (16 persons) wrote they can use internet only when parents allow. Eleven of respondents choose the answer *Other*, but only two of them wrote something else, like for example: „the using of the internet depends" (unfortunately, he did not write on what it depends) or „my parents tell me to turn off the internet for a long time when I use it"

Online threats and young adolescents

Definitely the main question of presenting research was *What kind of online threats do you know?* 5 of 40 respondents said that they know any types of online threats. But, it is worth to be said that although 4 of them decelerated that they know some types of online threats they did not point out any of them. 28 of young adolescents (70%) who were taking part in research said that they know the online threats and they also pointed some of them. So what kind of online threats do respondents know? The most popular answer

was connected with the phenomenon of pedophilia. Eight of young adolescents pointed out this one type of online threats. One of them wrote: „On the internet there are no threats apart from pedophilia :O".

Apart from pedophilia, respondents indicated that somebody can hurt them or use their photographs in a wrong way on the internet. Two of them use the term of *cyberbullying*, but they do not define it. Respondents also pointed out online such threats like: insulting, publishing *strange posts*, impersonating someone else, downloading damaging advertisements (*which can download our data*), hacker attacks, webcam spying, online accounts hacking, cheating at online auctions, viruses, hating, sexual responding on chat.

As it can be seen, the range of responses is quite large, what should be satisfactory for parents, teachers and for scientists of media. This research shows that young adolescents know many types about online threats.

Summary

The research shows that the subjects are aware of the cyber threats. They usually mention several types of threats, but the most popular was a phenomenon of pedophilia. The others are: insulting, publishing strange posts, impersonating someone else, downloading damaging advertisements hacker attacks, *et cetera*. Adolescents who participated in this studies are online average for 4.5 hours per day, it is more that shows statistic of Orange (2013) – it shows that 36% of adolescents spend online 1-2 hours per day on working days and 31% of them spend online 1-2 hours during the weekend. This result may be due to changes in the device on which children use the internet – previous studies (EU Kids, 2011) shows that students often go online by using their PC or shared PC, but this studies shows that adolescents more often use their own mobile phones to connect with the internet.

Being safe on the internet is a very important thing. Some of the foundations take care about kids, teenagers and also their teachers because they prepare some education campaign, also on the internet there are a lot of materials for every age group. For example Orange Foundation published online hyperlinks for children from kindergarten and from high school[1], e-brochures for teens[2] and also for parents[3]. Other example is website *Edukacjamedialna.*

[1] Look here: http://fundacja.orange.pl/materialy_edukacyjne_o_bezpieczenstwie_w_internecie_dla_mlodziezy.html [access: 17.02.2016].

[2] Look here: http://fundacja.orange.pl/materialy_edukacyjne_o_bezpieczenstwie_w_internecie_dla_dzieci.html [access: 17.02.2016].

[3] Look here: http://fundacja.orange.pl/materialy_edukacyjne_o_bezpieczenstwie_w_internecie_dla_rodzicow.html [access: 17.02.2016].

edu.pl, which is administrated by Nowoczesna Polska Foundation. Their authors prepare materials, tutorials and also contests which are connected with new technology. The main thing which is connected with prevention of cyber threats is content with materials for teachers from each education level. On this website are many lesson plans related to safety and ethics in the media[4]. Internet is full of free education materials, the aim modern teachers is to teach students how to use internet in an effective and safety way.

REFERENCES

Edukacjamedialna.edu.pl, http://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/ [access: 17.02.2016].

Fundacja Dzieci Niczyje, http://fdn.pl/kampanie-spoleczne [access: 28.02.2016].

Fundacja Orange, http://fundacja.orange.pl/materialy_edukacyjne_o_bezpieczenstwie_w_internecie_dla_mlodziezy.html [access: 17.02.2016].

Fundacja Orange, http://fundacja.orange.pl/materialy_edukacyjne_o_bezpieczenstwie_w_internecie_dla_dzieci.html [access: 17.02.2016].

Fundacja Orange, http://fundacja.orange.pl/materialy_edukacyjne_o_bezpieczenstwie_w_internecie_dla_rodzicow.html [access: 17.02.2016].

Fundacja Orange. (2013). *Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. Raport z badań jakościowych i ilościowych*. Download from: https://panoptykon.org/files/bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf, [access: 28.02.2016].

Grigg, W. D. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying, *Australian Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 20, Nr 2/2010, pp. 143–156, p. 152. Download from: http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FJGC%2FJGC20_02%2FS1037291100001084a.pdf&code=7b46b1d5b1f76d373592b187924f0996, [access: 25.02.2016].

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2014). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center (www.cyberbullying.us).

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online, Download from: http://www2.cnrs.fr/sites/en/fichier/rapport_english.pdf, [access: 27.02.2016],

Pyżalski, J. (2014). Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska. *Dziecko krzywdzone*. Nr 2/2014, pp. 1-15, p. 3. Download from: http://sp11.nstrefa.pl/wp-content/uploads/2014/02/agresja_elektroniczna_dzieci_i_mlodziezy.pdf, [access: 25.02.2016].

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.

Pyżalski J. (2010) Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.), *Człowiek i uzależnienia*. Pułtusk-Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

[4] Look here: http://edukacjamedialna.edu.pl/lekcje/ [access: 17.02.2016].

Slonje, R., Smith, P. K, Frisen, A. (2012). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, p.2, Download from: http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024. [access: 26.02.2016].

Strykowski, W. (2004). Kompetencje medialne: pojęcia, obszary, formy kształcenia. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.

Ybarra, M., L., Mitchell, J, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*. Nr 27 (2004), pp. 319–336, p. 320. Download from: http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV63.pdf. [access: 27.02.2016].

Willard, N. (2005). *Cyberbullying and cyberthreats*. Download from: http://www.marin-schools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf. [data dostępu: 27.02.2016].

Joanna Kozielska

Polish immigrants in an English educational environment

Research presented in the paper is the result of a project conducted in 2015 – 2016 (A) as part of a „post-doc" grant „unique absolvent possibilities (…)" as well as a Pomeranian grant awarded by the National Center of Science in Cracow conducted in 2011 – 2012 entitled „Earning emigration and return to the country in a contemporary Poles' experiences. A socio-pedagogic study (B) – under the auspice of professor Magdalena Piorunek (NN106 348 140).

Migration in the context of learning

Due to the fact that the discussed phenomenon is interdisciplinary and complex, there is no universal typology, methodology, or a way of explaining the phenomenon of migration (Okólski, 2004; Okólski,2009; J. Szaban, 2009; E. Marek, 1995; G. Gancarz, J. Wiśniewski, 2010. et al.). Migrations being in the center of the author's interest are: international, pos-accession, circular, voluntary, aimed at the improvement of the quality of life, third generation migrations (youth, mobility, resourcefulness, aim), earning, permanent or periodic, migrations lately called floating populations as well as transmigrations. Remigrations and „testing migrations" to find out how a country looks like are also included.

Feature of „third generation migration", that are unfounded for example in the post-war migration, is the fact that in the era of globalization „a decision to leave the country is no more a final or expendable decision, visits in the country are frequent, one can also return to the country anytime" (R. Bera 2008:84-85). The phenomenon of migration, which is characteristic for an era of globalization, is related to everlasting changes – it imposes flexibility and an ability to conform to permanent changes connected with life in „fluid", „disturbing contemporary times", or in a „society of risk". Migration is becoming a domain of well-educated people who treat leaving their country as

a kind of resourcefulness in life, and as a way to „survive bad times" in the light of Polish unemployment (R. Bera 2008. 84- 85). Experts call migration or migratory movement the whole movements leading to the change of the place of residence to the destination place or place of arrival" (Bera, 2008, s. 77). Currently, to leave the country does not mean to escape but rather to take advantage of a chance to realize appropriate aspirations. Returns, on the other hand, are not defeat but realization of one's own life plans.

Labor migrations of contemporary Poles may be perceived as an element of lifelong learning (migrants are being put in new situations, which they are supposed to react to, and modify them to survive), which is broadly understood as „learning through experience during a life-course (…) happening in various places, not only in a form organized by an educational system" (Solarczyk-Ambrozik, E., 2004; 14). Not only are young Polish emigrants participating in an institutionalized process of learning, but they are also participating in an extra-institutionalized system of education. Migration reality is becoming an area of acquiring much experience, qualification, and competence.(Kozielska J., 2014a,b). Among the migrants researched in terms of education, people with basic vocational education dominate with over one fourth of the respondents. The second largest group with almost one fourth of the respondents was people with higher education degree. Essentially, in terms of education these groups were almost equal. Another group of respondents was represented by people having secondary technical education (23,5%). The fewest respondents were representing the group of secondary education – high school and higher education – BA (respectively 15,1% and 7,8%). A characteristic feature of migration is observable, people who decide to migrate are of low or very low qualification, on the other hand there are also people highly educated and qualified (Okólski, Kaczmarczyk, Tyrowicz, 2007). Such high number of qualified people who migrate is disturbing. In early 60s, a term brain drain started to be used to describe „a phenomenon of emigration of highly qualified employees". The term has characteristic connotations, suggesting that developing countries are exploited by the richest countries in the world, by gaining their best workers (…). According to the most recent estimates, there are 1,5 million highly educated and qualified specialists in the developed countries. Immigrants are a significant part of employees in various industries such as IT sector, healthcare, or education. Nowadays, there is a wide range of other terms which describe the crux of the matter better and do not have such strong normative connotations. There is for example „an exchange or circulation of brains" (Okólski, Kaczmarczyk, Tyrowicz, 2007). Okólski et al. (2006) found a disturbing fact about Poles: „they are different than Americans, Japanese or Frenchmen, (…) and even with a higher education diploma, they are looking for jobs which require little qualification".

Satisfaction from acquired education was assessed by the participants mainly from a perspective of „being an emigrant", living and functioning in exile which is repeatedly accompanied by a feeling of being worse (one in 5 respondents claims that they are always foreign and worse). Young respondents could not detach their education assessment from what is „shere and now". With reference to an Irish reality, young people are satisfied with level of their education. Incidentally, the most numerous group of satisfied were the alumni of vocational schools, who have the lowest education but sufficient or desired for the Irish standards. Interestingly enough, almost half of the people having a university diploma plan to acquire new skills. I think this is due to the familiarity of the job market. University graduates are aware of the fact that every year of absence from the native job market and every year of not acquiring any professional experience connected with their education is a wasted year. University graduates also are aware of their education being one of the highest values. According to respondents, experience gained in Ireland is not very attractive, as it is neither a job connected with their education, nor does it require specialized qualifications. Such professional experience is not valuable and desired by a potential employer, taking into consideration that vast majority of people with a master's degree would like to find a job in Poland that would be consistent with their education. Besides, it may be assumed that university graduates, who not uncommonly expend a great deal of energy and effort getting their education, are afraid that they would waste their potential chances and many years of studying will go to waste. Therefore, they are feeling a certain cognitive dissonance between the expenditure of work used to obtain a higher education degree and the type of work performed in Ireland. With the dissonance and fear of wasting the qualifications and competence obtained during studies, university graduated decide on further development, so that they are more competitive and more desirable on the Polish job market. Their statements confirm that this is their way of thinking, as they are full of expressions such as: „I did not study so much just to sweep the floor here" (M 24) „I promised myself that my education will not be wasted and as soon as I grow a bit fat, I will go back to school, polish up and look for a job in my area (…) (F 26). „I don't want to waste what I've already achieved, it cost me and my parents too much sacrifice, they always said they will live on dry bread but they will send their daughter to college. I will save up for a flat, even the smallest one, and I'm going back, I'm going to finish a training which enables me to be an independent expert, but it also requires some money" (F 25).

Decisions concerning further education undoubtedly express the conviction that education has a great value. Despite the fact that university graduates have achieved the most out of other groups of respondents diversified

in terms of education, their plans are the most specific and clearly defined (just as plans of high school students). The fact that they have a higher education diploma, which simultaneously broadens their horizons and raises awareness, is contributing to the increase of educational aspirations. University graduates are able to name a specific course or major that is interesting for them, while vocational school graduates usually content themselves with „passing their finals" or „maybe attending some vocational school". In the majority of cases, they still do not know when, where or in which mode or school type they want to study.

Polish child and his parents in an English educational system – concerns and dilemmas

Labor migrants is a group which seeks social support not only in real life but also virtually. Parents are abundantly reporting on their children's functioning in school searching for the support of other migrants. They are looking for help even before they leave the country. „We want to emigrate to England with our daughter in about a year, we have a family there. The problem is, we do not know if our 7-year-old child will manage English. Will she know anything after a year? Will she manage at an English school?" The characteristic feature of an internet support is its immediacy, one post gets hundreds of replies within seconds. „Such a change is never easy for a child. It's good that you chose a school with English now, but it probably won't be enough. If your daughter watches kids shows, let her see them in English. Teach her vocabulary at home, read her bed-time stories in English. This might make it easier to get accustomed. New school and new surrounding will most probably make her feel lost, but kids get used to new situations very quickly. Good luck!" (http://www.polkadot.pl/forum/kacik_mam/polskie_dzieci_w_angielskich_szkolach). Migrants also share their own experiences. „I will tell you this, there are a lot of Polish children here, who only speak Polish until they go to school. One kid gets it quicker and other slower, but in the end everyone learns to speak English (kids that I talk about are mostly the only children or the eldest ones, because if there is a younger child, he usually knows English from day 1 thanks to his brothers or sisters. So a private school is OK, but let the child hear the language at home first. Show her kids TV shows in English. Just remember to talk to her IN POLISH. When you leave, she will get English anyway, but if you don't take care of her Polish, it will be lousy. I know a lot of parents, who were so worried about their children's English and now these children don't know their own language. I don't know how well you know English, but personally I don't support teaching a child another language by

the parents who know the language as a foreign, make mistakes and have an accent (I didn't speak to my children in English, the only thing I did was to give them a meaning of a word or translate into Polish)"

(http://www.polkadot.pl/forum/kacik_mam/polskie_dzieci_w_angielskich_szkolach)

Initially author's research was focused only on how children of migrates function (B) but eventually, the research revealed interesting aspects of parents' functioning in an English school. Four types of parental behavior have been observed.

„**We'll manage it somehow" parent** is a parent acting spontaneously, seemingly off the top of his head. His functioning is most accurately expressed by: „we did not think twice about it, Ala (8-years old) said she will go, well she didn't have a choice. She could have stayed with her grandmother, but she didn't want to. My brother has been living in England for years, so I knew that he will help us somehow" (Ilona, 28 tp2015/13). „You know what? So many people left and managed, that we thought we'll manage it somehow, Nikola is outgoing, very popular, co we thought she will find her way through a new class" (Aleksandra, 32 tp2015/10). „I attend meetings with parents, well, it's more like an individual consultation with a teacher, she tells me about developments, she shows me children's works, at first I was scared, but now I'm not, if I don't understand something, I simply nod my head" (Magdalena 1, 35 tp2015/2).

„**Self-reliant" parent** is a meticulous figure, he is involved in his child's school functioning. His ability to speak a foreign language helps him to function in different social and parental roles efficiently. Let the comments mentioned below serve as an example: „I am at every meeting, I co-organize balls, recently I prepared a lesson about Poland for kids from Julek's class. Julek had huge problems getting accustomed to his new school, he was sorry that he left his friends in Poland, so to be honest, I went to school with him at first... (laugh) now it's great". (Monika, 34, tp2015/3) „I know English well, however, the accent was hard for me, but I was listening to the radio, watching TV and got used to it, there were no problems with school, Nicola was born here, she was in pre-school here, later at school here, so everything was ok" (Magdalena2, 35/2015/4).

„I need an interpreter" parent is a parent who needs a companion who will be his interpreter due to his lack of language skills, and only then he can function in society. This type is reflected by these comments: „It was a nightmare, my son knows English very good, we came here when he was 2 and he learned English in a pre-school by himself, later when other Polish children appeared, teachers wanted him to translate... sometimes a child would say he

wanted something to drink... they didn't understand, so Staś helped. When he went to school, these meetings with teachers, earlier too after all... it was a disaster … I speak very little English, I work with Poles and always do the same, so it happened... I brought Staś with me and he was an interpreter if I didn't know something... my husband and a neighbor help him with homework... but there is not too much of it" (Anna, 37, tp2015/13). „I was always taking my husband to all those meetings and events, he could communicate better" (Joanna, 26, tp2015/10). „I was intentionally arranging meetings only on those days when a Pole was holding meetings, sometimes I called her to ask when she will be there, and when it turned out that she will be there on a different day than the consultations, my fiancé called the school and asked for a rearrangement ...he had a lot of work and I had to go by myself"(Joanna, 38, tp/2015/5).

„Distancing/avoiding" parent Such an attitude is characterized by lack of involvement or initiative. Such a parent is not a partner for his child in a school environment, due to a strategy he took. These comments are a great depiction of such an attitude: „I have very irregular working hours, if they call I go, Bartek (husband) had to be responsible for school, seeing off, bringing home, and other such things, parent-teacher meetings" (Ilona, 34, tp/2015/9). „O my God.... I was avoiding meetings with Englishmen like the plague, I totally don't understand what they are talking to me, I have been learning English for all my life, but this English of theirs is different, my husband or my brother went to school, sometimes I went with them... but I felt like an idiot, like a child, so I stopped going" (Katarzyna, 33, tp/2015/6).

Emigration is a challenge, and it's nature is multifaceted. Apart from seemingly obvious migration subjects such as struggle with school for children and teenagers, it is worth remembering that there are also parents who pit themselves against difficulties.

REFERENCES

Bos-Karczewska M., (2005) Polska migracja zarobkowa głos z Holandii. W: M. Bos-Karczewska i in. (red.), *Migracje szansa czy zagrożenie?* Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, dostępne na: http://www.kongresobywatelski.pl/ksiazki/174-migracje-szansa-czy-zagrozenie [access: 30.12.2016]

Hajduk E., (1996). *Wzory przebiegu życia*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

Hajduk E., (2001). *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Warszawa: Żak.

Janukowicz, M., (2009). *Smak emigracji. Dramaty dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

Jończy, R. (2007). *Migracje zarobkowe z województwa opolskiego. Przyczyny i charakterystyka pracy za granicą oraz warunki powrotu*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.

Kaczmarczyk, P. (2005a). *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Kaczmarczyk, P., Tyrowicz, J. (2007). Migracje niepełne. *Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Biuletyn*, nr 2.

