

DZIECKO W SZKOLNEJ RZECZYWISTOŚCI.
ZAŁOŻONY A RZECZYWISTY
OBRAZ EDUKACJI ELEMENTARNEJ

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 156

Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej

Pod redakcją

HALINY SOWIŃSKIEJ



POZNAŃ 2011

ABSTRACT. Sowińska Halina (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (The child in school reality. The assumed and the real picture of elementary education). Poznań 2011. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 156. ISBN 978-83-232-2256-9. ISSN 0083-4254. Pp. 593. Text in Polish.

The book presents studies on the present state of pre-school and early school education. The studies were conducted in 2009 in 107 schools in different environments (cities, towns and rural areas) in the whole country. Their aim was to show changes [that have occurred] after 10 years of implementation of reforms in Polish education system. In the book the authors try to answer such questions as: To what extent the school is conducive to a varied and effective child's activity, to what extent the conception of the holistic perception of a child as an individual subject is comprehended by the teachers, what kinds of teaching techniques and strategies are used by the teachers of young children, what are the achievements in the development of children as far as the main competences and abilities of children who complete their elementary education nowadays? The methods applied, which are based mainly on the study of individual experiences and forms of activity reveal school reality in its many dimensions.

Halina Sowińska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji, 60-568 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89, Poland.

Recenzent: *prof. UWM dr hab. Małgorzata Suświłło*

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
– projekt badawczy nr NN 106023934

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011

Opracowanie graficzne okładki: *Ewa Wąsowska*

Fotografie na okładce ze zbiorów Zakładu Teoretycznych Podstaw Edukacji

Redaktorzy: *Elżbieta Kostecka, Elżbieta Piechorowska, Bernadeta Tyranowska*

Redaktor techniczny: *Dorota Borowiak*

Formatowanie komputerowe: *Krystyna Jasińska*

ISBN 978-83-232-2256-9

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 sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 41,5. Ark. druk. 37,25

Druk i oprawa: TOTEM s.c., Inowrocław, ul. Jacewska 89

Spis treści

Wstęp – Halina Sowińska	9
Część I. EDUKACJA ELEMENTARNA PO REFORMIE POLSKIEGO SYSTEMU OŚWIATY – KIERUNKI ZMIAN I WARUNKI REALIZACJI	
Rozdział 1. Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej – Grażyna Rura, Michał Klichowski	19
Wprowadzenie	19
1. Główne funkcje i zadania wczesnej edukacji w założeniach reformy	33
2. Nowelizacje i zmiany w toku wdrażania reformy – ich kierunek i charakter ...	39
3. Organizacyjno-materiałny stan badanych szkół z punktu widzenia szans rea- lizacji założeń reformy	54
Podsumowanie	77
Rozdział 2. Zmiany w edukacji przedszkolnej jako warunek podniesienia ja- kości życia dzieci w okresie średniego dzieciństwa – Kinga Kuszak	79
Wprowadzenie	79
1. Zmiany związane z upowszechnianiem edukacji przedszkolnej	80
2. Zmiany podstawy programowej wychowania przedszkolnego	89
Podsumowanie	96
Rozdział 3. Program nauczania w szkolnej rzeczywistości edukacji elementar- nej – Renata Michalak	99
Wprowadzenie	99
1. Zintegrowane programy nauczania – próba poszukiwania istoty i znaczeń	101
2. Analiza programów nauczania w kontekście założeń edukacji zintegrowanej	107
3. Program szkolny w świetle badań	117
Podsumowanie	122
Część II. OSIĄGNIĘCIA ROZWOJOWE DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ WCZESNOSZKOLNĄ	
Rozdział 4. Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów – Renata Michalak	129
Wprowadzenie	129
1. Kompetencje poznawcze – poszukiwanie znaczeń	131
2. Edukacyjne warunki nabywania i rozwoju kompetencji poznawczych	135

3. Poznawanie przyrody kontekstem rozwoju kompetencji poznawczych	138
4. Edukacyjne warunki rozwoju kompetencji poznawczych w świetle badań	143
5. Kompetencje poznawcze uczniów klas III w świetle badań	155
Podsumowanie	166
Rozdział 5. Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej – Kinga Kuszak	171
Wprowadzenie	171
1. Słuchanie jako aspekt kompetencji językowych dziecka	175
2. Mówienie jako kompetencja komunikacyjna	177
3. Kompetencje dziecięciolatek związane z pisaniem	190
4. Umiejętność czytania jako źródło rozwoju kompetencji językowych	203
Wnioski	208
Rozdział 6. Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe – Grażyna Rura, Michał Klichowski	213
Wprowadzenie	213
1. Kształtowanie kompetencji matematycznych w klasach I – III w świetle założeń i praktyki nauczycielskiej	214
2. Kompetencje matematyczne dzieci kończących edukację elementarną	225
3. (Pop)kulturowe i szkolne uwikłania procesów rozwoju kompetencji matematycznych dzieci	229
Podsumowanie	240
Rozdział 7. Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa – Klaudia Mikołajczyk	243
1. Emocje jako złożona struktura psychiczna	243
2. Tendencje rozwojowe w zakresie funkcjonowania emocjonalnego	245
3. Pojmowanie emocji przez dzieci	250
4. Emocje a aktywność umysłowa dziecka	253
5. Pojęcie kompetencji emocjonalnych	257
6. Kompetencje emocjonalne dzieci kończących edukację elementarną i ich poziom – doniesienia z badań	259
Podsumowanie	268
Rozdział 8. Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej – Halina Sowińska	271
Wstęp	271
1. Analiza pojęcia <i>kompetencja społeczna</i>	272
2. Szkolne determinanty rozwoju kompetencji społecznych dzieci	275
3. Relacje nauczyciela z dzieckiem jako źródło doświadczeń społecznych dziecka	279
4. Stosunek dziesięcioletnich dzieci do norm szkolnych	288
5. Kompetencje społeczne związane z realizacją roli członka grupy	292
6. Kompetencje związane z utrzymywaniem bliskich związków rówieśniczych	295
Podsumowanie	300

Część III. PRZYGOTOWANIE DZIECKA PIĘCIOLETNIEGO DO PRZEKROCZENIA PROGU SZKOLNEGO

Rozdział 9. Poziom rozwoju sprawności motorycznych dzieci pięcioletnich

– Ewa Lewandowska	305
Wprowadzenie	305
1. Sprawności dzieci pięcioletnich w zakresie motoryki dużej na przykładzie prób koordynacji statycznej	308
2. Sprawności dzieci pięcioletnich w zakresie motoryki małej na przykładzie prób grafomotorycznych dotyczących kalkowania	311
Podsumowanie	316

Rozdział 10. Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich – Jolanta Andrzejewska

.....	321
1. Pojęcie i mechanizmy rozwoju kompetencji poznawczych	321
2. Poziom rozwoju kompetencji poznawczych badanych dzieci	324
Wnioski	346

Rozdział 11. Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich – Bożena Grzeszkiewicz

.....	347
Wprowadzenie	347
1. Uwarunkowania rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym	349
2. Poziom rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci pięcioletnich	352
Podsumowanie	364

Rozdział 12. Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu – Jadwiga Lubowiecka

.....	367
Wprowadzenie	367
1. Teoretyczny kontekst zagadnienia	367
2. Rodzina jako najważniejsze środowisko doświadczeń społecznych dziecka	371
3. Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka	372
4. Kompetencje społeczne – wyjaśnienia terminologiczne	376
5. Kompetencja komunikacyjna. Interakcja z osobą nieznaną	381
6. Kompetencja sprawczo-instrumentalna: efektywne porozumiewanie się w sytuacji zadaniowej	386
7. Współdziałanie badanych w zabawie ruchowej	388
8. Kompetencja pozycyjna	390
Podsumowanie	393

Rozdział 13. Strategie stosowane przez przedszkole w realizacji jego funkcji i zadań edukacyjnych – Teresa Parczewska

.....	397
Wprowadzenie	397
1. Styl pracy jako wyznacznik kompetentnych działań nauczyciela w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych	398
2. Charakterystyka i przebieg badań	402
3. Formalny i mentalny obraz nauczyciela przedszkola – analiza wyników badań	402
Podsumowanie	419

Część IV. SZKOLNE I ŚRODOWISKOWE DETERMINANTY INDYWIDUALNEGO ROZWOJU DZIECKA NA POZIOMIE EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Rozdział 14. Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość – Elżbieta Misiorna, Renata Michalak

Wprowadzenie	423
1. Ocenianie zorientowane na proces osiągania celów rozwojowych	425
2. Ocenianie wspierające rozwój – poszukiwanie sensu i znaczeń	428
3. Determinanty efektywnej strategii oceniania wspierającego	429
4. Ocenianie w rzeczywistości szkolnej dziecka	438
Podsumowanie	445

Rozdział 15. Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku – Anna Basińska

Wstęp	449
1. Świat zewnętrzny jako środowisko życia	450
2. Pojęcie przestrzeni edukacyjnej	452
3. Rola szkoły i nauczyciela w kreowaniu przestrzeni edukacyjnej dziecka w okresie późnego dzieciństwa	455
4. Obraz edukacji dziecka w relacjach ze środowiskiem	458
5. Analiza wybranych środowisk edukacyjnych	468
Podsumowanie	478

Rozdział 16. Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju – Hanna Krauze-Sikorska

Wprowadzenie	479
1. Zrozumieć pojęcie „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” – wprowadzenie w kluczowe terminy i zagadnienia	481
2. Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w warunkach szkoły ogólnodostępnej – edukacyjne bariery sukcesu szkolnego	486
3. Dziecko kreatywne w szkole, czyli o edukacyjnej sytuacji dzieci zdolnych i uzdolnionych jako osób o specjalnych potrzebach	501
4. Interakcyjna diagnoza pedagogiczno-psychologiczna – „poznać, aby działać i skutecznie pomagać” jako warunek wstępny pomocy dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych	507
5. Działania edukacyjne, profilaktyczne i terapeutyczne w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych	519
Podsumowanie	533

Rozdział 17. Dziecko u progu edukacji przedmiotowej – Renata Michalak

Wprowadzenie	535
1. Edukacja elementarna jako kontekst nabywania gotowości rozwojowej do pokonywania progów szkolnych	536
2. Ideologie edukacji elementarnej jako źródła doświadczeń adaptacyjnych	539
3. Cechy realizowanego modelu edukacji elementarnej w perspektywie drugiego progu szkolnego	542
Podsumowanie	551

Podsumowanie i wnioski – Halina Sowińska, Hanna Krauze-Sikorska, Kinga Kuśzak, Renata Michalak, Grażyna Rura

555

Bibliografia

569

Wstęp

Współczesna szkoła stoi przed niezmiernie trudnym zadaniem, jakiego w swej historii jeszcze nie doświadczała. Musi bowiem odpowiedzieć na pytanie, jak przygotować młodego człowieka do funkcjonowania w sytuacji permanentnie dokonujących się zmian w otaczającej rzeczywistości. Zmiany dokonują się w zawrotnym tempie i są nieprzewidywalne, bowiem wynikają ze ścierania się różnego typu tendencji, procesów i zjawisk, które mimo że pozostają często w sprzeczności ze sobą, to jednak są jednocześnie warunkiem zachowania równowagi w rozwoju jednostek, a także całych społeczeństw. Zachodzące tak dynamicznie procesy społeczne w relacjach jednostka – społeczność mają oczywiście wpływ zarówno na porządek i ład społeczny, jak i na osobiste życie jednostek.

Żyjemy w kulturze indywidualizacji, w której prawo jednostki uzyskane w społecznej przestrzeni życia do bycia sobą, do budowania własnej niezależnej tożsamości, obecnie w erze ponowoczesności zamienione zostało w imperatyw samorealizacji. Nastąpił, zdaniem wielu autorów, paradoksalny efekt, polegający na tym, że jednostka uwalniając się z ograniczeń instytucji i zburokratyzowanych organizacji, popadła w uzależnienie wynikające z nakazu troski o własną podmiotowość i rozwój indywidualności oraz konieczności osobistego dokonywania wyborów dotyczących wszystkich aspektów swego życia. Wybór, jak podkreślają współcześni socjologowie, przestaje być postrzegany jako symbol wolności, a staje się ciężarem, z którym jednostka nie zawsze jest w stanie sobie poradzić, co powoduje, że czuje się nieszczęśliwa. Ponowoczesność oznacza nową jakość życia człowieka, ale niekoniecznie lepszą. Ta pulsująca zmienność kierunków rozwoju i orientacji życia społecznego i jednostkowego wywołuje wiele obaw i rodzi pytania o to, jak przygotować do tych zmian jednostkę.

Szukając odpowiedzi na to pytanie, trzeba jednocześnie uwzględnić fakt, że dokonujące się obecnie zmiany cywilizacyjne i kulturowe implikują rozwój społeczeństw w kierunku „społeczeństwa wiedzy”. We współczes-

nym życiu wiedza staje się wartością, dobrem, środkiem do osiągnięcia społecznych i ekonomicznych rezultatów w skali społeczeństwa, jak i w indywidualnym życiu. Z jednej strony wiedza jest kapitałem, który decyduje o kierunku zmian społecznych i cywilizacyjnych, a więc o kierunku rozwoju i pomyślności społeczeństw, o możliwości uczestniczenia w korzystaniu ze światowych dóbr i udziału w procesach przemian kulturowych. Z drugiej strony jest też kapitałem osobistym jednostek, który czyni je zdolnymi do egzystowania w innowacyjnym społeczeństwie, umożliwiającym jednostce przystosowanie się do szybko zmieniających się warunków, do dokonywania – często radykalnych zmian we własnym życiu. Jest to szczególnie ważne dla jednostki w sytuacji, kiedy na dużą skalę może ona uczestniczyć w procesach zachodzących w globalnym świecie dzięki rozwijającej się komunikacji, znoszeniu barier kulturowych, dzięki wspólnym inicjatywom badawczym, społecznym, gospodarczym i ekonomicznym.

Przygotowanie jednostki do funkcjonowania w świecie, w którym najważniejszym kapitałem staje się wiedza, a jednocześnie coraz bardziej zakorzenienia się kultura indywidualizacji (choć nie wiadomo na jak długo i w jakim kierunku pójdą dalsze przeobrażenia), wymaga zredefiniowania roli szkoły i zbudowania nowej koncepcji realizacji przez nią jej podstawowych funkcji edukacyjnych. Jednak zadanie kreatorów zmian oświatowych jest obecnie niezwykle trudne, ponieważ na razie nie wiadomo, jakie będą oczekiwania społeczne wobec szkoły, a to przecież one powinny nadawać wartość edukacji w społeczeństwie ponowoczesnym.

Dokonaniu radykalnych zmian w systemie edukacji szkolnej stymulowanych przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi miała służyć między innymi wprowadzona w 1999 roku reforma oświaty w Polsce. Opierała się ona na dwóch głównych założeniach, które wyrosły przede wszystkim z krytyki dotychczasowego funkcjonowania szkoły w świecie tak wielokierunkowych zmian. Po pierwsze założono, że podstawowym zadaniem szkoły nie jest przekazywanie gotowej wiedzy o świecie, ale przygotowanie ucznia do permanentnego uczenia się, a więc wyposażenie go w narzędzia niezbędne do poznawania rzeczywistości, porządkowania wiedzy o niej i jej wykorzystywania, np. rozwijanie myślenia, kompetencji poznawczych, opanowanie języka, umiejętności posługiwania się nowoczesnymi narzędziami pozyskiwania informacji o świecie itd. Po drugie założono daleko idącą indywidualizację procesów dydaktycznych w imię hasel podmiotowości, prawa ucznia do dokonywania wyborów czy prawa do wolności.

Przeprowadzone dotąd badania (na przykład najnowsze badania prowadzone w ramach projektu realizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, które zostały przedstawione w raportach pod redakcją M. Dąbrowskiego i M. Żytka, a także w dwóch późniejszych raportach doty-

czących umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich oraz pracy nauczyciela tych klas, wcześniejsze badania R. Michalak 2004, Zahorskiej 2002 i innych) oraz codzienna obserwacja praktyk edukacyjnych pokazują, że szkoła nie zrealizowała pomyślnie założeń reformy. Dokonujące się przeobrażenia szkoły nie spełniają oczekiwań nie tylko projektodawców zmian oraz samych ich realizatorów – nauczycieli, ale przede wszystkim odbiorców ofert edukacyjnych, to znaczy uczniów i ich rodziców. Reforma zapowiadała głębokie zmiany zmierzające do demokratyzacji szkoły, do podmiotowego traktowania uczestników procesów edukacyjnych, do tworzenia warunków rozwoju uczniów kreatywnych, samodzielnie myślących, poszukujących, zaangażowanych w proces osobistego rozwoju.

W ostatnim okresie władze oświatowe dokonują różnorodnych zmian i modyfikacji zarówno w sferze różnych rozwiązań organizacyjnych, jak i szczególnie programowych bez dostatecznej i rzetelnej wiedzy o zachodzących w szkole procesach. Od czasu wprowadzenia w 1999 roku reformy oświaty w Polsce kilkakrotnie zmieniano na przykład Podstawy programowe kształcenia ogólnego. Ostatnia z nich daleko odbiega od pierwotnych założeń merytorycznych reformy. W kształceniu na poziomie wczesnoszkolnym odstąpiono na przykład od koncepcji edukacji zintegrowanej nie dlatego, że założenia były błędne, tylko dlatego, że nie osiągnięto zakładanych wyników w zakresie standardów określających kompetencje uczniów. Tymczasem przyczyny niepowodzeń we wdrażaniu reformy były wielorakie, między innymi: brak umiejętności zarządzania zmianą, brak rzeczywistego zainteresowania reformą ze strony władz niższego szczebla, chaos i brak systemowego i strukturalnego wprowadzania zmian, złe przygotowanie nauczycieli, nierozumienie przez nich istoty zmian oraz ich mentalna niechęć do zmiany, brak umiejętności stosowania rozwiązań realizacyjnych i metodycznych adekwatnie do potrzeb rozwojowych uczniów i konkretnej szkoły, fatalne wyposażenie szkół, brak systematycznego merytorycznego wsparcia dla nauczycieli, którzy podjęli zadania innowacyjne i niejednokrotnie ponosili ogromny trud itd. Przez długi czas w ogóle nie monitorowano przebiegu prac nad realizacją zadań wynikających z założeń reformy, nie badano rzeczywistych procesów zachodzących w szkole i ich podłoża, ograniczano się do badania osiągnięć uczniów. Wprowadzane ostatnio w oświacie zmiany nie wynikają z badania i rzetelnej analizy przyczyn niepowodzeń szkoły, są wprowadzane na mocy intuicyjnych przeświadczeń decydentów przy jednoczesnej rezygnacji z tego, co było istotą koncepcji, na której opierała się reforma. Modyfikacje były i są chaotyczne, nie są osadzone we współczesnej wiedzy o rozwoju człowieka, o mechanizmach i uwarunkowaniach nadających kierunek zmianom rozwojowym. Wiedza uczestników procesów edukacyjnych o tych mechanizmach ma charakter deklaracyjny, ale w rzeczywistości nie jest wykorzystywana w koncepcjach

realizacyjnych. W odniesieniu do edukacji elementarnej szczególnie niepokojące jest, że w dalszym ciągu nie bierze się pod uwagę znaczenia, jakie edukacja na wczesnym etapie rozwoju dziecka ma dla przebiegu jego całej kariery edukacyjnej i losów życiowych. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim władz niższego szczebla, a także władz placówek edukacyjnych, które w rzeczywistości decydują o warunkach edukacji na tym etapie.

Dyskusje nad tymi problemami, zagrożeniami i perspektywami podejmowane były na ogólnokrajowym otwartym seminarium nauczycieli akademickich, zajmujących się edukacją małego dziecka, zorganizowanym z inicjatywy Zakładu Teoretycznych Podstaw Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Seminarium odbywa się cyklicznie od pięciu lat i z inicjatywy uczestników uzyskało nazwę Akademickie Seminarium Edukacji Dziecka – ASSED. Stałymi uczestnikami seminarium są nauczyciele akademicy z takich uczelni, jak: Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej – Lublin, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski – Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – Warszawa, Uniwersytet Opolski – Opole, Uniwersytet Białostocki – Białystok, Akademia Pomorska – Słupsk, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej – Kraków, Uniwersytet Bydgoski – Bydgoszcz, Uniwersytet Śląski – filia w Cieszynie, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego – filia w Piotrkowie Trybunalskim i Uniwersytet Szczeciński – Szczecin.

Seminarium realizowało różnorodne inicjatywy, a w roku 2007 zainicjowało badania nad stanem edukacji wczesnoszkolnej w Polsce po reformie oświatowej z 1999 roku. Realizację projektu rozpoczęto w roku 2008 w ramach grantu finansowanego przez MNiSW. W badaniach uczestniczyły takie ośrodki naukowe, jak: Poznań, Olsztyn, Lublin, Cieszyn, Słupsk, Warszawa, Białystok, Kalisz, Kraków, Piotrków Trybunalski, Szczecin. Kierownictwo merytoryczne i organizacyjne nad badaniami sprawował Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji WSE UAM.

Głównym celem było ukazanie rzeczywistego obrazu edukacji elementarnej, a przede wszystkim sytuacji dziecka w przestrzeni edukacyjnej tworzonej przez szkołę. Cele szczegółowe obejmowały następujące sfery:

1. Ukazanie kierunków zmian edukacyjnych wynikających z założeń reformy oświatowej, a w tym między innymi zbadanie, jakie funkcje rzeczywiście realizuje szkoła w zakresie edukacji dziecka w okresie późnego dzieciństwa, a jakich zadań zaniechała, zbadanie, na ile działania podjęte w ramach reformy spowodowały upodmiotowienie uczestników procesów edukacyjnych w szkole, w jakim stopniu zmiany te mają charakter systemowy lub jedynie wybiórczy, w jakim stopniu polegają one na przeobrażeniach w sferze stosowanej filozofii kształcenia dziecka na poziomie elementarnym, a w jakim jedynie na zmianach w zakresie technologii kształcenia

lub organizacyjnych aspektów kształcenia, na ile szkoła uwzględnia i wykorzystuje w pracy z dzieckiem różne konteksty szeroko rozumianego środowiska życia dziecka.

2. Zbadanie stopnia zaawansowania tych zmian w poszczególnych obszarach funkcjonowania szkoły, między innymi ustalenie, w jakim zakresie wprowadzono w codziennej pracy w edukacji wczesnoszkolnej koncepcję nauczania zintegrowanego, a w związku z tym, jakie kluczowe kompetencje dziecka szkoła rozwija, na ile tworzy warunki do rozwoju potencjału rozwojowego każdego dziecka, w tym szczególnie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jakie programy i podręczniki są wykorzystywane, na ile są one podstawą do tworzenia autorskich projektów edukacyjnych dla klasy i poszczególnych uczniów, w jakim zakresie wprowadzono w szkole nową organizację pracy z dzieckiem opartą na blokach tematycznych i zintegrowanych projektach, na ile zadania w obrębie tych projektów wyzwalają rzeczywistą aktywność poznawczą dziecka pozwalającą na samodzielne badanie i odkrywanie rzeczywistości, w jakim zakresie wprowadzono ocenianie opisowe osiągnięć dziecka i na ile stosowana jest ona zgodnie z założeniami, w jakim stopniu włącza się różne podmioty środowiska w realizację zadań edukacyjnych.

3. Zbadanie efektów przyjętego modelu edukacji małego dziecka w różnych sferach jego doświadczeń i rozwoju, a więc przede wszystkim zbadanie poziomu kompetencji dzieci kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej oraz charakteru doświadczeń w zakresie aktywności poznawczej, społecznej i emocjonalnej, jaką wynoszą dzieci z działalności na etapie edukacji elementarnej, na ile przygotowują one dziecko do pokonania drugiego progu szkolnej edukacji i przejścia do kształcenia przedmiotowego.

4. Zbadanie przygotowania szkoły do obniżenia progu edukacyjnego oraz działalności przedszkola w zakresie przygotowania dzieci 5-letnich do podjęcia nauki w szkole oraz stanu kompetencji tych dzieci, niezbędnych do ich pomyślnej adaptacji w szkole.

Badania zostały przeprowadzone w przedszkolach i szkołach na terenie całego kraju w latach 2008–2009 i dotyczyły przede wszystkim dzieci, ich działań, kompetencji, przeżyć, związanych z edukacją szkolną i przedszkolną. Założono, że najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem tego, jak funkcjonuje szkoła, są rzeczywiste przeżycia i doświadczenia wynoszone ze szkoły przez dzieci. Badania oparte były na rozbudowanej i szczegółowo przemyślanej metodologii, przy użyciu różnorodnych strategii i technik. Wykorzystano między innymi obserwację zachowań dzieci w wielu naturalnych sytuacjach procesu edukacyjnego, a więc w toku zajęć prowadzonych przez nauczycieli, a także zachowań w wielu ściśle określonych sytuacjach tworzonych specjalnie na cele badawcze, zastosowano techniki projekcyjne i analizę różnorodnych wytworów pracy dzieci, które posłużyły do analizy

ich kompetencji. Były to badania nad indywidualnymi dziećmi i większość z nich polegała na rozmowach lub obserwacjach w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem.