Kaczmarczyk, P. (2005b). *Współczesne migracje zagraniczne Polaków – skala, struktura oraz potencjalne skutki dla rynku pracy*. Dostępny na : http://www.bezrobocie.org.pl/files/1bezrobocie.org.pl/public/migracje/raport_fise_wspolczesne_migracje_polakow.pdf [access: 30.12.2016].

Kaczmarczyk, P. (2006). *Poakcesyjne migracje Polaków. Próba bilansu* – dostępne na: - http://www.bezrobocie.org.pl/files/1bezrobocie.org.pl/public/migracje/raport_fise_wspolczesne_migracje_polakow.pdf). Lub http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=migraje%20pr%C3%B3ba%20bilansu&source=we [access: 30.12.2016].

Kozielska, J. (2014a). *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kozielska, J. (2014). Migracyjne transnarodowe wsparcie społeczne. Kazus młodych polskich imigrantów zarobkowych. *Studia Edukacyjne*, 33.

Kropiwiec, K., Chiyoko King-O'Riain, R. (2006). *Polish Migrant Workers in Ireland, National Consultative Committee on Racism and Interculturalism* (NCCRI).

Okólski, M. (2006). Wywiad D. Pszczółkowskiej z prof. Markiem Okólskim, Źródło: http://www.gazeta.pl/, 09.05.2006.*Czeka nas milion emigrantów* [access: 30.12.2016].

Okólski, M. (2009). *Polska jako aktor na europejskiej scenie migracyjnej*. W: *Współczesne migracje. Dylematy Europy i Polski*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami UW.

Piorunek, M. (2006). Transformacje modelu biografii – edukacja i praca w linii życia. W: A. Cybal-Michalska (red.), *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.

Piorunek, M. (2008a). Edukacja i praca w cyklu życia człowieka. W: E. Gaweł-Luty, J. Kojkoł (red.), *Edukacja wobec tożsamości społecznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Piorunek, M. (2008b). Edukacja i praca jako komponenty tożsamości człowieka w przestrzeni postnowoczesności. W: J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów w lokalnej przestrzeni edukacyjnej*. Kalisz, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.

Piorunek, M. (2009a). *Bieg życia zawodowego człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Piorunek, M. (red.), (2009b). *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Piorunek, M.,(2010) *Pomoc – wsparcie – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Plewko, J. (2010). *Sprostać migracji. Pomoc migrantom ekonomicznym z ziem polskich*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Solarczyk-Ambrozik, E., Zduniak A. (red.), (2003). *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*. Warszawa-Poznań: Dom Wydawniczy Elipsa.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2004). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Agnieszka Skowrońska-Pućka

Child with a child at school. School and educational situation of underage mothers. Teenage motherhood – scope of the phenomenon

Every year in our country children whose mothers are still children come into the world. According to the data obtained by Central Statistic Office of Poland in 2013, there were almost 14 500 births given by teenagers (below 19 years old). 19-year-olds has given birth most frequently (6771 births), for 5939 of them it was their first child, for 779 it was their second child, and for 48 of them it was their third child. Four 19-year-olds has already had four children. 18-year-olds has given 4278 births, for 3938 of them it was their first child, for 312 second child, and for 16 of them it was their third child. Seventeen-year-old girls has given birth to 2271 children, for 886 of them it has already been their second birth, one seventeen-year-old girl was a mother of three. Girls under fifteen-years old has given birth to 286 children, for one of them it was a second child (Demographic Yearbook of Poland 2013, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2014,3,8.html, date of access: 11.01.2015).

What is particularly important and should be clearly mentioned is that the increase in the number of underage mothers „is occurring in recent years in conditions of decreasing number of potential young mothers" (Szukalski, 2011, p. 15). It should be thus noticed that Poland is facing a systematic decline in children under 18-years old: from 8 446 000 in 2005 to 7 432 000 in 2013. It is also worth noticing that every year the number of teenage (15-16-year-olds) pregnancies is raising.

Methodology of the study

My professional experience like working in an educational care facility specializing in care over young mothers and their children along with the fact that I also am a mother caused my interest in this subject from a scientific and

pedagogical point of view. I tried to become familiar with the experiences of young mothers, who stayed in the facility due to the limitation or deprivation of parental rights by their own parents.

I've been searching for the answers to my theses using qualitative research methods. I chose this kind of empirical verification because it allows showing subjective, immeasurable phenomena and thanks to meeting with the subject of my research, who are teenage mothers, it's possible to find out about their experiences and lifestyle. The main motif should become understanding rather than explaining and finding analogies between facts.

Qualitative approach allows realization of the issues concerning particular people, individual cases and phenomena, combining material with the meaning (Bauman, 2001, p. 278). That's why I chose this research strategy. Due to the qualitative strategy, I touched upon a delicate subject, concerning intimate and private problems and could become absorbed by this interesting phenomenon. The success of a research depends on clearly stated research question. There are a few ways to do that. The first one is to define a precise purpose of the research (Flick, 2010, p. 51).

Participants in this study were mothers who met certain criteria: have been pregnant or gave birth to a child before coming of age, have been put into an educational care facility before or during pregnancy, due to restrictions or termination of parental rights of their parents or guardians, have given a written consent to take part in the study and to use their data for scientific purpose, have stayed with their child in an educational care facility or other institutions due to restrictions or termination of parental rights of their parents for over two years, it has been at least two years since they have left the facility.

My research focused on these issues:

1. Describing the problems and experiences connected with critical events in life like: putting an underage girl in an educational care facility, which is associated with limitation or deprivation of parental rights, premature pregnancy and premature motherhood.
2. Revealing of a subjective way of seeing and interpreting crisis situations by teenage mothers. Reaching the sense of premature motherhood for teenagers and getting to know the meaning of their lives after giving birth.
3. Showing emotions, experiences, behaviors and reactions of teenage mothers.
4. Describing social needs, both informal and institutional, of young mothers
5. Gaining information about the effectiveness of the preventive and relief system aimed at juvenile mothers.

6. Defining main fields of the support system for juvenile mothers and their children concerning their peculiar situation.

The subject of my research was a young girls' world experienced with a premature pregnancy and responsibilities resulting from premature motherhood. I wanted to know what they feel, help and support them, which is why I tried to describe their situation and life perspective.

The research is focused on three main issues:

I. The crisis of a complicated biographical situation: both being prematurely pregnant and put in an educational care facility.
II. Having a new role – perform duties of a mother, being a mother and a student as well as other social roles typical for an adolescent; reactions of the closest group of people.
III. Assessment of an educational care facility's role and other institutional and non-institutional forms of support for young mothers, along with the mothers' demands and expectations from social support.

In each area, a problem field identified in the course of the study has been established. One characteristic problem that emerged was the school situation of underage mothers.

Results

School experiences of underage mothers

Even thought narratives of girls taking part in the study indicate that in their homes educational sphere has never been the most important, majority of girls did not have any particular problems with learning in elementary school.

> [Julia] „In elementary school it was quite good, right? I was learning normally, in junior high it started, with friends and so on. (…). In elementary school I was being promoted to next grades without any problem, it started in junior high – then I wasn't promoted for the first time, then for the second time. Because of absences".

All of the girls participating in the study has indicated problems in junior high school. A few major problems emerge from the narratives of the girls taking part in the study. Majority of girls that took part in the presented empirical verifications started to skip classes in junior high school.

> [Ola] „We have rarely gone to school, because we were playing hooky. (…) we were playing truant. (…) or I was sleeping at home when mum was going to work later... So I didn't have to get up, because she was going at 6:00, I had school at 8:00. So I could sleep. I said I was going to school and I didn't go. (…)".

Girls have also ascribed their problems at school i.e. difficulty with executing the compulsory school attendance to a difficult family situation, „inappropriate company" or lack of support from teachers. Realization of tasks which were supposed to be their parents' duties, were everyday life of most of them.

> [Renata] „ (…) I send off youngsters to school, myself to school. I was coming back early from school, to pick them up from school. Later I repeated classes because of too many absences, because I didn't have time to go to school (...)".

Although education in the girls' families has never been a priority, it should be noted that serious problems have not started until junior high school. Girls suspect the reason for this situation is lack of parents' interest, difficult family situation or negative influence of peer groups. There were many times when girls were seeking acceptance and understanding in much older people who negatively influenced their attitude and behavior. This has manifested itself in skipping classes or shoplifting.

Reasons for being put in educational care facility according to girls' narrative

As indicated by the researched girls narratives, they went to educational care facilities usually after experiencing a long-term process of intensifying malfunction of their families, which influenced many spheres of everyday functioning.

The reason for the girls to be put in educational care facilities was their negligence of the compulsory school attendance.

> [Julita] „My mum told me to go to school, but later she also didn't care... She was waking me up a few times, but I didn't get up, and if I woke up I didn't go to school, but later when she knew, she didn't say anything, whether I got up or not... I got to a children's home to sisters, and earlier I got a custodian".

Girls have rarely seen a connection between their skipping classes, putting them in a facility and their family situation in its broadest sense. Extremely difficult situation at home, violence, or parents' alcoholism frequently made it hard for girls who took part in the study to function in a school environment. Young women taking part in the study indicate problems with concentration caused by the fear of their close ones who stayed at home and may be in danger.

All these factors have made it easier for the girls to make a decision to quit school. Numerous absences, falling behind with knowledge caused by sometimes few years of absences has made the decision to go back to school extremely hard.

Executing compulsory school attendance during pregnancy and after giving birth (at an educational care facility). Struggle with shame

All of the girls who took part in the study has been put in educational care facilities due to their difficult family situation. Putting them in a facility was connected with a temporary, but necessary separation from the family. Moreover, this step was inseparably connected with changing of school, and consequently resulted in loss and breaking up previous acquaintances as well as a need to realize the compulsory school education in a completely new social environment. It was undoubtedly very hard for the girls who experienced such strong emotions connected with being put in (sometimes yet another) facility, pregnancy, giving birth, fulfilling new, unknown duties, and a need to become acclimated in a new school.

> [Angelika] „I started the first grade of junior high school twice. (…) The worst thing was that I went to a new school pregnant and it felt weird. I come in that school and I feel bad... I feel like everybody's looking at me and thinking God knows what. It wasn't pleasant for me. No, no, no. I remember I went into the classroom and a teacher introduced me as a new student... Fortunately she didn't say I was in a facility or something like that, because that would be …. I would sink through the floor (...)".

For many of the girls change of school was yet another difficult challenge, another crisis which they had to face during unfavorable circumstances. Change of the environment has led to a repeated necessity to struggle with shame connected with a premature pregnancy and functioning as the facility's foster-child, as well as speculations „what would others think?". According to the literature, „*being* in an educational care facility leaves mark on a child, who feels s/he is being perceived by teachers and peers differently than a child from an ordinary family" (Prokosz, 2011, p. 13).

Support of teaching staff and facility's staff in spite of lack of law regulations

In spite of difficult beginnings, almost every girl taking part in the discussed empirical verifications has emphasized the care and support coming from teachers and educators that has been shown in such dramatical circumstances. However, their narratives also indicate that girls who become pregnant still being in school (junior high school or vocational school), encounter a problem of lack of procedures of dealing with a pregnant student. Accord-

ing to the article 2, section 3 of the Act on family planning, protection of the human fetus and conditions for permissibility of abortion, *school is obliged to provide a pregnant student with a leave as well as other essential help to finish education (…),* however this regulation is not particularized by any other official document. In practice, schools develop their own way of dealing with pregnant students, which suggests applying for one-to-one tuition that is usually granted for the period of pregnancy (Bunio-Mroczek, 2010, p. 17).

In their narratives, girls strongly emphasize the fact that they were not the first students to be pregnant or to have a child and this is why they could count on help, understanding and emotional support from the teaching staff. In their opinion it was a consequence of teachers' previous experiences with pregnant students. The analysis of the studied mothers' narratives indicates that such situations were not rare at school, which proves that the scope of the phenomenon is big, especially among younger teenagers.

Girls have frequently emphasized that they could count on teachers' understanding. Authors of a report „Early parenthood as a danger of poverty and social exclusion" notice that „once a child is born, when one-to-one tuition is no longer justified, schools lower the requirements for students who have small children. Such practice enables them gaining a school diploma and are positively assessed by the interested themselves. Nevertheless, putting such practices into effect leads to lowering the quality of teaching as far as pregnant students and students with children are concerned, and this may constitute a real barrier for them to continue education on a higher level" (Bunio-Mroczek, 2010, p. 17).

> [Monika] „Teachers were good, all right, everybody knew and if I didn't have homework or something like this, they knew and I could bring it another day or something like that... correct, complete or do something... they were ok..."

In their narratives, apart from teachers' support and understanding, girls also emphasize the support they were getting from their classmates. A few girls taking part in the study mentioned that teachers apart from emotional and informational support has also offered them material support.

Pregnant student – lack of support from teachers and peers

Although most of girls taking part in the study could count on teachers' support and positive experience at school is characteristic for them both during pregnancy and after giving birth, there have also been examples of teaching staff behaving unprofessionally, and girls could not count on their support; however these situations happened scarcely according to girls.

Few girls taking part in the study mentioned open lack of support on the part of their classmates, however these situations were extremely rare.

> [Daria] „In a classroom some girls, who were bossy at school, were insulting me saying that I've got nothing to do but have kids".

The aforementioned phenomenon is affirmed by the messages on internet forum, where teenagers give detailed descriptions of how unprofessional and unlawful was the behavior of teachers and principal towards pregnant students. Numerous authors also notice that despite the civilization progress, such situations unfortunately are not rare (Bidzan, 2007; Skowrońska-Zbierzchowska, 2010).

A mother and a student – difficulty in combining these roles

In their narratives, girls taking part in the study stressed the significance of education and learning in the educational care facility. Almost every one of them noticed that due to their stay in the facility, they could execute the compulsory school education, and some of the girls in the study were able to graduate from a school they started while being in the facility.

> [Pola] „When school started… Then, everything started, all this hell (laughs). It was hard, particularly because my baby was often waking up in the night almost until she was 1. And I as well had to get up early to get ready… (…) I was falling asleep during classes, sometimes it happened that I drifted away or there was no contact with me (…)".

All of the girls taking part in the study emphasized how difficult it was for them to combine the role of a student with the role of a mother even having the educational care facility staff's support.

Educational consequences of premature motherhood

Inability to continue education has been an important area of severely perceptible consequences resulting from premature motherhood after leaving an educational care facility. Majority of girls from the study has quit school and stopped learning once they left educational care facilities. The analysis of their narratives has indicated that the main reason for this decision was the difficulty in combining the role of a mother and the role of a student to-

gether with lack of support from the close ones. Only few of them managed to continue education, unfortunately they have chosen private, evening schools which are known for low quality of teaching. Presented empirical verification has confirmed that early parenthood reduces the duration of learning. For educational care facilities' foster children coming from families of low education and professional qualifications it is particularly hard or impossible to get secondary education or even junior high school education. Lack of education and professional qualifications has led to take up (if it actually happened) low-paid jobs that do not require any qualifications or to obtain money illegally.

Education – a priority. Lack of help from the government

In Polish law there is one record concerning education of pregnant students or underage mothers. It should be noticed that the record itself is not precise, which is why schools have to deal on their own in such cases and implement their own procedures. Most of the times it is suggesting the student a one-to-one tuition, which is inseparably connected with separation from peers.

Authors of English literature point to the fact that despite having a well developed system of help, schools grapple with a „contagious discourse". Pregnancy is treated as a disease which may be contagious for other girls which is why pregnant students should be expelled, they should be isolated. In the United States of America, or in the UK the phenomenon of ghettoization of pregnant students or underage mothers is becoming more and more frequent (Bunio-Mroczek, 2010). This problem also occurs in Poland (Bidzan, 2013; Skowrońska-Zbierzchowska 2010). The results of my verification indicate that girls have been given help, nobody forced them to change schools, however a detailed analysis of their narratives shows that the help was usually in a form of lowering the standards of teaching or turning a blind eye on countless absences. Such strategies of help are called a disservice (Bunio-Mroczek, 2010) and result in making it harder to continue education on a higher level, even though they graduated from school they have started while being pregnant.

To conclude, it should be indicated that underage pregnant students or mothers are not given proper help by the government. Their situation is not a subject to a public debate, and even if it is, the reason for this is some sensational news concerning teenage mothers. Experts on the subject are alarmed by the early motherhood which may reduce the time spent on education, as for girls, ex-foster children of educational care facilities, it is extremely hard to

adapt to a situation on a job market. It has been said that teenage mothers experience a vicious circle: lack of education, lack of qualifications, which result in problems with finding a job, favorable circumstances to the dependence on the social assistance. This is why help in executing the compulsory school education should be a priority in these circumstances.

REFERENCES

Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Bidzan, M. (2007). *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Bidzan, M. (2013). *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Bunio-Mroczek, P. (2010). *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem społecznym*. Pozyskano z: http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123234.pdf.

Demographic Yearbook of Poland 2013 [access: 30.12.2016]

Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Prokosz, M. (2011). Dziecko osamotnione i sieroce. Między rodziną pochodzenia a rodzinną formą opieki. W: R. Bibik, A. Urbaniak (red.), *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*. Legnica: Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy.

Skowrońska-Zbierzchowska, A. (2010). *Doświadczenia małoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Szukalski, P. (2011). Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce. *Polityka Społeczna*, nr 1.

Anna Schmidt

Collaboration environments towards mutual development for the welfare of the child – from the perspective of a teacher of preschool education

In contemporary world we talk a lot about activities for the good of the child, provide, creating conditions for proper development and harmonious action. One of the factors that helps in achieving this goal is the cooperation between different environments. In his article, I would like to take into account the theoretical aspect, but also share insights from the perspective of a teacher of preschool education, as well as practical tips that I hope will be inspiration to create a positive relationships and the „small world" of the child.

What is „cooperation", mentioned in the title? It can be define as the activities jointly undertaken by any persons, institutions or groups (Słownik języka polskiego, [30.06.2016]). Normally, taken to achieve the goals and results. In the literature we can find the following definitions: „Cooperation is the interaction of individuals or groups of people acting in their partial tasks to achieve a common goal; cooperation is based on mutual trust and loyalty and subordination to purpose, duly made aware of itself by any entity or group" (Okoń, 1996, p. 318).

Another indicates that it is a „combined, joint, simultaneous, complex operation organized according to the model of social division of labor at least two entities - may be human individuals, groups, organizations and associations, bodies and institutions, local communities. Cooperation on the basis of social pedagogy marked by the fact that it manifests itself in a consistent and voluntary action of several entities (individuals, social groups, institutions) within the local environment; this action is directed at the implementation of common, identical goals in the field of education, upbringing and care" (Pilch, 1999, pp. 345 -346). In the case of preschool children the most important seems to be cooperation in the social area - in terms of material support,

aimed at meeting basic needs, education - focusing their attention on gaining the child's specific knowledge, competencies and skills, and upbringing- that is to support parents by teachers in the educational process, as well as the support dysfunctional families, manifested all sorts of difficulties and crises (Lutze, pp. 2-3, [30.06.2016]). Seemingly, the issue can be considered simple, but in reality it is a really big challenge.

In this article I would like to focus on three selected communities: the family environment, the preschool environment and the local environment. How is should be defined?

I would start first with a family environment, which should be the immediate environment of the child. The family is considered to be one of the most important elements that shape a person's life from an early age. „The family is for each of us the first environment in which we participate in a more or less intensive forms of interactions between the generations. The family is one of the most important cells of the change process generations. It is here, in effect, the process of primary socialization, comes to „internalize society as a whole" and subjective to establish a coherent and permanent identity of the individual" (Wrzesień, 2003, p. 28). The family takes care of the basic needs of the child, preparing to function in society, teaching standards and rules, and also gives a chance to multilateral development.

The second selected by my environment is the preschool environment. It focuses both principals, teachers, educators and other staff of the institution, as well as peer environment - therefore all those who interact with the child in care and educational institutions and affect its development, perception of the world and behavior. And the third - the local environment „... a group of people living in limited and relatively isolated territory, with and appreciate the common traditions, values and symbols, service institutions and cultural conscious unity, identity, and willingness to work together, living with a sense of belonging and internal security" (Pilch, Lepalczyk, 1995, p. 158). It is worth to see that the local environment is not only a collective consciousness, a defined area, but also a system of institutions and mechanisms aimed at regulating the behavior of individuals and relationships (Śmietanka, 2014, p. 15, [30.06.2016]). How real cooperation between them look like? Are preschool environments undertake real cooperation with other communities? What are the benefits of their activities?

To find the answer to these questions I made analysis of selected reports from the external evaluation carried out by the Board of Education in Poznan, and I conducted interviews with teachers and principals from 5 kindergartens situated in Poznan. Each supervised institution has declared its cooperation with the local community and also received a high or average marks in the criterion: „Using school or institution and the local environment resources for mutual development."

Among the most frequently mentioned resources of the local community were distinguished:

- clinics (psycho-pedagogical, developmental disorders);
- center for family support;
- council estates;
- educational institutions: schools, universities;
- state sanitary-epidemiological station;
- fire brigade;
- police;
- emergency medical Services;
- cultural institutions: theater, opera, cinema, concert hall, museum;
- companies, foundations, associations;
- libraries.

It is possible to conclude that the analyzed nursery schools very well cope with the cooperation with the local community and try to make the best use of resources inherent in it.

During the interviews, the asked question was: What are the benefits of this cooperation for the teacher of preschool education? Here are the most frequently given answer:

- enrichment with new work experience;- creating situations conducive to acquiring knowledge by the children in the natural environment;- implementation of educational programs;- ensuring safe conditions for health and development;- integration of environment (open events in kindergarten, festivals);- developing interests and talents of children;- the opportunity to present the achievements of children (exhibitions, artistic performances);- instilling curiosity eg. book and readership;- better preparing children to functioning in school and social environment;- providing psychological assistance to children, speech therapy and support for parents in the educational process;- equipping kindergarten teaching aids;- improving the database (repairs in the building, playground dehydration).We can see that, many positive aspects that have a direct impact on providing better conditions for child development can be noted.

The theme of my article environments collaboration towards mutual development for the welfare of the child. What is the welfare/good of the child? Each of us has the right to understand the issue in a separate way, but the main point should be for us to create the conditions meet the needs of the child and allow the child the best possible development. To analyze a given topic more broadly I characterize the issue „needs". „The need is felt by the state of absence of something, in connection with the structure of the body, individual experience and a place in society which is necessary to keep it alive and enable it to develop, maintain a certain social role, maintain mental balance" (Encyklopedia PWN, [01.07.2016]).

Researcher who has developed a hierarchy of needs was an American psychologist A. Maslow. In his work, he granted the sequences for the most basic human needs arising from its vital functions and higher-order needs that enable and determine further development, but only in time to meet the needs of fundamental biological processes (Strelau, 2000, p. 64).

Focusing further on the child and his needs, there are three basic categories. According to M. Winiarski, these include: existential, psychological (emotional) and affiliation (social) needs. The first group includes the need called biological, organic, physiological and material, ‚living. The author mentions here such basic needs as „air (oxygen), food, water, light (…), sleep, movement, rest, clothes, space, heat, health. These needs are treated as „an absolute necessity", without meeting this needs it is not possible human life, human existence, the normal functioning" (Winiarski, 2000, p. 145). Another category: psychological needs, include issues such as: a sense of security and love - in children life this case plays a very important role, especially parental love, ie. motherly or fatherly, aesthetic experiences, activity, creativity, achievement of the goals. All these issues are very important in the course of a child's education, and also to a large degree determine the achievement of their success and the possibility of multilateral development on the „path of knowledge". The last group concerns the affiliation, or social needs. These include: the desire to belong, social networking - for a child are very important new contacts and concluded peer friendships, cooperation, meaning - that of being perceived and appreciated by others, the meaning and value. „Rational satisfying the needs of children and young people - as evidenced by social psychology and sociology of education - largely determines their socialization, ie. the appropriation of certain qualities, skills necessary for the smooth functioning of the various social groups in the human community" (Winiarski, 2000, p. 145).

According to another classification and interpretations made by Z. Dąbrowski, you can distinguish the following needs of the child:

- acceptance - regardless of their character traits, such as one is and for who you are, not paying attention to the defects, resulting from lack of knowledge or lack of appropriate competences;
- security - means preserving the stability and integrity of values valid for a child to refer not only to the self, but also to people in the immediate surroundings, or family;
- belonging and love – it gives the child the feeling that he is liked and loved by those closest to him and recognizes that there is a mutual intimate emotional bond with them. Thanks to this built up in him a conviction of the importance of his role in the family system, notes that his presence brings others joy, satisfaction, sadness and remoteness;

- positive mental resonance - refers to the expectations of the environment understanding of the objectives of our action, peeled aspirations, desires, and of sharing joys, worries and anxieties, and hence compassion emotional and mental states;
- recognition - in particular as regards any constructive action, requiring the individual commitment, effort, creative initiatives, focusing on the achievement of its objectives, thus providing the person involved in these activities positive emotions, satisfaction, build positive self-esteem, strengthen self-esteem, and thus stimulate further desired activity and self-development skills;
- exclusiveness – it is seen in two aspects: due to own or experience related to the parents' values, occupy an important urban conservation in their lives, enjoying the tolerance, privileges and understanding on their part. This involves soliciting the favor of the parents, acting in a kind of peculiar element of selfishness and jealousy in care relations prevailing between family members;
- emotional expression - that is, the opportunity to express emotions and to share with loved ones both joys and sorrows, speaking of lived mental states - positive and negative, which allows to maintain balance, calm;
- help and support in the disease, especially in difficulties and failures - this also applies to moments in which the child suffers injustice, injury, mental breakdown resulting from often very difficult way to life goals, difficult to achieve. Selfless support, which child receives from the family plays a very important role and allows for balance, and thus maintain both mental, as well as physical health;
- intimacy and relaxation - these needs often determine the development of the personal sphere of life, allow for the proper functioning of the environment, as well as eliminating the stress associated with daily life and existence in their own „small world" which, in particular, for the child becomes a refuge, a shelter before negative factors of adversity;
- stability - focus on a sense of stability, as well as immutability of the immediate environment functioning, the stability of expectations, no sudden changes, keeping certain structure consisting of close child members, as well as the things and phenomena allows you to create immutable reference systems, which become „a signpost" for the thoughts, feelings and aspirations;
- good perspectives - consists on expectation of prosperity in the later stages of life, it is connected with positive overcoming different levels of education, but also planning future related to the choice of school, occupation, and continue to create concrete plans for the future (B. Matyjas, 2003, pp. 45-48).

There is also another division, very simple, but also very important for the people working and every day dealing with children. It stands four types of development needs: physical, mental, social and cultural (B. Matyjas, 2003, p. 48). The first concern the child's body, that is up to the smooth functioning of his body. When it comes to the psychological needs, its proper development is mainly based on getting to know your own feelings and the will, and the perception of ability, temperament and characterization of personality and shaping its relevant characteristics. The development of the social sphere is focused on developing attitudes that are intended to prepare the child for action and inclusion in the life of the environmental circles, as well as the harmonious functioning of the different roles and social groups (Matyjas, 2003, p. 49). The latter needs are related to cultural development focused on enriching the artistic quality of life and education capacities of knowledge and use of available cultural goods. All the above mentioned needs are very important for the proper development of every human being, so it is important to be aware of their role and take all measures to ensure that from an early age provide the child with the conditions for the proper functioning and operation (Matyjas, 2003, pp. 49-50).

It's only a few of the many existing classification of needs of the child. Speaking about the needs of your child, you can't forget about the situations of extreme danger, when the basic shortcomings arise from difficult situations or events occurring both in the life of the child and family.

It is worth to highlight the aspect of cooperation between the family, preschool and local environment, often through mutual support, reap from each other they allow you to make your child the best possible conditions and to prevent the emergence of deficits associated with negligence in any of the spheres and implemented in their areas function, because it can disrupt or completely disorganize the progressive action of the individual. This cooperation is often a guarantee of success that allows to create a network of support for the child and give it a harmonious growth. However, it is not easy, and it is often a big challenge. So how to cooperate? How to cooperate for the common good, but most of all for the good of the smallest man?

There is no single golden recipe for the excellent cooperation between the local community, family and preschool, but it is a lot of ideas, inspirations and guidance. From my perspective, the most beautiful but also the most difficult seems to be cooperation between the environment of preschool and family environment. Therefore, I would like to present a few points, which are an integral part of productive activities, as well as build a proper relationship, an atmosphere of safety and trust. Here are some issues that should be of reflection:

1) Proper communication - take care not only about the climate of the talks, quality of the content and ways of expressing them (gesture, facial expression, voice modulation). It is very important to meet the parents and take care of various forms of communication, for example: bulletin board in the locker room, group meetings and individual diaries/notebooks communication or common channels of communication with the use of new technologies such as e-mails or chats (Lutze, p. 15, [30.06.2016]).
2) The flow of information and its reliability - it is essential that parents receive the necessary messages on the functioning of institutions, but also the development of the child and progress which child made, as well as difficulties. It is good when the information is transferred in a smooth and systematic, but more important is to reach all parents (Lutze, p. 17, [30.06.2016]).
3) Inviting and meeting - take an action to open up to parents to show them everyday day in kindergarten, present activities involving children, as well as invitations to various meetings, for example: integration, joint workshops of different kinds of subjects, festivities, fun, and family day or children's day (Lutze, pp. 18-19, [30.06.2016]).
4) Competence and knowledge and learning from each other - a teacher, taking the initiative meetings with parents, whether individual or group should always be prepared for them, showing the necessary knowledge and skills that determine the function of the teacher. However, it is worth noting that the teacher does not need to know everything, and even has the right not to know, because, as everyone learns throughout whole life. Therefore, it is important to draw experience and information from a source which are parents, thus allowing them a sense of being important and needed.
5) Trust - is an essential component that not only determines the appropriate relationships, but it greatly facilitates the communication of the difficult, embarrassing or sensitive subjects. It gives a sense of comfort and security, so that both sides feel safe.
6) Not just speaking, but listening - in today's world, we largely focusing on the activity associated with speaking often forget how important it is active listening. Spending some time with other person and trying to understand the ways of thinking and perceiving the world is crucial in building relationships.
7) Positive thinking and the right attitude - taking cooperation important element is the adoption of appropriate attitude, attitude that says a lot about us even before they have time to say anything. Our correspon-

dent in a non-verbal answers our mood, which affects the quality and the course of the conversation.

8) Good atmosphere and integration - the elements necessary for cooperation. Positive performance and positive relationships and getting to know each other are essential to create a strong, engaged and ready for action group.
9) Perseverance –unfortunately it takes time to build positive relations and mutual cooperation and support, it is often a process very long and difficult, but we must remember that even a small step forward brings us closer to the desired goal.
10) Action and commitment - requiring commitment and activity on the part of others, we must give something back. These principles work in both directions, but we must remember that the teacher is the „engine" that largely gives power to „the whole mechanism."

Often the person, who first takes an action in this direction, and also provides a kind of bond between different environments is a teacher. It is worth to remember that the starting point for successful cooperation is the realization of resources and opportunities that flow from it. It gives us an opportunity to learn from each other, develop skills, enjoy new knowledge, broaden horizons, but above all, by joining forces, even though it is difficult, it is worth to take it, because it allows us to create the best conditions for the child and making progress towards its good.

REFERENCES

Encyklopedia PWN, password: „needs". Doi: http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3961121, [access: 01.07.2016].

Lutze, I., *Budowanie relacji i wzajemnej współpracy nauczycieli z rodzicami*. Doi: http://www.specjalnepotrzeby.raabe.pl/sites/specjalnepotrzeby.raabe.pl/files/StronyProduktowe/SpecjalnePotrzeby/Dokumenty/Artyku%C5%82y/Wsp%C3%B3%C5% 82praca%20z%20rodzicami%20i%20plac%C3%B3wkami%20wspieraj%C4%85cymi%20szko%C5%82%C4%99/D11.pdf, [access: 30.06.2016].

Matyjas, B. (2003). *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta (Na przykładzie Pińczowa)*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pilch, T. (red.), (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: GWP.

Pilch, T., Lepalczyk, I. (1995). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Słownik języka polskiego, PWN, password: „cooperation". Doi: http://sjp.pwn.pl/sjp/; 2538059, [access: 30.06.2016].

Strelau, J. (red.), (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.

Śmietanka, T. (2014). *Polityka społeczna gmin jako czynnik rozwoju lokalnego*. Poznań. Doi: http://www.zmp.poznan.pl/zwiazekmp/portal/web/uploads/pub/pages/page_12/text_images/POLITYKA%20SPO%C5%81ECZNA%20GMINY.pdf, [access: 30.06.2016].

Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wrzesień, W. (2003). *Jednostka – rodzina – pokolenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sarit Albaldes Liviatan

Teacher attitudes towards the inclusion of special needs children in Israel

The inclusion of special needs students in the general educational system is the prevailing educational trend today in Israel and around the world (Almog & Shechtman, 2004). The educational system in Israel, like educational systems in many countries around the world, is undergoing comprehensive processes of change, when one of the main changes is the inclusion of children with special educational needs in the general educational system (Cohen & Lazer, 2004).

The process of the implementation of the inclusion of special needs students in the educational system in Israel derived largely from the legislative and social developments in American society (Gavish & Shimoni, 2006). The idea of inclusion is based on philosophical, social, and educational principles that respect diversity as a value and acknowledge every child's right to learn and belong (Almog & Shechtman, 2004). The basis of the idea of inclusion is the perception that recognizes the individual's right to be an inseparable part of his natural social environment, and thus a child with special needs should not be discriminated against and separated from society through the creation of an alternative educational system to the general educational system (Emanueslsson, 1998, in Gavish & Shimoni, 2006). The trend of inclusion is based on the perception of the equality of opportunities, which recognizes the differences among people, their right to equal status before the law, and the principle of economic, social, and educational opportunity identical to that of other people.

Inclusion addresses a broad range of possibilities, ranging from the integration of the special needs student in the general educational framework in a limited manner according to his needs, through the partial inclusion in a number of subjects of study, when the student is removed from the class to receive help and special instruction adjusted to his needs, to full inclusion in which the student learns all day in the general class and special assistance comes to him (Margalit, 1997).

The objective of inclusion is to provide all children with the optimal conditions they need to advance according to their ability (Heyman, 2005). Although inclusion is anchored in law, its success depends on the support of different actors in the students' social and educational environment (Dror & Wiesel, 2003).

The Special Education Law (State of Israel, 1988), the Amendments to the Special Education Law (for example, State of Israel, 2002), and the General Administration Circulars (Ministry of Education and Culture, 2003, 2012) are the driving force behind the reduction of the number of special needs students in the special education schools and classes and the dramatic increase of the number of these students in the general educational system in Israel. The Special Education Law obligates the members of the Placement Committee[1] to give priority to the placement of students with special needs in a recognized educational institution that is not a special education institution. The law redefines the objectives of special education and the essential rights of the special needs student and his family. The law ensures the obligations of the special education system towards the child and determines mandatory placement processes (Gavish & Shimoni, 2006).

The fundamental assumption of this law is that it is necessary to change the perception of special needs students and to form ways of teaching and behavior that will help these students mainstream scholastically and socially among the other students. The law expresses the perception of the special needs child as just a child who needs special teaching methods (Reiter, 1992).

The law in essence determines that it is necessary to give priority to the placement of the special needs student in a recognized institution that is not a special education institution. Thus, the law expresses society's commitment to place these students in the general educational systems, which support the student according to his needs, so as to promote and develop the special needs child's abilities and facilitate his inclusion in society and in the workforce (Heyman, 2005).

The „Inclusion Law", which is the amendment to the Special Education Law and passed in the Knesset [Israel parliament], on November 13, 2002, determined the right of every student with disabilities to receive a solution for his needs in every framework in which he studies. The core of the inclu-

[1] As described in General Administration Circular, 2012/3(A), the Placement Committee is a committee that discusses the entitlement of a special needs student, who has a significant disorder, to receive special education and to be placed in the continuum of the educational frameworks in the framework commensurate with his needs. The Placement Committee operates by force of the Special Education Law, 1988. The Placement Committee is also the committee of appeals against the decision of the institutional inclusion committee. Students who are discussed in the Placement Committee are special needs students, ages 3-21. (Ministry of Education and Culture, 2012)

sion is the „help package" to which the student with a disability who is mainstreamed in a general school is entitled, and the core of the „help package" is the assistance services and paramedical services (Shenkar & Parosh, 2003). The amendment to the Special Education Law in essence anchors the entitlement of these students for an inclusion plan in law and not as a recommendation. Thus, this amendment is both a positive message and a social statement. In addition, the amendment strengthened the authority of the educational hierarchy to determine the inclusion of special needs students in the general school (Igel, 2002; Ministry of Education and Culture, 2003). Following the implementation of the law, there was an increase in the number of students with special needs in general education, especially those students with complex disabilities (Joint, 2009).