Badania te oraz ich wyniki przedstawione zostały w niniejszym opracowaniu. Zamiarem autorów jest nie tylko zaprezentowanie raportu z badań, ale przede wszystkim dokonanie krytycznej analizy rzeczywistości edukacyjnej w kontekście dostępnych teorii, za pomocą których można tę rzeczywistość wyjaśniać.

Praca skierowana jest do różnych grup odbiorców, między innymi do środowisk naukowych zajmujących się problemami oświaty jako próba udziału w dyskursie nad stanem, kierunkami i możliwościami jej doskonalenia. Drugą grupę odbiorców stanowią nauczyciele edukacji elementarnej, opracowanie powinno zachęcić ich do refleksji nad własną praktyką i wpłynąć na ich świadomość własnej roli w rozwoju dziecka i jego edukacyjnej kariery. Przede wszystkim jednak publikacja skierowana jest do władz oświatowych różnych szczebli zarządzania oświatą i do decydentów, od których zależą warunki, w jakich szkoła funkcjonuje.

Książka składa się z czterech części i obszernego podsumowania.

Część pierwsza zawiera trzy rozdziały, ich celem jest uświadomienie, a niektórym czytelnikom tylko przypomnienie, w jakim kontekście podjęte zostały prace nad reformą oświaty w Polsce, jakie były jej cele i podstawowe założenia, jak duże nadzieje budziła ona w społeczeństwie. Dwa pierwsze artykuły przedstawiają kalendarium i charakter zmian, jakie się dokonywały w oświacie. Pierwszy autorstwa Grażyny Rury i Michała Klichowskiego dotyczy szkoły, a szczególnie edukacji wczesnoszkolnej, ukazuje on również obecne warunki pracy szkoły, które w dużej mierze determinują poziom realizacji podstawowych jej funkcji. Drugi artykuł napisany przez Kingę Kuszak omawia założenia i zmiany w działalności przedszkola, które objęte zostało strukturalną reformą systemu oświaty i miało spełniać ważną funkcję wyrównywania szans edukacyjnych dzieci. Trzeci artykuł w tej części autorstwa Renaty Michalak omawia koncepcję i projekty dotyczące budowania programów edukacji szkolnej jako kontekstu określającego kierunek i jakość działalności szkoły.

Część druga poświęcona jest prezentacji badań nad rozwojem kompetencji dzieci dziesięcioletnich kończących edukację wczesnoszkolną. Badania miały na celu ukazanie rzeczywistych osiągnięć rozwojowych dzieci w fazie późnego dzieciństwa i dotyczyły różnych jego sfer. Artykuły omawiające te wyniki nie ograniczają się do ich przedstawienia, ale jednocześnie dokonują analizy warunków, które decydowały o ich jakości, wyjaśniają teoretyczne założenia reformy dotyczące poszczególnych dziedzin funkcjonowania szkoły, obejmują nie tylko działania dydaktyczne nauczyciela, ale również jego relacje z dziećmi i sposób wypełniania zadań wychowawczo-opiekuń-

czych. Badaniami objęto następujące osiągnięcia rozwojowe dzieci: 1) kompetencje poznawcze dzieci – omówione w artykule autorstwa Renaty Michalak; 2) kompetencje komunikacyjne i językowe – których analizy dokonała Kinga Kuszak; 3) kompetencje matematyczne – którym poświęcony jest artykuł napisany przez Grażynę Rurę i Michała Klichowskiego; 4) kompetencje emocjonalne – przedstawione w tekście autorstwa Klaudii Mikołajczyk; 5) kompetencje społeczne – których analiza zawarta jest w artykule napisanym przez Halinę Sowińską.

Część trzecia poświęcona jest prezentacji wyników badań nad rozwojem dzieci 5-letnich, które niebawem objęte zostaną obowiązkowym przygotowaniem do nauki szkolnej. Jedną z płaszczyzn integracji w edukacji małego dziecka jest ciągłość procesów jego kształcenia w przebiegu jego życia, co wymaga ścisłego powiązania pracy przedszkola i szkoły. Przygotowanie dziecka do przekroczenia progu szkolnego jest warunkiem jego startu w edukację szkolną i jednocześnie zadaniem, od którego realizacji zależy przebieg i jakość procesów rozwojowych w okresie późnego dzieciństwa. Znajomość wymagań dotyczących edukacji szkolnej jest ważnym czynnikiem determinującym koncepcję pracy z dzieckiem przedszkolnym. Z jednej strony wychowawca pracujący z małym dzieckiem musi wiedzieć, do jakich zadań rozwojowych ma go przygotować u progu szkoły, jakie funkcje psychiczne powinien w nim uruchomić. Z drugiej strony nauczyciel w klasach niższych powinien mieć świadomość, z jakim dzieckiem będzie pracował, jakimi kompetencjami się ono charakteryzuje i jakie zmiany musi w nim uruchomić, aby dokonał się rozwój. W tej części omówione zostały badania dotyczące: 1) rozwoju motoryki 5-letniego dziecka jako dyspozycji umożliwiających mu m.in. naukę czytania i pisanie – autorka Ewa Lewandowska, 2) rozwoju języka dziecka u progu szkoły – autorką artykułu jest Jolanta Andrzejewska, 3) rozwoju kompetencji emocjonalnych dziecka w tym wieku – autorstwa Bożeny Grzeszkiewicz oraz 4) kompetencji społecznych – artykuł napisany przez Jadwigę Lubowiecką. Tę część kończy tekst autorstwa Teresy Parczewskiej dotyczący nauczyciela edukacji przedszkolnej i stosowanych przez niego strategii pracy z dzieckiem przedszkolnym.

W części czwartej pokazane zostały wybrane aspekty działalności szkoły i nauczyciela. W pierwszym artykule tej części Renata Michalak i Elżbieta Misiorna omawiają strategie stosowane w procesie monitorowania i oceniania dzieci w szkole. Ocenianie jest integralną częścią procesów edukacyjnych, badania dotyczyły tego, jak w praktyce szkolnej nauczyciele re-alizują koncepcję oceny opisowej. Drugi artykuł autorstwa Anny Basińskiej pokazuje, w jakim stopniu nauczyciele małego dziecka tworzą przestrzeń edukacyjną w środowisku lokalnym, które umożliwiałoby bezpośrednie poznawanie przez dziecko najbliższego otoczenia, odkrywanie go i badanie. Artykuł trzeci napisany przez Hannę Krauze-Sikorską dotyczy jednej

z najważniejszych, a jednocześnie zaniedbywanych płaszczyzn szkolnej pracy z małym dzieckiem, a mianowicie pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autorka dokonuje analizy potrzeb w tej dziedzinie i ukazuje zarazem zaniedbania w działalności szkoły na tym polu. Tę część książki kończy artykuł napisany przez Renatę Michalak ukazujący problemy, przed jakimi staje dziecko kończące pierwszy etap edukacji szkolnej i do jakich zadań musi być przygotowane. Przekraczanie progu między edukacją zintegrowaną a kształceniem przedmiotowym autorka ukazuje jako pomost łączący kolejne etapy nauki szkolnej zapewniający ciągłość doświadczeń rozwojowych dziecka.

Książka kończy się obszernym podsumowaniem wyników przeprowadzonych badań, które ukazują rzeczywisty obraz edukacji elementarnej po 10 latach wdrażania reformy zapoczątkowanej niezwykle zrywem całych środowisk edukacyjnych, z którym wiązano tak wielkie nadzieje.

*

Przeprowadzenie badań było możliwe dzięki pomocy, jaką uzyskaliśmy ze strony wielu osób. Autorzy składają wszystkim serdeczne i szczerze podziękowania. Wiele zawdzięczamy Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. dr. hab. Zbyszkowi Melosikowi, który wspierał nas we wszystkich etapach realizacji projektu. Podziękowania kierujemy do dyrektorów szkół i nauczycieli, którzy zgodzili się na udział w badaniach mimo natłoku zadań zawodowych i różnego typu problemów, które są udziałem każdej szkoły w jej codziennej pracy. Badania niewątpliwie czasem zaburzały normalną pracę w klasie, dlatego bez ich życzliwości nie byłyby one możliwe. Dziękujemy również gorąco studentom za ogromne zaangażowanie w realizację badań i żmudne gromadzenie wszelkich materiałów.

Chciałabym osobiście podziękować wszystkim uczestnikom Seminarium, za owocne dyskusje i inspiracje, a tym, którzy włączyli się praktycznie w wykonanie badań, za bezinteresowne zaangażowanie i poniesiony trud.

Zupełnie wyjątkowe i szczególne podziękowania składam moim Koleżankom i Współpracownikom z Zakładu Teoretycznych Podstaw Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: prof. UAM dr hab. Hannie Krauze-Sikorskiej, dr Renacie Michalak, dr Kindze Kuszak, dr Grażynie Rurze, dr Annie Basińskiej, mgr Elżbiecie Misiornej, mgr Klaudii Mikołajczyk oraz mgr. Michałowi Klichowskiemu za entuzjazm i niezwykłą pracowitość, za merytoryczne kompetencje, wyjątkową gotowość do zmagania się z wszelkimi problemami, jakie się pojawiały, za wspólną współpracę, za tworzenie twórczej, przyjaznej atmosfery.

Halina Sowińska

CZĘŚĆ I

EDUKACJA ELEMENTARNA PO REFORMIE POLSKIEGO SYSTEMU OŚWIATY – KIERUNKI ZMIAN I WARUNKI REALIZACJI

Rozdział 1

Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej

*Naród nie dbający o oświatę
podcina korzenie swojej egzystencji.*

Jan Szczepański

Wprowadzenie

Burzliwa jesień 1989 roku przyniosła triumf demokracji i niepodległości w wielu krajach określanych, jako „kraje bloku wschodniego”, a niekwestionowanym „ogniskiem zapalnym” dziejących się wówczas zmian była Polska. Rozpoczęły się kompleksowe przeobrażenia w sferze polityki, gospodarki i ekonomii, a także dokonywały się istotne zmiany społeczno-świadomościowe i kulturowe. Powstawały nowe instytucje, zupełnie inne niż funkcjonujące dotąd, ale przede wszystkim podejmowano próbę redefinicji roli tych, które przetrwały próbę czasu, ale ich funkcje musiały ulec głębokim przeobrażeniom. Taką instytucją – obok rodziny czy Kościoła – była polska szkoła, która nie przystawała już do oczekiwań społecznych i wyzwania „nowych czasów”, czasów trudnych, bo bezlitośnie obnażających wzrost społecznych podziałów i nierówności.

Pojawiające się zmiany miały wybitnie ambiwalentną postać, wprowadzały chaos, niepewność, dezorganizację, były źródłem społecznego kryzysu i stagnacji, ale z drugiej strony okazały się – szczególnie dla jednostek dynamicznych i mobilnych – otwartą szansą na wykreowanie nowych paradigmatów, na uruchomienie innowacyjnych strategii społecznego rozwoju (Sztompka, 2000). Rozwój ten okazał się niewyobrażalnie przyspieszony i pozwolił przejść od prymitywnej technologii opartej na przekazie ustnym, przez druk, do pełnej informatyzacji, zaś „globalna wioska” (Brown, Flavin, Frencz, 2000; De Bono, 2001) elektronicznych mediów umożliwiła ludziom komunikację na masową skalę, pojawił się „globalny rynek”, „globalna konkurencja” i „globalna dystrybucja dóbr” (Radziewicz-Winnicki, 2004 s. 7;

Gołębniak, 1998, s. 118). Codzienne funkcjonowanie w takiej nieprzewidywalnej rzeczywistości okazało się ogromnym wyzwaniem, któremu w pełni mogła sprostać jedynie jednostka o wysokim profesjonalizmie, bardzo mobilna i pozytywnie nastawiona ku zmianom. Jej skuteczność stanowiła też „ochronę” przed restratyfikacją społeczną (Bauman, 2000, s. 84), jednak pod warunkiem dysponowania odpowiednimi „narzędziami”, które pozwoliłyby lepiej rozumieć i wartościować zachodzące procesy. Tymi mechanizmami były przemiany zachodzące w umyśle i psychice jednostki, jej „osobiste teorie” (Gołębniak, 1998, s. 119), które z kolei uruchamiały nowe pokłady motywacji, energii i pozytywnego nastawienia do działań, a także „refleksja nad działaniem i o działaniu” (Gołębniak, 1998, s. 119). W związku z tym, że transformacyjna zmiana dokonywała się szybko, nie wszyscy nadążali oraz wielu nie radziło sobie z trudnymi wyborami. Tymczasem naruszony „stary porządek” – choć mocno krytykowany – nadal tkwił w umysłach oraz czynach wielu ówczesnych Polaków, przez co nie pozwalał wyzbyć się stereotypów, nie kształtował nowej wiedzy „praktyczno-moralnej” (Kwaśnica, 1990, s. 145), nie budował demokratycznej, polityczno-społecznej kultury. Sfera mentalna wielu Polaków nie pozwalała im na włączanie się w zmiany, wchodząc więc jedynie w rolę „obserwatora”, żyli oni w przeświadczeniu, że nie mogą kontrolować ani wpływać na dziejące się wokół nich zdarzenia. Dostrzeganie przyszłości, świadomość, że przecież i tak się wydarzy, nastawienie do niej determinuje – według Zalewskiego – podejmowane przez jednostkę działania, sprzyja lub zaburza, a nawet hamuje „realizację osobistych celów, planów i projektów” (Kuleta, 2002, s. 24). Negatywny ogłód tego, co się może wydarzyć, przyjmowanie postawy katastroficznej, zmierzające w kierunku wycofywania się z wszelkiej aktywności i podzielenie poglądu *nic tu po mnie, przecież i tak inni zadecydują za mnie*. Taki syndrom zachowań H. Domański określa, jako „kulturę ubóstwa” (Bielska, Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 20).

Wszystko to generowało wzrost wypalenia egzystencjalnego, kryzysu społeczno-kulturowego, wyuczonej bezradności, co nieuchronnie prowadziło do narastania poczucia bezsilności. Niewątpliwie miało to związek z lekceważeniem roli edukacji, jej sprawczych możliwości, a przecież – jak pisał Hochleitner (1999) – „w obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności, egalitaryzmu i sprawiedliwości społecznej”. Zbigniew Kwieciński wielokrotnie też zwracał uwagę, że „nigdzie, [...] gdzie próbowano gruntownie rekonstruować całkowity system społeczny, polityczny, kulturowy i ekonomiczny, nie lekceważono roli edukacji publicznej [...]” (Kwieciński, 2001, s. 15). Co więcej, rekonstrukcjonistyczna filozofia zakłada, że zmiana społeczna odbywa się właśnie poprzez edukację (por. Zielińska-Kostyło, 2005).

Liczne badania nad kondycją społeczną Polaków okresu przełomu pokazują, że największym problemem było wówczas zjawisko wykluczenia (*exclusion*) związane z podziałem społeczeństwa na tych, którzy „mają” i tych, którzy „nie mają”: pracy, pieniędzy, własnego domu, wykształcenia, perspektyw itp. Ze względu na ten „brak” grupa ta zaczynała się sama izolować, uznawać za ludzi gorszej kategorii, rezygnować z ambicji, rządzić się własnymi prawami i żyć własnym życiem nastawionym nie na konstruktywną ekspansję, lecz na przetrwanie, na utrzymanie dotychczasowego *status quo*. Ponadto, izolacja wykluczała jednostkę z aktywnej, rozwijającej się części społeczeństwa, która szybko gnała do przodu, jeszcze bardziej powiększając dystans.

Przewartościowania w stosunkach społecznych, w zaspokajaniu jednostkowych potrzeb, w kontaktach ze światem przyrody diametralnie zmieniły stosunek do społecznej sprawiedliwości, równości i solidarności, do wolności i tożsamości każdej jednostki, do zachowania ekologicznej równowagi (Adamski, 2002, s. 37-41). Pojawił się dysonans między podmiotami wartościującymi a akceptowanymi przez nich wartościami, w społeczeństwie pluralistycznym pojawiło się „przyzwolenie na inność” (Adamski, 2002, s. 37). Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy był bardzo szybki rozwój techniki, automatyzacja pracy i zmniejszenie popytu na pracę fizyczną, zaistniały ponadto nowe „obszary kultury i animacji społeczno-kulturalnej” (Jankowski, 1996, s. 85-89). Pojawiło się więc „zapotrzebowanie” na człowieka kompetentnego i twórczego, „suwerennego w obszarze własnego życia [...], pana samego siebie i swojego losu” (Kuleta, 2002, s. 21), który nie tyle adaptuje się do otoczenia, ile stara się je zmieniać, akceptując jego różnorodność i dostrzegając, że „jednolitość klóci się z wielością, solidarność z konkurencją, a wartości z interesem ekonomicznym” (Janion, 1998, s. 60). Niewątpliwie prośba o siły, by zmienić w swoim życiu to, co można zmienić, o odwagę przyjęcia na siebie tego, czego zmienić się nie da i o mądrość odróżnienia jednego od drugiego nie wystarczały w tym trudnym okresie „dzikiego liberalizmu” (Frąckowiak, 2002, s. 51-52). Potrzebna była głęboka refleksja nad złożonością ludzkiej natury, nad jej relacjami ze światem, także świadomość roli nauki i uczenia się przez całe życie po to, by móc to własne życie rozumieć i przekształcać. Miarą sukcesu miała być edukacja – społeczny kapitał wszystkich pokoleń, która wówczas – u schyłku XX wieku – nie nadążała za dokonującymi się przeobrażeniami. Praktyka szkolna była odezwana od rzeczywistości, stanowiąc ledwie reakcję na „potrzeby chwili”. I nawet nie chodziło o to, jak pisał Radziewicz, że „ławki w klasie stoją jedna za drugą, że w szkołach brakuje magnetowidów, a podręczniki są gorsze niż być powinny” (Radziewicz, 1992, s. 13), problem tkwił w ludziach, którzy nie potrafili odczytywać nowych symboli dostarczanych im przez nieznaną dotąd globalną codzienność. Wokół edukacji zaczęły pojawiać się nowe pa-

radygmaty związane z wychowaniem, ustawicznym kształceniem i zakresem kompetencji absolwenta polskiej szkoły. Miała ona – w myśl ustaleń raportu rzymskiego – stać się prawdziwym *skarbem* i szansą na uporanie się z jednostkową świadomą niekompetencją (wiem, czego nie potrafię i chcę się nauczyć), zaś poziom wykształcenia miał rozstrzygać o losach ludzi i decydować o ich egzystencji. Tymczasem sama była wówczas zagrożona, a próba jej reformowania – w zamyśle gruntowna, w rzeczywistości „zakorzeniona w starym trybie legitymizacji” (Śliwerski, 1998, s. 24) „pograżała ją w biurokracji metodycznej receptologii, organizacyjnym bezwładzie i światopoglądowym fundamentalizmie” (Dymara, 2001, s. 359).

Polska oświata w przededniu jej reformowania

Niemal na całym świecie dość powszechne jest niezadowolenie społeczne z funkcjonowania oświaty, która raczej nie nadąża za zmianami, a także bardzo trudno poddaje się przeobrażeniom. Kiedy polska szkoła pozostawała jeszcze „za żelazną kurtyną”, na zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych dostrzegano już jej narastającą dysfunkcyjność i próbowano modernizować. Najbardziej kontrowersyjne próby „szkolnej rewolucji” pojawiły się w lewicowej utopii Ivana Illicha oraz w antypedagogice Schonnebecka (por. Jankowski, 1996, s. 85-89). Nie ulega jednak wątpliwości, iż przeróżne próby modernizacji systemów szkolnych podejmowanych w latach 70., 80. i 90. ciągle jeszcze nie odpowiadały w pełni na wyzwania nowej cywilizacji, której strategicznym bogactwem zaczynała być – rozrastająca się w zawrotnym tempie – wiedza. Obowiązujący przez całe pokolenia paradygmat, który zakładał transmisję wiedzy „od mistrza” do ucznia, otrzymał nowe konotacje; wiedza ma być konkurencyjna poprzez subiektywne doświadczenia, bo to jednostka – a nie system czy urzędnik – ma decydować o jej przydatności. Tymczasem polska szkoła w przededniu reformy była nastawiona na encyklopedyzm i wycinkowość, wyraźnie zaburzone były proporcje pomiędzy przekazem wiedzy a kształtowaniem umiejętności. Nauczyciel nie uczył, jak się uczyć, a jego jednostronny frontalny dydaktyzm wypierał wszelkie próby nawiązania bezpośrednich, twórczych relacji w płaszczyznach nauczyciel – uczeń, uczeń – inni uczniowie, co nie pozwoliło uczniom „uczyńnić siebie podmiotem wiedzy” (Nalaskowski, 1999, s. 78), lecz skazywało ich na poddawanie się edukacyjnym zabiegom. Nie było im też dane decydować o tym, czego i w jaki sposób chcą się uczyć, a treści kształcenia nie zaspokajały ani ich zainteresowań, ani tym bardziej potrzeb. Uśredniając proces edukacyjny, szkoła „gubiła” uczniów o specjalnych potrzebach, zaś nauczyciele nie sięgali do doniesień nauki odnoszących się do kontekstu wszechstronnego rozwoju człowieka i profilu jego wielorakiej inteligencji.

Nadmiernie sformalizowana szkoła zaniedbywała obszary związane z funkcją wychowawczo-opiekuńczą i wszelkimi sposobami izolowała się od środowiska, lekceważąc jako partnerów rodziców swoich uczniów. W sposób wyrazisty wypełniała funkcję reprodukcyjną, odtwarzając uniwersalną i narodową kulturę, przekazując ciągłość procesu historycznego oraz wyrażała i porządkowała – poprzez transmisję zastanej struktury społecznej – „pożądany” ład społeczny. Nie było w niej twórczej emancypacji, co pozwalałoby na przygotowanie uczniów do nieprzerwanej aktywności samokształceniowej i samowychowawczej, do konstruktywnej krytyki zastanej rzeczywistości ani choćby namiastki funkcji adaptacyjnej, dzięki której uczniowie mogliby projektować i „wchodzić” – poprzez symulacyjne sytuacje i zabawy – w różne społeczne i zawodowe role, jakie prawdopodobnie staną się ich udziałem w dorosłym życiu (Gołębiak, Potyrała, Zamorska, 2002, s. 55 i n.). Szkoła, nauka, zdobywanie wykształcenia – pojęcia te zaczęły pozostawać wobec siebie w znaczącej antynomii. Z jednej strony jednostki zaczęły świadomie dążyć do zdobycia wykształcenia utożsamianego ze zdobyciem dyplomu wyższej uczelni, z drugiej zaś wskazywano na dewaluację tegoż wykształcenia, które nie było równoznaczne z nabywaniem koniecznych kompetencji. W sposób tragiczny niedostatki polskiej oświaty obnażyły wyniki badań nad analfabetyzmem funkcjonalnym Polaków (1995 i 1999 rok). Wynika z nich bowiem, że wielu z naszych rodaków nie potrafi – w stopniu dostatecznym – czytać ze zrozumieniem, co znacząco utrudnia im funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, a tym samym ogranicza stopień przyswajania umiejętności rozumienia własnego życia, otaczającego świata i podejmowania decyzji (Kość, 2001, s. 71).

Bardzo zaniedbanym obszarem było wówczas także – niestety tendencja ta utrzymuje się nadal – wychowanie przedszkolne. Dramatycznie niski wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej plasował nas na szarym końcu cywilizowanej edukacyjnie Europy. A tymczasem Schweinhart i Weikart – powołując się na własne badania – dowodzą, że „każde 1000 USD zainwestowane w przedszkole wraca do społeczeństwa w kwocie 7160 USD” (za: Zahorska, 2003, s. 63). Należy w tym miejscu nadmienić, iż nakłady na polską oświatę były – i to właściwie od zawsze – dalece niewystarczające. Z budżetu państwa w roku 1999 wyasygnowano na oświatę zaledwie 3,2% PKB, przy świadomości, że rok ten miał być początkiem wdrażania zmian generowanych reformą oświaty (*Raport o rozwoju społecznym – Polska 1989. Dostęp do edukacji*, 1989).

Wszystko to spowodowało, że dysfunkcyjna szkoła okresu transformacji ustrojowej – silnie scentralizowana, biurokratyczna i o nikłym stopniu uspołecznienia – była porównywana do „pola skażonego przeciętnością i szarzyzną” (Nalaskowski, 1999), do „teatru absurdów” (Janowski, 1989). Zauważano, że jest „instytucją niesprawną, rutyniarską, konserwatywną

i formalistyczną, a na dodatek nauczycielom, nie uczniom służyła” (Bortnowski, 1982, s. 5), na skutek czego, przez tych ostatnich traktowana była jako zło konieczne (Kupisiewicz, 1985).