Education experts in Israel and around the world note that different factors are related to the success of inclusion (Cohen & Lazer, 2004). The attitudes, skills, and abilities of the teachers who work every day in the classrooms are one of the most important factors (Bennett, Deluca, & Bruns, 1997, in Cohen & Lazer, 2004; Shechtman, 1991). In light of the teachers' considerable responsibility for the success of the topic of inclusion in the school, it is necessary to assume that the teachers' perceptions and attitudes have serious implications on the nature and quality of the experience of the mainstreamed students (Daane et al., 2000). The teachers' attitudes influence their degree of motivation and commitment in the teaching in the mainstreamed classroom (Talmor, 2007).

The teaching staff constitutes one of the most dominant factors in the educational environment and the staff attitudes have considerable influence on the chances of success of the inclusion (Harvey, 1985; Munson, 1986, in Dror & Wiesel, 2003). For inclusion to succeed, the participants must have positive attitudes (Kolar & Dickson, 2002).

Fishbein & Aalzen (1975) defined the term „attitude" as a collection of cognitive and emotional elements entailed by the tendency for specific behavior. The cognitive component in the attitude is the collection of opinions the individual holds about a certain topic formed in the process of formal or informal learning, with experiences of the individual with the object of the attitude. The opinions the individual has about the object of his attitudes do not need to be anchored in fact. Every opinion is often accompanied by emotion that can be assessed on a bipolar scale of negative/positive emotion. The emotion strengthens the individual's collection of opinions and creates a rigid pattern that is difficult to change. This format of opinions and emotions may be expressed in the individual's behavior.

Research studies that addressed the examination of the teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs reported inconsistent and

often contradictory findings. For instance, a number of researchers reported that teachers express a negative opinion about inclusion (Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996, in Cohen & Lazer, 2004), while in contrast other researchers reported support of inclusion (Avaramidis, Bayliss, & Burdern, 2000a, in Cohen & Lazer, 2004). Others identified neutral positions (Bennet, Deluca, & Burns, 1997, in Cohen & Lazer, 2004).

Different researches performed in Israel indicate a picture similar to that found in other countries. The teachers agree in principle with the idea of inclusion and accept it, but they express reservations and fears of the many difficulties in the realization, fears similar to those posited by teachers in other countries (Talmor, 2007).

In Israel a number of researchers reported attitudes that express lack of support of inclusion among teachers (Globeman & Lipshitz, 2004) as well as among student teachers (Romy & Daniel, 2003). Globeman and Lipshitz (2004), who performed their research among teachers from the Ultra-Orthodox sector, found that the teachers' attitudes towards inclusion are negative and indicate a certain closedness that exists among Ultra-orthodox teachers regarding the willingness to include the special needs child fully in the community.

In contrast, other researchers report the mix of positive and negative attitudes (Shechtman, Reiter, & Schaini, 1993, in Cohen & Lazer, 2004). Heyman (1999) found that teachers recognize the importance of inclusion but nevertheless express fears and aversion regarding the realization. Talmor, Erlich, and Eldar (1999) reported positive attitudes towards inclusion among physical education teachers. Most physical education teachers reported positive attitudes towards inclusion, seeing it to be beneficial to the special needs student, the class, and the teacher. The mainstreamed student has a chance of advancing further in the studies and adjusting more easily to society and to the students of the class, while the other students learn to know and accept people who are different. Avisher (2002) found positive attitudes towards inclusion among general teachers, who reported that there is a supportive atmosphere that promotes inclusion in the schools. They emphasized the social advantages of inclusion, both for the mainstreamed student and for the other students in the class, as well as the advantages for the inclusive teachers that derive from the opportunity to cooperate with other teachers. However, in both research studies the teachers noted difficulties, limitations, and reservations: the adjustment of the teaching methods, the preparation of a personal learning plan, the teacher's lack of knowledge about special education, the mainstreamed student's social and scholastic difficulties, and so on.

Research studies show that the type and severity of disorder are related to the teachers' attitudes. A high positive correlation was found between attitudes towards inclusion of students in different categories of difficulty

and perception of the abilities to teach these students in the class (Cohen & Lazer, 2004).

Research findings around the world (Frolin et al., 1996; Stoiber et al., 1998) and in Israel (Globeman & Lipshitz, 2004; Lipshitz & Neor, 2001) indicate a hierarchy in the willingness of teachers to integrate students with different difficulties. Studies found a higher level of willingness to absorb and integrate students with minor difficulties (learning disabilities, language disability, and slight physical disorders, slight emotional and behavioral disorders) and a lower level of willingness to mainstream sensory disabled students, students with moderate and severe disorders, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) students, and students with moderate and severe language disorders. Students with difficult problems are less accepted by the teachers than are students with slight problems (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998, in Cohen & Lazer, 2004). Researchers report primarily rejection of students with emotional-behavioral problems by the teachers (Heflin & Bullock, 1998). Researches show that the relation between the attitude and the type of client begins already in the training for teaching (Gavish & Shimoni, 2006). Lipshitz and Neor (2001) found that teaching trainees expressed high willingness to mainstream students with three types of disorder, learning disabilities, mild behavioral and emotional disorders, and physical handicaps and sensory disorders, but less willingness to mainstream learning disabled students with moderate and severe emotional and behavioral disorders and mentally retarded students. A later research of Globeman and Lipshitz (2004), conducted in the Ultra-Orthodox sector, showed that the attitudes of teachers regarding the inclusion of students with physical disorder and students with learning disabilities are positive, but their attitudes towards the inclusion of students with sensory impairments, emotional disorders, and mental retardation are negative.

The influence of the background data of the teachers indicates a number of variables that can contribute to the development of positive attitudes towards inclusion. A number of researchers addressed personal efficacy in the context of attitudes towards inclusion. Larrivee and Cook (1979, in Dror & Wiesel, 2003) found that the degree of success that the teacher predicts for himself in the inclusion of special needs students had a visible impact on the teacher's attitudes towards inclusion. Success in the task performance is one of four sources noted by Bandura (1986, in Dror & Wiesel, 2003) as building the sense of efficacy. Meijer and Foster (1988) found that a high sense of self-efficacy of teachers is related to the tendency to place special needs students in general education.

The teachers' knowledge about inclusion and about the existence of special teaching abilities and skills unique for students with special needs also

influences the teachers' attitudes towards inclusion (Schumm & Vauhgn, 1995, in Gavish & Shimoni, 2006). Gompel (1999) notes the importance of the knowledge related to special education and recommends providing teachers with appropriate training to train them for the inclusion.

Experience and seniority also influence the teachers' attitudes. Avisher (2002) found that as the teachers' seniority is higher and they participated in many more in-service training workshops, they saw more advantages of inclusion. Teachers without previous experience in inclusion spoke less about advantages and defined inclusion primarily in the physical aspect.

The findings about inclusion indicate a mix of positive and negative attitudes, or ambivalence (Heyman, 1999; Shechtman et al., 1993, in Cohen & Lazer, 2004). With the development and progress that occurred in the performance of the policy of the inclusion of students with special needs in the general educational system in Israel, it is important to let inclusive teachers authentically express themselves on the issue of inclusion so as to understand what is happening in them and how they act in the field of inclusion (Gavish & Shimoni, 2006).

The teachers' attitudes towards special needs students have main importance in the success of the inclusion of students in general education (Shechtman, 1991). The teacher has a main role in the success of the inclusion of the student with difficulties since he is a model of the presentation of a position and a positive attitude (Krispal, Simon, & Frish, 2008).

The key point in the success of inclusion is the implementation of approaches and methods of teaching adjusted to the unique needs of students in the class. Adjusted teaching may have influence on different functions of adjusted students (Almog & Schectman, 2004).

Mainstreamed students succeed and perform better in classes where the teachers adopt adjusted teaching methods and approaches. The presence of special needs students may be a challenging opportunity to re-examine and implement adjusted teaching approaches and behaviors that will, on the one hand, increase the chance of the success of the inclusion and, on the other hand, suit all the students in the class, from the perception that special needs students are an inseparable part of the student body (Almog & Schectman, 2004).

REFERENCES

Almog, O., & Shechtman, Tz. (2004). Relations between the teaching behaviors of teachers and the performances of special needs students mainstreamed in the general classes. *Issues in Special Education and Rehabilitation,* 19(2), 79-94. (Hebrew)

Avisher, G. (2002). Teachers talk about inclusion: Picture of the situation, 1998-2000. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 18(1), 5-18. (Hebrew)

Cohen, E., & Lazer, Y. (2004). Teacher attitudes towards the inclusion of students according to categories of difference and their severity and the perception of the abilities to cope with these students in the mainstreaming class. *Issues in Special Education and Rehabilitation,* 19(2), 95-109. (Hebrew)

Daane, C.J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators and teachers perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-339.

Dror, O., & Wiesel, A. (2003). Organizational climate, teacher self-efficacy, and attitudes towards the inclusion of students with special needs. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 18(1), 5-18. (Hebrew)

Fishbein, M., & Alzan, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.* Addison-Wesley Publishing Company.

Frolin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 119-133.

Gavish, B., & Shimoni, S. (2006). The perceptions of the teachers who mainstream students with special needs in their classes. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 21 (1), 35-54. (Hebrew)

Globeman, R., & Lipshitz, H. (2004). Attitudes of teachers from the Ultra-Orthodox sector towards the inclusion of special needs children in general education. *Trends*, 2, 329-346. (Hebrew)

Gompel, T. (1999). Special education in Israel towards the 2000s: Where did we come from and where are we going? *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 14 (2), 71-82. (Hebrew)

Harvey, D.H.P. (1985). Mainstreaming: Teachers attitudes when they have no choice about the matter. *The Exceptional Child*, 32(3), 163-173.

Heflin, L.J., & Bullock, L.M. (1999). Inclusion of students with emotional\behavioral disorder: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43, 103-111.

Heyman, T. (1999). Perplexed teachers. *Echo of Education*. 76 (10-11), 24-27. (Hebrew)

Heyman, T. (2005). Teachers in mainstreamed classes; Satisfaction and ways of coping. W: E. Paldi (red.), *Education and the test of time*. Teachers' Union, Reches Publications. (Hebrew)

Igel, C. (2002). *Meanings and emphases following the legislative amendments to the Special Education Law*. Department of Special Education, Ministry of Education and Culture. (Hebrew)

Joint, Brookdale Institute (2009). *Inclusion of children with special needs in the elementary schools*. The National Center for Applied Research in the Welfare Services, in the service of the State of Israel, the Jewish World, and the International Community. (Hebrew)

Kolar, C., & Dickson, S. V. (2002). Preservice general educators' perceptions of structured reflective logs as viable learning tools in a university course on exclusionary practices. *Teacher Education and Special Education*, 25, 395-406.

Krispal, O., & Frish, Y. (2008). Change of attitudes of teachers in general education. *Tranquility Annual: Multidisciplinary Journal for Study and Research*, 13. (Hebrew)

Lipshitz, H., & Neor, M. (2001). Attitudes of students of teaching towards the inclusion of special needs students in the regular class and their feeling of efficacy in dealing with these students in connection to the training program and the type of difficulty. *Trends*, 41(3), 373-394. (Hebrew)

Margalit, M. (1997). Directions of development in special education in Israel: An international perspective. *Allocation of Resources for Social Services, A Journal for Occupational Therapy*. (Hebrew)

Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-38.

Ministry of Education and Culture (2003). *General Administration Circular: The Mainstreaming Program in the General Education Framework regarding Care of Students*. (Hebrew)

Ministry of Education and Culture (2012). *General Administration Circular 2012/3(A): The Implementation of the Special Education Law*. (Hebrew)

Reiter, S. (1992). Not a strange and foreign child: The right of the child for special education. *Echo of Education*, 66(10), 16-17. (Hebrew)

Romy, S., & Daniel, A. (2003). Inclusion of special needs students in the general class: Attitudes of students of teaching in the colleges of Israel. W: R. Zozovsky, T. Ariav, & E. Vaknin (red.) *Teacher Training*. (Hebrew)

Shechtman, Tz. (1991). Change of attitudes of teachers in general education towards the inclusion of the special needs student in general frameworks: Empirical findings and intervention program. *Pages*, 13, 54-59. (Hebrew)

Shenkar, R., & Parosh, S. (2003). The social performance of special needs students mainstreamed in the general educational system: Basic concepts. *IJOT: Israel Journal of Occupational Therapy*, 12, 3. (Hebrew)

State of Israel (1988). *Special Education Law*. (Hebrew)

State of Israel (2002). *Amendment Number 7 to the Special Education Law*. (Hebrew)

Stoiber, K.C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124

Talmor, R. (2007). Teacher attitudes towards the inclusion of special needs students in the general classes. W: S. Reiter, Y. Lazer, & G. Avisher (red.) *Inclusions: Learners with disabilities in the educational systems*, (157-196). Haifa: Achva Publishers. (Hebrew)

Talmor, R., Erlich, E., & Eldar, E. (1999). Attitudes of teachers of physical education towards the inclusion of the special needs child in the regular class. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 14, 45-60. (Hebrew)

ŚWIAT MAŁEGO DZIECKA
UAM 2017

Maria Klepar

Pedagogical aspects of musical leisure in upbringing of children

Problem of statement

The meaningful leisure organization and using it in humanistic education has the main practical meaning.

The renovation of our society demands the using of right spare time and all slacks. It is important if each people have opportunity to broaden the outlook, to renew the knowledge incessantly which will help them in their life and enrich the culture values. Moreover, it is impossible to develop the personality without efficient organized leisure. Only if people have a free time they can discuss the joint interest issues or the subject they like best.

However, having too much time doesn't mean anything because the main thing is how to use this one in a proper way. That's why from this it follows that how to organize the leisure in the best way.

The most urgent problem is the organization of free time for the youth. We can explain it in such way: firstly, our young people have a determinate free time but they don't know how to use it reasonably.

Secondly, there is no clear understanding of the role and meaning of the leisure in the process and development of a high qualified specialist.

The corporal process and the spiritual development of the students, their valued orientations forming which are determined by the social problems and interests for the successful training of the future teachers, the active learning of special and cultural experience from elders are realized and the aspiration for the natural perception and the social activity ,the communication, the social activity, the aesthetic pleasure, the creative improvement and the physical development are satisfied under the condition of the efficient using of the free time.

That's why the using of free time just for the purpose of multifaceted and harmonious development of personality determines the pedagogical functions and tasks.

It is so important to use the musical art as upbringing and development means of personality during leisure time also because that a large amount of youth pay attention for the music only in free time and at rest time. With clever manage the leisure and pleasure we can direct with upbringing aims.

A lot of scientists are talking about a free time problem. The philosophers, the psychologists, the sociologists , musicians and others have made a great contribution to the theory and practice. The works' performers in musical upbringing such as Asapheva B.V., Gordiichuck M.M., Medushevskyi M.S., philosophers and psychologists in problem activities such as Zelenov L.A., Khagan M.S. can explain the meaning and forms of the active attitude detection of the personality to the musical art through acting including the free time; the pedagogues as Archazhnikova L.G., Psdslka M.G., Koval L.G., Rudnytska O.P research the general questions of the pedagogics of the youth musical upbringing.

We should pay attention to such author's works as Bushkanets M.G., Zaborovska G.N., Khobzar B.S., Tarasenko V.I., where we can find the research of the main questions about the audience acting of the youth and also organizing free time question. Learning and analysis of the pedagogical experience and practice in a musical upbringing as the part of esthetic show that there is the discrepancy between the students esthetic upbringing and the research meaning problem of organizing their musical leisure.

It is well-known that the free time needs the regulation and managing.

The content of leisure depends on the people surrounding character of a social environment. The more intensive influence is the bigger weakness exists. That's why if the establishments don't direct the youth free time in right way that the willingness of students will be decreased. But if the cultural surroundings is organized including the student's demands than it can contribute to the youth active pleasure with spiritual life. The leisure it is not synonym to a free time. Everybody can have a free time, this is realistic demand of any society but leisure this is the ideal of a free time. In spite of a free time the leisure depends on the conditions in which the personality lives, the level of spiritual, physical and material development. That's why the leisure is the part of free time.

The published work's analysis let us determine such leisure acting directions as the physical force renovation; the satisfaction of physical and spiritual needs, the cognitive and emotional emotions.

The called kinds of activities together with leisure are closely interwoven and are able to run at the same time. For instance the communication with the friends satisfies both the emotional activity and the cognitive interest; visiting the cinema or theatre satisfies both spiritual needs and the renovation of physical force and etc. Also many kind of activities in a large or less measure

influence positively not only on the personality who is involved in but on the people around too. The nice example for this can be the spiritual and material value creation such as the art lessons, the art activity and scientific technical circles, the sportive sections and others.

The analysis of scientific sources of research problems

Last time the leisure sphere was expanded mainly from the simple resting and games to the different forms of life activities. For instance, leisure lessons are closely connected with the education and public work. They serve not only for acting their main functions as the resting and force renovation but for the personal development.

Reading the book, the newspapers, watching the films, performance and concerts serve as the resting, mind development and skills. The culture activity availability determines the culture level of leisure.

From our point of view we should pay attention to such kind of activity which builds the culture leisure basic. In the other words we have to distinguish and to examine one of the most effective points of upbringing possibilities and how they influence on the personality.

In such way we move the artistic especially musical self-activity because „the music is in possessions of the emotional force action on the personality and serves as one of the most important function in ethical and moral formation of the unique person at the same time" [2 p.13].

During the organized leisure activity involves with the getting knowledge, the creative skills and esthetic perception.

The task of after class work always is facing the necessity to consolidate the knowledge which is got in the education process and self activity. Comparing with the educational activity the previous one has some features which help to enrich the esthetic upbringing efficiency and to build the students outlook position.

Firstly, after class activity joins the different groups of students because in different forms of leisure the younger and older students and also students with different countries can take part. This feature influences positively on the interpersonal relationship and give the possibility to organize the mutual help and influence in youth surrounding.