Tymczasem nowe życie społeczne i zgoła inne życie jednostek wyznaczyły tej szkole jej nowe miejsce, nową rolę w mocno spolaryzowanym społeczeństwie. „Szkolę obarczono nowymi obowiązkami” (Tuohy, 2002, s. 122), „nakazując” jej przystosować się do nowych wymagań i stać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Zaczęto dużo od niej wymagać, ale przecież sama dużo mogła dać (Brzezińska, Klus-Stańska, Strzelecka, 1999). Gdy więc w lipcu 1991 roku sejm uchwalił nową ustawę o systemie oświaty¹, pojawiła się nadzieja na powstanie zupełnie nowego systemu oświatowego, który byłby zaprzeczeniem dotąd panującego, a poprzez „pedagogiczne sprawstwo” (Lewowicki, 1994, s. 134) wywołałby pożądane zmiany w jednostkach i społeczeństwie. I choć ustawa wprowadziła zasadę wolności nauczania, tworząc pewne możliwości zakładania i prowadzenia szkół przez różne podmioty, i o której wielu sądziło, że będzie początkiem reformy szkolnej (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1989, s. 72; Tischner, 2005), takiej mocy sprawczej nie miała, bardziej „sankcjonowała stan przejściowy” (Zahorska, 2002, s. 125), niż wyzwalała istotne zmiany, choć w założeniach wytyczono szkole nowe zadania.

Pewną nadzieję wiązano też z działalnością Biura do spraw Reformy Szkolnej (Sławiński, 1991)², które próbowało zainicjować reformę oświaty. Ta jednak nie była realizowana, a ministerstwo zaproponowało „swoje” Minimum Programowe³, i jak wielu wówczas uważało, zbiurokratyzowało prawną i społeczną legitymizację nowatorstwa pedagogicznego, co w efekcie spowodowało, że nauczyciele nowatorzy zaczęli się wycofywać ze swoich dotychczasowych metodyczno-warsztatowych pomysłów.

¹ Ustawa ta, która weszła w życie 25 października 1991 roku, z wieloma późniejszymi nowelizacjami funkcjonuje do dzisiaj.

² Zmiana formacji politycznej na lewicową spowodowała zmiany w kierownictwie MEN, co w konsekwencji przyczyniło się do rozwiązania Biura ds. Reformy Szkolnej (1995). Odtąd reformowaniem oświaty miał się zająć m.in. Instytut Badań Edukacyjnych, a prowadzone wcześniej przez Sławińskiego Biuro ds. Reformy Szkolnej zastąpiło utworzone z jego inicjatywy Stowarzyszenie na rzecz Reformy Szkolnej, którego członkowie poszukiwali nadal nowych rozwiązań zmian w oświacie. Efektem tych poszukiwań jest praca S. Sławińskiego pt. *Reforma szkolna w Rzeczpospolitej*, WSiP, 1996.

³ Ministerialne „minimum” było powszechnie krytykowane, m.in. za „okrojenie” siatki godzin z poszczególnych przedmiotów. Minimum Programowe było odpowiedzią na coraz bardziej pogłębiającą się „dziurę budżetową” w dochodach państwa. Oświatowe oszczędności to odebranie z ramowego planu nauczania na każdym poziomie czterech godzin tygodniowo, co ówczesny minister skonstatował jako „odciążenie uczniów” (Śliwerski, 1996).

W taki właśnie sposób zarządzana centralnie i pozornie modernizowana oświata miała stać się środowiskiem demokratycznym, z mieszczącymi się w nim ośrodkami decyzyjnymi dotyczącymi treści, form i metod kształcenia, a tymczasem pogrążała się jeszcze bardziej w pogłębiającym się kryzysie. Wszystko, co się działo w oświacie i z oświatą, przeczyło zapewnieniom, że jest ona dobrem narodowym, narodowym priorytetem. Ponadto pojawiło się zbyt wiele ograniczeń i barier, które nie pozwoliły wykorzystać szans, jakie wygenerowały się wraz ze zmianą społeczno-polityczną. Do tych najistotniejszych należałoby zaliczyć:

1. Brak realizacji w praktyce szkolnej założeń zawartych w dokumentach, które zawierały propozycje modernizacji polskiej oświaty⁴.

2. Decentralizację zarządzania oświatą poprzez przekazanie obowiązków utrzymywania placówek oświatowych w gestię lokalnych organów administracyjnych, co odczytano, jako przeniesienie ciężaru utrzymania tychże placówek na środowiska lokalne, w znaczącej większości nieprzygotowane na wypełnianie takich zadań. Decentralizacja wywołała „różnicę interesów” w zarządzaniu placówkami, jako, że władze lokalne przy braku pomocy finansowej ze strony państwa zaczęły prowadzić restrykcyjną politykę oszczędnościową, co negatywnie odbijało się na funkcjonowaniu placówek oświatowych.

3. Doraźność działań często skoncentrowanych na spektakularnych akcjach, przy słabo realizowanych na co dzień zadaniach wychowawczo-opiekuńczych w szkołach (Legutko, 1999).

4. Pominięcie problemu objęcia obowiązkiem szkolnym dziecka 6-letniego, a także znaczący spadek udziału dzieci w opiece przedszkolnej (szczególnie w środowiskach defaworyzowanych).

5. Nadmierny optymizm i wiara polityków, że oświata jest samowystarczalna, samoreformująca się, i że siłą rozpędu oraz mocą sprawczą pedagogów wprowadzi młode pokolenia w XXI wiek.

6. Lekceważenie przez elity rządzące trudnej sytuacji ekonomicznej oświaty szkolnej (dekapitalizacja majątku szkolnego) i pauperyzacji środowisk nauczycielskich.

7. Przy pożądanym wzroście skolaryzacji pojawił się problem nierówności w dostępie do oferty edukacyjnej, co przyczyniło się do powstania zjawiska wykluczenia poza obręb społeczności uczącej się⁵.

⁴ Chodzi głównie o takie dokumenty, jak: *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach* (1991), *O dobrą i nowoczesną szkołę* (1993), *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce* (1994), *Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących* (1997).

⁵ Problem ten znalazł odzwierciedlenie w Raporcie UNICEF (por. Górecka, Górecka, *Ochrona praw dziecka w prawie międzynarodowym. Polski Raport Alternatywny dla Komitetu*

8. Przyznana szkołom autonomia zaprowadziła w wielu z nich chaos, spowodowany niekompetencją dyrektorów i nauczycieli, którym zabrakło wielu dotąd niepotrzebnych kompetencji, jak choćby dotyczących samodzielności w podejmowaniu decyzji o wyborze podręczników, możliwości opracowywania autorskich programów edukacyjnych, podjęcia współpracy z rodzicami, wykorzystywania strategii wspierania edukacyjnego, wczesnego diagnozowania dysfunkcji uczniów po to, by móc szybko zastosować indywidualizację kształcenia.

9. Zlikwidowanie sieci wojewódzkich rzeczników praw ucznia, co mogło przyczynić się do wzrostu napięć i konfliktów szkolnych.

Pomimo że w latach 1991–1998 próbowano uprawomocnić oświatę niepubliczną, która nieśmiało zaczęła się wyzwalać spod państwowego monopolu, zapoczątkowując proces demokratyzacji i uspołecznienia oświaty, powoływano różne instytucje, organizacje i stowarzyszenia oświatowe, prowadzono pilotażowo edukacyjne projekty kierowane do nauczycieli, szkolono kaskadowo kadrę kierowniczą, asygnowano rządową subwencję oświatową, to tak naprawdę sytuacja edukacji w skali globalnej nie zmieniała się na lepsze, nadal pozostawała ona sferą, w której utrzymywały się relikty komunistycznego systemu powszechnej reglamentacji usług. Zatraskany tą sytuacją T. Pilch z przerażeniem wyrokował, że „polska szkoła przetrwa prawdopodobnie w swoim kształcie organizacyjnym i programowym przełom naszego tysiąclecia” (Pilch, 1996, s. 74), co było prognozą nader ponurą.

Należało więc podjąć bardziej radykalne działania, co znalazło swój odzew w kontynuacji prac nad reformą oświaty zapoczątkowanych przez Stanisława Ślawińskiego, a później Mirosława Handke, którego działania spotkały się z głosami zachęty do podejmowania tak rewolucyjnych zmian, jak i ostrą krytyką nie tyle potrzeby samych zmian, ile ich koncepcji oraz strony organizacyjnej (Radomski, Kalinowska, 2003, s. 123 i n.)⁶.

Tabela 1 przedstawia wykaz reform i prób naprawy systemu edukacji w latach 1945–1998.

Praw Dziecka w Genewie. Sprawozdanie z realizacji Rzeczypospolitej Polskiej Konwencji o prawach dziecka w latach 1993–1998).

⁶ Szczególnie ostrej krytyce poddała reformę J. Hennelowa, która nie kwestionując faktu zmian w oświacie, zdecydowanie skrytykowała przygotowanie nauczycieli do ich podejmowania i kompromitujące, jej zdaniem, oszczędności na oświacie (w tym i na reformie).

Tabela 1. Wykaz reform i prób naprawy systemu edukacji w latach 1945–1999

Lata 1945–1956
– Dnia 16 lipca 1945 ukazała się Instrukcja w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46 (Dz.Urz. MO 1945 r. Nr 2). Oświata na krótko, przejściowo, funkcjonowała na mocy przedwojennej ustawy o ustroju szkolnym z 1932 r. (tzw. Ustawa Jędrzejewiczowska: Dz.U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389). Głównym zadaniem ówczesnych władz była szybka odbudowa i rozbudowa zniszczonej sieci szkolnej. Cechą charakterystyczną kształcenia była: powszechność, bezpłatność, publiczność i jednolitość oświatowa. Dużym problemem był wówczas brak spójności pomiędzy czasowym jeszcze kształceniem w duchu przedwojennych programów a oczekiwaniami nowych czasów, które wyznaczały oświacie zupełnie inne cele. – Na mocy instrukcji z maja 1948 roku wdrażano nowy ustrój szkolny: powszechne, obowiązkowe wychowanie przedszkolne, 7-klasowa szkoła podstawowa (cykl nauczania początkowego obejmował klasy I – IV), 4-letnie liceum ogólnokształcące, szkolnictwo zawodowe. Organem wewnętrznym szkoły był kierownik i rada pedagogiczna działająca na podstawie własnego regulaminu, zaś rok szkolny dzielił się na cztery okresy. – Nowe programy kształcenia, jakie się wówczas pojawiły, oparte były na podstawach marksizmu-leninizmu, zaś treści odzwierciedlały materialistyczny pogląd na świat. Zaznacza się wyraźna laicyzacja oświaty. Zadaniem szkoły było „urobienie” człowieka, który nie tylko ślepo podporządkowywał się władzy ludowej, ale przede wszystkim się z nią identyfikował. – Uchwalono ustawę z dnia 7 kwietnia 1949 roku O likwidacji analfabetyzmu (Dz.U. 1949 r. Nr. 25, poz. 171), na mocy której wprowadzono „społeczny obowiązek bezpłatnej nauki dla analfabetów, półanalfabetów w wieku 14 – 50 lat”. – Dekretem z dnia 23 marca 1956 roku o obowiązku szkolnym (Dz.U. Nr 9) nastąpiło usankcjonowanie powszechności i obowiązkowości kształcenia w szkole podstawowej dzieci w wieku 7 – 16 lat. Ustawą O prawach i obowiązkach nauczycieli z dnia 27 kwietnia 1956 r. uporządkowano pragmatykę nauczycielską. W myśl tej ustawy „zadaniem nauczyciela jest wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów PRL, oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju”.
Lata 1957–1972
– Na III Zjeździe PZPR przypieczętowano decyzję o reformie oświaty, choć ostateczną uchwałę o jej usankcjonowaniu podjęto w 1961 roku, kiedy to uchwalono reformę szkolnictwa podstawowego i średniego. Wówczas zarządzeniem ministra oświaty z 8 kwietnia 1961 roku zreorganizowano sieć szkolną: szkoły niepełne realizowały program klas I – IV, a szkoły pełne obejmowały klasy I – VIII. Uchwalono Ustawę o rozwoju systemu oświaty: reforma szkolnictwa podstawowego i średniego (Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowa-

nia – Dz.U. Nr 32), która dotyczyła m.in. państwowości i świeckości kształcenia i wychowania, wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego, które zaczęto traktować jako integralny element realizacji treści wychowawczych (uaktywniają się w tym czasie organizacje uczniowskie, np. samorząd szkolny czy spółdzielnia uczniowska, prężnie działają koła zainteresowań).

– Wdrożono nowy ustrój szkolny w roku szkolnym 1966/67: 8-klasową szkołę podstawową jako podbudowę całego systemu kształcenia i wychowania. Do szkół średnich ustawa zaliczyła 4-letnie licea ogólnokształcące, 4- lub 5-letnie technika i licea zawodowe. Nauka w szkołach zawodowych miała trwać, w zależności od specjalności, od 2 – 3 lat. Wprowadzono szkoły policealne.

– Wdrożono nowy program nauczania w szkole podstawowej (od roku szkolnego 1962/1963, sukcesywnie od klas I – III), określono w nim zadania dotyczące kształcenia i wychowania w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania, ustalono minimum programowe dla poszczególnych przedmiotów. Wczesnej edukacji nadano przede wszystkim funkcję opiekuńczą i wychowawczą, ale także zwracano uwagę na rozwój intelektu i dyspozycji instrumentalnych. Zaczęto więcej uwagi poświęcać treściom związanym z przyrodoznawstwem, życiem społecznym i matematyką, a także wprowadzono do szkół elementy pracy produkcyjnej, zwracając uwagę na dokonujący się postęp techniczny (pojawia się tzw. politechnizacja nauczania, co ma odzwierciedlenie w proporcjach godzin w planach nauczania w odniesieniu do malejących treści humanistycznych w stosunku do matematyczno-przyrodniczych i technicznych). Nadal jednak kształtowano człowieka zwróconego ku proradzieckiej kulturze, negującego wielopokoleniową kulturę polską i jej narodowe dziedzictwo.

– Ówczesne grona pedagogiczne zaczęły tworzyć przedmiotowe zespoły samokształceniowe, obserwowano dużą mobilność kształceniową nauczycieli, wzrastał się ruch innowatorów. Pojawiać się zaczęły tzw. szkoły wiodące, w których próbowano wdrażać różne metodyczno-organizacyjne innowacje. Zmieniały się strategie pracy z uczniem, które wzbogacano o nowoczesne metody aktywizujące, jak np. praca w ogrodzie przyszkolnym, dokonywanie obserwacji i doświadczeń w naturalnym środowisku przyrodniczym, zajęcia w klasopracowniach. Ponadto znacznie uaktywniły się środowiska naukowe, zaczęły się pojawiać raporty oceniające stan polskiego szkolnictwa, wskazywano też kierunki jego przebudowy.

– Zarządzeniem ówczesnego ministra oświaty z 25 kwietnia 1966 roku wprowadzono obligatoryjnie na terenie całego kraju obowiązek przestrzegania w danej placówce jej statutu, który miał regulować cele i zadania placówki, organizację nauczania i wychowania, zakres obowiązków kierownika placówki i grona pedagogicznego, także uczniów i komitetu rodzicielskiego. Regulował on też sposób prowadzenia dokumentacji szkoły.

– Powstały pierwsze państwowe zakłady i szkoły dla dzieci z dysfunkcjami receptorowymi (szczególne zasługi miała M. Grzegorzewska).

– Dnia 27 kwietnia 1972 roku zostaje uchwalona ustawa Karta Nauczyciela – obniżono tygodniowe pensum pracy nauczyciela (w odniesieniu do szkoły podstawowej było to wówczas 26 godzin).

Lata 1973–1989

– W 1973 roku pojawia się Raport Komitetu Ekspertów o stanie oświaty w PRL (ekspertom przewodniczył Jan Szczepański), opracowano cztery warianty reformowania przyszłego modelu polskiej szkoły, która wówczas nadal była miejscem światopoglądowej i proustrojowej indoktrynacji. Ówczesne władze nie zaakceptowały żadnego z nich, rozpoczynając wprowadzanie zmian według własnej koncepcji.

– Podjęto sejmową uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej. Koncepcja nowej reformy szkolnej zakładała przyjęcie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej z nauczaniem początkowym (klasy I – III) i nauczaniem systematycznym (klasy IV – X) (Uchwała z 13 października 1973, uchylona w styczniu 1982 r.). W 1975 roku wprowadzono Kodeks Ucznia, który określał zakres jego praw i obowiązków. Warto zaznaczyć, że mocno wówczas akcentowano pedagogizację rodziców pod hasłem „kultura wychowawcza domu rodzinnego ucznia”. Funkcjonowanie oświaty i wszelkie działania nauczycieli były zgodne z socjalistyczną ideologią i uchwałami VI zjazdu PZPR. Zupełnie pomijano ukazujące się już wówczas raporty UNESCO („Uczyć się, aby być”) czy Klubu Rzymskiego, w których dominowały nurty związane z podmiotowością jednostki, która myśli, czuje i ma swoje potrzeby oraz zainteresowania, co powinno stanowić priorytet w konstruowaniu modelu nowoczesnej oświaty. Polskie raporty wówczas tych wartości nie uwzględniały, choć w nowych programach zaczęto już akcentować problem indywidualizacji kształcenia i jego wielopoziomowość.

– W roku 1978 pod kierownictwem Bogdana Suchodolskiego dokonano kolejnej diagnozy polskiego systemu oświatowego, czego efektem był raport Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL. Z rokiem szkolnym 1977/78 rozpoczęła się przebudowa systemu oświaty, dążąca do wprowadzenia dziesięcioklasowej szkoły ogólnokształcącej. Reforma objęła wychowaniem przedszkolnym dzieci sześciolatnie, a w roku następnym objęto nią klasy pierwsze. Podstawą reformy szkolnej na wsi miały być zbiorcze szkoły gminne, które z czasem miały się stać pełnymi 10-latkami, ponadto w szkołach wiejskich rozpoczął się proces likwidacji klas łączonych. W roku 1980 rząd (a w 1982 Sejm) wstrzymał reformę i ponownie wrócono do stanu zawartego w ustawie z 15 lipca 1961 roku.

– Początek lat 80. obnażył zaniedbania i zacofanie polskiej oświaty, zaczęto pozornie ją modyfikować, np. wdrażano nowe programy dla klas I – III (przetrwwały od 1983/84 do 1999 r.). Zmieniono regulaminy oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, szczególnie kontrowersyjnym okazał się pomysł promowania niezależnie od uzyskanych ocen (decyzję uchylono w 1981 roku). Zaprowadzono pięciodniowy tydzień nauki szkolnej. Zaniechano – z powodu kryzysu i trudności z nabyciem – jednolitego stroju szkolnego. W 1982 roku Sejm uchwalił Kartę Nauczyciela (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.), dokument stabilizujący status nauczyciela.

Diagnozą stanu oświaty w latach 80. był raport opracowany pod przewodnictwem Czesława Kupisiewicza – Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, 1989. W raporcie – dość dyskusyjnym – zwracano uwagę na odideologizowanie oświaty, jej nadmierne scentralizowanie, ale także na jej dysfunkcjonalność i brak związku z praktyką życiową, sugerując równocześnie zwiększenie nakładów na jej funkcjonowanie.

Uczniowie nie mieli już obowiązku noszenia szkolnych mundurków i tarcz z wygrawerowanym numerem szkoły, w klasach lekcyjnych zmienił się wizerunek godła, a obok niego zawieszano krzyż.

Lata 1991–1999

– Transformacja ustrojowa zapoczątkowała przemiany w oświacie, co przede wszystkim objawiało się rozbiciem monopolu państwa w jej zarządzaniu. Wraz z rokiem 1991 rozpoczęło się stopniowe przejmowanie przedszkoli i szkół przez samorządy lokalne (od 1 stycznia 1991 r.), co niestety doprowadziło do likwidacji wielu placówek przedszkolnych, na których utrzymywanie samorządy nie miały wystarczających środków. Coraz liczniej powstawały szkoły niepubliczne. Usankcjonowano także prawo do nauki poza szkołą.

– Preferencje przyznano nauczaniu i wychowaniu w duchu chrześcijańskiego systemu wartości, w myśl uniwersalnych zasad etyki (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie szkolnym, Dz.U. Nr 95). Intencją ustawodawcy było dostosowanie systemu oświatowego do zmian ustrojowych. Z dniem 1 września 1990 r. do tygodniowego planu zajęć wprowadzono lekcje religii. Odstąpiono od jednakowych dla wszystkich uczniów programów i podręczników, co oznaczało, iż nauczycielom zagwarantowano swobodę ich wyboru (w latach 1993–1997 proces ten został skutecznie zahamowany). Wprowadzono tzw. minimum programowe – powszechnie obowiązujące treści kształcenia, które będą musiały być zawarte w każdym z programów dopuszczonych do użytku szkolnego, a także naukę języków zachodnioeuropejskich zamiast języka rosyjskiego (por. Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimum programowych) kształcenia ogólnego, s. 51).

– Ustawa z września 1991 roku zmieniała też sposób wyłaniania dyrektora szkoły. Odtąd jest on powoływany w ramach konkursu. Otrzymał także znaczną autonomię w podejmowaniu różnych, ważnych dla funkcjonowania szkoły decyzji (np. to dyrektor decyduje o zatrudnianiu i zwalnianiu nauczycieli i innych pracowników szkoły).

– W sierpniu 1992 roku ministerstwo oświaty wydało zarządzenie w sprawie ramowego statusu szkół publicznych. Określono w nim zadania szkoły, uprawnienia i obowiązki poszczególnych jej organów, omówiono strukturę organizacyjną (Dz.Urz. z 1992 r. Nr 4, poz. 18). Wydarzenia z tamtego okresu Krzysztof Konarzewski opisuje następująco: „Reforma wyzwała praktykę nadrzędnych [...], by poddać ją wpływowi współistniejących ze sobą ludzi. Przestaje być odbiciem dominującej ideologii, a staje się projektem lokalnym, własnością jednostek i małych społeczności” (*Uwagi o polskiej reformie systemu oświaty*).

– W roku szkolnym 1993 zatwierdzono ministerialny projekt reformy oświaty *Dobra i nowoczesna szkoła* – kontynuacja przemian edukacyjnych, w którym zapowiadało kontynuację reform sugerowanych w 1989 roku. W dokumencie tym podejmowano problemy związane z programami kształcenia, kwalifikacjami nauczycieli (zakładano, że do 2000 roku wszyscy nauczyciele będą musieli legitymować się wyższym wykształceniem) i zarządzaniem oświatą oraz jej finansowaniem. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN krytycznie odnosił się do tego dokumentu, a ówczesny minister edukacji A. Łuczak w 1994 roku przedstawił Sejmowi kolejny dokument *naprawy polskiej*

oświaty. W efekcie powstała kolejna diagnoza stanu polskiej oświaty opracowana w ramach raportu Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej (1996 r.), zaś w znowelizowanej w 1996 roku ustawie o systemie oświaty z 1991 roku zwrócono uwagę na „dostosowanie treści, metod i organizacji metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów”, a funkcjonowanie systemu szkolnego odniesiono do sfery strukturalnej i programowo-metodycznej. Był to kolejny dokument, który nie doczekał się finalizacji wdrożeniowej, nie były nim zainteresowane (tak samo, jak wcześniejszymi raportami) władze oświatowe, które wypracowywały własne, nieudolne koncepcje naprawy polskiej szkoły. Poza tym, częste zmiany na stanowisku ministra oświaty nie pozwoliły, by zainicjowane zmiany wdrażać do praktyki szkolnej. Każdy minister miał swoje pomysły, których jednak na ogół nie zdążył wcielić w życie. Tak było w przypadku ministra Samsonowicza, jego następcy Głębockiego, ale także ministra Flisowskiego, Łuczaka, Czarnego i Wiatra. Dopiero w 1999 roku minister oświaty Mirosław Handke, ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r., usankcjonował przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Reforma ruszyła, choć przez wielu, już od samego początku, była krytykowana, dodatkowo natrafiła na bardzo niesprzyjające warunki finansowe, jako że udział oświaty w dochodzie narodowym był wówczas na tragicznie niskim poziomie.

Harmonogram prac związanych z wdrażaniem reformy oświaty

W 1999 roku rozpoczęto wprowadzanie czterech ważnych reform systemowych jako efekt drugiego etapu transformacji ustrojowo-gospodarczej. Równoczesne zainicjowanie kilku reform sprawiło, że rok 1999 stał się rokiem przełomu.

Wdrażanie zmian oświatowych poprzedzone było „porządkowaniem” oświaty szkolnej, o czym wspomniano w tabeli 1. Wymagało również wielu zmian legislacyjnych, zmian w ustawach i aktach wykonawczych, a także wydawania nowych rozporządzeń. Na nowo zaczęto definiować pewne pojęcia i zjawiska, jak choćby zwrot „podstawa programowa”, traktowany nie – jak miało to miejsce wcześniej – jako minimum programowe, a więc obligatoryjny spis umiejętności i wiadomości, ale jako deklaracje celów nauczania (Konarzewski, 2004, s. 12-14). Nowa ustawa o systemie oświaty definiuje ją jako „obowiązkowe, na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych” (art. 3 ustawy o systemie oświaty). Podstawa programowa ma wielu adresatów. Z jednej strony, normując strukturę nauczania (etapowość, podział na przedmioty, wykaz ścieżek edukacyjnych), jest skierowana do organów prowadzących placówki oświatowe i do ich dyrektorów, zarysowując treści nauczania, stanowi wskazówkę dla autorów i wydawców

programów nauczania i podręczników, ale także stawiając szkole zadania do wypełnienia, jest skierowana do nauczycieli i nadzoru pedagogicznego (Konarzewski, 2004, s. 16).