Secondly, after class activity and all it forms are built on the basic of the voluntary participation of the students, the programs are made with taking to consideration the willingness of participants and can be strengthened in depends of the specific conditions. The content of the after class lessons must depend on as the teacher's aim as students' interest. This condition gives the

possibility to differentiate the after class work, to reveal the students' individual interest for deeper learning the educational subjects for the familiarization with the materials which are not learned in the educational process and let go to the studying of a musical art, to learn singing, dancing, playing the different kinds of musical instruments.

Thirdly, in spite of the educational process the level of students activity in after class activity is valued not by points but the public assessment of professional, moral and human qualities, the creative skills, the artistic and esthetic outlook of knowledge in the different branches of art.

The facts affirm that the student's active part in out of auditorium activity favors for the personality opening among the youth and high value of their knowledge which they have got by themselves. That students, who are involved in the arts, have been drawing respect from their group mates, they have ability to group friends around themselves, who are impressed with their enthusiasm and evoke the aspiration for their educational mental outlook, aesthetic and artistic culture.

The important leisure opportunities are hidden into its forms and methods multiplicity. Practically, it includes all students, meets their interests, requests and needs.

Analyzing the musical leisure structure, we find out that the only important condition of students' authority within friends is the competence in the modern music, the good knowledge about the popular bands, singers and their repertoire, the new recording in the presence, especially foreign singers and etc.

Taking to consideration the students' groupcomfort, we can foresee that the trend helps to step up the artistic taste, often leaving it on the low level.

That's why our youth absorbed the borrowed things, deprived artistic and aesthetic taste. The no-sense lyrics don't become better comparing to the sound tracks. The instruments' musical sounding abuse and too loud sound pressure influence negatively on the singer's and listeners hearing and nervous system. The extension of tape-recorder's videos and audios, which were copied from foreign discs, promoted the unnatural influence.

The student's who used to the light amusing music, his musical imagination, which are established by the intonation structure of this music, ca not accept another musical world – the musical world with the folk, vocal and classical music. It is no coincidence that the last years serious attention and meaning were given for the searching the new ways and forms for involving students to artistic activity which are considered as the forming way of humanistic outlook.

The artistic activity meaning consists in manned social pedagogical system which has the regulated organized creative structure under the condition of a free time which serves for enriching personality

This is the form of the cultural and creative students' organization, involving in self activity, the means of the moral and esthetic personality socialization, the formation of outlook position. „The artistic self activity is – Prokofiev F.I. says — the organized artistic creation of population which is developing in the circles system and studios etc".

Conclusion

The artistic self activity is making the functions of the resting , games and also creating the big possibilities for the discovering of the creative skills, interests , needs values and also it is the effective way of self- education, self-upbringing and the formation of the outlook positions for the future teachers.

The esthetic and education functions of artistic self-activity help to:

- concur the expression and the creative skills development;
- enrich the feelings world and the spiritual life of the personality in general;
- develop the artistic taste and esthetic and outlook artistic needs of the personality in the communication with the beauty;
- form the outlook position of the personality.

The artistic activity helps for the creative opening of the student behind the educational activity, and also helps to increase the social and cultural activity of the participants.

REFERENCES

Victorov, A. (2000). *Dozvillya – sprava serjozna*\\ Vuxovannya shkolyariv. №5., 110 s.

Gonchar, T. (2003). Formyvannya komynikatyvnoj kyljtyru molodshu[shkolyariv v ymova[dozvillya: Dys.. kand.ped. nayk: 13.00.06\ Kyiivskui nazionalnyi yn-t kyljtyru I mysteztv.- K., 189 ark.

Programy z pozashkiljnoj osvity. (2008). [ydoznjo – estetychnyj napryam. Vyp.1. – K.: Gramota, 91 s.

Shevchyk, A. (2000). *Sychasni pid[ody do organizazij myzuchnoj diyalnosti ditej : metodychni recomendazij* \ A.Shevchyk\\ Doshkilne vu[ovannya. №2. – S/6-7.

Alla M. Rastrygina

The development of a child in the educational space of free self-determination of a personality

Problem statement

Today, when the Ukrainian society is as never before grappled with the crisis in all spheres of public life , there is a need for active, creative people, internally free, focused on universal values, ready to cooperate with others, able to live in freedom, people who realize their self-worth , uniqueness, and feel their relationship with the world at large. Focusing on education of independent, creatively thinking people, capable to act, make decisions and take responsibility for their consequences, makes pedagogy revise its traditional values, overcome conservative approaches, established rules and regulations which do not contribute to successful socialization of a person in this dynamic and fast-pacing world.

European priorities in the development of modern Ukrainian state set such reference points for a person which previously were not required, namely: orientation to success and development of socially relevant personal qualities such as independence, initiative, enterprise, internal freedom and responsibility. In view of these processes there takes place revaluation of notions in the system of traditional perception of pedagogic education and upbringing tasks in accordance with the humanistic values of a democratic society.

There is no doubt in the fact that since Ukraine has got its independence, significant movements in accordance to the current official humanistic paradigm of education are in progress with respect to democratization of educational process , pluralism of pedagogical reflection, rejection of totalitarianism, which makes it possible to implement alternative approaches in practice of modern teaching and education.

In national educational thought the alternative pedagogy is treated as a current that reaches the basics of movement of a new type of education

based on principles of freedom, but at the present stage is associated with the experience of reforming the educational process, with pedagogical innovation, experimentation or innovative projects aimed at bringing in educational theory and practice new ideas and prospects of development. This type of pedagogy is associated with different from the conventional, dominant forms and methods and organizational models of education and upbringing. As remarked by O. Zabolotna (2009), similar to political process in which the opposition in an ideal is designed to be an incentive to improve the current government, alternative pedagogy, creating competition to traditional pedagogy, stimulates its development, indicates weaknesses, an indirectly offers alternative solutions to problems.

Alternative education, as a field for implementation of alternative pedagogy ideas in practice, is defined in international pedagogical dictionary of UNESCO as a general term for patterns that offer an alternative to traditional, institutional education, or movements that reject formal education, that is, a kind of opposition to the existing educational system (Thesaurus UNESCO).

One of the alternatives that, no doubt, can become a stimulus for reconstruction of the traditional system of education in Ukraine is Pedagogy of freedom, which in our reasonable author's concept we treat as a modern direction of humanistic pedagogy that deals with theoretical and practical bases of upbringing of inner freedom of a personality, development of its subjectivity, self-awareness, ability of a conscious and responsible self-realization, ability to make independent decisions and to realize his own course of life.

Ukraine has taken course to humanization of education which brings certain improvements, yet in nowadays national educational space the previously formed educational pattern is implemented, that inherently is reproductive. It implies existence of two hierarchically subordinate units: a teacher as the source of truth, and a child as its „recipient". These initial positions do not allow realizing a subject-to-subject pattern of education. A personality formed in hierarchical dependence easily yields to social manipulation, and is not ready for constructive self-determination, partner collaboration in conditions of freedom.

Inadequacy of existing education pattern to modern social and cultural requirements puts the society in general and teachers in particular to the problem of bringing the declared humanistic principles of national education in line with democratic society values. It is exactly Pedagogy of freedom that can serve as conceptual basis for solving this problem. The socio-cultural situation in nowadays Ukraine creates basis for Pedagogy of freedom in theoretical reflection as well as in practical educational activities and allows theorists and practitioners of pedagogy to finally get free from shackles of totalitarian education. Consequently, the appeal for theoretical principles of pedagogy

of freedom and revealing of possibilities of creation of educational space of free self-determination of a personality in modern pedagogic practice which, in our opinion is one of the actual directions of domestic pedagogic science development is the **purpose** of this article.

The analysis of scientific sources of research problems

We have to note that in different periods of time philosophical and pedagogical ideas of freedom in the process of upbringing children were developed, enriched and transformed under the influence of various factors: the state of economy and culture, socio-psychological climate of society, national traditions and more. In terms of history, development of ideas of free education is inextricably linked with formation of liberal-democratic traditions of public life, with increased attention to human being not as a disciplined pupil, but as the subject of his own life. Critical historical periods, characterized by worsening of socio-cultural situation, destruction of world view systems and ideals, are always accompanied by rapid increase in awareness, protests against social oppression, which find expression also in the sphere of education. Thus, ideas of freedom gained their brightest manifestation in the era of Antiquity (Ancient Greece, VIII - V century. BC), Renaissance (XI-XVI century, especially Italy, France, Germany), Enlightenment (XVIII c.), mid XIX (Russian Empire), border of XIX - XX centuries – generally in Europe.

The socio-economic changes that took place in late XIX century initiated crystallization of ideas of Pedagogy of freedom in the national educational space. It was at that time that public interest to problems of education extended, and immanently inherent to national pedagogic tradition interest towards personality of a child gained its most powerful manifestation. Humanistic traditions of national education (H.Skovoroda, K.Ushynskiy, L.Tolstoy) receive additional impetus for intellectual and spiritual enrichment. The national theoretical and practical pedagogy ran into urgent challenge to revise pedagogical ideal, find ways of upbringing of an active, initiative personality, capable of independent creative activity.

Sociality of the ideas of freedom nowadays is a unique feature of their activation. It is conditioned by genetic link with liberation movement of the late XIX - early XX century, strengthened by powerful fervor of social protest and it is peculiar for its search of samples of harmonious device of social life. The idea of a just social design extrapolated into pedagogy resulted in emergence of a new view on a child in conditions of educational process and led to proclamation of immunity of its nature.

Pedagogical thought of that time confidently predicted that the twentieth century will be the century of „teaching", that is, the questions about appropriate child-rearing, the radical improvement of material and spiritual foundations of society will take honorable place among other problems, and it is the child that becomes the center of life, and all education will be built around a child because the child is the future.

In the beginning of the twentieth century the solid ideological and theoretical core of humanistic concept of free education in Ukraine was gradually formed. It absorbed the most important notions which expressed the creed of the then progressive educational thought. In the process of analysis of historical and educational heritage and with the aim to substantiate the concept of pedagogy of freedom, we have singled out and systematized the main directions of development of ideas of free education in the national pedagogy of the first half of the XX century:

- free-humanist direction (V.Butkevych, K.Venttsel, I.Gorbunov-Posadov, S.Durylin, J.Mamontov, M.Chekhov and others) was focused on creating such conditions for self-development of children that could help them to reach self-actualization and self-realization in result of their free creative activity. The role of teachers and parents was supposed to provide children with necessary assistance, knowledge and experience, required to develop their creative instincts and abilities;
- educational and humanistic direction (S.Ananyin, V.Vahterov, D.Galanin, P.Kapterev, K. Lebedintsev, S.Rusova, A.Fortunatov and others) drew attention to humanization of the educational process, to its psychologization. The process was to be given active and effective creative nature, directed at independent obtaining of knowledge considering natural level of development of children, their tastes, inclinations and abilities and at granting them broad freedom in their favorite classroom subjects;
- social-humanistic direction (O. Zaluzhniy, I. Sokolyansky, S.Shatsky and others), according to which the humanization of life of children, fostering of their self-cognition and self-manifestation is achieved through creation of special cultural environment which facilitate realization of various interests of an individual, his or her socialization , implementation of the idea of a holistic approach to education;
- spiritual-humanistic direction (A.Anastasiyev, G.Vaschenko, V.Zenkovsky, K.Pobedonostsev, M.Demkov etc..) emphasized on particular importance of formation of spiritual and religious orientation of individuals, which could help them to assimilate through orthodoxy the universal humanistic values of truth, goodness and beauty.

Thus, there is every reason to conclude that in the beginning of the twentieth century the Ukrainian educators developed the original and coherent pattern of humanistic educational paradigm.

Presentation of the main material

In the process of research of fundamental principles of formation and development of pedagogy of freedom as a multidimensional socio-pedagogic phenomenon, revealing of its theoretical, conceptual, procedural and technological foundations, we worked out a conceptual pattern of this phenomenon on the basis of modern rethinking of key ideas of free education and found out the ways of how to apply them in present-day pedagogic practice (Rastrygina, 2004).

The goal of education in the context of pedagogy of freedom is an internally liberated personality, ready for self-determination in life and characterized by such features as high level of self-actualization needs, focusing on higher existential values (goodness, truth, justice, beauty, etc.); the ability for self-regulation in everyday activity and behavior; aspiration to competence; realistic and unbiased perception of the world, openness to new experience and eagerness for the search of truth; the ability to take into consideration different viewpoints; positive I-concept; strong will power which makes it possible to overcome internal and external obstacles on the way of assertion of his/her own personality values; self-esteem in unity with readiness to respect other people; democratic style of communication, perception of socio-cultural norms and yet critical attitude to them, the ability to form individual „personality standards". From the pedagogical point of view a personality who possesses the above mentioned qualities may be considered as the ideal of education directed towards values of freedom.

We perceive realization of the substantiated by us concept of pedagogy of freedom in formation of educational space for independent self-determination, and provision of conditions for revealing and developing of personality freedom of learners.

In the process of our studies we found out that psycho-pedagogical conditions of inner freedom development of a personality are as follows: expansion of the boundaries of realization by a human being of his/her physical, mental and spiritual strength, self-cognition and cognition of the surrounding reality; providing of a personality with „space free from supervision"; creation in pedagogical process the situations of uncertainty which induce pupils for self-determination and making independent choices; orientation of pedagogi-

cal process towards development of individual inclinations and aptitudes of pupils, facilitation of their creative self-realization, the maximum enrichment (amplification) of the content, forms and methods of specific children ways of activity and communication, realization of potential opportunities for development that are available in childhood; formation of emotionally comfortable educational environment that stimulates an individual for exposure of his/her subjective activity; humanization of pedagogical process on the basis of principles of dialoguezation, problematization, personalization and individualization.

Practical implementation of these psycho-pedagogical conditions requires to design appropriate educational environment which stimulates expression of subjective activity and self-determination of a personality. We consider the educational space of free self-determination as a specially organized pedagogical environment that provides opportunities for expression of different forms of subjective activity of a personality, such as: initiative which manifests itself in initiation and deployment of an activity without external motivation; volition which insures mobilization of a pupils' resources to overcome objective and subjective obstacles on the path of their activity of which they are fully aware; creativity which manifests itself in solving the tasks for which neither ways of solution nor probable results are known beforehand; ability to think or act extra situationally, that is to go beyond the situational frames of activity set by socio-cultural norms or prompted by former experience of pupils; self-management which manifests itself in individuals who consciously govern their capabilities, design and implement their life strategies, organize their life-path.

We designed the model of educational space for free self-determination of a personality, the main structural units of which are physical environment, social and psychological factors and the program of education. Accordingly, the structural pattern of this space contains three basic components: spatial-subjective, socio-psychological, organizational and pedagogical.

The educational space, directed to development of the inner freedom of a personality, provides opportunities to satisfy basic needs and obtain personality values of all subjects of educational process, primarily the pupils. What is meant here is compliance of spatial and subjective, social and psychological, organizational and pedagogical components of educational space with needs and abilities of children as subjects of the educational process.

The leading role in setting the „zone of developmental opportunities" belongs to organizational and pedagogical component, which is designed to adequately mediate and organize in the rational way the interaction of the subjects of educational process with the objective, social and psycho-

logical components of the educational space. Effective functioning of each of these components is only possible the following certain conditions:

- spatial-subjective component provides heterogeneity and complexity of the environment; interrelationship of functional areas; flexibility and controllability of the environment; individualization of the environment; authenticity of the environment;
- socio-psychological component provides mutual understanding and satisfaction from relations of all subjects of the educational process; positive and optimistic mood of all subjects of the educational process; the authority of teachers; partnership of all subjects participating in management of educational process; cohesion and consciousness of all subjects;
- organizational and pedagogical component provides freedom and the right for choice in educational process; recognition of self-worth of the child and childhood as a special phase of life of a human-being; dialoguezation of teaching space; personalization of pedagogic relationships; problematization of educational process, individualization of educational interaction.

Conclusion

Thus, the fundamental condition for growth of a child's personality, disclosure of his/her uniqueness and singularity, development of ability for self-determination and self-control is the atmosphere of freedom, which is cultivated in the pedagogical environment. Freedom of a child is an essential condition for realization of his/her needs and interests, including the need for communication, self-assertion, trying of his/her strength, and creative abilities. While existing in an active educational environment in which various opportunities for free choice and expression of subjective activity are provided, a person is directed towards such opportunities which are currently identified as the most important, adequate to the inner tendencies of his/her development. Freedom provides opportunity for creative self-disclosure and requires an individual to correlate his/her needs with the interests and freedoms of others, thus ensuring conditions for formation of responsibility and self-control, for realization of interconnection with realities of life, legal and moral norms of society.

Effective functioning of the educational space of free self-identification of a personality envisages a special type of pedagogic activities which support development of subjective activity of pupils. This, in turn, puts special demands to teachers capable to solve these tasks. Their personal and profes-

sional standpoint, which enables the teachers to work in the mainstream of the pedagogy of freedom, plays a decisive role. The basic components of this standpoint are as follows: perception of a pupil's personality as a value; positive I-concept of the teacher, orientation on invariant principles of pedagogy of freedom.

REFERENCES

Zabolotna, O. (2009). Alternatyvna osvita yak predmet naukovogo dyskusu u vitchiznyanomu ta zarubizhnomu pedagogichnomu prostori [Alternative education as a subject of scientific debate in the domestic and foreign pedagogical space]. *Comparative educational studies №1,p.31-37*. [in Ukrainian].

Tezaurus UNESCO [Thesaurus UNESCO]. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/en/ services/publications/ibe-education-thesaurus/2007-edition.hfml *[in English].*

Rastrygina, A.M. (2004) Rozvytok teorii vilnogo vyhovannya u vitchiznyanii i zarubizhnii pedagogitsi kintsya XIX- pershoi polovyvy XX stolittya. [Development of the theory of free education in domestic and foreign pedagogy in the late XIX - early XX century]. *Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*

Orit Haller-Hayon

The „Learning by Sharing" Model – creating cooperation between educational institutions and their environments to encourage „Meaningful Learning"

Introduction

Previous studies have found a knowledge gap between the acquired knowledge in academia and the required knowledge in the working world (industry, business companies, hospitals, health systems – all will be referred to in this article as organizations). The gap exists as a result of lack of cooperation between academia and these organizations and the lack of experience, in some cases, in academia, of fitting learning contents and skills to the real world's needs (Harrison et al., 2005; Haller-Hayon, 2008, Haller-Hayon, 2009; Nadim, Goulding, 2009: Haller–Hayon, Balik, Kalishak, Shamish, 2010; Haller-Hayon, Davidovich and Shoval, 20011; Basok; 2014; Lee, Phillips, Challen and Goodacre, 2012; Haron, Gun-Usishkin, Shor, Tran, Riba; 2014; Haller-Hayon, Korn and Magnezi, 2015). The time it takes graduates to become effective in the workplace is a cost that employers are no longer able to or willing to bear (Haller-Hayon, 2008). Thus, higher education programs are expected to better prepare graduates for the necessary skills required in the graduates' future careers (De la Harp, Radloff, Wyber, 2000; Harvey, 2003; Tippins, 2003; Brown, 2004; Shimoni, 2006; Vinutha, 2014). However, concern is continuously being expressed by employers and is demonstrated in several analytical studies which state that higher education is not good at producing work-ready graduates, and that there is a gap between the labor requirements of industrially developed societies and the education system's products (Nutley et al., 2002; Yen et al., 2003). Thus, it can be concluded that there is a structural gap in the way knowledge is created in academia versus the manner in which it is utilized in the real world,

and this gap must be bridged (Haller-Hayon, 2008; Haller–Hayon, Balik, Kalishak and Shamish, 2010).

Reducing the gap between academia and organizations should result in a better translation of theoretical knowledge into true added value for the productive entities (Wright et al., 2000; Johnson and Miller, 2010; Ramakrishnan and Yasin, 2010). One approach to reducing this gap is for both academia and organizations to work together towards educational goals. If planned appropriately, such cooperation may enhance the viability of universities for organizations and meet the organizations' knowledge and training demands (Beckman et al., 1997). Doing so will help graduates to become more competitive within the job market (Yen, 2003; Madden, 2007; Moser, 2008).

This article aims to implement those conclusions in other educational institutions and argues that cooperation between academia and organizations, in order to create better graduates, has to start much earlier, in elementary, through middle to high schools. Starting the cooperation in academia, notwithstanding the fact that not all young people reach this educational stage; reduces the significant value and benefits of the cooperation. Therefore, the article introduces a means of cooperation between educational institutions and the environment (the environment replaces the concept of organizations at thee earlier stages of learning).

As was found in previous studies (Haller-Hayon, 2008; Haller–Hayon, Balik, Kalishak, Shamish, 2010), the article suggests that the 'Learning by Sharing' Model (Thijssen, Maes and Vernooij, 2002) which was originally created for academia, can be adapted to create cooperation between educational institutions and the environment as well. It is claimed here that using the 'Learning by Sharing' model can facilitate improvement in the 'Meaningful Learning' of students, throughout the hierarchy of educational institutions, from elementary school to academia, and consequently, contribute to their integration into society as adults.

Learning approaches

In several countries of the world, the 'Academic Approach' is still the main approach to study design. In the main focus of the 'Academic Approach' lays the assumption that during the development of civilization, many bodies of knowledge have been created, in different areas. The role of educational institutions is to give learners a general and wide education in the most important topics of cultural heritage, in the different domains of Natural Science, the Humanities and the Social Sciences. Therefore, the focus of the 'Academic Approach' is the transfer of knowledge. It relies on Bruner's (1960)

concept regarding the knowledge structure of a profession. This means that each profession has its own basic structure, consisting of essential concepts, which must be learnt. Bruner emphasized that it is possible to teach, in an effective way, the foundations of each profession, to any person, at any age (Chen, 1989).

Through the concept of the spiral curriculum, Bruner (1960) explained how it is possible. This involved information being structured so that complex ideas can be taught at a simplified level first, and then re-visited at more complex levels later on. Therefore, subjects should be taught at levels of gradually increasing difficultly (hence the spiral analogy). Ideally, teaching this way should lead to children being able to solve problems by themselves.

The 'Academic Approach' raises some fundamental questions. Firstly, who decides what is necessary to teach in each profession? Secondly, the current 'information explosion', raises the question of whether it is the role of teachers to teach information, when it is so easy nowadays to get it? Or is the teacher's role to teach the skills of learning? An additional problem relates to the lack of relevance in terms of preparation for life, etc. (Chen, 1989).

The problem of who deals with the relevance of studies is related to Karl Rogers's (1973) idea about 'Meaningful Learning'. Teaching the content of each topic, like the 'Academic Approach' suggests, does not demonstrate to the students the relevant of their studies to the wider world, their lives, and to their future.

Rogers (1973) is one of the most influential representatives of Humanistic Psychology. The focus of Rogers' educational approach is on how to progress and encourage learning. Rogers believed that people have the natural skills to learn and that they are curious regarding the world. If we do not destroy their curiosity, they will wish to learn and develop themselves.

Rogers (1973) made a distinction between two types of learning. 'Idle Learning', means learning the same unnecessary, uninteresting, irrelevant materials, which are very easily deleted from the individual's mind, usually after an examination. The second one is 'Meaningful Learning', learning which occurs while the learner understands the relevance of the materials for his/her needs, the contact of the subjects to his/her goals, needs, interests and its contribution to his/her self development.

Traditional approaches to learning, such as the cognitive school, view it as a process of acquisition of knowledge that takes place in the 'individual's head'. Conversely, behaviourism sees learning as a process that is determined by feedback (Shem-Tov, 1999). However, for Lave and Wenger (1991), learning is a social process that takes place in a participation framework, not in the individual's mind. In this sense, the community rather than a single individual is the learner. Therefore, understanding that educational institutions

need to cooperate with the environment is crucial to improving the students' motivation to learn.

To understand learning, Lave and Wenger (1991), like Bruner (1990), stress the importance of activity and its relation to meaning. They argue that there is no activity which is not situated, and like Berger and Luckman (1976) and Bruner (1990), they maintain that meaning should be seen as a negotiated social phenomenon. Following the Vygotskian School, Gergen (1997) points out that learning should be seen as a social process, in which the relationship itself is the focal point of the learning process. Furthermore, learning does not just mean transferring knowledge (Klamma, Rohde and Wulf, 2004), but rather the permanent construction of knowledge, based on former experiences. Creating significant learning experiences requires a completely new focus on course design and student learning (Guttikonda and Coco, 2012). Polanco-Bueno (2013) reported on positive results regarding significant learning program on participants' perceptions about the quality of the contents, evidence of learning and products (E-portfolios) that served as content mastery evidences, as well as learning products produced by their students. Hence, learning is linked to real world problems (Lave and Wenger, 1991) and to the environment.

The literature describes three models of learning – acquisitive, constructivist and experiential (Chetley and Vincent, 2003). The acquisitive model describes a process of acquiring knowledge and skills, to add to existing knowledge in order to achieve a goal. The constructivist model explores the process of developing one's existing structure of knowledge. Its primary focus is on learning as changing one's understanding and is seen as a product of the relationship between what the learner already knows and can do, what the learner thinks the topic is about, and what it will take to learn it, and what the trainers, teachers or facilitators do, the learning tasks they set and how these are interpreted by the learners (Chetley and Vincent, 2003).

An offshoot of the constructivist model is the cooperative, or collaborative, learning model (Leidner and Jarvenpaa, 1995). Whereas in constructivism, learning is assumed to occur as an individual interacts with objects, in collaborativism, learning emerges through the interaction of individuals with other individuals (Slavin, 1990). Learning occurs as individuals exercise, verify, solidify, and improve their mental models through discussion and information sharing. The contribution of different understandings leads to a new, shared knowledge (Whipple, 1987).

The experiential model sees learning as a process – one through which any experience is transformed and where learning is seen as the production of knowledge through the reflection upon and transformation of experience (Chetley and Vincent, 2003). David Kolb (1971) developed the most established model of experiential learning. His model is introduced in figure 1.

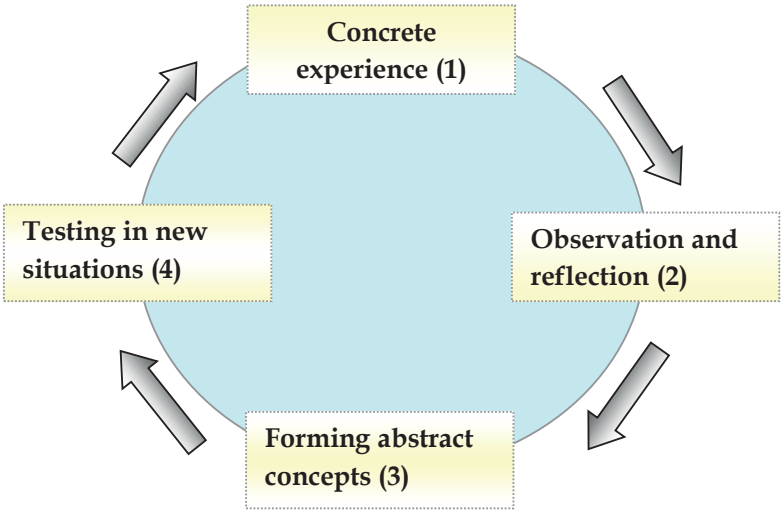


Fig. 1. Kolb's Experiential Learning Cycle
Source: Smith, 2001

In Kolb's model, the process generally begins with having an experience (a 'concrete experience'), which is followed by reflecting upon or reviewing the experience ('reflective observation'). However, the learning cycle can begin at any one of the four points, and it should be approached as a continuous spiral (Kolb and Fry, 1975). Conclusions or learning from the experience are then assimilated into a set of concepts or hypotheses about how to move forward ('abstract analysis') and finally these new (or reformulated) hypotheses are tested in new situations ('active experimentation'). The model is a recurring cycle within which the learner tests new concepts and modifies them as a result of the reflection and conceptualisation (Chetley and Vincent, 2003).

Gray (2004) emphasizes that because of previous experiences, different people can derive different learning benefits from different stages. Therefore, Honey and Mumford (1982, in: Gray, 2004) state that each person has a better phase for learning, and they identify four distinct styles, relating to Kolb's model: „Activists get greatest benefit from learning in the Concrete Experience sector; Reflectors gain most from the effort they put into thoughtful consideration of what has occurred; Theorists learn most from making sense of underlying meaning; and Pragmatists find applying ideas to new situations most beneficial to their learning progress" (Gray, 2004:43). According to Smith (2001), Kolb's interest lies in exploring the processes associated with making sense of concrete experiences - and the different styles of learning that may be involved.

In summary, the review above highlights the need to improve students' learning, and change the learning model, which exists today in several educational institutions. The 'Learning by Sharing' model, which will be introduced below, presents an alternative mode for learning design. Through some suggested changes to the original model, which deals with universities-academia, the model can be fitted to other educational institutions as well. The model emphasizes the need for experience in order to learn, because contact with the real world, as was claimed before, is a crucial requirement for successful learning.

The 'Learning by Sharing' Modal

The 'Learning by Sharing' model was suggested by Thijssen, Maes and Vernooij (2002) as a solution to the problems which had been found in some existing learning models like the collaborative, the constructivist, and the cognitive (information-processing) models of learning (Leidner and Jarvenpaa, 1995). Firstly, drawn from the collaborative approach, the basic premise of the 'Learning by Sharing' model is that „Learning emerges through the shared understanding of more than one learner" (Leidner and Jarvenpaa, 1995: 270). It is argued that learning should not be a solitary process: „Knowledge is created as it is shared, and the more it is shared, the more is learned" (Leidner and Jarvenpaa, 1995: 268). Secondly, drawn from the constructivist approach, the 'Learning by Sharing' model is learner-centred and not teacher-centred.

In order to introduce real-life experiences and hence to establish a learning community, the model of 'Learning by Sharing' introduces a third party into the learning processes, i.e. business individuals. By bringing in business individuals, the learning processes change drastically. Instead of the traditional student--teacher relationship, the business individuals introduce a real-time and real-life link to everyday practice. Business individuals, students, and teachers learn by interacting in three ways (Thijssen, Maes and Vernooij, 2002). The 'Learning by Sharing' model incorporates the collaboration and cooperation of three parties in high-level, real-life learning: society as represented by business individuals, universities as represented by teachers/researchers and educational needs as brought forward by students. Figure 2 introduces the 'Learning by Sharing' model.

Learning by experimenting: teachers/researchers and business individuals work together on research projects. These results in a sustainable information exchange between the parties involved. The direct link between the two communities enables the researchers to identify areas in which to conduct truly innovative research. As stated by Thijssen, Maes and Vernooij (2002), following Argyris and Schön (1978), this ensures the production of useful knowledge, which is the knowledge that is useful for practitioners.

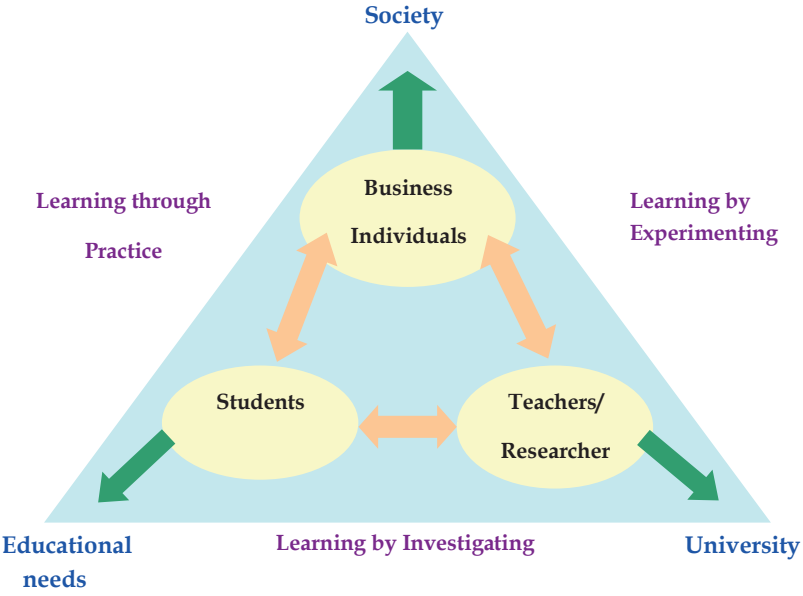


Fig. 2. The 'Learning by Sharing' Model
Source: Thijssen, Maes and Vernooij, 2002

Learning by investigating: teachers and students collaborate on research projects. Teachers act as coaches and facilitate the self-guided education of students (Thijssen, Maes and Vernooij, 2002).

Learning through practice: in the relationships between university students and business individuals, the authors noticed a deficiency between learning and working, between theorizing about practice and putting theory into practice. This is why they advocate learning through practice to bridge the gap on the way to life-long learning (Thijssen, Maes and Vernooij, 2002).

Learning through practice enables students to carry out research projects in practical situations. For example, research questions for graduation projects might derive from problems encountered in the business environment. Business individuals gain from possible enhancement of their businesses via the application of new knowledge. At the same time, both students and business individuals are building a network of relationships. The students are exposed to business individuals from several organizations, while the business individuals get acquainted with students from different universities (Thijssen, Maes and Vernooij, 2002). Close cooperation, shared understanding, and shared learning can foster adaptation to the dynamics of the business environment, and encourage both universities and business corporations to build new academic theory and new business logic (Thijssen and Gijselaers, 2008).

The article argues that this claim is significant for students in all educational institutions, since the need for adaptation to the dynamics environment does not start at the time the students are at university, but from the very beginning of the educational process, in elementary schools.

Consequently, following Gray's (2004:43) ideas: „…if you want to pass a test but will never need the knowledge again, traditional methods may be best for your purposes. If, on the other hand, the knowledge has real long--term value, then 'experiential' approaches may be a better option". Gray (2004:44-45) supports this idea by adding Lenin's words: …„theory without practice is sterile; practice without theory is futile". Hence, Gray (2004) contends that meaningful learning experiences should have both theoretical and practical elements.

Thijssen, Maes and Vernooij (2002) claim that in order to redesign curricula, the traditional learning model, which is basically one-dimensional (from teacher to student) and sequential (learning proceeds to working), must be replaced by a multi-dimensional learning model. Therefore, they created the 'Learning by Sharing' model, which is learner-centered and not teacher-centered. The 'Learning by Sharing' model incorporates the collaboration and cooperation of three parties in high-level, real-life educational learning settings: society as represented by business individuals, universities as represented by researchers and educational needs as brought forward by students. The 'Learning by Sharing' model was examined in previous research (Haller-Hayon, 2008; Haller–Hayon, Balik, Kalishak, Shamish, 2010) and found to be effective, contributing to improving the graduates' learning program and adapting it to the workplace's demands.

Following those studies, the suggestion in this article is that by replacing two components: business individuals with the environment, and universities with educational institutions, the 'Learning by Sharing' model can be adapted to elementary, middle and higher schools as well. Figure 3 represent the implementation of the 'Learning by Sharing' model in educational institutions.

To prepare students to succeed in an increasingly diverse and competitive marketplace, it is necessary to engage students in higher levels of learning (Crutsinger et al., 2004). Granello (2001) supports this notion by contending that educators have realized that effective teaching moves students beyond the basic understanding of material to integrating experiences into practice. Therefore, the current article claims that because it is essential to expose the students to appropriate knowledge, competencies and the needs of the real world, it is necessary to start teaching students through programs based on the 'Learning by Sharing' model from their first steps at school.

Since the 'Learning by Sharing' model consists of educational institutions and the environment, the next step is to explore the potential contact between those two components. But first there is a need to define what the meaning of 'environment' is?