Zanim zaczęto wdrażać reformę, znowelizowano ustawę o systemie oświaty i Kartę Nauczyciela⁷. Rząd musiał uruchomić rezerwy budżetowe i przeznaczyć środki finansowe na wdrażanie reformy; ważnym dokumentem był projekt „Reforma systemu finansowania oświaty” (1998), w którym znalazły się zapisy odnoszące się do zmian w zakresie finansowania reformowanej oświaty. Zaczęto także powoływać dyrektorów nowo powstałych gimnazjów, tworzone komisje egzaminacyjne, finansowano wyprawki szkolne dla uczniów z rodzin ubogich. Rozpoczęto kampanię informacyjną i promocyjną, Ministerstwo Edukacji sukcesywnie publikowało zeszyty z serii Biblioteczka Reformy (ukazało się 40 numerów), do szkół rozesłano Koncepcję wstępną reformy systemu edukacji i tzw. Pomarańczową Książeczkę – Projekt reformy systemu edukacji. Na stronach internetowych pojawiły się portale edukacyjne (również na stronach MEN) poświęcone reformie, internauci mogli wyrażać swoje opinie i zgłaszać wątpliwości. Warto wspomnieć, że koncepcja wstępna reformowania oświaty już w fazie wstępnej napotkała na silny opór ze strony środowisk nauczycielskich, które – jak się później okazało – słabo (w ogóle?) nie identyfikowały się z treścią ministerialnych dokumentów.

Nim rozpoczęto wdrażanie reformy, Rada Ministrów przyjęła harmonogram przygotowań do jej rozpoczęcia, a w lutym 1999 roku prezydent podpisał ustawę. Reforma – określana jako strukturalna i radykalna – ruszyła z dniem 1 września 1999 roku pomimo dość szerokiej akcji jej wetowania. Jeden z twórców reformy – podsekretarz stanu w MEN Wojciech Książek optymistycznie manifestował: „w systemie [...] zostały pootwierane drzwi przed inicjatywami oddolnymi. Samorząd [...] uzyskał realny wpływ na politykę edukacyjną państwa, a jego rozważna gospodarka finansami budżetowymi może zapewnić lepsze warunki materialne szkołom. Oświatowa transformacja [...] została złożona w ręce nauczycieli” (Maciejewska, Książek, 2002, s. 3-4).

Efektom wprowadzania reformy oświaty były następujące zmiany systemowe i prawno-organizacyjne, które w zamyśle reformatorów miały wykreować szkołę „z kompetencjami”, która odpowiadałaby na potrzeby

⁷ Opublikowano 11 rozporządzeń wykonawczych do ustaw (23 luty 1999) Dz.U. Nr 14 z 1999 r.). Opublikowano statuty centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych (MP Nr 27 z 1999 r.). Rząd przyjął projekt ustawy o zmianie Karty Nauczyciela (28 września 1999), odbyło się pierwsze czytanie projektu ustawy i skierowanie projektu do prac komisji sejmowych, po czym po poprawkach sejm przyjął zmiany w ustawie Karta Nauczyciela (2000). W grudniu 1999 r. przesłano do społecznych konsultacji *standardy wymagań egzaminacyjnych* (por. Maciejewska, Książek, 2002, s. 14-15).

zmieniającej się gospodarki rynkowej. Najistotniejszymi zaś celami, jakie decydenci oświatowi chcieli osiągnąć dzięki jej wdrożeniu było:

- podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego poprzez wzrost skolaryzacji na poziomie pełnego wykształcenia średniego i wyższego,
- podniesienie jakości kształcenia w polskich szkołach,
- wyrównanie szans edukacyjnych, dostępu do edukacji dzieci z różnych środowisk.

Szczegółowy harmonogram prac związanych z wdrażaniem reformy oświaty przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Harmonogram prac związanych z wdrażaniem reformy oświaty⁸

Począwszy od 1 września 1999 r.	Wdrożenie systemu monitorowania przebiegów i efektów reformy.
Od 1 stycznia 2000 r.	Wdrożenie nowego systemu finansowania oświaty – bon oświatowy.
2000 r., z późniejszymi zmianami w 2004 r.	Nowy system awansu zawodowego nauczycieli.
Maj/czerwiec 2000 r.	Przeprowadzenie pierwszego sprawdzianu dla absolwentów sześciolletniej szkoły podstawowej.
Z dniem 1 września 2001 r.	Wyodrębnienie gimnazjum jako pełnej 3-poziomowej szkoły średniej.
Maj/czerwiec 2002 r.	Przeprowadzenie pierwszego sprawdzianu dla absolwentów gimnazjum.
Maj/czerwiec 2002 r.	Przeprowadzenie pierwszego egzaminu dojrzałości wg nowych zasad (dla chętnych uczniów) – Nowa Matura.
Z dniem 1 września 2002 r.	Powołanie nowych typów szkół ponadgimnazjalnych.
Maj 2005 r.	Przeprowadzenie pierwszego egzaminu dojrzałości dla absolwentów kończących nowy typ szkoły licealnej.
Od 1 września 2004 r.	Objęcie dzieci sześciolletnich obowiązkowym rocznym przygotowaniem do podjęcia edukacji szkolnej.

1. Główne funkcje i zadania wczesnej edukacji w założeniach reformy

Zmiany, jakie się dokonały wraz z implementacją reformy, objęły wiele obszarów funkcjonowania szkoły, odnosząc je również do kształcenia wczesnoszkolnego. Choć wszystkie zadania, jakie powinna realizować nowoczesna szkoła, zostały określone w znacznie wcześniej ukonstytuowanej

⁸ Realizacja harmonogramu oraz zmiany, jakie się dokonały w trakcie toczącej się reformy, zostaną przedstawione w dalszej części tekstu.

ustawie o systemie oświaty (z 7 września 1991 r.) i w przepisach wydanych na jej podstawie, to w przeciągu wielu lat reformowania polskiej szkoły miały miejsce jej rozliczne nowelizacje. Były one wpisane w jej funkcjonowanie, bo zakładano, że szkoła już z samej swojej definicji jest miejscem ciągłej zmiany. Tak więc wraz ze zmianą społeczną, zmienić się muszą zadania, jakie stawiane są edukacji, na nowo trzeba wypracować jej cele, określić, jakiego absolwenta potrzebuje zmieniająca się rzeczywistość. Strategia zmiany jest więc strategią pytań: Po co ta zmiana? Co chcemy osiągnąć? Jak będziemy zmierzać do celu?

Propedeutyczny charakter edukacji wczesnoszkolnej wprowadza dziecko – w sposób zorganizowany i ukierunkowany na nabywanie różnorodnych kompetencji – w świat ludzkiego poznania. Gdy pierwszoklasista przychodzi do szkoły, reprezentuje ukształtowany przez pierwsze 6 lat swojego życia obraz percypowanej przez siebie rzeczywistości, ma osobistą „życiową filozofię” naznaczoną wcześniejszymi doświadczeniami, co pozwala mu odnosić się do nowych zdarzeń i nadawać im coraz wyższe jakościowo znaczenia. Gdy opuszcza szkołę jako dorosły licealista, postrzeganie rzeczywistości i udział w jej kreowaniu jest bardziej dojrzałe, zweryfikowane. Mówimy wówczas, że w „uczniu zaszła zmiana”. By jednak mogła się ona dokonać, należało zmienić oblicze szkoły już na poziomie wczesnej edukacji, która odgrywa znaczącą rolę „w uczniowskiej biografii” (Zalewska, 2005, s. 47), jako że doświadczenia pierwszych lat kształcenia bardzo często przesądzają o tym, kim w przyszłości „stanie się dziecko” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 7).

Twórcy reformy zakładali, że zmianie musi ulec to, co można by nazwać „kulturą pedagogiczną”, a to oznaczało, że należało zmienić relacje nauczyciela z uczniami, odejść od tradycyjnego modelu nastawionego na przekaz uporządkowanej, ale przedmiotowej i transmitowanej w systemie klasowo-lekcyjnym wiedzy (Gołębiak, 2004). To zamknięcie edukacji w czterech ścianach klasy szkolnej skutecznie ograniczało swobodę twórczego działania uczniów. Także bezwzględna dotąd dominacja nauczyciela nad procesami kształcenia, autorytarne decydowanie o przebiegu zajęć, o stosowanych metodach i formach współpracy podczas ich trwania, czyniło z uczniów biernych uczestników procesów edukacyjnych. W tak funkcjonujących strukturach szkolnego życia poważnie była zagrożona podmiotowość ucznia – jego gotowość do generowania pomysłów, zaspokajania naturalnej ciekawości i twórczości, co powodowało, że naukę szkolną odbierał on w kategoriach przymusu i udręki. A przecież dziecko, które jest żywo zainteresowane tym wszystkim, co je otacza, docierające zewsząd informacje chce przetwarzać i selekcjonować, jako że istotną cechą takiej percepcji jest aktywny i twórczy charakter samego postrzegającego (Szewczuk, 1995, s. 385).

W. Okoń uważa, że reforma z 1999 roku nie naruszyła jednak w sposób oczekiwany istniejących relacji między nauczycielem a uczniem, co więcej, zaistnienie obligatoryjnego kształcenia zintegrowanego, o większym niż dotąd wymiarze i kształcie, którego wypracowana przez ekspertów koncepcja miała być kluczowym elementem reformy na poziomie wczesnej edukacji, nie stała się panaceum na dysfunkcjonalność systemu (Okoń, 2007, s. 16). Choć w założeniach kształcenie zintegrowane stwarzało szansę na lepszą organizację metodyczno-programową, to taka praktyka nie była normą, zaś sytuację szansy wykorzystali tylko nieliczni, refleksyjnie myślący, nauczyciele, którzy wykazując się metodyczną mobilnością, podjęli – jak to określił Roman Schulz – „mikroskopowe innowacje” (Schulz, 1994, s. 107) na poziomie indywidualnego funkcjonowania i w obrębie najbliższego otoczenia. Niektórzy z nich włączyli rodziców w proces dydaktycznego planowania, inni nawiązali współpracę z różnymi instytucjami i innymi szkołami, jeszcze inni opracowali i wdrażali własne autorskie programy czy projekty edukacyjne czerpiące inspiracje z Freineta, Montessori czy pedagogiki zabawy. Poszukując nowych rozwiązań praktyczno-pedagogicznych, urealniali w swoich placówkach nową jakość, wyzwalałi możliwości rozwojowe swoich uczniów i tym samym dokonywali w nich zmian, stymulujących ich z ukierunkowaniem na sukces. Przyświecała im myśl, że ta nowa jakość edukacji ma nie tylko kolosalne znaczenie dla rozwoju uczniów, ale także pozwala wyrównać szanse życiowe tych, którzy wzrastają w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Takie przeobrażenia w zakresie metodyki kształcenia czy organizacji zajęć nie tylko wpływają na rozwój uczniów, ale także – będąc dużym wyzwaniem – rozwijają nauczyciela.

By temu podolać, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej musieli wówczas posiadać wiele różnych kompetencji, które dotyczyły umiejętności planowania i organizowania pracy w ramach zintegrowanych bloków tematycznych i projektów edukacyjnych, ujętych w ramach dnia aktywności. Podstawową strategią edukacyjną przyjętą w tej koncepcji jest organizowanie procesu uczenia się poprzez zadania będące m.in. wynikiem własnej aktywności dziecka, jego ciekawości i niepokoju poznawczego. W koncepcjach nowego modelu edukacji wychodzi się od potrzeb dziecka, wyzwala u niego motywacji i chęci podejmowania zadań już na etapie przygotowywania zajęć i gromadzenia potrzebnych materiałów (Rura, 1993, s. 35). W tej sytuacji przygotowano dla nauczycieli pracujących w klasach początkowych ofertę szkoleń, podczas których mieli oni zweryfikować swoją wiedzę i doświadczenia na temat kształcenia zintegrowanego, którego realizacja wymaga przecież od nauczyciela elastycznego modelowania dnia aktywności, tak, by nie zaniedbać żadnego z obszarów edukacji. Organizując zupełnie inaczej niż dotąd pracę z uczniami, musieli się oni nauczyć tworzenia

projektów edukacyjnych, bloków tematycznych i dni aktywności, przy wykorzystaniu atrakcyjnych, wspierających ucznia strategii. Zakładano więc, że dominującymi metodami w pracy z uczniem najmłodszym powinny być te, które wspierają jego twórczą aktywność i samodzielność, pozwalają inicjować działania, które „o krok” wyprzedzają uczniowskie możliwości, rozbudzając naturalną ciekawość poznawczą. Na ile jednak te różne formy doksztalcenia w istocie uporządkowały wiedzę nauczycieli na temat kształcenia zintegrowanego, trudno powiedzieć. Warto jednak zaznaczyć, że analizując dostępne nauczycielom oferty szkoleń, trudno było dopatrzeć się takich, które w istocie dotyczyły zagadnień związanych z kształceniem zintegrowanym, które przybliżały wiedzę na temat koncepcyjności tej idei. Tematyka szkoleń dotyczyła na ogół (i tak jest nadal) problemów związanych z realizacją nowych programów, ocenianiem uczniów, kształtowaniem kompetencji kluczowych, wykorzystaniem w pracy z uczniem dobrze już znanych, choć nadal nie w pełni rozumianych, różnych alternatywnych koncepcji. Nie dając nauczycielom wyboru odnośnie do koncepcji kształcenia (na gruncie reformy *kształcenie zintegrowane* stało się obligatoryjne), nie nauczono ich, jak poradzić sobie z nieprzystosowanymi do tej koncepcji podręcznikami, jak krytycznie odczytywać namnażające się różne metodyczne „obudowy” do tychże podręczników (plany pracy, scenariusze zajęć, konspekty), jak interpretować zapisy zawarte w podstawie programowej i jak zapisy te realizować, wyzbywając się zakorzenionego instrumentalizmu metodycznego (Klus-Stańska, 2006, s. 20). Zachowanie wygodnego – choć przez samych nauczycieli niejednokrotnie krytykowanego i wyśmiewanego – *status quo*, infantylnego w podejściu do dziecka, do jego potrzeb i zmieniających się możliwości, nie pozwalało większości wczesnoszkolnym pedagogom, włączać się w budowanie nowego metodycznego dyskursu. Nauczyciele, a także ich uczniowie nadal tkwią więc w przekonaniu, że w szkole nie będzie się wolno bawić – tak właśnie sądzi większość dorosłych – i że to właśnie wraz z okresem przedszkolnym odchodzi w zapomnienie czas beztroskiej zabawy. Tymczasem odejście od podziału na przedmioty na rzecz „całościowo pojmowanych doświadczeń” pozwala w sposób dynamiczny zsynchronizować obszary związane z uczniowskim działaniem, przyswajaniem wiedzy i emocjonalnym przeżywaniem, odwołując się do treści z różnych dziedzin wiedzy, sięgając do różnorodnych zasobów jako źródeł informacji (Sowińska, 2002, s. 19 i n.). Jest też czas na zabawę – spontaniczną, wplecioną w tok lekcji, mającą charakter gier dydaktycznych, również na „szukanie po omacku” i porządkowanie terenu swojego życia, a także na działanie z odwołaniem do własnych doświadczeń. Istotne, by nauczyciel dostrzegał nie tylko zalety umysłu swoich uczniów, ale także, by „uwzględniał [...] ich psychikę, fizyczność i ich życie duchowe” (Sowińska, 2002, s. 25-26).

W tej sytuacji musiała się zmienić aranżacja przestrzeni klasowej. Choć w salach, w których uczą się klasy młodsze, pojawiły się dywany i sukcesywne zamiany pozwalają na większą swobodę, to tak naprawdę nie wyzbyto się w pełni powszechnie krytykowanego systemu klasowo-lekcyjnego. Brak dzwonków, dywany i korelowanie treści w ramach różnych obszarów wiedzy, to tylko namiastka, a czasem pozory autentycznych zmian w kształceniu na poziomie klas początkowych.

Ważnym stało się także wykorzystywanie w codziennej pracy technologii informacyjnych, a także wdrażanie uczniów do sięgania po różnorodne źródła wiedzy, a chcąc sprostać oczekiwaniom uczniów i ich rodziców, zaczęto do klas młodszych wprowadzać innowacyjnie język obcy. Ogromnym wyzwaniem okazało się też wprowadzenie oceniania opisowego zamiast dotąd stosowanych stopni wymiernych. Pojawiło się więc opisowe ocenianie bieżące, opisowe oceny śródroczne i opisowe świadectwo po każdej klasie, które miało stać się narzędziem ewaluacji i źródłem informacji o postępach ucznia, a nie jak dotąd być wyłącznie narzędziem dyscyplinującym czy selekcjonującym.

W kontekście zachodzących przeobrażeń zaczęto więc uczniów klas młodszych wdrażać do nowej roli ucznia i członka szkolnej społeczności. W zmianach pojawić się miał zwrot ku wartościom podstawowym, wartościom uniwersalnym, ukształtowanym i akceptowanym powszechnie od zawsze, jak chociażby: wolność, pokój, tolerancja, ludzka godność czy własna tożsamość. J. Żebrowski dostrzega w takim podejściu szansę na „upodmiotowienie wartości, czyli zaakceptowanie i uznanie ich przez uczniów jako integralnego składnika własnej osoby” (Żebrowski, 1998, s. 276).

Istotne zmiany miały dotyczyć:

- rzeczywistej troski o uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- rozpoznawania stopnia dojrzałości i gotowości szkolnej każdego dziecka, a co za tym idzie, poziomu jego dotychczasowych doświadczeń,
- kształtowania sfery wolicjonalnej, pokazywanie najmłodszemu uczniowi, że jego osoba jest ważna, że szkoła (nauczyciel) jest otwarta na jego potrzeby,
- rozpoznawania i interpretowania, a także akcentowania mocnych stron ucznia przy równoczesnym wspieraniu go przez „życzliwego dorosłego” (nauczyciela).

Wobec powyższego, funkcje, jakie przypisuje się edukacji wczesnoszkolnej, musiały się zmienić; obok niepodważalnych funkcji opiekuńczo-wychowawczych i kształcąco-poznawczych dużą wagę przywiązuje się dzisiaj do funkcji diagnostyczno-prognostycznej i kompensacyjno-usprawniającej. Jest to związane z przygotowaniem uczniów do sprawnego przekroczenia progu szkolnego po klasie trzeciej i troska o jak najmniej bolesne wejście do nauczania systematycznego. Nauczyciele edukacji wczesnoskol-

nej powinni więc dążyć do tego, by szkoła mniej była źródłem wiedzy, a raczej miejscem jej weryfikacji, systematyzacji i utrwalania, by stwarzała możliwości do działania i sprawdzania nabywanych kompetencji w praktyce, by odwoływała się do konstruktywistycznych strategii kształcenia i uwzględniała holistyczne podejście do środowiska uczenia się ucznia.

Należy także wspomnieć, że jednym z rozwiązań reformy, w jakie ustawodawca wyposażył szkoły, były uregulowania prawne pozwalające tworzyć własne wewnętrzne zasady funkcjonowania placówek z zachowaniem pełnej autonomii, ale po spełnieniu warunku realizacji nowej Podstawy programowej (1999). Pozwalało to szkole na samodzielne konstruowanie autorskich programów nauczania, wychowania i narzędzi dydaktycznych, takich, jak podręczniki, zeszyty ćwiczeń, karty pracy. Rady pedagogiczne otrzymały pełną swobodę w tworzeniu własnych programów, a nauczycieli zachęcano do działań innowacyjnych i opracowywania programów autorskich, które miały być „oczyszczone” z encyklopedyzmu generującego nauczanie werbalne, z nadmiernego historyzmu z dominacją treści związanych z przeszłością i z addytywizmu, powodującego niekontrolowany rozrost treści. Większość nauczycieli potraktowało autonomię programową jako wybór programu i podręcznika spośród oferty ministerialnej. Żeby wybrać właściwy program i jego obudowę (podręczniki) należało umieć go „wyszukać” spośród wielu, ocenić jego walory, postawić zasadnicze pytania o przyjętą i realizowaną przez program koncepcję kształcenia oraz mieć świadomość, w jakim stopniu uwzględnia ona postulat podmiotowości ucznia. Przepisy prawa oświatowego pozwalały, co prawda, modyfikować programy z listy ministerialnej, jednak możliwość modyfikacji wielu nauczycielom przysparzało trudności. Tak więc nie mogło być mowy o urealnianiu i elastycznym korygowaniu obligatoryjnych wymagań programowych tak, by dostosować je do potrzeb każdego ucznia i szkoły, co oznaczało, że nauczyciele już na poziomie planowania dydaktycznego nie dostosowywali wymagań do uczniowskich indywidualnych możliwości i ograniczeń. Warto również podkreślić fakt rosnącej wówczas roli rodziców w decyzjach programowych podejmowanych w szkołach (por. www.kprm.go). Nadal jednak funkcjonowało przekonanie, że program – jakikolwiek by był – należy zgodnie z założeniem jego twórców realizować, a nie interpretować, co najwyżej próbując go dostosować do potrzeb ucznia, nauczyciela, warunków i sytuacji. Irena Adamek przeanalizowała kilka programów kształcenia zintegrowanego i krytycznie odniosła się do ich wartości merytorycznych i konstrukcji pod kątem zgodności z wymogami teoretyczno-metodologicznymi. Autorka w opracowanych analizach zwróciła uwagę na fakt, iż w analizowanych przez nią programach zabrakło „wyraźnego artykułowania podstawy teoretycznej”, co upatruje w „braku wiedzy o [...] konstruowaniu programów”. Jednakowoż dostrzegła też, że programy te „odpowia-

dają idei kształcenia kompetencji” niezbędnych, by prawidłowo funkcjonować w nowej rzeczywistości i kładą nacisk na uczenie się poprzez działanie i doświadczanie (Adamek, 2004, s. 56).

Ponadto należy zaznaczyć, iż w podstawach programowych z 1999 roku ustawodawca wyraźnie zaznaczył, iż ilekroć pisze się o kształceniu zintegrowanym, „należy przez to rozumieć system nauczania w klasach I – III szkoły podstawowej”. „System nauczania”, jest zbiorem różnych elementów powiązanych ze sobą relacjami, i to w taki sposób, by mogły stanowić ze sobą spójną, zdolną do funkcjonowania całość. Elementami tymi miały być podmioty zanurzone w tym szczeblu edukacyjnym, a więc uczniowie klas młodszych, ich rodzice i nauczyciele. Z zapisu można by sądzić, że wszystkie te podmioty w sposób równoważny miały szansę na wzięcie udziału w dialogu dotyczącym kształtu edukacji na tym poziomie, że mogły zaangażować się w tworzenie nowej jakości szkoły i uaktywnić własne strategie oglądu rzeczywistości. Tymczasem, „system” ten okazał się uwikłany w niespójność decyzyjną decydentów, uzależniony od mechanizmów panujących w konkretnej szkole i głęboko zakorzeniony w matrycy tradycyjnej metodyki (Klus-Stańska, 2009, s. 49). Stąd też, pomimo transformacyjnych zmian zainicjowanych w 1999 roku w różnych obszarach funkcjonowania szkoły – także na poziomie edukacji wczesnoszkolnej – wymaga ona nadal przemyślanych zabiegów modernizacyjnych. Niektórych z zakładanych w Projekcie zmian nie udało się wdrożyć, inne uległy modyfikacjom pod wpływem różnych społecznych nacisków, z innych po prostu zrezygnowano.

2. Nowelizacje i zmiany w toku wdrażania reformy – ich kierunek i charakter

Reformatorzy, nadając reformie błyskawiczne tempo i raczej nie skłaniając się ku dogłębnym analizom, stawiali się bardziej na natychmiastowy efekt niż na realne, choć odroczone w czasie, korzyści. Choć nikt nie neguje, że reformowanie polskiej szkoły stało się koniecznością, wzięwszy pod uwagę rzeczywistość oświatową końca lat dziewięćdziesiątych, daleką od europejskich standardów, to jednak obserwacja reformowanej rzeczywistości pozwala wyciągnąć wnioski, że raczej pobieżnie dokonano oceny sytuacji wyjściowej i nie zweryfikowano wszystkie „za i przeciw”, a harmonogram wdrażania zmian okazał się mało elastyczny, bo nie w pełni uwzględniał rozwiązania kompromisowe.

Monitorując – już z perspektywy czasu – wdrażanie reformy i jej efektywność, dostrzega się różne przyczyny, które zahamowały lub uniemożliwiły dokonywanie rzeczywistych przeobrażeń i które spowodowały, że od kilku lat mówi się o *reformie reformy*.

W przeciągu tych kilkunastu lat od zainicjowania zmian oświatowych, ministrowie edukacji wydali wiele różnych rozporządzeń, które przez kolejnych ministrów były kilkakrotnie zmieniane i to tak dalece, że niejednokrotnie, by je w pełni zrozumieć, wymagały dodatkowych wyjaśnień na internetowych stronach Ministerstwa Edukacji⁹. Zmiany te dotyczyły także Podstaw programowych, które od 1999 roku zmieniano lub modyfikowano kilkakrotnie.

Poniżej zamieszczono wykaz działań, jakie dla poprawy sytuacji polskiej szkoły podejmowali ministrowie oświaty III RP „reformując” to, co dotąd było wdrażane jako efekt zmian generowanych reformą z 1999 roku, z wyszczególnieniem tych zmian, jakie dokonywały się na poziomie wcześniejszej edukacji.

Okres od 31 X 1997 do 20 VII 2000¹⁰

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Nastąpiło przejęcie placówek oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego: gminy, powiaty i w niewielkim stopniu (dotyczyło to szkół specjalistycznych o ponadregionalnym zasięgu) przez samorządy wojewódzkie.

2. Oddzielono funkcje organu prowadzącego (samorządu) od nadzoru pedagogicznego (kurator oświaty).

3. Wraz ze zmianą systemu zarządzania zostały wprowadzone inne zasady finansowania oświaty. Od 1 stycznia 1999 r. subwencja oświatowa była dzielona proporcjonalnie do liczby uczniów kształcących się w szkołach na terenie danego samorządu.

4. Od 1 IX 1999 roku zaczęto wdrażać reformę oświaty, której ukoronowaniem miała być Nowa Matura w 2002 roku z obowiązkową – obok języka polskiego i obcego – matematyką.

5. Na mocy ministerialnego rozporządzenia z 15 II 1999 roku weszła w życie pierwsza Podstawa programowa dla poszczególnych szczebli edukacyjnych i różnych typów szkół.

6. Przywilejem nauczyciela stał się wybór programu i podręcznika, których wielość i różnorodność zaskoczyła nauczycieli, stając się dla wszystkich dużym wyzwaniem.

7. Rozpoczęły się prace nad nowym modelem szkół ponadgimnazjalnych, nastąpiła też powolna likwidacja wielu szkół o profilu technicznym

⁹ Takim przykładem jest choćby Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, które było przez minister K. Łybacką zmieniane 5 razy.

¹⁰ Urząd sprawował wtedy Mirosław Handke (AWS – Akcja Wyborcza Solidarność).

i zawodowym, co uzasadniano, iż produkowały one specjalistów w „martwych” zawodach.

8. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19.IV.1999 roku od 1 września każda szkoła powinna wypracować dokument pt. Wewnątrzszkolny system oceniania, obejmujący bieżące i śródroczne klasyfikowanie według skali i norm przyjętych w danej szkole, a także sposoby informowania rodziców i uczniów o wymaganiach edukacyjnych oraz metody sprawdzania osiągnięć szkolnych.

9. Na mocy ustawy o systemie oświaty minister oświaty powołał instytucje, których zadaniem było wdrożenie zewnętrznego systemu oceniania. Były to:

- a. Centralna Komisja Egzaminacyjna, do której zadań należało: opracowywanie standardowych wymagań stanowiących podstawę sprawdzianów i egzaminów, dokonywanie analizy wyników, przygotowywanie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania, koordynowanie działań komisji okręgowych;
- b. Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, które miały przeprowadzać sprawdziany i egzaminy, przygotowywać pytania, zadania i testy egzaminacyjne, opracowywać informatory zawierające opis egzaminów i sprawdzianów oraz kryteria oceniania.

10. Minister oświaty wprowadził zakaz łączenia gimnazjów ze szkołą podstawową, lecz równoczesne wykreślenie z ustawy zapisu uniemożliwiającego tworzenia zespołów szkół (podstawowej z gimnazjum) spowodowało, że gminy, uruchamiając działania oszczędnościowe, takie zespoły i tak tworzyły, często nawet pod jedną dyrekcją i ze wspólną kadrą nauczycielską. We wrześniu 2000 roku takich zespołów było 68,2%. Zaistniało wtedy także (głównie na wsi) zjawisko „wirtualnego gimnazjum”, którego klasy porozrzucane były po wiejskich podstawówkach. Mamy więc tu do czynienia z reformatorskim paradoksem.

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. W pierwszym etapie edukacji – w klasach I – III – wprowadzono nauczanie zintegrowane. Z ministerialnego zapisu wynika, że „ma polegać na niewyodrębnianiu poszczególnych przedmiotów i prowadzeniu zajęć przez jednego nauczyciela według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów”.

2. Nastąpiły zmiany programowe i metodyczne na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, które jednak nie były skorelowane z programami wychowania przedszkolnego, co przyczyniło się – przy braku ciągłości programowej – między innymi do powtarzania pewnych działań w klasie pierwszej (np. w zakresie poznawania liter czy w odniesieniu do nauki czytania).

3. Pominięto w reformie wychowanie przedszkolne, szczególnie w odniesieniu do dzieci 3 – 5-letnich. W ustawowym zapisie można było jedynie przeczytać, iż dziecko w wieku 6 lat ma prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego, co dawało prawo rodzicom do korzystania z tego przywileju. Popularna „zerówka” była więc powszechna, ale nieobowiązkowa.

4. W komunikacie z 19 lutego 1999 r. minister ogłosił, że „propozycja włączenia sześciolatków w proces nauki szkolnej nie jest na dzień dzisiejszy możliwa ze względów finansowych, jak i z uwagi na dobro dzieci. [...] Problem ten będzie ponownie rozważany w dalszej strategii zmian w oświacie”.

Okres od 20 VII 2000 do 19 X 2001¹¹

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Minister oświaty kontynuował wdrażanie reformy zainicjowanej przez swojego poprzednika, ale także wprowadził zmiany dotyczące wdrażania drugiego jej etapu.

2. Proponował on włączenie publicznych szkół podstawowych i gimnazjów zakładanych i prowadzonych przez powiaty do ogólnej sieci szkół oraz wprowadzenie obowiązku ustalania im obwodów.

3. Według ministra dotychczasowe instrumentarium pomocy dzieciom niepełnosprawnym powinno być wzbogacone o nową formę, tzw. wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, które to zajęcia mogli organizować dyrektorzy przedszkoli i szkół podstawowych specjalnych, szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych. Wczesne wspomaganie rozwoju miało być prowadzone od chwili wykrycia niepełnosprawności dziecka aż do podjęcia przez nie nauki w szkole.

4. Dopuszczał on, by nauczanie języków obcych, zajęć wychowania fizycznego czy prowadzenie dodatkowych zajęć nieobjętych ramowym planem nauczania powierzyć osobom niebędącym nauczycielami, ale posiadającym odpowiednie przygotowanie. Oceny adekwatności wykształcenia, które miała taka osoba do rodzaju prowadzonych zajęć, miał dokonywać dyrektor szkoły.

Okres od 19 X 2001 do 2 V 2004¹²

Zmiany ogólnooświatowe:

1. MENiS zleciło opracowanie projektu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kierownikiem projektu pt. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego: pożądane kierunki zmian” został Krzysztof Kona-

¹¹ Urząd sprawował wtedy Edmund Wittbrodt (AWS).

¹² Urząd sprawowała wtedy Krystyna Łybacka (SLD – Sojusz Lewicy Demokratycznej).

rzewski (2003–2004). Opracowano książkę: *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Propozycje dotyczące nowych podstaw programowych były mocno krytykowane przez różne gremia i w efekcie nie zostały wdrożone do praktyki szkolnej.

2. Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2002 (Dz.U. Nr 10, poz. 96) obligatoryjnie wprowadziło do szkół wszystkich typów szkolne programy profilaktyczne, które miały być dostosowane do wcześniej zdiagnozowanych potrzeb i możliwości każdej szkoły. Ich istotą miało być podejmowanie różnych działań informacyjnych i edukacyjnych skierowanych do uczniów, ich rodziców, a także do samych nauczycieli. Analizując ówczesne programy profilaktyczne, można dostrzec, iż najczęściej dotyczyły takich problemów, jak: dyscyplina w szkole, zachowania agresywne na terenie placówki, palenie papierosów i zażywanie narkotyków oraz innych środków psychoaktywnych przez uczniów. Ich celem było przede wszystkim przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym, zapobieganie uzależnieniom, wdrażanie do zachowań społecznie akceptowanych, rozwijanie umiejętności interpersonalnych i promowanie zdrowego stylu życia.

3. Ustawą z 15 marca 2002 r. (Dz.U. z 2002 r. Nr 41, poz. 362) zmieniono zapisy ustawy o strukturze systemu, pozostawiając licea ogólnokształcące, czteroletnie technika, zasadnicze szkoły zawodowe. Licea profilowane kształcące w profilach ogólnozawodowych, uznane przez reformatorów za jedną z głównych form zdobycia wykształcenia średniego, stały się tylko jedną z propozycji edukacyjnych.

4. Ustawą z 15 marca 2002 r. (Dz.U. z 2002 r. Nr 41, poz. 362) zmieniono zapisy ustawy o strukturze systemu, pozostawiając licea ogólnokształcące, czteroletnie technika, zasadnicze szkoły zawodowe. Licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego, uznane przez reformatorów za jedną z głównych form zdobycia wykształcenia średniego, stały się tylko jedną z propozycji edukacyjnych.

5. W znowelizowanej ustawie oświatowej znalazł się też zapis zmuszający nauczycieli szkół niepublicznych do uczenia według tzw. siatki godzin (tak, jak miało to miejsce w szkołach publicznych). Dotąd jedynym ograniczeniem była podstawa programowa i w związku z mniej licznymi klasami nauczyciele szkół niepublicznych mogli realizować programy autorskie. Taką nowelizację potraktowali jak zamach na własną wolność zawodową.

6. Zrezygnowano z obowiązkowej matematyki na maturze, zastępując ją przedmiotem do wyboru (w 1984 roku ówczesny minister edukacji Bolesław Faron również podjął decyzję o zniesieniu obowiązkowej matury z matematyki).

7. Przy funkcjonowaniu matury starej i nowej (o wyborze decydował uczeń) wycofano się z systemu dwóch stopni trudności na egzaminie.

8. W 2003 r. młodzież ostatnich lat gimnazjum i uczniowie I klasy liceów ogólnokształcących, wzięli udział w badaniach PISA. Polscy uczni-

wie uzyskali, w porównaniu z 2000 rokiem, lepszy rezultat w czytaniu ze zrozumieniem (poprawa z 479 do 500 punktów).

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. Ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 9 maja 2002 r. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.), zaś 25 września 2002 roku ministerstwo wystąpiło z projektem nowelizacji ustawy o systemie oświaty; w art. 14. ust. 3 znalazł się zapis: „dziecko w wieku 6 lat jest zobowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej i dalej obowiązek, o którym mowa w ust. 3, rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat. Zapewnienie warunków do spełnienia tego obowiązku jest zadaniem własnym gminy. Nakłada to również na dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych obowiązek prowadzenia kontroli realizacji obowiązku przygotowania przedszkolnego sześciolatków”.

2. Obowiązkową zerówkę wprowadzono z dniem 1 września 2004 roku. Krok ten miał się przyczynić do wyrównania szans edukacyjnych, szczególnie w odniesieniu do dzieci wiejskich. Obowiązkowe roczne przygotowanie do podjęcia szkolnej edukacji miało być tylko krótkim etapem przejściowym do obniżenia wieku szkolnego. Ministerstwo zapowiadało, że od września 2006 roku przedszkole będzie obowiązkowe dla wszystkich pięciolatek, a od września 2007 roku do pierwszej klasy miały pójść sześciolatki. Etap „przejściowy” przetrwał jednak aż do września 2009 roku.

3. W rozporządzeniach znalazł się zapis, mówiący o tym, że w przedszkolach ma być organizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w następujących formach:

- a) zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym,
- b) zajęcia psychoedukacyjne dla rodziców,
- c) porady, konsultacje i warsztaty dla rodziców i nauczycieli.

4. W szkołach w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej miały funkcjonować:

- a) zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, psychoedukacyjne dla uczniów i rodziców, socjoterapeutyczne oraz inne o charakterze terapeutycznym,
- b) klasy wyrównawcze i terapeutyczne,
- c) przewidywano także porady, konsultacje i warsztaty dla rodziców i nauczycieli.

5. W 2003 roku na zlecenie i ze środków MENiS w projekcie Edukacja dzieci w środowiskach defaworyzowanych, powstał raport przygotowany

przez ISP pod redakcją M. Zahorskiej. Zainicjowano publiczną dyskusję nad stanem edukacji przedszkolnej w Polsce, nad standardami jakości pracy przedszkola i nad alternatywnymi formami edukacji przedszkolnej (por. Zahorska, *Sukces zaczyna się w przedszkolu – edukacja przedszkolna w Polsce*; Kuklińska, Kostynowicz, *Rola systemu doskonalenia nauczycieli w pomocy małemu dziecku i jego rodzinie oraz upowszechnianiu jakościowej edukacji przedszkolnej*).

Okres od 2 V 2004 do 31 X 2005¹³

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Przez cały rok szkolny 2005/2006 miały miejsce publiczne debaty nad projektem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego wypracowywanej przez zespół pod przewodnictwem Krzysztofa Konarzewskiego.

2. W 2006 roku ukazały się wyniki międzynarodowych badań PISA, które dowiodły bezsprzecznie, że polska szkoła nie wykorzystuje potencjału intelektualnego uczniów zdolnych, choć nieźle radzi sobie z uczniami osiągającymi słabsze wyniki w przedmiotach ścisłych (badania z 2006 roku dotyczyły umiejętności matematycznych i rozwiązywania problemów).

3. Ministerstwo Edukacji pracowało nad programem walki z segregacją w szkołach. Do końca listopada kuratorzy oświaty ze wszystkich województw mieli skontrolować, czy uczniowie nie są przydzielani do klas na podstawie zamożności rodziców lub ich wykształcenia. Sprawdzali też, czy wszystkie dzieci miały równy dostęp do szkolnej stołówki, zajęć pozalekcyjnych i wycieczek. Na podstawie wyników tej kontroli ministerstwo miało opracować program działań, ukierunkowanych na wyeliminowanie niesprawiedliwych podziałów wśród uczniów.

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. Podobnie jak poprzedni minister, Mirosław Sawicki mówił o konieczności obniżenia wieku szkolnego i o przedszkolu dla wszystkich pięcioletków.

Okres od 5 V 2006 do 13 VIII 2007¹⁴

Zmiany ogólnooświatowe:

1. Minister zaproponował objęcie „amnestią maturalną” wszystkich abiturientów, którzy nie zdali matury w 2006 roku. Rozporządzenie dotyczące tej decyzji zostało zaskarżone przez Rzecznika Praw Obywatelskich do Try-

¹³ Urząd sprawował wtedy Mirosław Sawicki (bezpartyjny).

¹⁴ Urząd sprawował wtedy Roman Giertych (LPR – Liga Polskich Rodzin). Jego nominacja na ministra oświaty spowodowała falę protestów studenckich i uczniowskich, jako że zarówno decyzje, które podejmował, jak i jego osoba budziły silne kontrowersje.

bunału Konstytucyjnego, który uznał je za niezgodne z konstytucją i Ustawą o systemie oświaty.

2. Ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2006 r. Nr 164, poz. 1154). Rozporządzenie to wprowadziło istotne zmiany w systemie oceniania. Najbardziej kontrowersyjnym okazało się włączenie oceny z zachowania do ogólnej klasyfikacji.

3. Rozporządzeniem ministra w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2006 r. Nr 228, poz. 1669) zmieniono kanon lektur szkolnych na wszystkich szczeblach edukacyjnych.

4. Dnia 15 grudnia 2006 r. ukazało się rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego oraz kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. z 2006 r. Nr 235, poz. 1703). Na mocy tego rozporządzenia zrezygnowano z dotąd stosowanego mierzenia jakości pracy szkoły i nastąpił powrót do starych form nadzoru wewnętrznego – hospitacji i wizytacji.

5. W Dzienniku Ustaw Nr 80 z dnia 9 maja 2007 r., poz. 542 opublikowana została ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (weszła w życie 23 maja 2007 r.). Dotyczyła ona m.in. obowiązku noszenia jednolitego stroju szkolnego przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów (o wprowadzeniu mundurków w szkołach ponadgimnazjalnych mieli decydować dyrektorzy po zasięgnięciu opinii rady rodziców).

6. Za swój największy sukces minister Roman Giertych uważał: wprowadzenie do ustawy o systemie oświaty zaostrzonych kar za stosowanie przemocy wobec nauczycieli, stworzenie programu „Zero tolerancji” oraz przyznanie nauczycielom statusu funkcjonariuszy publicznych. Ponadto, uchwałą Rady Ministrów w sprawie działań administracji rządowej przeciwko przemocy w szkołach i placówkach oświatowych z dnia 7 listopada 2006 roku, wprowadzono do szkół tzw. *trójki Giertycha*.

Okres od 13 VIII 2007 – 16 XI 2007¹⁵

Dnia 23 sierpnia 2007 roku minister podpisał rozporządzenie wprowadzające nową podstawę programową. Zmiany wprowadzone w nowym

¹⁵ Urząd sprawował wtedy Ryszard Legutko (LPR).

rozporządzeniu miały obowiązywać od 1 września 2007 roku i dotyczyć matematyki oraz języka polskiego. Specjaliści twierdzili wówczas, że zakres treści programowych zawarty w tej podstawie osiągnął nigdy wcześniej nie notowane minimum. Poza tym, okazało się, że podane uczniom przed wakacjami informacje o podręcznikach stały się – w związku z wejściem w życie nowego rozporządzenia – nieaktualne.

Okres od 16 XI 2007¹⁶

Przedstawiając strategię Ministerstwa Edukacji na Sejmowej Komisji Edukacji w 2007 roku, nowo powołana minister Katarzyna Hall oświadczyła, iż chce dokończyć reformę ministra Handkego, przede wszystkim poprzez uproszczenie prawa oświatowego, złagodzenie zapisów o wyborze podręczników i szkolnych mundurków. I o ile reforma Mirosława Handkego dotyczyła głównie zmian strukturalno-organizacyjnych, zaś programowe ograniczała tylko do szkolnictwa podstawowego, o tyle zmiany zapowiadane przez minister Hall mają dotyczyć zmian programowych w odniesieniu do wszystkich szczebli edukacyjnych i różnych rodzajów szkół. Dokonują się już zmiany w szkolnictwie ponadpodstawowym – gimnazjalnym i ogólnokształcącym. Obecny rok szkolny (2010/2011) przyniósł ponadto zapowiedź dużych zmian w praktycznym kształceniu w szkolnictwie zawodowym wraz z koniecznością opracowania nowych podstaw programowych dla nowych zawodów i szkolnictwa specjalnego.

Warto zaznaczyć, iż swoją wizję polskiej oświaty nowa minister odniosła do *szkoły przyjaźnie wymagającej*, modernizowanej rękoma kadry kierowniczej i nauczycieli.

Tak więc kadencja minister Hall charakteryzuje się największą od czasów reformy z 1999 roku zmianowością w systemie edukacji. Środowiska nauczycielskie zmiany te odbierają jako „zamach” na ich autonomię i bezpieczeństwo zawodowe (odnosi się to szczególnie do mających już miejsce i ciągle zapowiadanych zmian w Karcie Nauczyciela). Podchodzą do zmian sceptycznie, uważając, że nie są one konieczne w takim zakresie i tempie wdrażania, jak to ma miejsce oraz że wiele podejmowanych przez ministerstwo decyzji jest nieprzemyślanych i brakuje w nich wizji edukacji nastawionej na zawodową, a także osobistą przyszłość edukowanych. Nauczyciele dostrzegają, że ministerstwo – nadając tak dużą autonomię dyrektorom szkół – stosuje wobec nich zasadę ograniczonego zaufania. Przede wszystkim jednak nauczyciele czują się zniewoleni przez ciągle zmieniające się przepisy, za którymi nie nadążają i do których niejednokrotnie nie mają do-

¹⁶ Urzędowanie rozpoczęła wtedy Katarzyna Hall (bezpartyjna).

stępu. Czują się osaczeni nadmierną biurokracją¹⁷ i obowiązkami, jakie cedują na nich dyrektorzy, którzy za efektywność funkcjonowania swojej placówki są skrupulatnie rozliczani przez nadzór zewnętrzny, którego nową formułę określiło rozporządzenie z października 2009 roku (Dz.U. Nr 168, poz. 1324)¹⁸. Nie mogąc podolać wielu narzuconym – w związku z ekspresowo wdrażanymi zmianami – obowiązkom, dyrektorzy zlecają członkom swoich rad pedagogicznych różne pozaedukacyjne zadania¹⁹. Ponadto dostrzegają ciągle ograniczanie przez samorządy środków na dodatkowe zajęcia i bardzo krytycznie odnoszą się do tzw. *godzin karcanych* (w tym roku szkolnym są to 2 godziny tygodniowo do wypracowania przez każdego nauczyciela zgodnie z art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a KN), którymi to godzinami ustawodawca – jak mniemają nauczyciele – chce „załatwić” funkcjonowanie

¹⁷ Kwestie obowiązkowej dokumentacji prowadzonej przez nauczycieli określa przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r., w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. Nr 23, poz. 225 oraz z 2003 r. Nr 107, poz. 1003), które w przypadku szkoły i nauczycieli przedmiotu mówią o prowadzeniu dziennika lekcyjnego, dziennika zajęć pozalekcyjnych oraz o wypełnianiu arkuszy ocen. Dodatkową dokumentację można wprowadzić w szkole decyzją rady pedagogicznej czy zarządzeniem dyrektora. Może ona dotyczyć zarówno planów pracy nauczyciela czy wychowawcy (odpowiednio: rozkład nauczania czy plany wynikowe oraz plan wychowawcy klasy), jak i raportowania efektów w postaci rozmaitych sprawozdań.

¹⁸ Pokontrolne wyniki, jakie uzyska placówka, zaklasyfikują ją do jednego z pięciu poziomów tzw. spełniania wymagań. Choć ministerstwo zapewnia, że ewaluacja zewnętrzna ma służyć doskonaleniu systemu oświaty, to może przyczynić się do stygmatyzacji szkół i środowisk, w jakich funkcjonują, szczególnie w odniesieniu do obszarów defaworyzowanych, w których samorządy nie są w stanie wystarczająco łożyć na oświatę. Zaniedbane infrastrukturalnie placówki będą najprawdopodobniej gorzej wypełniać swoje statutowe zadania, a tym samym osiągną dolny („D”, „E”) poziom wymagań.

¹⁹ Rejestr zadań dyrektora placówki oświatowej jest bardzo obszerny, a jego obowiązki wynikają z Ustawy o systemie oświaty, Karty Nauczyciela i wielu dodatkowych rozporządzeń. Dyrektor przede wszystkim jednak organizuje i nadzoruje pracę swojej placówki, dbając o jakość świadczonych w niej usług, jest członkiem rady pedagogicznej, współpracuje z różnymi organami funkcjonującymi w placówce, reprezentuje placówkę na zewnątrz, współpracując z organami samorządowymi i kuratorskimi (patrz: Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.; Karta Nauczyciela – tekst jedn.: Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 – ze zm.; Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r.; Kodeks pracy – tekst jedn.: Dz.U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94 – ze zm.; Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – tekst jedn.: Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 – ze zm.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego). Tak duży zakres obowiązków powoduje przeciążenie dyrektorów. Są oni także bardzo zaniepokojeni zapowiedziami MEN o nowych zasadach tworzenia stanowisk kierowniczych, w myśl których dyrektorzy będą mieli ograniczoną swobodę przy tworzeniu stanowisk m.in. wicedyrektorów. Decydemtem mają być wyłącznie ograny prowadzące placówkę, a liczba oddziałów nie będzie miała znaczenia. Dyrektorzy dostrzegają w tych zapowiedziach kolejne pomysły zmierzające do oszczędzania na oświacie.

w szkołach różnorodnych typów zajęć, np. zajęć ogólnorozwojowych znanych jako koła zainteresowań oraz zajęć specjalistycznych dla uczniów z trudnościami szkolnymi. Nauczyciele zwracają też uwagę na ciągłe zmiany podręczników oraz na bardzo liczne zespoły klasowe, i choć ministerstwo przygotowało projekt rozporządzenia w sprawie ramowych statutowych oświatowych placówek publicznych, w którym znalazł się zapis o dopuszczalnej liczbie uczniów w grupie wychowawczej podczas zajęć prowadzonych przez jednego nauczyciela, to jak na razie są to tylko zapowiedzi. Zapis ten mówi o grupie nie liczniejszej niż 26 osób. Najbardziej jednak niepokojąca opinia, jaką wydają nauczyciele, dotyczy jakości kształcenia w polskich szkołach, która – ich zdaniem – jest coraz gorsza²⁰.

Zmiany ogólnooświatowe:

1. W marcu 2008 roku została powołana Rada Edukacji Narodowej, której głównym zadaniem miało być wówczas opiniowanie zmian w systemie edukacji, przedstawienie propozycji reform oraz opiniowanie projektów aktów prawnych.

2. We wrześniu 2009 roku uczniowie klas I szkół podstawowych i gimnazjalnych zaczęli się uczyć zgodnie z nową podstawą programową, która ma być wprowadzana w życie stopniowo przez osiem lat. Wiąże się to z obniżaniem wieku rozpoczynania nauki w szkole podstawowej, co oznacza, że we wrześniu 2009 roku obok 7-latków w I klasach pojawiły się też dzieci 6-letnie. Jak na razie to rodzice decydują o tym, czy ich 6-letnie dziecko rozpocznie naukę szkolną. Od 1 września 2012 r. natomiast obowiązek szkolny obejmie już wszystkie 6-latki. W związku z wejściem w życie nowej podstawy programowej zmianie uległy też ramowe plany nauczania.