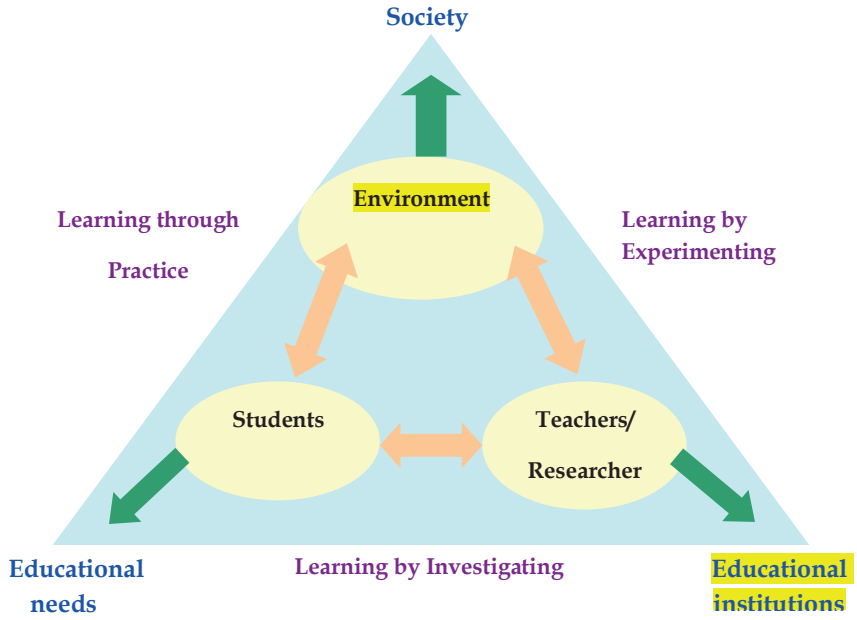


Fig. 3. The 'Learning by Sharing' Model – implementation in educational institutions
Source: Thijssen, Maes and Vernooij, 2002

For the purposes of this article, 'environment' includes any factor outside the classroom. It relates to the students' community, parents, experts in different subjects, libraries, a diversity of public institutions (such as: police, first aid services), companies and the like. However, since the students of today exist in a 'global village', the environment should also include the 'virtual environment', which consists of social networks, contacts with students and experts from other cities in the state, and from other countries in the world. Any factor outside the formal classroom, which can contribute, to improving the students' knowledge, understanding, practicing etc. can be considered as part of the environment.

It is suggested in this article that 'Communities of Practice' can be a concept for explaining how the cooperation between educational institutions and the environment can be created.

Communities of Practice

The term 'Community of Practice' was coined by Lave and Wenger (1991), to describe an activity system that includes individuals who are united in action and in the meaning that action has for them and for the larger collec-

tive. A 'Community of Practice' is different from a community of interest or a geographical community in that it involves a shared practice. 'Community of Practice' members are involved in a set of relationships over time (Lave and Wenger, 1991) and communities develop around things that matter to people (Wenger, 1998).

The generation of knowledge in 'Communities of Practice' occurs when people participate in problem solving and share the knowledge necessary to solve the problems (Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998). One of the ways to help people share knowledge is to allow them to talk about their experiences, and to exchange their knowledge while working on specific problems (Ardichvili, Page and Wentling, 2003).

Central to 'Community of Practice' theory is an assumption that less experienced members of the community, learn from social interactions with more experienced members and experts of a specific knowledge domain (Lave and Wenger, 1991). Perhaps the most widely recognized benefit of 'Communities of Practice' is their ability to allow for the generation and dissemination of tacit knowledge (Davenport and Prusak, 1998; Liedtka, 1999).

Furthermore, 'Communities of Practice' can involve either face-to-face or virtual conversations (Sharratt and Usoro, 2003). These activities assist knowledge sharing among individuals on a reciprocal basis, building trust and friendship among people (Yang, 2004).

Figure 4 represents the way 'Communities of Practice' can create cooperation between educational institutions and the environment, and thus facilitating 'Learning by Sharing'.

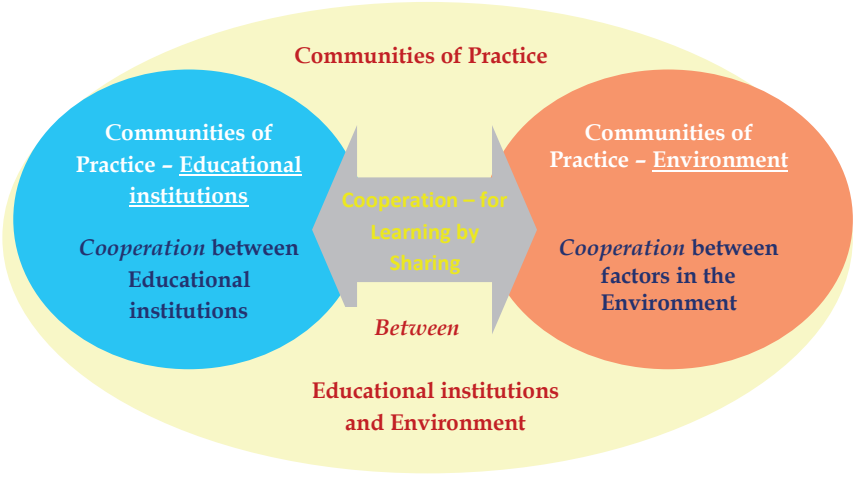


Fig. 4. Educational institutions and Environment Cooperation via Communities of Practice

Figure 4 shows two different 'Communities of Practice'; the community of educational institutions on the one hand, and the community of the environment on the other hand. In each of the communities, internal cooperation is possible. There might be cooperation between several educational institutions, regarding different issues, like courses, learning approaches, exchange of knowledge, etc. However, following the different research presented earlier, this cooperation does not contribute to the students' experience, practice, familiarity with the real world, understanding the contact and the contribution of the learning content to their interest, future, and the relevance of the studies to their lives.

On the other hand, there might be some kinds of cooperation between different elements in the environment, although this is generally less popular, for example, between companies and service institutions. However, such cooperation does not contribute to the students' education. Therefore, as can be seen in Figure 4, what is needed for creating 'Learning by Sharing' is cooperation between the two communities; educational institutions and the environment. This cooperation can improve the students' theoretical and practical learning, and connect their studies to reality.

Previous research into the creation of 'Communities of Practice' between academia and organizations found that cooperation based on such communities can succeed when the two participants relate to it as a win-win situation (Haller-Hayon, 2008). This means that all sides who take part in the process benefit from the cooperation. Following these findings, by implementing 'Communities of Practice' for cooperation between educational institutions and the environment, benefits to all participants can be considered as well. What can those benefits be? How can the environment and the educational institutions benefit from the cooperation? And of course, and no less importantly, what are the benefits for the students?

The benefits for the educational institutions relate to the up-to-date contents for teaching, experts from the environment who wishes to be involved in the students' learning, more interesting and motivated students at schools, etc. The environment can win from such cooperation as well. Its benefits relate to more adaptive school graduates, who understand reality, with more practice and experience-based knowledge, which requires after less training graduation. The students gain through 'Meaningful Learning', with contents that are relevant to their interests and needs, with more knowledge regarding how to be part of the environment and better learning skills. In addition, they learn from the environment and contribute back, developing virtual social networks with people outside their schools' bubbles, a skill which is essential for them as part of a 'Global Village'.

Conclusions

As was mentioned before, in several cases there is no relation between the content of the courses that the students learn (from elementary school to academia), to the real world's demands. The consequence of this is a lack of 'Meaningful Learning'; a lack of interest, motivation, curiosity and willingness to learn. As a result, the system receives students who learn materials, but do not practice them in the real environment. The learning is mainly from teachers inside the educational institutions, but not from any elements outside school, elements which can contribute to the students' education in a significant manner. As Lave and Wenger (1991) claimed, learning must be linked to real world problems and to the environment.

In the 21st century, while the concept of the 'Global Village' is a key issue in many organizations, it is necessary to adapt the learning approach in order to meet the requirements of the 'Global Village'. But while the traditional approach of learning is still the dominant one, it is an approach that does not expose the students to the changing world, where students are not familiar with the real world, and do not take part in learning outside their school's 'bubble'. As a result, it is not surprising that several pieces of research report the difficulties graduates experience after graduating from academia.

The suggested way of teaching, 'Learning by Sharing', should answer three questions for the students: What? How? and Why? In the traditional approach to learning, the main issue is „what" to teach, and sometimes also „how", but the „why" is not there. As long as the student does not receive the answer to the question 'why should I study this topic/content?', there is no 'Meaningful Learning'. The connection with the environment provides the answer to the question 'why?' The practice is in the environment and not in the classroom. This connection relates to the transfer from theory to practice, the understanding of how the contents that I learn connect to the real world.

To conclude, 'Communities of Practice' can facilitate educational institutions in developing cooperation with their environments. By using the 'Learning by Sharing' model, they can facilitate learning, and produce benefits for all participants.

REFERENCES

Ardichvili, A., Page, V., and Wentling, T., (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice**.** *Journal of Knowledge Management, Kempston*: 7(1), p. 64-77.

Argyris, C., and Schön, D.A., (1978). *Organizational Learning*. Addison-Welsley, Reading, MA.

Basok, M., (2014). *The Economic Studies are not Critical Enough, and They Neglected the Local Economy*. URL: http://www.vanleer.org.il/econsoc/8_media/20110103_themarker.pdf. [access: 30.12.2016].

Beckman, K., Coulter, N., Khajenoori, S. and Mead N., (1997). Collaborations: Closing the Industry-Academic Gap. *IEEE Software. Los Alamitos,* 14(6):49-57.

Berger, P.L., and Luckman, T., (1976). *The Social Construction of Reality*. Penguin Books.

Brown, K., (2004). Employability of geography graduates in the GIS and GI-related fields. *Planet*. 13:18-9.

Bruner, J.S., (1960). *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. S., (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.

Chen, D., (1989). *Individual Learning*. The Open University of Israel Press, (in Hebrew).

Chetley, A., and Vincent, R., (2003*). Learning to share learning: an exploration of methods to improve and share learning*. A report prepared for the UK commission for health improvement, London. An Exchange Review, March, p. 1-40.

Crutsinger, C.A., et al., (2004). Collaborative service learning: A winning proposition for industry and education. *Journal of Family and Consumer Sciences,* Alexandria, September, 96(3), p. 46-52.

Davenport, T.H., and Prusak, L., (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.

De la Harpe, B., Radloff, A., and Wyber, J., (2000). *Quality and generic (professional) skills.* Quality in Higher Education, 6(3):231-43. DOI:10.1080/13538320020005972.

Gergen, K.J., (1997). Constructing constructionism: pedagogical potentials. *Issues in Education*, 3(2), p. 195-207.

Granello, D.H., (2001). Promoting cognitive complexity in graduate written work: Using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision,* 40(4), p. 292-307.

Gray, R.J., (2004). *How People Work, and How You Can Help Them to Give Their Best.* FT/ Prentice Hall.

Guttikkonda, R.R., and Coco, C.M., (2012). Lessons Learned From Creating Significant Learning Experiences: Re-Designing an Accounting Course with Broader

Educational Implications. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(2).

Haller-Hayon, O., (2008). *To share or not to share, the Pre-Conditions for Creating Partnerships between Industry and Academia in Israel*. Dissertation. UK: Anglia Ruskin University.

Haller-Hayon, O., (2009). *The mixed methods research approach „is entering" the mechanical engineering department - investigating the ways to improve the graduates' preparation to the working world*. The 5th Annual International Mixed Methods Conference and Workshops: UK.

Haller–Hayon, O., Balik, C., Kalishak, S., Shamish, T., (2010). *From theory to practice: Analyzing the nursing graduate's performance; examining the gap in knowledge between the acquired knowledge in nursing schools to the required knowledge in hospitals*. The 6th Annual International Mixed Methods Conference, Baltimore, USA.

Haller-Hayon, O., Davidovich, N., Shoval, S., (2011). *From Theory to Practice: How Well Do The IE & M Studies Fit The Alumni Job Needs – A Case Study*. Industry Oriented Innovation in Academia. The 2nd Industry-Academia Conference, Israel.

Haller-Hayon, O., Korn, L. and Magnezi, R. (2015). The contribution of the health management studies program to the professional status of graduates. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, Nov 13.

Haron, Y., Gun-Usishkin, M., Shor, R., Tran, D., and Riba, S., (2014). *Postgraduate Education in Psychiatric Nursing in Israel: Closing the Gap*. Issues Ment Health Nurs (Online).

Harrison, L.M., et al., (2005). Development and Implementation of a Public Health Workforce Training Needs Assessment Survey in North Carolina. *Public Health Reports*, 120(1): 28-34.

Harvey, L., (2003). *Transitions from Higher Education to Work*. A briefing paper, Centre for Research and Evaluation, Sheffield Hallam University.

Honey, P., and Mumford, A., (1982). A Manual of Learning Styles. Maidenhead, Peter Honey. W: R.J. Gray (red.), *How People Work, and how you can help them to give their best*. FT/Prentice Hall, 2004.

Johnson, A., Miller, J., (2010). Starting-up a Successful Liaison between Academia and Industry in Latin America. W: *Proceedings of the 2010 Industrial Engineering Research Conference*.

Klamma, R., Rohde, M., and Wulf, V., (2004). Making Sense of Communities of Practice at the University Level: Connecting Academia and Industries. W: *Proceedings of Multi--Conference Business information Systems (MKWI)*, 9-11.3.04.

Kolb, D.A., et al., (1971). *Organizational Psychology: an Experiential Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolb, D.A., and Fry, R., (1975). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. W: C. Cooper (red.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.

Lave, J., and Wenger, E., (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lee, A.C.K., Phillips, W., Challen, K., and Goodacre, S., (2012). *Emergency management in health: key issues and challenges in the UK*. BMC Public Health, 12:884 doi:10.1186/1471-2458-12-884. [access: 30.12.2016].

Leidner, D.E., and Jarvenpaa, S.L., (1995). The use of information technology to enhance management school education: a theoretical view. *MIS Quarterly*, September, p. 265-291.

Liedtka, J., (1999). Linking competitive advantage with communities of practice. *Journal of Management Inquiry,* 8(1), p. 5-16.

Madden, D.L., (2007). Strengthening Learning Opportunities to Promote the Capacity of the Public Health Workforce. *NSW Public Health Bulletin*, 18(1-2):2-3.

Moser, J.M., (2008). Core Academic Competencies for Master of Public Health Students: One Health Department Practitioner's Perspective. *Am J Public Health*, 98(9):1559-61.

Nadim, W., and Goulding, J.S., (2009). Offsite Production in the UK: the Construction Industry and Academia. *Architectural Engineering and Design Management*, 5:136-52.

Nutley, S., Walter, I., and Davies, H.T.O., (2002). *From knowing to doing: a framework for understanding the evidence-into-practice agenda*. Discussion paper 1, University of St Andrews, St Andrews, UK.

Polanco-Bueno, R., (2013). Blogs, Webinars and Significant Learning: A Case Report on a Teacher Training Program for College Teachers. *Higher Learning Research Communications*, March, 3(1).

Ramakrishnan, K., and Yasin, N.M., (2010). Knowledge Management Portal: Connecting Higher Learning Institution and Employer. *Data Min Knowl Discov*, 1(1):1-18.

Rogers, C., (1973). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill (in Hebrew).

Sharratt, M., and Usoro, A., (2003). Understanding knowledge-sharing in online communities of practice. *Electronic Journal on Knowledge Management*, 1 (2), p. 187-196.

Shem-Tov, D., (1999). *Knowledge Diffusion Mechanisms, Information Technology and Communities of Practice*. MSc Thesis, Gothenburg University, Sweden.

Shimoni, E., (2006). The High-Tech Companies Return to Recruit Employees. Internet,www.ynet.co.il/Ext/Comp/ArticleLayout/CdaArticlePrintPreview /1,2506,L-3230917,00.html, 22.3.06. (In Hebrew) [access: 30.12.2016].

Slavin, R.E., (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Smith, M.K., (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The Encyclopedia of Informal Education*, Internet, http://www.infed.org/b-explrn.htm. [access: 30.12.2016].

Thijssen, T.P.T., Maes, R., and Vernooij, A.T.J., (2002). Learning by Sharing: A Model for Life-Long Learning. W: TA Johannessen, A Pedesen, K Petersen (red.), *Educational Innovation in Economics and Business VI 2002*, Dorbrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Thijssen, T.P.T. and Gijselaers, W., (2008). *Dynamics in Business and its Consequences for Learning Business, Learning by Sharing as a model for revitalization.* All Sprouts Content.*Paper* 129. http://aisel.aisnet.org/sprouts_all/129 [access: 30.12.2016].

Tippins, M.J., (2003). Implementing knowledge management in Academia: teaching the teachers. *IJEM*, 17(7):339-45.

Vinutha, V., (2014). *Industry-academia partnership to bridge skills gap*. Express Computer, weekly insight for technology professionals. Accessed 16, November, 2006. (http://expresscomputeronline.com/20060327/technologylife01.shtml). [access: 30.12.2016].

Wenger, E., (1998). *Communication of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Whipple, W.R., (1987). Collaborating learning: recognizing it when we see it. *Bulletin of the American Association for Higher Education,* October, 40(2), p. 3-7.

Wright, K., et al., (2000). Competency Development in Public Health Leadership. *Am J Public Health*, 90(8):1202-7.

Yang, J-T., (2004). Job-related knowledge sharing: comparative case studies. *Journal of Knowledge Management*, Kempston: 8(3), p. 118-126.

Yen, D.C., Chen, H.G., Lee, S., and Koh, S., (2003). Differences in perception of IS knowledge and skills between academia and industry: findings from Taiwan. *IJIM*, 23(6):507-22.

Елена Отыч

Специализированные учебные заведения эстетического профиля в этнокультурной среде регионов Украины

Начало III тысячелетия характеризуется повышением интереса учёных к проблемам существования человека в динамично изменяющемся информационном обществе. В связи с этим всё более важное значение в гуманистической науке приобретают исследования образовательного и социального миров ребёнка – маленького Человека, который вступает в большой и многообразный мир, и должен быть готов принять его вызовы, достойно ответить на них.

Эта проблема имеет истоком философскую теорию Человека как микрокосма – то есть Малого Космоса, частицы Вселенной, которая отражает в себе всю сложность Большого Космоса и сама по себе является неисчерпаемой Вселенной – и по физическим, и по духовным критериям. В этом контексте Ребёнок – это действительно целый мир: уникальный, сложный, самоценный, – который находится в своих собственных отношениях с окружающими его мирами Природы, Общества, Культуры, и сам, как существо биосоциальное, соединяет в себе природный и социальный миры.

Проблема взаимодействия всех этих миров приобретает особую остроту сегодня, когда на наших глазах вследствие информационно-технологической революции родилась и динамично развивается новая – виртуальная реальность, формируется кибер-пространство, которое влияет на становление личности ребёнка и даже предопределяет появление новых поколений детей: поколения X, поколения У, поколения Z, или, как его еще называют, поколения Google. Последнему поколению легче овладеть медиа-грамотой, чем грамотой в традиционном смысле этого слова. Оно характеризируется клиповым сознанием, пиксельным мышлением, синдромом информационной усталости, синдромом са-

ванта (всё знающего мудреца) и т.д. (Отич, 2014). В среде сегодняшних молодых людей обычным явлением стал фаббинг, то есть поведение, когда человек при общении с другими обращает внимание не на них, а сосредоточен на своём гаджете. Красноречивые примеры фаббинга представлены в Интернете в серии фотографий, на которых молодые фактически люди находятся рядом, но реально заняты своими смартфонами и не замечают друг друга.