3. W lipcu 2010 roku minister edukacji powołał Radę Oświaty Polonijnej, która składa się z przedstawicieli szkolnictwa polonijnego z całego świata oraz ekspertów edukacyjnych. Ma się ona zajmować problemami kształcenia polskich dzieci poza granicami kraju. Wydano także rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. Podpisane 31 sierpnia 2010 r. rozporządzenie zastąpi Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 2 września 2004 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. „Wydanie nowych przepisów stało się konieczne ze względu na zwiększoną w ostatnich latach dynamikę procesów migracyjnych, specyfikę kształcenia zagranicznego oraz postulaty zainteresowanych rodziców” (www.men.gov.pl).

4. Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło w sierpniu 2010 roku konkurs na liderów zmian w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi po-

²⁰ Informacje te pochodzą z badań własnych, prowadzonych wśród nauczycieli i dyrektorów różnych szczebli edukacyjnych w latach 2009–2010.

trezami edukacyjnymi w ramach projektu systemowego realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Priorytetu III PO KL, Działania 3.3, Poddziałanie 3.3.3, pod nazwą: „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Głównym celem ministerialnego programu jest „upowszechnienie wychowania przedszkolnego w Polsce tak, aby wskaźnik objęcia edukacją przedszkolną dzieci 3 – 5-letnich osiągnął w 2020 roku poziom zbliżony do tego wskaźnika w Unii Europejskiej, tj. 90% oraz zwiększenie szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk”. Realizacja programu rozpoczęła się od spotkań konsultacyjno-informacyjnych liderów z kadrami zarządzającą i pedagogiczną. Środki na realizację zadań mają być pozyskiwane z funduszy unijnych.

5. Nadano radom pedagogicznym większe niż dotąd kompetencje przy promowaniu uczniów, dając im możliwość większego decydowania o pracy z konkretnym uczniem zgodnie z posiadaną o nim wiedzą. Zrezygowano z konieczności uzyskiwania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej przy podejmowaniu decyzji o powtarzaniu klasy przez ucznia klas I – III szkoły podstawowej. W szkołach ponadgimnazjalnych rada pedagogiczna będzie mogła podjąć decyzję o promowaniu konkretnego ucznia do klasy programowo wyższej, pomimo niezdania przez tego ucznia egzaminu poprawkowego z jednego obowiązkowego przedmiotu, który np. z powodu wyjątkowych zdarzeń losowych (długotrwała choroba, tragedia rodzinna, itp.) nie opanował wymaganego materiału.

6. Dużo kontrowersji i niezrozumienia wśród nauczycieli i dyrektorów wzbudza zapis mówiący o tym, iż „zostały uchylone wszelkie regulacje dotyczące szkół ponadpodstawowych, szkoły te bowiem nie funkcjonują już w systemie oświaty”²¹. Może to oznaczać, że nauczyciel szkół ponadpodstawowych staje się pracownikiem samorządowym, co może być dla niego o tyle frustrujące, iż oprócz zmiany statusu najprawdopodobniej zmieni się jego bezpieczeństwo zawodowe: nie będzie mógł się opierać na Karcie Nauczyciela z wszystkimi konsekwencjami wynikającymi z tego faktu.

Zmiany na poziomie edukacji wczesnoszkolnej:

1. W nowej podstawie programowej wprowadzono zapis mówiący o tym, że kształcenie w klasach I – III przyjmuje nazwę *edukacja wczesnoszkolna* i będzie realizowane w ramach edukacji: polonistycznej, społecznej, przyrodniczej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, zajęć technicznych, komputerowych i wychowania fizycznego. Ministerstwo zaleca, by edukacja wczesnoszkolna była realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, co zupełnie odmieniło postrzeganie preferowanych strategii w pracy z naj-

²¹ Nowości oświatowe na 1 września 2010, [w:] Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse.

młodszy uczeń²². Kształcenie na tym szczeblu edukacyjnym – zgodnie z nowym zapisem – może być realizowane w systemie lekcyjnym z wyrażonym podziałem na przedmioty, ale także może mieć charakter całościowy, oparty głównie na korelacji międzyprzedmiotowej. Kształcenie zintegrowane – rozumiane jako całościowy system pracy na poziomie wczesnoszkolnym – przestaje być zatem pożądanym edukacyjnym paradygmatem. Należy też zaznaczyć, że ministerstwo dopuszcza prowadzenie zajęć z języka obcego nowożytnego, plastyki, muzyki, wychowania fizycznego i zajęć komputerowych²³, a także religii przez nauczycieli specjalistów, o ile „potrafią pracować z dziećmi w klasach I – III”. Zapis ten jest wyjątkowo niedookreślony, bowiem nie wynika z niego, kto i w jaki sposób ma decydować o tej „nauczycielskiej umiejętności. Ponadto, nadaje on dyrektorowi szkoły władzę decydowania o tym, kto i czego ma uczyć w klasach młodszych. Wydaje się, że nauczyciele specjaliści doskonale sprawdzają się w pracy z uczniem starszym, który nie jest już tak „kreatywnie beztroski”, jak dzieci między 6. a 8. rokiem życia, które naukę traktują jak doskonałą zabawę, wobec tego potrzebują zupełnie innych strategii organizacji dnia pracy. Pełnemu integrowaniu nie sprzyja też wygenerowanie z kształcenia zintegrowanego matematyki, co znalazło przełożenie w odrębnych podręcznikach wydanych m.in. przez Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Nowa Era czy Juka²⁴. Wobec możliwości innego realizowania niektórych przedmiotów, w podstawach programowych wskazano liczbę godzin przeznaczonych na ich realizację.

2. Z rokiem szkolnym 2008/2009 pojawił się obowiązek nauki języka obcego (najlepiej angielskiego) od pierwszej klasy, w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Z godzin do dyspozycji dyrektora – 1 godzina tygodniowo – organizuje się zajęcia komputerowe, które są nowym przedmiotem w szkolnym planie nauczania. Warto zaznaczyć, że ministerstwo nie przewiduje dzielenia klasy na mniejsze zespoły podczas prowadzenia zajęć językowych i komputerowych, co oznacza, że komfort pracy ucznia i nauczyciela oraz efektywność tych zajęć w tradycyjnie 25 – 27-osobowych grupach pozostawia wiele do życzenia.

3. W roku szkolnym 2009/2010 wdrożono nową podstawę programową w klasie I szkoły podstawowej, a także pojawiły się nowe programy nauczania

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dz.U. Nr 4, poz. 17.

²³ Nauczyciel nauczania początkowego nie musi kończyć studiów podyplomowych ani kursów kwalifikacyjnych w celu prowadzenia zajęć komputerowych, wystarczy, jeśli dysponuje odpowiednimi kompetencjami (ocenia to dyrektor szkoły).

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników (Dz.U. Nr 4, poz. 18).

nia i w konsekwencji nowe podręczniki. Jest to związane z obniżeniem wieku podejmowania obowiązku szkolnego. Procedurę tę ministerstwo rozłożyło na trzy lata: w roku szkolnym 2009/2010 do szkół trafiły dzieci urodzone w 2002 r. oraz urodzone od początku stycznia do końca kwietnia 2003 roku; w roku szkolnym 2010/2011 w klasach pierwszych rozpoczęli naukę uczniowie urodzeni od maja do grudnia 2003 roku oraz od stycznia do końca sierpnia 2004 roku; w roku szkolnym 2011/2012 do szkół trafi cały rocznik 2005 oraz dzieci urodzone od września do grudnia 2004 roku²⁵. Nauczycieli uczących w klasach pierwszych zobowiązano do zapoznania się z Podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz do zadbania o adaptację dzieci do nowych warunków między innymi poprzez zorganizowanie sal lekcyjnych tak, by składały się z dwóch części – edukacyjnej i rekreacyjnej, oraz umożliwiając dzieciom pozostawienie w szkole części przyborów i podręczników.

4. Obniżenie obowiązku szkolnego wiąże się też z zapewnieniami ze strony ministerstwa odnośnie do prawa dziecka w wieku 5 lat do odbycia rocznego wychowania przedszkolnego (począwszy od września 2009 roku) i objęcie obowiązkiem przygotowaniem do rozpoczęcia edukacji szkolnej wszystkie pięcioletki począwszy od roku szkolnego 2011/2012. Perspektywa ta jest wielce obiecująca, choć okupiona ograniczaniem dostępu do edukacji przedszkolnej dzieci poniżej 5. roku życia, dla których już dzisiaj nie starcza miejsca w przedszkolach.

5. Ministerstwo Edukacji Narodowej Rozporządzeniem z 28 maja 2010 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, zobowiązuje przedszkola i szkoły podstawowe, w których zorganizowano oddziały przedszkolne, do wydania rodzicom dzieci objętych rocznym przygotowaniem przedszkolnym (w terminie do 15 czerwca) „informacji o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej”. Ministerstwo, uspoijniając opracowywanie tej informacji, przygotowało jej wzór.

Nowe projekty – zapowiedzi zmian:

1. Przy Ministerstwie Edukacji Narodowej powstanie specjalny wydział, który będzie się zajmował „kształceniem uczniów zdolnych i opracowywaniem systemu pracy z wybitnymi”. W związku z tym, jeszcze w tym roku szkolnym ministerstwo chce przeprowadzić „ogólnopolską diagnozę”, dzięki której spodziewa się uzyskać informacje, jaki jest w Polsce procent uczniów zdolnych.

²⁵ Rozporządzenie z dnia 10 stycznia 2008 roku w sprawie innych form wychowania przedszkolnego (Dz.U. Nr 7, poz. 38); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 czerwca 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. Nr 104, poz. 667).

2. Kuratoria oświaty mają się zająć monitorowaniem wprowadzania nowej podstawy programowej.

3. Powstaje nowa koncepcja organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (projekt z 28 kwietnia 2010 roku). Jedną z ofert ma być „otwarty katalog form pomocy”, pozwalający podejmować różne działania wobec dzieci o specjalnych potrzebach i ułatwiający współpracę ze środowiskiem domowym dziecka/ucznia. W myśl zapisów w projekcie zobowiązuje się szkoły podstawowe do „rozpoznawania ryzyka występowania specyficznych trudności w uczeniu się, w tym ryzyka dysleksji już na pierwszym etapie edukacyjnym”. W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie, kto jest władny dokonywać takiej diagnozy. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej? Pedagodzy szkolni już dzisiaj obciążeni byli wieloma różnymi obowiązkami? A może psychologowie, których w szkołach podstawowych właściwie nie ma? Wobec powyższego, projekt wydaje się dokumentem „martwym”. W ministerialnych zapowiedziach znalazła się również informacja mówiąca o tym, że „usunięto wszystkie przepisy związane z organizacją w szkołach podstawowych i gimnazjach klas wyrównawczych oraz umożliwiające organizowanie klas terapeutycznych”. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze mają być organizowane z tzw. godzin dyrektorskich, zaś uczniowie, którzy dotąd uczęszczali do klas specjalistycznych mają być włączeni do „normalnych” klas, uczestnicząc co najwyżej w terapii na terenie poradni. Ministerstwo zamierza nałożyć na nauczycieli i specjalistów, którzy mają znaleźć się w szkołach, obowiązek opracowywania i realizowania programów wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Nowym rozwiązaniem mają więc być funkcjonujące w szkołach „zespoły” złożone z nauczycieli i specjalistów, które to po rozpoznaniu potrzeb będą opracowywać formy i sposoby udzielania pomocy uczniom z problemami. Uczniowie ci będą mieć założoną przez zespół „kartę potrzeb i świadczeń”. Wydaje się, że sam pomysł zainteresowania się uczniem o specjalnych potrzebach jest zjawiskiem pożądanym, jednak sposób realizacji tego pomysłu jest mało realny. Jak wynika z zapisów, ministerstwo spodziewa się, że do szkół trafią specjaliści, jak choćby nauczyciele terapeuci czy psychologowie, czy jednak samorządowcy – główny płatnik – są gotowi podjąć temu wyzwaniu, czy budżet wielu biednych gmin wytrzyma to dodatkowe obciążenie związane z pojawieniem się nowych etatów? Czy nie będą to więc kolejne nietrafione pomysły działań pozorowanych? Należy też dodać, że w zapowiedziach znajdują się projekty rozporządzeń zmieniających zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych. Może więc ich pracownicy mają być tymi specjalistami, którzy trafią do szkół?

4. Ministerstwo ogłosiło, że od roku szkolnego 2011/2012 egzamin gimnazjalny będzie przeprowadzany na nowych zasadach. Ma on sprawdzać opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w wy-

maganiach ogólnych i szczegółowych zawartych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego. Egzamin będzie się składał z takich samych części jak dotychczas (część pierwsza – humanistyczna, część druga – matematyczno-przyrodnicza i część trzecia – język obcy nowożytny), ale każda część będzie miała inną strukturę.

5. Przewiduje się przeznaczenie przynajmniej 4-letniego cyklu na jednokowy dla wszystkich pełny kurs kształcenia ogólnego (3 lata gimnazjum plus 1 rok szkoły średniej ogólnokształcącej). Oznacza to, że w następnych klasach szkoły średniej uczniowie uczą się wspólnie tylko języka polskiego, matematyki i języka obcego i mają już dokonywać wyboru przedmiotów ukierunkowujących ich ku maturze i studiom wyższym. Tą sytuacją są zaniepokojeni nauczyciele, którzy uważają, że zbyt wcześnie kończy się naukę historii, biologii czy geografii, które to przedmioty mają występować już tylko jako „zajęcia dopełniające” dla tych, którzy nie wybrali profilu humanistycznego.

W kontekście zmian, jakie są wdrażane w polskiej szkole już od wielu lat, zmian rewolucyjnych, burzących dotychczasowe *status quo*, warto zapytać o kondycję nauczyciela – głównego realizatora tych zmian, a także o organizacyjno-materialny stan permanentnie reformowanych szkół. Obraz ich funkcjonowania zostanie przybliżony w analizie znajdującej się w kolejnym podrozdziale.

3. Organizacyjno-materialny stan badanych szkół z punktu widzenia szans realizacji założeń reformy

Badania dotyczące diagnozy stanu organizacyjno-materialnego polskich szkół w kontekście szans realizacji reformy zostały przeprowadzone w 107²⁶ szkołach na terenie 11 województw (pomorskie, warmińsko-mazurskie, kujawsko-pomorskie, podlaskie, lubuskie, wielkopolskie, mazowieckie, łódzkie, lubelskie, śląskie, małopolskie – rycina 1).

Badane placówki znajdowały się na terenach wiejskich (44,86%)²⁷, na obszarze dużych miast (37,38%) oraz w małych miejscowościach (17,76%) (tabela 3).

²⁶ W Polsce działa obecnie ponad 14 tysięcy szkół podstawowych prowadzonych przez jednostki administracji centralnej, samorządu terytorialnego, organizacje społeczne, stowarzyszenia i organizacje wyznaniowe. W klasach I – III (według danych GUS z 2005 roku) uczy się 1,2 mln uczniów, w tym ponad 17 tysięcy uczniów niepełnosprawnych.

²⁷ Według GUS obszarem wiejskim są wszystkie te tereny, które leżą poza granicami administracyjnymi miast. Jest to niewłaściwy sposób definiowania obszarów wiejskich, do których wlicza się na przykład całkowicie zurbanizowane tereny podmiejskie dużych aglomeracji miejskich. Informacja ta jest istotna podczas naszych analiz; pojęcie *szkoła wiejska* będzie miało



Ryc. 1. Rozmieszczenie badanych szkół

Tabela 3. Rozkład liczebności dla zmiennej położenie szkoły

Położenie badanych szkół	L.	%
Duże miasto	40	37,38 ²⁸
Małe miasto	19	17,76
Wieś	48	44,86
Σ	107	100,00

Prezentacja wyników tej części badań zostanie podzielona na dwie części. Pierwsza dotyczyć będzie ogólnej charakterystyki badanych placówek, w drugiej natomiast skupimy się na funkcjonowaniu w nich klas I – III.

bowiem szerszy kontekst i będzie dotyczyło zarówno szkół znajdujących się na typowych obszarach wiejskich, jak i szkół, które są włączane w obszar „starej” wsi, jako że są ulokowane na terenach pozamiejskich, stanowiąc tzw. „orbity” wielkomiejskich aglomeracji. Potrzeby kulturowo-edukacyjne ludności napływowej, migrującej z dużych miast do stref podmiejskich, znacząco zmieniają obraz takich wsi. W tej sytuacji, niebezpiecznym zjawiskiem może być wzrost dynamiki procesów polaryzacji przestrzennej obszarów wiejskich.

²⁸ Wartości procentowe zostały zaokrąglane do dwóch miejsc po przecinku w sposób klasyczny, dlatego może zdarzyć się, że sumy wartości przybliżonych dadzą wartość oscylującą wokół sumy liczb znaczących.

Ogólna charakterystyka stanu materialno-organizacyjnego badanych szkół

Szkółą jest instytucją wielopodmiotową, w której symbiotyczna współpraca nauczycieli i wspierających ich specjalistów jest gwarantem wysokiej jakości świadczonych usług. Mając świadomość konfliktu interesów środowisk szkolnych i decydentów (szczególnie administracji samorządowej, na którą nałożono nowe zadania i obarczono ogromną odpowiedzialnością), próbowaliśmy określić, jaki jest stan personalny badanych przez nas szkół. Sprawdziliśmy, czy zatrudniony jest w niej pedagog szkolny, psycholog, logopeda, pielęgniarka lub lekarz. Wzbogaciliśmy tę listę także o nauczycieli terapeutów, jednakże diagnozie poddaliśmy występowanie w placówkach klas terapeutycznych lub integracyjnych, a zatem rzeczywistej przestrzeni ich działalności, bowiem *sensu stricto* stanowisko terapeuty nie występuje „w grupie stanowisk pracowników pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ujętych w Rozporządzeniu MENiS z 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach” (Jastrząb, 2008, s. 2) (tabela 4).

Tabela 4. Warunki personalne szkoły

W szkole jest:	L.	%
Pedagog szkolny	92	85,98
Psycholog	42	39,25
Logopeda	86	80,37
Lekarz szkolny	6	5,61
Pielęgniarka	97	90,65
Klasa terapeutyczna	5	4,67
Klasa integracyjna	16	14,95

N = 107

85,98% badanych szkół zatrudnia pedagoga szkolnego, a 80,37% logopedę. Wynik ten nie zaskakuje. Pozytywny jest natomiast fakt, iż 90,65% przebadanych placówek zatrudnia pielęgniarkę, a 5,61% lekarza²⁹. Pozostałe szkoły (niespełna 4%), które pozostają zupełnie bez pomocy medycznej, są małe (po jednej klasie w roczniku) lub sąsiadują z inną placówką (np. gimnazjum), w której jest taka opieka. Warto zaznaczyć, iż oczekiwania dyrek-

²⁹ Komitet Rozwoju Człowieka PAN przeprowadził w 2005 roku badania dotyczące zabezpieczenia profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami, które okazały się katastrofalne. O ile tylko w 10% szkół podstawowych miejskich nie było wówczas gabinetów pielęgniarskich, to w odniesieniu do szkół wiejskich dotyczyło to 2/3 placówek.

torów szkół w odniesieniu do stałej opieki pielęgniarskiej na terenie placówki są jasne³⁰ i gdyby tylko finanse na to pozwalały, w każdej ze szkół byłby gabinet pielęgniarski z profesjonalną kadrą, która przez wszystkie dni tygodnia gwarantowałaby pomoc medyczną w nagłych przypadkach (szkoły są przecież placówkami, w których dochodzi do częstych urazów). Poza tym, coraz więcej szkół włącza do swoich programów edukację prozdrowotną jako istotny element szkolnych programów profilaktycznych. Pielęgniarka szkolna mogłaby być zatem osobą wspierającą nauczycieli w zakresie działań dotyczących promocji zdrowia. Warto przypomnieć, iż w 2002 roku podjęto w naszym kraju prace nad reaktywowaniem profilaktycznej opieki zdrowotnej nad uczniami, a na chwilę obecną podstawą wszelkich działań w zakresie szkolnej profilaktyki jest rozporządzenie wydane w 2008 roku przez ministra zdrowia (Dz.U. Nr 139, poz. 1133). Realizację świadczeń medycznych w szkołach zabezpiecza Narodowy Fundusz Zdrowia na podstawie umowy o udzielaniu świadczeń opieki zdrowotnej w środowisku nauczania i wychowania.

Niepokojący jest w polskich szkołach stan zatrudnienia psychologów. Z naszych badań wynika, że zaledwie 39,25% zbadanych szkół ma tego specjalistę, i to najczęściej na etacie niepełnym, co absolutnie nie zaspokaja zapotrzebowania na jego usługi. Być może źródła tego zjawiska tkwią w braku środków na wzmocnienia kadrowe pedagogów szkolnych, może przyczyną są ministerialne rozporządzenia, które wskazują jedynie, iż w szkole „może”, ale nie musi być zatrudniony psycholog. (Ministerialni urzędnicy cedują na dyrektora zatrudnienie psychologa w placówce³¹, jednak jego obecność wymaga wprowadzenia wakatu do – zatwierdzanego przez organ prowadzący, który „może przyznać środki na jego zatrudnienie” – projektu arku-

³⁰ W Ustawie z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2003 Nr 137, poz. 1304), w art. 67 ust. 1, zapisano, że do realizacji zadań statutowych szkoła publiczna powinna zapewnić uczniom możliwości korzystania z gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministerstwa Zdrowia w 2002 r. dotychczasową nazwę miejsca pracy pielęgniarki w szkole: *gabinet medyczny*, zamieniono na *gabinet profilaktyczny*. Termin ten użyto w Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 25 czerwca 2003 r. w sprawie zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą (Dz.U. 2003 Nr 130, poz. 1196). W uchwalonej dwa dni później Ustawie z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. 2003 Nr 137, poz. 1304) użyto terminu *gabinet profilaktyki zdrowotnej i pomocy przedlekarskiej* (art. 67 ust. 1).

³¹ Niestety, nie obowiązują żadne przepisy, do których można by odnieść statystyczne liczby uczniów przypadające na jednego pedagoga i psychologa. Pensum tych specjalistów ustala organ prowadzący placówkę. Według Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w 2007 roku jeden psycholog przypadał na 4 tysiące dzieci w szkołach podstawowych i na nieco ponad 2,4 tysiąca w gimnazjach. O prawdziwym „rekordzie” można mówić w odniesieniu do techników – tam na jednego psychologa przypada 17 tysięcy uczniów.

sza organizacyjnego – Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.). Pewną niekorzystną sytuacją jest też fakt, iż psycholog jest zatrudniony w szkole jako nauczyciel-psycholog, a nie jako psycholog szkolny, i tym samym „zmuszony jest do realizowania poszczególnych ścieżek awansu zawodowego” nauczyciela, nauczycielem nie będąc. W efekcie psycholog w szkole czuje się – jak to metaforycznie ujęła Joanna Maciejewska – „ciałem obcym” (Maciejewska, 2005)³².

Widzimy zatem, że z jednej strony dyrektorzy nie są zobligowani do werbowania psychologów, z drugiej natomiast, że realizacja tej profesji w polskiej szkole, jest ciągle jeszcze niedołączna. Postanowiliśmy zatem zbadać, w jakim stopniu zróżnicowanie terytorialne wpływa na tę zmienną (tabela 5).

Tabela 5. Zatrudnianie psychologa przez szkołę a jej położenie

Obecność psychologa w szkole	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	26	24,30	8	7,48	8	7,48	42	39,25
Nie	14	13,08	11	10,28	40	37,38	65	60,75
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 21,454, df = 2$$

Dla dwóch stopni swobody wartość krytyczna χ^2 na poziomie 0,05 równa się 5,99. Są zatem podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej i stwierdzenie, iż położenie szkół różnicuje w stopniu statystycznie istotnym zatrudnienie w nich psychologa.

Psycholog najczęściej zatrudniony jest w szkołach znajdujących się w dużych miastach, najrzadziej natomiast w wiejskich. Według danych Systemu Informacji Oświatowej z 2005 roku dzieci ze środowisk wiejskich pięciokrotnie rzadziej mogły skorzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej niż ich rówieśnicy z dużych ośrodków miejskich. Jeszcze bardziej tragicznie przedstawia się sytuacja wiejskich przedszkoli – na ich ogólną liczbę 10 343, zatrudnia się zaledwie 10 pedagogów, 5 psychologów i 97 logopedów (SIO, 2005).

³² Warto zwrócić uwagę na fakt, iż ministerialny projekt, o którym była mowa w punkcie 2., zakłada usunięcie przepisu mówiącego, że korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest „dobrowolne i bezpłatne” oraz nakazuje tworzenie w szkołach Zespołu nauczycieli i innych specjalistów, którzy mają wszechstronnie „zająć” się uczniem z problemami i zaspokajać jego indywidualne potrzeby. Wydaje się, że tendencją będzie delegowanie odpowiedzialności na nauczycieli, którzy przecież nie mają ani odpowiednich kompetencji, ani narzędzi, by sprostać tym zadaniom.

Tendencja ta wydaje się przeczyć społecznemu zapotrzebowaniu. Sondaż Centrum Badania Opinii Społecznej z 2009 r. pokazał bowiem, iż najmniej ze swoimi dziećmi – o ich problemach, dylematach, codzienności – rozmawiają rodzice ze środowiska rolniczego (CBOS, 2009b, s. 9). Wskazuje to, iż właśnie na wsiach psycholog szkolny potrzebny jest najbardziej, lub – dostrzegając wielość uwikłań środowisk miejskich i wielkomiejskich – w równym stopniu, jak na pozostałych terenach. Realizacja „reformatorskiego równania szans edukacyjnych” wydaje się zatem niemożliwa.

Bardzo niepokojącym zjawiskiem – czego dowodzą prowadzone przez nas badania – jest też znikomość klas terapeutycznych (4,67% badanych szkół) oraz klas integracyjnych (14,95%). Realizacja jednego z podstawowych filarów reformy, tj. idei wyrównywania szans edukacyjnych (por. Kameduła, 2008, s. 82-87), wydaje się zatem kolejny raz zagrożona. Do zbadanych klas integracyjnych uczęszczają – oprócz uczniów z zaburzeniami – dzieci borykające się z takimi problemami, jak: zaburzenia receptorowe, niepełnosprawność ruchowa, zespół Downa, zespół Aspergera, mózgowe porażenie dziecięce oraz zaburzenia emocjonalne. W placówkach bez klas integracyjnych dzieci takich – z wyłączeniem zaburzeń emocjonalnych – w zasadzie nie ma (twierdzą tak nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniach). Najprawdopodobniej dzieci te trafiają do szkół specjalnych lub pozostają w domu.

W myśl nowych rozporządzeń, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, poddane zostaną, na terenie macierzystej szkoły, specjalistycznej terapii prowadzonej przez Zespół specjalistów. Przewiduje się dla tych uczniów szeroko profilowaną pomoc udzielaną w najbliższym środowisku. Wydaje się zatem, że zaistnienie w placówkach oświatowych kadry specjalistów dostępnych bez ograniczeń zarówno uczniom, ich rodzicom, jak i nauczycielom winno być bezwzględny priorytetem. Nieporozumieniem jest natomiast myślenie ministerialnych urzędników kategoriami „nauczyciel od wszystkiego”³³, wyrażone zapisem:

Podstawowym celem planowanych zmian jest doprowadzenie do świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliżej dziecka/ucznia, w środowisku jego nauczania i wychowania, tj. w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej [...]. Cele te zostaną osiągnięte m.in. dzięki nauczycielowi, który zna swoich uczniów, wie, jak każdemu z nich pomóc i udziela im wsparcia (www.men.gov.pl).

Zasadne dla naszych badań było też sprawdzenie, czy w badanych przez nas szkołach są świetlice szkolne, jak pracują i na ile są otwarte na

³³ Przygotowaniu kadry ma służyć projekt systemowy „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, realizowany przez MEN w latach 2010–2011 przy współudziale środków pochodzących z unijnych funduszy.

potrzeby środowiska. W 97,20% placówek działa świetlica szkolna. Przebadaliśmy je w kontekście trzech kategorii: dostępność, wyposażenie, oferta (tabela 6).

Tabela 6. Świetlica szkolna – dostępność, wyposażenie, oferta

Świetlica szkolna								
L.						%		
104						97,20		
dostępność			wyposażenie			oferta		
	L.	%		L.	%		L.	%
dla wszystkich	79	75,96	komputer	48	46,15	odrabianie lekcji	100	96,15
tylko dla wybranych grup	25	24,04	telewizor z video/dvd	94	90,38	konkursy	98	94,23
7.00 – 16.00	58	55,77	biblioteczka	85	81,73	wycieczki	58	55,77
godziny późnopołudniowe	3	2,88	gry	102	98,08	występy dla rodziców	55	52,88
–			materiały plastyczno-piśmienne	96	92,31	spotkania z różnymi osobami	66	63,46
			świetlica otrzymuje dotacje	26	25,00	zajęcia sportowe	85	81,73
			–			akcje zimowe	52	50,00
						akcje letnie	37	35,58

N = 107

Zaledwie 2,88% z przebadanych świetlic otwartych jest do godzin późnopołudniowych, natomiast ponad 40% krócej niż do godziny 16.00. Wynik ten nie odzwierciedla tendencji polskiego społeczeństwa. Badania CBOS pokazują, iż czas pracy współczesnych rodziców dzieci szkolnych wydłuża się. Pracują oni średnio 40 godzin tygodniowo (CBOS, 2004, s. 7), kończąc pracę w godzinach późnopołudniowych – najczęściej o godzinie 17.00 (CBOS, 2009b, s. 2-3). Młodzi pracownicy przyjmują także wiele dodatkowych zleceń, wykonywanych popołudniami w domu, co powoduje, że mają coraz mniej czasu dla swoich dzieci. Egzemplifikację tego procesu podaje amerykański socjolog Richard Sennett badający wpływ pracy zarobkowej na prywatne życie ludzi w nowym kapitalizmie, cytując wypowiedź młodego mężczyzny:

Wracamy do domu o siódmej, szykujemy obiad, próbujemy znaleźć godzinkę na odrabianie zadań domowych z dziećmi, a następnie zajmujemy się własną pracą papierkową. Kiedy mam okres nawału w pracy w firmie konsultingowej, przestaje poznawać moje własne dzieci (Sennett, 2008, s. 477).

Karykaturę takiej dynamiki życia rodziny przedstawił amerykański rysownik Matthew Diffie, rysując siedzącego przy dużym, pustym kuchennym stole ojca wraz z piątką swoich dzieci, który inicjując rozmowę z nimi, mówi:

Zanim zaczniemy to rodzinne spotkanie, może niech każdy się przedstawi i powie parę słów o sobie (Before we begin this family meeting, how about we go around and say our names and a little something about ourselves - <http://www.cartoonbank.com>).

Ponadto sondaż CBOS z 2009 roku jednoznacznie wskazuje, iż rodzice mieszkający w dużych miastach pracują znacznie dłużej niż ci z małych miast czy wsi (CBOS, 2009b, s. 2-3), co zwiększa zapotrzebowanie na tym terenie – w myśl wyrównywania szans edukacyjnych – na elastycznie funkcjonujące i dobrze wyposażone świetlice. Poza tym większość rodziców zamieszkałych na wsiach i w małych ośrodkach miejskich podejmuje pracę zarobkową w dużych aglomeracjach, co wiąże się z wczesnymi wyjazdami z domu i późnymi do nich powrotami. Warto zapytać, co w tym czasie robią ich nieletnie dzieci? Kto się nimi zajmuje? Równie istotne są pytania dotyczące nastolatków wzrastających na wsi, która jest zupełnie nieatrakcyjna kulturowo – „brak w niej zaplecza sportowego, rekreacyjnego, [...] może prowadzić do zmniejszenia szans rozwojowych” (Plan Rozwoju i Konsolidacji Finansów). Rząd polski zapowiedział tworzenie tzw. Centrów Dniowego Pobytu dla dzieci i młodzieży z takich ubogich kulturowo środowisk. Generalnie jednak, w skali całego kraju, brakuje pieniędzy na funkcjonowanie świetlic, na ich wyposażenie, a nawet na etaty dla wychowawców.

Warto także uświadomić sobie, że wraz z przejęciem szkół podstawowych przez samorządy gminne nastąpiły przeobrażenia w sieci szkolnej na wsiach, których głównym elementem było niestety zamykanie małych szkół³⁴. Naturalną konsekwencją stało się wyjeżdżanie uczniów z miejsca zamieszkania do szkół w innych miejscowościach. Wobec tej sytuacji, świetlice szkolne zaczęły też pełnić funkcję opieki nad dziećmi dojeżdżającymi.

³⁴ Dane GUS mówią o likwidacji około 11% wszystkich wiejskich szkół podstawowych do 1999 roku, zaś w pierwszym roku wdrażania reformy przestało funkcjonować kolejnych 1100 wiejskich podstawówek. Pewnym panaceum na tę niekorzystną sytuację są inicjatywy społeczne zmierzające do powstawania w miejsce likwidowanych szkół samorządowych sieci Małych Szkół zakładanych i prowadzonych przez stowarzyszenia rodziców i innych mieszkańców wsi.

Wyniki naszych badań pokazują jednak, iż zróżnicowanie terytorialne nie różnicuje w stopniu statystycznie istotnym oferty i elastyczności świetlic (tabela 7 i 8).

Tabela 7. Dostępność świetlicy a położenie szkoły

Świetlica dostępna dla wszystkich dzieci, niezależnie od tego, czy dziecko jest zapisane	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	29	27,88	15	14,42	35	33,65	79	75,96
Nie	11	10,58	4	3,85	10	9,61	25	24,04
Σ	40	38,46	19	18,27	45	43,27	104	100,00

$$\chi^2 = 0,436, df = 2$$

Dla dwóch stopni swobody wartość krytyczna χ^2 na poziomie 0,05 równa się 5,99. Nie ma zatem podstaw do odrzucenia H_0 . Oznacza to, iż położenia szkoły nie różnicuje elastyczności dostępu do świetlicy, a przedstawione w tabeli 5 zróżnicowanie, wynika z wahań związanych z pobieraniem próby (Ferguson, Takane, 2007, s. 237).

Dla zmiennej oferta świetlicy, obrane zostały trzy kategorie: bogata, przeciętna, uboga. Większość świetlic jest przeciętnie wyposażonych (47,11%), natomiast bogate i ubogie wyposażenie występuje na poziomie zbliżonym do ¼ (odpowiednio 24,04% i 28,85%).

Świetlice bogato wyposażone z tym samym natężeniem znajdują się w dużych miastach i na obszarach wiejskich (8,65%), natomiast te z ubogim asortymentem najczęściej pojawiają się na wsiach (tabela 8).

Tabela 8. Oferta świetlicy a położenie szkoły

Oferta świetlicy	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Bogata	9	8,65	7	6,73	9	8,65	25	24,04
Przeciętna	23	22,11	7	6,73	19	18,27	49	47,11
Uboga	8	7,69	5	4,81	17	16,35	30	28,85
Σ	40	38,46	19	18,27	45	43,27	104	100,00

$$\chi^2 = 5,582, df = 4$$

Zauważona tendencja jest jednak charakterystyczna wyłącznie dla badanej próby. Otrzymana wartość χ^2 jest bowiem mniejsza od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla czterech stopni swobody (9,49).

Jak zauważyliśmy, wymiar godzinowy zatrudnienia polskich rodziców z roku na rok wzrasta (CBOS, 2009b, s. 9-10). Konsekwencją tego procesu jest skracanie się czasu poświęcanego przez nich na odrabianie lekcji z dziećmi (CBOS, 2009b, s. 2). Świetlica szkolna miałaby zatem spełniać współcześnie dwie główne funkcje. Z jednej strony ma ona być „przechowalnią dzieci”, z drugiej natomiast, stać się miejscem odrabiania lekcji – 96,15% przebadanych świetlic manifestuje, iż na tej czynności koncentruje swoje funkcjonowanie. Badane świetlice nie spełniają jednak tych funkcji. Działają one zbyt krótko, by rodzice mogli zdążyć odebrać z nich dzieci (robią to dziadkowie, sąsiedzi, starsze rodzeństwo), a podejmowane w nich formy aktywności nie są konstruktywne – uczniowie odrabiają lekcje sami, bez niezbędnego wsparcia dorosłego. Wspomniana manifestacja ma więc charakter fasadowy, a ministerialna dyrektywa głosząca, z wielką estymą, że dzieciom które „muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców (prawnych opiekunów)”, szkoła – poprzez działalność świetlicy – zapewni zorganizowaną opiekę wychowawczą i socjalną (por. Ciszewska, 2009, s. 1-2), poddana została interpretacyjnej deterioracji.

Większość badanych szkół nie podejmuje rozbudowanej współpracy ze środowiskiem lokalnym – ograniczają się do minimum, kooperując z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (95,33%) czy okoliczną biblioteką (85,05%). Zaskakuje fakt, iż tylko 73,83% placówek współpracuje z przychodnią zdrowia.

Tabela 9. Współpraca szkoły z innymi instytucjami

Szkoła współpracuje z:	L.	%
Poradnię psychologiczno-pedagogiczną	102	95,33
Przychodnię zdrowia	79	73,83
Świetlicą socjoterapeutyczną	59	55,14
Klubem osiedlowym	35	32,71
Klubem seniora	35	32,71
Okoliczną biblioteką	91	85,05

N = 107

Inicjatywy społeczne, aktywizacja środowiska seniorów czy współdziałanie z instytucjami kulturalnymi nie są domeną polskiej szkoły podstawowej. Z pobliskimi klubami seniora czy różnorakimi kołami i stowarzyszeniami współpracuje zaledwie 32,71% przebadanych placówek (tabela 9). Stan ten zadziwia, gdyż jednym z sześciu powodów, uznanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej za „decydujące o konieczności możliwie szyb-

kiego przeprowadzenia kompleksowej reformy całego systemu edukacyjnego” (Błaszczyk, 2007, s. 129), była potrzeba „silniejszego powiązania szkoły na każdym poziomie z rodziną i społecznością lokalną” (MEN, 1998, s. 3). Wydaje się zatem, iż owa kompleksowa przebudowa systemu okazała się za słaba w starciu z tradycyjnymi kleszczami instytucji (enklaw) państwowych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 13,08% przebadanych szkół ma własną świetlicę socjoterapeutyczną. 85,71% z nich współpracuje z zewnętrzną świetlicą socjoterapeutyczną. Nie jest to typowe dla pozostałych placówek (nie mających własnej świetlicy socjoterapeutycznej) – zaledwie 55,14% z nich podejmuje takie współdziałanie. Zestawiając te dane, można określić, iż 57,00% szkół współpracuje ze świetlicą socjoterapeutyczną lub ją ma. Ciekawym wydaje się, że zmiennej tej nie różnicuje położenie szkoły.

Ostatnim z badanych elementów organizacyjno-materialnego stanu szkoły było jej bezpieczeństwo.

Lata 2007–2009 to okres realizacji rządowego programu wspierania organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki na terenie szkół i innych placówek oświatowych. Program ten pod nazwą „Monitoring wizyjny w szkołach i placówkach” był finansowany częściowo ze środków własnych samorządów, a także dotowany przez MEN, zaś jego skuteczność była wysoko oceniana zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców, co wpłynęło na wnioskowanie o jego kontynuację. Ministerstwo Edukacji Narodowej zakłada, że do końca roku szkolnego 2010/2011 wszystkie szkoły liczące powyżej 200 uczniów będą miały wewnętrzny monitoring.

Tymczasem jeszcze stosunkowo niewiele szkół jest skłonnych wykorzystywać u siebie monitoring wizyjny, który jest przecież dość prostym i skutecznym sposobem podniesienia bezpieczeństwa na terenie placówki, szczególnie wówczas, gdy mamy do czynienia z wielkomiejskimi molochami. Potwierdzają to również wyniki naszych badań. Powszechny dziś monitoring stosowany jest w zaledwie w 48,60% przebadanych placówek. Co ciekawe, tylko 53,27% zbadanych przez nas szkół kontroluje osoby do nich wchodzące.

Badania CBOS przeprowadzone w 2010 roku wskazują, iż „w swoim miejscu zamieszkania najbezpieczniej czują się mieszkańcy wsi i miasteczek (do 20 tys. ludności). O tym, że w ich miejscowościach nie jest bezpiecznie i spokojnie, mówi tylko co szesnasty badany mieszkający na wsi (6%), ale co piąty mieszkaniec największych polskich aglomeracji (21%)” (CBOS, 2010, s. 3). Postanowiliśmy sprawdzić, czy tendencja ta ma swoje odbicie w organizacji bezpieczeństwa w szkole, dla którego wyróżniliśmy trzy kategorie: wysokie (występuje monitoring i kontrola osób wchodzących), przeciętne

(występuje monitoring albo kontrola osób wchodzących), niskie (nie występuje monitoring i kontrola osób wchodzących). Ich rozkład w badanej próbie jest zbliżony do krzywej normalnej.

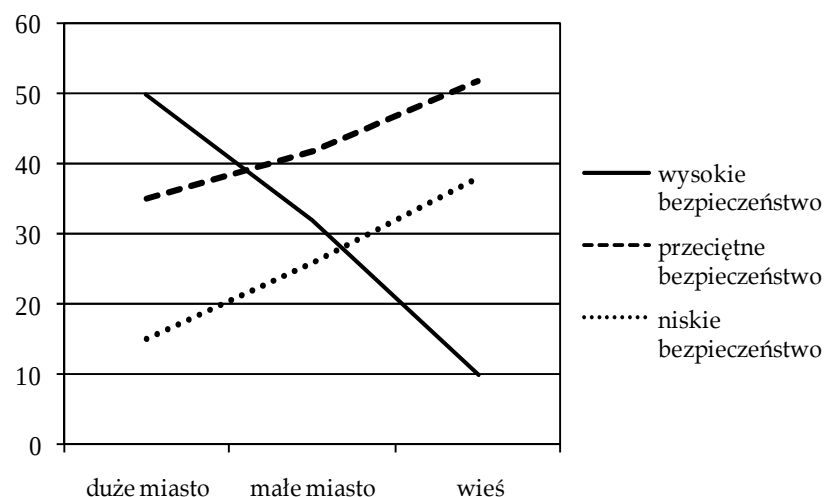
Większość badanych szkół jest przeciętnie bezpieczna. Niepokoi, że aż 27,10% placówek przejawia niski poziom bezpieczeństwa. Są to w większości szkoły wiejskie. Wysokie bezpieczeństwo w szkole (28,98%) jest charakterystyczne dla obszarów wielkomiejskich (tabela 10).

Tabela 10. Bezpieczeństwo w szkole a jej położenie

Bezpieczeństwo	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Wysokie	20	18,69	6	5,61	5	4,67	31	28,97
Przeciętne	14	13,08	8	7,48	25	23,36	47	43,92
Niskie	6	5,61	5	4,67	18	16,82	29	27,10
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 17,401, df = 4$$

Zaobserwowane zróżnicowanie jest istotne statystycznie – otrzymana wartość χ^2 jest wyższa od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla czterech stopni swobody (9,49), a jego kierunki przedstawia rycina 2.



Ryc. 2. Kierunek różnicowania terytorialnego dla zmiennej bezpieczeństwo w szkole

Przedstawiona na rycinie 2 tendencja potwierdza przypuszczenie, że na terenach, gdzie mieszkańcy czują się najbezpieczniej, poziom zapewnionego przez szkołę bezpieczeństwa będzie najniższy, oraz że tam, gdzie mieszkańcy czują się najbardziej zagrożeni – najwyższy. Nie zmienia to jednak faktu, że zdiagnozowany poziom bezpieczeństwa jest za niski. Brak monitoringu w ponad połowie szkół nie dziwi – odzwierciedla on ekonomicznie złe funkcjonowanie państwa. Inaczej odnosi się to do niskiego poziomu kontroli osób wchodzących do szkoły – w dobie kryzysu zaufania³⁵ (por. np. Hardin, 2008, s. 525-561) trudno tłumaczyć taki stan rzeczy uwikłaniami kulturowymi. Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, zawodzą tu dyrektorzy, którzy nie potrafią odpowiedzieć na pytanie „kto ma kontrolować?”. Czy ma to być szkolny woźny, którym jest niejednokrotnie wąła pani z dyżurki, zatrudniony ochroniarz, który na niesfornych uczniów działa jak płachta na byka, a może zmiennie dyżurujący nauczyciele? Jest to trudne zadanie w odniesieniu do dużych szkół, które mają niejednokrotnie po kilka wejść (ich wielogodzinne obsadzenie jest czasami niewykonalne). Tym bardziej więc, w takich sytuacjach sprawdza się system zamontowanych w newralgicznych miejscach kamer.

Organizacyjno-materialny stan badanych szkół w kontekście funkcjonowania w nich klas I – III

Badane klasy edukacji wczesnoszkolnej są bardzo liczne (średnio 23 uczniów). Dla takiego rozkładu liczebności wyznaczyć można kategorie klas szkolnych: poniżej 20 uczniów, od 20 do 25 uczniów, powyżej 25 uczniów. Ich rozkład w badanej próbie jest bowiem zbliżony do rozkładu krzywej normalnej.

Prawie połowa (49,54%) badanych klas I – III liczy od 20 do 25 uczniów. Na poziomie 25,23% występują zarówno klasy mające poniżej 20, jak i powyżej 25 uczniów. Można zatem określić, iż $\frac{3}{4}$ klas wczesnej edukacji jest „przepełnionych”. Warto powtórzyć zatem, zadane kilka lat wcześniej, pytania Eugeniusza Kameduły: „Czy w tak przeładowanych klasach można mówić o podmiotowości kształcenia? Czy są możliwości indywidualizacji w procesie kształcenia?” (Kameduła, 2008, s. 84).

³⁵ W polskich publikacjach pokutuje przeświadczenie, że pojęcie kryzysu zaufania zostało wprowadzone przez Roberta Putnama. Głębsze poszukiwania wskazują jednak, iż pierwszym badaczem tej kwestii był – mało znany w Polsce – włoski socjolog Diego Gambetta, zajmujący się poszukiwaniem kulturowych źródeł powstania zorganizowanych grup przestępczych w południowych Włoszech (por. Gambetta, 2009, s. 12).

Nauczyciele zaniepokojeni tą sytuacją pytają ministra oświaty:

Dlaczego nie ulega zmniejszeniu liczebność klas wobec zbliżającego się niżu, co skutkowałoby podniesieniem poziomu nauczania? Jak Pani Minister wyobraża sobie realizację programu w powiększonych liczebnie klasach? Czy Pani zdaniem nie wpłynie to na poziom nauczania? Jaka jest minimalna i maksymalna liczba uczniów w klasach szkoły podstawowej. Czy liczba uczniów w klasach 0 – III może przekraczać 26 osób? Jakie szanse edukacyjne mają dzieci w szkołach państwowych, a prywatnych; liczba uczniów w szkołach państwowych jest trzykrotnie większa niż w prywatnych? Czy w tym momencie państwo polskie gwarantuje równe szanse? (<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/>)³⁶.

Z najnowszych ministerialnych rozporządzeń wynika, że o liczebności klas tylko pośrednio decyduje dyrektor szkoły, który jest z jednej strony zobligowany przepisami mówiącymi o „liczebności uczniów w klasach, w których uczą się dzieci w młodszym wieku szkolnym”, z których wynika, że liczba uczniów nie może przekroczyć 25³⁷, z drugiej natomiast, to w „kompetencji organu prowadzącego szkołę leży kwestia ustalenia maksymalnej liczby uczniów w oddziałach szkolnych”. Można więc uogólnić, iż decentralizacja zadań związanych z polityką oświatową, odpowiedzialność za liczbę oddziałów i ich liczebność została skierowana na terytorialnych samorządowców, którzy – w myśl nowej ustawy z 19 marca 2009 r. (Dz.U. Nr 56, poz. 458) – muszą upublicznić efekty kształcenia w prowadzonych przez siebie szkołach, odnosząc je również do liczebności oddziałów.

Wydaje się, iż kolejne fundamenty reformatorskiego zamysłu, nie znajdują szans realizacji w codzienności szkolnej. Codzienności, która permanentnie – w spadkowym wskaźniku demograficznym („jest mało dzieci, więc jest mało klas”) i w doniesieniach o likwidacji małych szkół wiejskich („musimy dzieci stamtąd gdzieś pomieścić”) – odnajduje uzasadnienia dla podtrzymywania stanu przeładowania klas.

Najliczniejsze klasy występują najczęściej w szkołach w dużych miastach, natomiast najrzadziej na terenach wiejskich. Klasy do których uczęsz-

³⁶ W Raporcie OECD z 2006 roku zatytułowanym „Education at a Glance”, w którym badano jakościowo-ilościowe aspekty efektywności procesu kształcenia, można przeczytać, iż nie ma prostej zależności pomiędzy liczbą uczniów przypadających na jednego nauczyciela, a osiąganymi przez tych pierwszych wynikami. Istotne są takie elementy, jak specyfika przedmiotu, praktyka nauczania w zespołach, czas, jaki nauczyciel poświęca na nauczanie i na inne – podejmowane w klasie i w szkole – obowiązki (www.oecd.org/rights). Prowadząc pierwszą klasę w jednej ze szkół w Poznaniu, która liczyła 35 uczniów, jednoznacznie stwierdzam, iż wszystkie inne elementy wpływające na jakość pracy z klasą, nie mają szans się zrealizować.

³⁷ Wcześniejsze Rozporządzenie z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół określała tylko liczebność klas I – III szkół podstawowych. Zgodnie z nim wskazane jest, aby edukacja wczesnoszkolna odbywała się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób.

cza mniej niż 20 uczniów, odnaleźć można prawie wyłącznie na wsi (tabela 11), choć tendencja ta będzie się zmieniać na skutek zasiedlania wsi położonych w obrębie dużych miast przez ludność napływową.

Tabela 11. Liczebność klas I – III a położenie szkoły

Liczebność klas I – III	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
< 20	3	2,80	–	–	24	22,43	27	25,23
20 – 25	19	17,76	13	12,15	21	19,63	53	49,54
> 25	18	16,82	6	5,61	3	2,80	27	25,23
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 36,525, df = 4$$

Kierunek zaobserwowanego zróżnicowania jest istotny statystycznie (otrzymana wartość χ^2 jest dużo wyższa od wartości krytycznej na poziomie 0,05).