Говоря о влиянии миров, окружающих ребёнка, на формирование его личности, следует учитывать, что эти миры действуют на него нередко в противоположных направлениях:

- социализирующем: как со знаком «+» (когда усваивается положительный социальный опыт), так и со знаком «–» (когда усваивается отрицательный социальный опыт) (***открытый публичный мир***);
- «уводящем» в виртуальную реальность, «ловящем» ребёнка в медиасети, вплоть до его десоциализации (***кибер-мир***);
- воспитательном, то есть специально организованном, целенаправленном формировании социально одобряемых качеств личности ребёнка (***образовательный мир***).

И вот, собственно, последний мир, который охватывает различные образовательные институции, начиная с дошкольных учебных заведений, школы – и заканчивая учреждениями дополнительного образования, есть, по нашему мнению, центральным в формировании внутреннего мира ребёнка, так как он призван управлять этим процессом, корригировать и уравновешивать влияние открытого социального мира и кибер-мира на его протекание.

Школа – это большая семья, где ребенок проводит сегодня большую часть своего времени. От атмосферы, царящей в ней, от её аксиосферы зависит, какие ценности впитает ребёнок и с каким багажом войдёт во взрослую жизнь. Вместе с этим, школа – это открытая социальная система, которая активно взаимодействует с социокультурной средой, в которой она находится, и является социокультурным центром своего региона.

В Украине крылатой стала фраза: *Школа – социокультурный центр села.* То есть, если в селе есть школа, то у него есть будущее, оно будет жить и развиваться. Если школа закрыта – то исчезает и село. Именно поэтому сегодня сельские советы так отчаянно сопротивляются идее «оптимизации» сети сельских школ, количество которых неуклонно сокращается каждый год: так, в 2008 г. ликвидировано 150 таких школ, в 2010 г. – 115, 2011 г. – 213, 2012 г. – 78 школ. В течение 2015 г., по данным отчёта Кабинета Министров Украины, одобренного Парламентом 1 февраля 2016 г. (Щодо процесу оптимізації мережі навчальних закладів), в Украине было оптимизировано приблизительно 600 общеобразовательных учеб-

ных заведений, среди которых, естественно, преимущественно сельские школы.

В то же время, в этих учебных заведениях накоплен уникальный опыт взаимодействия с этнокультурной средой своего региона. Особенно это касается специализированных общеобразовательных школ эстетического профиля, которые созданы в местах, издавна известных своими народными художественными промыслами. Среди них Малобелозерская специализированная эстетическая школа-интернат II-III степеней «Дивосвит» Запорожского областного совета и Государственная специализированная художественная школа-интернат I-III степеней «Коллегиум искусств в Опошне» Полтавской области. В этих специализированных образовательных заведениях учащимся в комплексе даётся общее, начальное художественное и профессионально-художественное образование.

Учебно-воспитательный процесс таких школ основывается на богатых традициях украинского народного искусства (в данном случае – гончарства). Так, в Коллегиуме искусств учащиеся с первого по одиннадцатый классы одновременно с общеобразовательными предметами изучают гончарство, скульптуру, технологию изготовления керамических изделий, рисунок, живопись, композицию, основы технического рисунка, черчение, художественную культуру, основы керамологии.

В учебной программе эстетической школы-интерната «Дивосвит» предусмотрено изучение свойств и разновидностей гончарного сырья, технологии его добычи и переработки, классификации керамических изделий, технологических и физико-химических процессов высушивания и обжига, способов декорирования и поливирования гончарных и керамических изделий.

Важной особенностью учебных планов и программ специализированных учебных заведений эстетического профиля является интегрирование в содержании обучения базисных учебных предметов с художественно-эстетическими и специальными профессионально-художественными дисциплинами (например, химии и технологии художественной керамики). Такой поход становится возможным благодаря разработке учителями авторских интегрированных программ и спекурсов (5-11 классы); введению художественно-творческих проектов, использованию программы BLENDER для создания объёмных объектов и др.

Профессиональному овладению учащимися специализированных эстетических школ гончарским и керамическим искусством способствует привлечение их к работе в учебно-производственных гончарных и керамических мастерских, которыми руководят опытные высококвалифицированные мастера-керамисты и гончары. Ими проводится ин-

дивидуальная работа с каждым учеником. Кроме того, групповые уроки специальных дисциплин ведут одновременно учитель и мастер. При изучении предметов профильного цикла (рисунка, живописи, композиции, гончарства, керамики, скульптуры) учащиеся 5-11 классов делятся на подгруппы. Это обеспечивает лучшее овладение ими гончарскими умениями и навыками.

В конце каждого учебного года в специализированных школах эстетического профиля обязательно проводится учебная профессионально-художественная практика: 1-4 классы – 12 часов, 5-6 классы – 30 часов, 7-8 классы – 40 часов, 10-11 классы – 50 часов.

Важное значение для профильной подготовки учащихся имеют также пленерные и практические занятия. В конце каждого учебного полугодия мастера и учителя оценивают работы учеников с выставлением специальной комплексной оценки. Лучшие работы отбираются для постоянной действующих сменных выставок, которые стали традиционными в специализированных общеобразовательных учебных заведений эстетического профиля.

Кроме того, педагогами этих школ составлен целый ряд авторских учебных программ по художественно-эстетическим и специальным предметам. Так, учителя гончарства в Коллегиуме искусств в Опошне работают по учебной программе, автором которой является заместитель директора по художественным предметам, учитель гончарства *Матвийчук Н.В*.

Основное задание программы по гончарству – сохранение, развитие и приумножение традиций народной опошнянской керамики и гончарства. Основа содержания курса гончарства – изучение традиционной для Опошни пластики народной игрушки, декоративной скульптуры, форм гончарной посуды, техник декорирования.

По авторским программам преподаются также другие предметы художественно-эстетического цикла:

Рисунок, живопись, композиция, автор – учитель изобразительного искусства, специалист высшей квалификационной категории, заслуженный учитель Украины, учитель-методист *Редчук Г.В*.

Эти авторские программы основываются на современных достижениях теории и практики художественного образования, а также использовании многолетнего художественно-педагогического опыта самой учительницы. В содержании программ реализован целостный подход к изучению основ художественной грамоты с постепенным усложнением учебных заданий в старших классах, где основной целью становится приобретение учащимися профессионального мастерства гончара.

В начальной школе ученики получают первичные, элементарные знания о художественных средствах и возможностях их использования при решении творческих задач. Они знакомятся с основами композиции, средствами художественной выразительности, основами перспективы; овладевают наипростейшими умениями плоскостных и объёмных изображений.

Привлечение учащихся к выполнению работ в разнообразных художественных и графических техниках предоставляет им возможность испробовать свои силы и выбрать свой стиль. Так, изучение техник в живописи предполагает использование различных материалов: карандаша, угля, мела, пастели, акварели, гуаши, темперы, акрила, воска, туши и др. Разнообразные способы работы с художественным материалом побуждают учащихся к поиску новых способов художественного отображения мира и воплощения своего замысла с помощью авторской техники или своеобразной комбинации других изученных техник. За 4 года обучения они знакомятся с такими видами художественной деятельности, как: аппликация, мозаика (рваная и резаная), вытынанка, бумажная пластика, оригами и др.

Особенное внимание уделяется в специальных эстетических школах изучению декоративно-прикладного искусства и изготовлению декоративно-прикладных изделий: масок и костюмов, кукол для кукольного театра, писанок, витражей, батиков, рельефов из бумаги и солёного теста и др. В процессе изучения этих техник учащиеся знакомятся с разными художественными специальностями. Таким образом, программа для 1-4 классов составлена так, чтоб учащиеся выполняли рисунки, делали объёмные формы из доступных материалов, конструировали архитектурные объекты, изготавливали изделия по образцам народного искусства из природных материалов, знакомились с художественными материалами и инструментами для разных видов художественного творчества.

Программа по изобразительному искусству для учащихся 5-9 классов систематизирует ранее приобретённые ими знания, обогащает их новой информацией, развивает творческий потенциал учеников, стимулирует их интерес к приобретённым знаниям посредством углублённого изучения основ художественной грамоты: законов композиции, правил перспективного изображения на плоскости, основ цветоведения. Главная идея этой программы – связь искусства с жизнью.

Учащиеся 10-11 классов руководствуются в изобразительной деятельности стремлением к овладению глубокими профессиональными знаниями и умениями. Это желание усиливается благодаря тому, что они рассматривают уроки изобразительного искусства как подготовку

к выбору будущей профессии. В старших классах уделяется больше внимания изображению натуры, овладению учащимися законами перспективы. Обучение рисунку осуществляется на натуральном материале, преимущественно при изучении законов пространственного построения предмета с использованием метода каркасного и объёмного его изображения. Одновременно с этим повышаются требования учителя к качеству рисунка и его оцениванию, возрастает сложность художественных заданий.

На уроках живописи развивается способность учащихся к осознанному восприятию форм и цвета в их гармоническом взаимодействии. На этой основе они приходят к пониманию роли цвета, цветовой гармонии в выражении содержания художественного произведения. Учащиеся знакомятся с темперой, акрилом, масляными красками и другими материалами. К учебным творческим работам прибавляется натюрморт. Кроме обязательных длительных работ (6-12 часов) выполняются кратковременные этюды, зарисовки. Продолжается углубленное изучение художественных средств передачи пространственной перспективы, вводится понятие плановости пространства, осваиваются умения осознанного построения линии горизонта, нахождения точек схождения, рисования собственных и падающих теней, выполнения архитектурных форм. При изучении пластической анатомии обращается внимание на конструктивное построение гипсовой головы, черепа; пропорциональное соотношений масс, выявление характерных особенностей формы. На занятиях по рисунку, живописи и композиции учащиеся при выполнении творческих работ стремятся к передаче объёма, фактуры, воздушного пространства, настроения в природе и эмоционального состояния самого автора.

Программа художественного предмета ***Скульптура*** (автор *Матвейчук Н.В.*) построена на основе изучения академической скульптуры, так как декоративную пластику учащиеся изучают на уроках гончарства. Курс охватывает различные задания на создание круглой скульптуры и скульптурных композиций, мелкую пластику, рельеф и др.

Программа предмета ***Основы керамологии*** (составители кандидаты исторических наук, научные сотрудники Института керамологии – отделения Института народоведения Национальной академии наук Украины *Метка Л.О и Щербань А.Л.*) направлена на углубление знаний учащихся об этнологии украинского гончарства. Она знакомит их с археологическими керамологическими культурами. Особенностью этой программы является соединение теоретических уроков с практическими занятиями, археологическими и этнографическими практиками и экспедициями.

Интернализации учащимися специализированных общеобразовательных учебных заведений эстетического профиля гончарских традиций своего региона способствует привлечение к учебно-производственному процессу, организованному в этих заведениях, известных мастеров-керамистов, гончаров, рисовальщиц, технологов, художников, которые обучают их изготовлению глиняных изделий, игрушек, гончарных форм, налепленному декору и рисовке. Кроме того, учащиеся «Коллегиума искусств в Опошне» постоянно посещают художественные мастерские старейшин гончарских династий: заслуженного мастера народного творчества Украины, члена Национального союза мастеров народного искусства Украины и Национального союза художников Украины, лауреата Всеукраинской литературно-художественной премии имени Ивана Нечуй-Левицкого *Н.Г. Пошивайло*; заслуженных мастеров народного творчества Украины, членов Национального союза мастеров народного искусства Украины и Национального союза художников Украины, лауреатов Национальной премии имени Тараса Шевченко и премии имени Данила Щербаковского *В.О. Омеляненко* и *Н.Е. Китриша*.

Учащиеся специализированной школы-интерната «Дивосвит» изучают художественную керамику под руководством известных в Украине мастеров искусств: заслуженного мастера народного творчества Украины, председателя Запорожского областного центра Национального союза мастеров народного искусства *А.А. Вильчинского,* члена Национального союза художников Украины *А.С. Жолудя* и др.

Эти известные мастера керамического и гончарного искусства проводят для учащихся специализированных эстетических заведений занятия по специальным дисциплинам и мастер-классы, входят в состав жюри конкурсов гончарного искусства, которые систематически проводятся в этих учебных заведениях и приобрели статус международных.

В частности, в Коллегиуме проведено три Всеукраинских и два Национальных симпозиума гончарства, три Всеукраинских гончарских фестиваля, восемь Международных молодёжных гончарских фестивалей, Всеукраинский семинар-практикум по украинскому гончарству. Это учебное заведение выступает соорганизатором ежегодных Национальных дней гончара, мероприятий в рамках Недели национального гончарного единения в Опошне и целого ряда научных конференций, проводимых под эгидой Института керамологии Национальной академии наук Украины, который находится в с. Опошня.

Специализированная школа-интернат «Дивосвит» известна в Украине и за её рубежами благодаря участию в Днях детского творчества в Национальном музее народной архитектуры и быта Пирогово (под

Киевом), проведению ежегодных Международных пленеров, фестиваля детского творчества «Малобелозерские самоцветы» и др.

В каждом из этих специализированных эстетических учебных заведений создан этнографический музей, экспонаты которого собраны учащимися и учителями во время этнографических практик и экспедиций, которые введены в вариативный компонент учебного плана. Благодаря их проведению в музейных экспозициях представлены:

- уникальные коллекции керамических и гончарных изделий различных эпох, регионов, школ и стилей;
- постоянно действующие выставки фестивальных работ и лучших творческих работ учащихся школ – дипломантов международных и всеукраинских выставок и конкурсов;
- произведения выдающихся мастеров гончарного и керамического искусства, а также почётных гостей фестивалей.

Фонды школьных художественно-этнографических музеев Коллегиума и «Дивосвита» содержат более 4 тысяч экспонатов. Такая кропотливая и самоотверженная музейно-этнографическая поисковая работа была отмечена на I Национальном конкурсе керамологических музейных экспонатов «КераМузЕк – 2011» (2011 г.), дипломами I, II и III степени.

Экспозиции музеев используются учителями во время проведения уроков и воспитательных мероприятий для учащихся. Так, на материале керамологических коллекций они знакомят их с творческими достижениями гончарских центров Украины, изучают их стилевые и региональные особенности, анализируют специфику технологий изготовления, высушивания, обжига, декорирования и поливирования.

Совет музея специализированной школы «Дивосвит» организовывает на его базе ученические конференции по проблемам исследования истории развития керамики, изучения творчества выдающихся земляков-керамистов. Результаты одного из таких исследований, представленные в творческой работе выпускницы специализированной школы-интерната «Дивосвит» на тему «Возникновение и развитие гончарства на Белозерщине», признаны лучшими на областном конкурсе «Об'єднаймося ж, брати мої» в номинации «Історія Українського державотворення» (I место).

Стремление учебного заведения органически «вписаться» в социокультурную среду региона способствует созданию в нём собственной эстетико-развивающей среды. Её, по нашему мнению, целесообразно рассматривать в межличностном, социокультурном, пространственно-предметном и художественно-эстетическом аспектах.

В связи с этим считаем компонентами такой среды:

1) *эстетизированную учебную среду* (*красоту педагогического действия* (Зязюн & Сагач, 1997) – высокий уровень педагогического мастерства преподавателей);
2) *эстетизированную коммуникативную среду* (*красоту отношений* – преобладание эмоционально-возвышенного, мажорного тона в ученическом и педагогическом коллективах, создание комфортного морально-психологического климата, творческой атмосферы радости и увлечённого овладения гончарным ремеслом и керамическим искусством);
3) *эстетизированную материальную среду* (эстетический дизайн интерьера, оригинальное оформление учебных помещений; сменные выставки ученических работ в холле и коридорах; ландшафтный дизайн школьного двора и прилежащей территории; чистоту в учебном заведении и во дворе);
4) *гармоническую организационную структуру* (чёткое распределение функций и полномочий; эстетизацию процесса ученического самоуправления благодаря гармонизации структуры ученического парламента);
5) *культурную среду учебного заведения* (совокупность материально-технических, знаково-символических, информационно-технологических условий, которые обусловливают направление художественно-эстетического развития и саморазвития учащихся и преподавателей в пространстве образовательного заведения) (Крылова, 2000).

Все эти компоненты эстетико-развивающей среды комплексно влияют на взаимоотношения субъектов педагогического процесса (Панов, 2007), формируя его содержание и организуя педагогическое взаимодействие таким образом, что в его результате происходит интернализация учащимися народных профессионально-художественных традиций своего региона, повышается уровень их художественно-эстетической культуры и профессиональной компетентности и они вырастают настоящими патриотами своей Родины.

Воспитание педагогическими коллективами специализированных школ-интернатов эстетического профиля целой плеяды будущих мастеров украинского гончарного и керамического искусства достойно оценено на национальном и международном уровнях. Так, «Коллегиум искусств в Опошне» и «Дивосвит» многократно награждены золотыми, серебряными и бронзовыми медалями на международных образовательных выставках «Современные учебные заведения» и «Инноватика в современном образовании», проводимых под патронатом Министер-

ства образования Украины и Национальной академии педагогических наук Украины. «Дивосвит» пятикратно удостоен почётного звания «Лидер современного образования» (2005-2009 гг.) и стал лауреатом Всеукраинского конкурса «Сто лучших школ Украины» в номинации «Школа – социокультурный центр села».

Таким образом, взаимодействие специализированных учебных заведений эстетического профиля с этнокультурной средой своего региона является перспективным направлением гармонизации внутреннего мира ребёнка и установления продуктивного взаимодействия институционального, открытого и виртуального социальных миров.

ЛИТЕРАТУРА

Отич О.М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник / О.М. Отич. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 208 с.

Щодо процесу оптимізації мережі навчальних закладів // МОН України. – 4 березня 2013 р.: [Електронний ресурс]. // Режим доступу : https://mon.gov.ua/…/pr-vidd…/reaction-on-critics/1362144427 – Назва з екрану.

Зязюн І.А. & Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник /І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры / Наталья Борисовна Крылова. – М., 2000. – 452 с.

Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика: учеб. пособие / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.