Zdiagnozowany stan liczebności klas I – III nie tylko uderza w założenie indywidualizacji i podmiotowości, ale także ogranicza możliwości realizacji postulatów równania szans edukacyjnych, tym razem w niekorzystnej sytuacji stawiając uczniów terenów wielkomiejskich. Jest to istotny problem w sytuacji obniżenia obowiązku podejmowania edukacji szkolnej od 2012 roku, a w chwili obecnej pobytem w jednej klasie dzieci sześć- i siedmioletnich.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt mających się już dokonywać zmian. Otóż w projekcie ministerialnym z 11 maja 2009 roku mówi się o kształceniu wszechstronnym, ale zindywidualizowanym, zgodnym z potrzebami i możliwościami rozwojowymi dzieci rozpoczynających edukację szkolną („za chwilę” będą to wszystkie sześciolatki). Indywidualizacja w kształceniu ma umożliwić pierwszoklasistom podążanie nowym obowiązkom, a ich nauczycielom realizację celów zawartych w nowej Podstawie programowej. Służyć temu mają nowoczesne strategie pracy uczniów/ z uczniami. W tym kontekście zbyt liczne zespoły klasowe powodują, że filar dotyczący podniesienia poziomu jakości kształcenia i wychowania (por. Kameduła, 2008, s. 81), staje się – przynajmniej w odniesieniu do klas I – III – wykonawczo ograniczony.

Kolejny obszar badań, weryfikujący możliwości realizacji założeń reformy w klasach I – III to oferta szkoły. Diagnozie poddaliśmy dziewięć jej elementów:

- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć dydaktyczno wyrównawczych,

- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć logopedycznych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć korekcyjno-kompensacyjnych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III gimnastyki korekcyjnej,
- organizowanie dla uczniów klas I – III dożywiania,
- organizowanie dla uczniów klas I – III pomocy w gromadzeniu podręczników i przyborów szkolnych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III kół zainteresowań,
- organizowanie w klasach I – III zajęć dla uczniów uzdolnionych,
- organizowanie dla uczniów klas I – III zajęć w pracowni komputerowej (tabela 12).

Tabela 12. Oferta szkoły dla klas I – III

W szkole organizuje się dla uczniów klas I – III:	L.	%
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	105	98,13
Zajęcia logopedyczne	86	80,37
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	85	79,44
Gimnastykę korekcyjną	88	82,24
Dożywiane	98	91,59
Pomoc w gromadzeniu podręczników i przyborów szkolnych	93	86,92
Koła zainteresowań	97	90,65
Zajęcia dla dzieci uzdolnionych	70	65,42
Zajęcia w pracowni komputerowej	83	77,57

N = 107

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla klas I – III organizują prawie wszystkie szkoły (98,13%). Niewiele mniej – 80,37% – prowadzi specjalistyczne zajęcia z terapii zaburzonej wymowy (zajęcia logopedyczne). Na podobnym poziomie deklarowana jest realizacja zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i gimnastyki korekcyjnej (odpowiednio 79,44% i 82,24%). Wywiady z nauczycielami pokazały jednak, iż większość z nich myli te pojęcia, uznając zajęcia korekcyjno-kompensacyjne za synonim gimnastyki korekcyjnej. Tymczasem Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 roku wyraźnie wskazuje, iż zajęcia korekcyjno-kompensacyjne należą do grupy zajęć rewalidacyjnych, natomiast gimnastyka korekcyjna do zajęć ruchowych (Dz.U. Nr 51, poz. 458). Tym samym można określić, iż te pierwsze prowadzone są rzadziej, niż wskazuje uzyskany wynik.

Uczestnikami zajęć specjalistycznych są uczniowie, u których nauczyciele albo rodzice dostrzegają różnego typu trudności szkolne, których etiolo-

gia, a nie obraz zaburzeń, powinien być wyznacznikiem uczestnictwa w określonym rodzaju zajęć. Praktyka szkolna pokazuje, że – bez względu na specyfikę zaburzenia – znacząca większość uczniów uczestniczy w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych realizowanych na ogół 2 razy w tygodniu i prowadzonych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W licznych, bo 10 – 15-osobowych grupach, uczniowie zaniedbani środowiskowo, z dużą absencją szkolną spowodowaną chorobą przewlekłą, ze specyficznymi trudnościami związanymi z ryzykiem dysleksji, z nadpobudliwością psychoruchową są poddawani nauczycielskiemu oddziaływaniu „terapeutycznemu”, które, w takich warunkach i bez profesjonalnego wsparcia, jest z góry skazane na niepowodzenie. Nadal w niewielu szkołach (nie wspominając już o przedszkolach) prowadzone są specjalistyczne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne przez nauczyciela terapeuty, pomimo że uczelnie wyższe już od kilku lat kształcą takich specjalistów. Biorąc pod uwagę „mizериę” oświatową i uzależnienie dyrektorów szkół od środków asygnowanych przez samorządy, można mniemać, iż wszystkie dzieci mające jakiegokolwiek trudności szkolne są skazane na uczestnictwo w jedynie szeroko dostępnych zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych. Efekty tego typu działań są nie-trudne do przewidzenia. Najbardziej jednak niepokoi zmiana związana z delegowaniem odpowiedzialności za pomoc, jakiej należy udzielić uczniowi z problemami, na nauczycieli, z których większość nie jest – ani mentalnie, ani merytorycznie – przygotowana do podejmowania takich wyzwań.

Kolejnym badanych przez nas elementem jest dożywianie. Wyniki pokazują, iż – dla dzieci klas I – III – aranżuje je 91,59% placówek – 55,10% z nich nieodpłatnie, natomiast 44,90% odpłatnie. Wydaje się zatem, iż pomimo fali likwidacji stołówek szkolnych, wynikającej z zaostreżenia przepisów sanepidu (odnośnie do warunków lokalowych i sanitarnych stołówek), polska szkoła nie poddaje się. Widać to także w kwestii organizacji pomocy w gromadzeniu podręczników i przyborów szkolnych – przeprowadza ją aż 86,92% placówek.

Zadziwiająco dobrze zaprezentowały się badane szkoły w kontekście organizacji zajęć ponadprogramowych. 90,65% z nich prowadzi koła zainteresowań dla uczniów edukacji elementarnej (tylko 8,25% za dodatkową opłatą), a 77,57% warsztaty w pracowni komputerowej (odpłatnie – 3,62%)³⁸. Zdecydowanie gorzej wypadło prowadzenie zajęć dla dzieci uzdolnionych – robi to zaledwie 65,42% placówek, z czego 10,00% odpłatnie. Stan ten świadczy o niespełnianiu przez szkołę oczekiwań społecznych. Badanie CBOS z 2009 roku pokazało bowiem, iż w Polsce rodzice dzieci szkolnych, uważają iż uzdolnienia ich dzieci powinna rozwijać w głównej mierze szkoła (CBOS, 2009b, s. 11).

³⁸ Zajęcia komputerowe nie były jeszcze wówczas zajęciami planowanymi w siatce godzin na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Należy zaznaczyć, iż zajęcia dodatkowe (sportowe, plastyczne, komputerowe, logopedyczne, w zakresie języka obcego czy terapii pedagogicznej) organizowali i prowadzili wówczas nauczyciele z pieniędzy asygnowanych przez płatnika (samorząd) w ramach tzw. *godzin zielonych*, oraz z *godzin dyrektorskich*. Obecnie – w związku ze zmianami wprowadzonymi w Karcie Nauczyciela oraz w rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych – dyrektor szkoły będzie dysponować „dwoma rodzajami” godzin do swojej dyspozycji: *karcianymi* (art. 42 ust. 2 pkt 2 Karty Nauczyciela) oraz dotychczasowymi godzinami, w liczbie precyzyjnie określonej w poszczególnych załącznikach do rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania. W związku z położeniem nacisku na pomoc indywidualną dziecku na terenie macierzystej placówki (a nie jak dotąd w poradni psychologiczno-pedagogicznej) istnieje duże prawdopodobieństwo, że w szkołach będzie się organizowało dużo zajęć specjalistycznych, kosztem zajęć ogólnorozwojowych i kółek zainteresowań.

Z naszych badań wynika, że klasy I – III słabo funkcjonują pod względem realizacji zajęć wychowania fizycznego. Spowodowane jest to faktem braku/ograniczenia dostępu tych klas do sal gimnastycznych – 84,11% z nich korzysta z sal gimnastycznych, ale nie podczas żadnych zajęć. Najczęściej organizuje się WF na zewnątrz, tj. na boisku, w lesie, na łące czy na podwórku (87,85%). Warsztaty ruchowe przeprowadza się także w klasach lekcyjnych (13,08%) lub w zaadaptowanych salach (10,28%), pozbawionych sportowego sprzętu, materaców, bramek, nie wspominając już o gimnastycznych kozłach czy drabinkach i drążkach. Zatrważa fakt, iż zajęcia te prowadzone są także bardzo często na szkolnych korytarzach (25,23%), które stwarzają przecież liczne zagrożenia dla zdrowia dzieci – wąskie przestrzenie, śliska nawierzchnia, nieadekwatna wentylacja (tabela 13).

Tabela 13. Miejsce zajęć z WF-u dla uczniów klas I – III

Miejsce zajęć z WF-u dla uczniów klas I – III	L.	%
Klasa lekcyjna	14	13,08
Sala gimnastyczna	90	84,11
Korytarz	27	25,23
Zaadaptowana sala bez sprzętu	11	10,28
Basen	60	56,07
Na zewnątrz (boisko, las itp.)	94	87,85

N = 107

Tym bardziej więc mało zasadnym wydaje się literalne egzekwowanie od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej realizacji czterech godzin WF-u tygodniowo, choć oczywiście nikt nie neguje, że zajęcia ruchowe są bardzo ważnym elementem ogólnego rozwoju dziecka, a ponadto wspomagają terapię zaburzonych funkcji motorycznych. Problemem są jednak warunki, jakie stwarza szkoła swoim uczniom i prowadzącym te zajęcia nauczycielom. W tym kontekście warto uświadomić sobie, że coraz więcej pierwszoklasistów ma ruchy mało sprawne i niezręczne, tym bardziej więc podczas zajęć fizycznych w warunkach niekomfortowych doznają oni nie tylko upadków i potłuczeń, ale także upokorzeń ze strony rówieśników, którzy niechętnie dopuszczają niezdolnych ruchowo kolegów do wspólnych zabaw i ćwiczeń. Tymczasem, opóźnienia czy zakłócenia rozwoju percepcyjno-motorycznego wpływają w sposób zasadniczy na zaburzenia w sferze umysłowej i emocjonalno-społecznej. Dzieci mniej sprawne fizycznie czują się społecznie dyskryminowane, co dodatkowo hamuje osiągnięcie odpowiedniego stopnia gotowości szkolnej i niekorzystnie skutkuje w procesie przystosowawczym do szkolnego środowiska (Rura, 2010).

W tej sytuacji zjawiskiem dynamicznie narastającym – rekompensującym braki w infrastrukturze szkolnej – są odpłatne zajęcia dodatkowe, prowadzone w wynajmowanych obiektach sportowych (77,57%), na basenach (72,90%) lub organizowane w formie treningów w klubach uczniowskich (41,11%): narty, sztuki walki, tańce, aerobik (tabela 14).

Tabela 14. Dodatkowe zajęcia sportowe dla uczniów klas I – III

Dodatkowe zajęcia sportowe dla uczniów klas I – III	L.	%
Basen	78	72,90
Sala gimnastyczna	83	77,57
Inne	44	41,11

N = 107

Reformatorska idea humanizacji szkoły znajduje swój wyraz – w kontekście rozważań nad funkcjonowaniem klas I – III – w zapewnianiu dzieciom każdego dnia niezbędnego dla ich rozwoju mleka (85,05% przebadanych szkół). Dziwi, iż działania koncentrujące aktywności placówki na „uczniu i jego problemach” (Denek, 2005, s. 31), pomijają w tym miejscu dostęp do wody (zaledwie 27,10% szkół zapewnia ją uczniom klas I – III) i herbaty (58,88%) (tabela 15). Podnoszenie jakości wychowania przez szkołę jawi się w tym kontekście po raz kolejny jako działanie fasadowe, zmuszają-

ce rodziców do indywidualnego organizowania dzieciom napojów podczas ich wielogodzinnego pobytu w klasie, świetlicy, na korytarzu, boisku czy świetlicy.

Tabela 15. Napoje zapewniane dzieciom przez szkołę

Szkoła zapewnia dzieciom:	L.	%
Herbatę	63	58,88
Mleko	91	85,05
Wodę	29	27,10

N = 107

Badania CBOS z 2007 roku wskazują, iż

działania zmierzające do zachowania dobrej kondycji zdrowotnej nie są wśród Polaków szczególnie imponujące. Tylko 9% ankietowanych twierdzi, że uprawiało kiedykolwiek w życiu jakiś sport. Dwie trzecie badanych (66%) nigdy lub prawie nigdy nie wykonywało nawet ćwiczeń fizycznych, takich jak: gimnastyka czy aerobik, a ponad połowa (55%) nie praktykowała takich aktywności, jak: bieganie, pływanie, jazda na rowerze, gry zespołowe itp. Co drugiemu (53%) raczej nie zdarzało się zażywać wzmacniających preparatów witaminowych, ziołowych itp.; co czwarty (26%) nie ma w zwyczaju chodzić profilaktycznie do dentysty, co piąty (22%) nie praktykuje dłuższych spacerów, a co ósmy (13%) nie wykonuje profilaktycznych badań lekarskich (CBOS, 2007, s. 10-11).

Kolejne badania CBOS pokazały ponadto, że 63% Polaków w ostatnim roku nie było na żadnej sportowej imprezie (CBOS, 2009a, s. 9). Postanowiliśmy zatem sprawdzić, jak nawyki prowadzenia zdrowego stylu życia, kształtowane są w klasach I – III.

Większość nauczycieli wczesnej edukacji pamięta o wietrzeniu klasy (93,46%), dbaniu o prawidłową postawę dzieci (80,37%) i kształtowaniu nawyku jedzenia drugiego śniadania (82,24%). Zdecydowanie mniej pedagogów przypomina uczniom o higienie rąk – zaledwie 58,88%, oraz aranżuje aktywność wychowanków podczas przerw – 45,79%. Nieco ponad połowa wychowawców organizuje ćwiczenia śródlekcyjne (62,62%). Co ciekawe, aktywności te organizowane są z podobnym natężeniem w miastach i na wsiach, choć wydaje się, iż dzieci obszarów wielkomiejskich potrzebują ich bardziej (por. tabela 16).

Otrzymana wartość χ^2 jest mniejsza od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla dwóch stopni swobody (5,99). Nie ma zatem podstaw do przyjęcia hipotezy, iż położenie szkoły różnicuje nasilenie organizacji ćwiczeń śródlekcyjnych przez nauczycieli klas I – III.

Tabela 16. Organizacja przez nauczyciela klas I – III ćwiczeń śródlekcyjnych a położenie szkoły

Nauczyciel klas I – III organizuje ćwiczenia śródekcyjne	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	23	21,49	13	12,15	31	28,97	67	62,62
Nie	17	15,89	6	5,61	17	15,89	40	37,38
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 0,800, df = 2$$

Zaskakuje fakt, że aż 44,86% nauczycieli nie przebywa ze swoją klasą podczas przerw, a 31,78% nie dostosowuje ich do potrzeb dzieci. Takie postępowanie ogranicza szanse holistycznego wdrażania nauczania zintegrowanego (Żegnałek, 2008, s. 97; Denek, 2005, s. 34), którego ważnym elementem miało być odejście od 45-minutowych lekcji (Żegnałek, 2008, s. 99-101, 105; Gajdzica, 2000, s. 276). Postępowanie to nie jest związane z położeniem szkoły – obie czynności nie podejmowane są przez pedagogów z podobnym nasileniem w miastach, miasteczkach i na wsiach (tabela 17 i 18).

Tabela 17. Dostosowywanie przez nauczyciela klas I – III przerw do potrzeb dzieci a położenie szkoły

Nauczyciel klas I – III dostosowuje przerwy do potrzeb dzieci	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	30	28,04	11	10,28	32	29,91	73	68,22
Nie	10	9,34	8	7,48	16	14,95	34	31,77
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 1,836, df = 2$$

W obu przypadkach (tabela 17 i 18) otrzymane wartości χ^2 są mniejsze od wartości krytycznych na poziomie 0,05. Dostosowywanie przerw do potrzeb uczniów oraz przebywanie z nimi w ich trakcie przez nauczyciela nie jest zatem zdeterminowane terytorialnie.

Tabela 18. Przebywanie przez nauczyciela klas I – III ze swoją klasą podczas przerw a położenie szkoły

Nauczyciel klas I – III przebywa ze swoją klasą podczas przerw	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Tak	26	24,30	8	7,48	25	23,36	59	55,14
Nie	14	13,08	11	10,28	23	21,50	48	44,86
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 3,058, df = 2$$

Zbiórce wyniki tego etapu badań zostały zawarte w tabeli 19.

Tabela 19. Czynności nauczyciela wykonywane w trakcie zajęć z klasami I – III związane z zapewnianiem dzieciom prawidłowych warunków zdrowotnych

Czynności nauczyciela wykonywane w trakcie zajęć z klasami I – III	L.	%
Wietrzenie klasy	100	93,46
Przypominanie dzieciom o myciu rąk	63	58,88
Przypominanie dzieciom o zjedzeniu śniadania	88	82,24
Zwracanie uwagi na prawidłową postawę dzieci	86	80,37
Organizacja ćwiczeń śródlekcyjnych	67	62,62
Dostosowywanie przerw do potrzeb dzieci	73	68,22
Organizacja aktywności dzieci podczas przerw	49	45,79
Przebywanie ze swoją klasą podczas przerw	59	55,14

$$N = 107$$

Ostatnia kwestia, poruszona na tym etapie postępowania badawczego, odnosiła się do założenia reformy, iż „na I szczeblu edukacji w klasach I – III realizowane jest nauczanie zintegrowane, w którym nie wyodrębnia się przedmiotów szkolnych, a wszystkie zajęcia prowadzi jeden nauczyciel, według ustalonego przez siebie planu” (Błaszczuk, 2007, s. 153).

W badanych szkołach postulat ten uległ wyraźnej deprecjacji lub nie został adekwatnie zinterpretowany – zaledwie w 3,74% z nich zajęcia w klasach I – III prowadzi jeden nauczyciel, a tylko w 4,67% realizowany przez nauczyciela program jest programem autorskim.

W większości badanych przez nas placówek (co jednak wydaje się ogólnopolską normą) wychowawcy klasy młodszych nie prowadzą zajęć z języka obcego i religii. Stan ten może dziwić, gdyż integracja, a zatem

„ukazywanie relacji, praw i prawidłowości rządzących rzeczywistością przyrodniczą, kulturową i społeczną” (Zalewska, 2009, s. 544), skłania do ujawniania powiązań płaszczyzn językowych i kulturowych oraz uwarunkowań religijno-ideologicznych konstruowanych obrazów (konstruktów) świata. Ponadto, co wydaje się całkowicie burzyć filary reformy, w 28,04% klas I – III zajęcia prowadzą nauczyciele specjaliści, np. matematycy czy biolodzy.

Należy zaznaczyć, że badania były prowadzone przed 2009 rokiem, gdy edukacja wczesnoszkolna w założeniach ministerialnych była szczeblem kształcenia zintegrowanego. Obecnie będąc pierwszym szczeblem kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego, jest określana w dokumentach jako „edukacja wczesnoszkolna”, która powinna być realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, ale może być także kształceniem przedmiotowym z zachowaniem „korelacji międzyprzedmiotowej”. Z nowego ministerialnego zapisu wynika więc, że zgodnie z potrzebami organizacyjnymi danej placówki, na poziomie wczesnej edukacji mogą uczyć nauczyciele specjaliści oddelegowani z nauczania systematycznego. Tymczasem prowadzenie zajęć przez kilku specjalistów – pomimo braku usankcjonowań prawnych – stanowiło pewien margines (28,04%) już wówczas, gdy z założenia wszystkie zajęcia powinien prowadzić jeden nauczyciel. Taka sytuacja nie ułatwiała nauczycielom wypełniania ich statutowych zadań. Pełnienie bowiem funkcji opiekuńczej wymaga stałego, nieprzerwanego kontaktu z uczniem, natomiast diagnozowanie jego rozwoju czy usprawnianie zaburzonych funkcji wiąże się z podejmowaniem przez dziecko zadań w ramach różnych obszarów własnej aktywności, np. aktywności ruchowej, muzycznej, plastyczno-konstrukcyjnej. Ograniczając nauczycielowi zakres prowadzonych przez niego zajęć ze swoją klasą, pozbawia się go narzędzi, dzięki którym może wspierać swoich uczniów i stymulować ich rozwój. Tym bardziej że „zobowiązuje się szkołę podstawową do rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się już na pierwszym etapie edukacyjnym” (*Zapowiedzi – projekty aktów prawnych*, 2010), a osobami, które mają się tego podjąć są przede wszystkim nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (tabela 20).

Tabela 20. Prowadzenie zajęć w klasach I – III

Zajęcia w klasach I – III prowadzi:	L.	%
Wszystkie jeden nauczyciel	4	3,74
Wszystkie jeden nauczyciel z wyjątkiem języka obcego i religii	73	68,22
Kilku specjalistów	30	28,04
Σ	107	100,00

Prowadzenie zajęć w klasach I – III nie jest związane z położeniem szkoły – zarówno w dużych miastach, miasteczkach, jak i na wsiach, zarysowana proporcja utrzymuje się na podobnym poziomie. Uzyskana dla danych zaprezentowanych w tabeli 21 wartość χ^2 jest mniejsza od wartości krytycznej na poziomie 0,05 dla czterech stopni swobody (9,49). Wydaje się zatem, że stan ten nie jest powiązany z funkcjonowaniem szkoły, jej budżetem czy regionalną filozofią edukacji.

Tabela 21. Prowadzenie zajęć w klasach I – III a położenie szkoły

Zajęcia w klasach I - III prowadzi:	Położenie badanych szkół						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Wszystkie jeden nauczyciel	–	–	1	0,93	3	2,62	4	3,74
Wszystkie jeden nauczyciel z wyjątkiem języka obcego i religii	28	26,17	14	13,08	31	28,97	73	68,22
Kilku specjalistów	12	11,21	4	3,74	14	13,08	30	28,04
Σ	40	37,38	19	17,76	48	44,86	107	100,00

$$\chi^2 = 3,026, df = 4$$

Podsumowanie

Podjęta próba określenia szans realizacji założeń reformy w kontekście organizacyjno-maturalnego stanu polskich szkół, nie doprowadziła do zaskakujących wniosków. Dwa najistotniejsze dla rozważań niniejszego opracowania filary reformy: wyrównywanie szans edukacyjnych oraz integracja kształcenia, wydają się pozbawione perspektywy rzeczywistej aplikacji. W polskiej szkole bowiem – patrząc na całość zaprezentowanych wyników – ledwie okazjonalne jest występowanie klas terapeutycznych i integracyjnych oraz za mało zatrudnionych jest psychologów. Zbyt krótko otwarte są świetlice szkolne, a ponadto dysponują zbyt ubogą ofertą, klasy są nazbyt liczne, a środowisko lokalne odcięte od placówki, a i ona nie jest gotowa do współpracy. Ponadto większość nauczycieli nie przebywa ze swoimi uczniami podczas przerw (co nie sprzyja wzajemnej integracji, nie podnosi standardów związanych z bezpieczeństwem) i nie dostosowuje ich do potrzeb wychowanków, zaś dyrektorzy coraz częściej obsadzają w klasach I – III specjalistów: plastyków, muzyków, matematyków, doprowadzając do destrukcji fundamentów reformatorskich dyrektyw.

Opisane przez antropologa Arjuna Appaduraia „zdeterytorializowanie” współczesnego świata (por. Appadurai, 2005), wydaje się dotyczyć także polską szkołę. Funkcjonowanie szkół wiejskich nie różni się bowiem znacząco od działania szkół wielkomiejskich. Zróżnicowanie dostrzec można jedynie w obszarze bezpieczeństwa szkoły, gdzie dominują placówki mieszczące się w dużych miastach oraz w odniesieniu do zatrudnienia psychologa – analogicznie. Nie dziwi też – biorąc pod uwagę cechy demograficzne środowisk wiejskich, że na ich terenach klasy są mniej liczne niż w miejskich aglomeracjach. Trudno zatem – w kontekście wyłoniionych zmiennych – stworzyć dla szkół wiejskich, małomiejskich i wielkomiejskich jakieś indywidualne metafory. Szkoły te są do siebie bardzo podobne – szanse realizacji założeń reformy są więc porównywalnie nikłe w odniesieniu do wszystkich badanych obszarów.

Zaprezentowana część wyników badań zarysowuje kolejną ponurą diagnozę stanu polskiej edukacji wczesnoszkolnej. Z jednej strony bowiem, edukacja ta – porzucając kurs wyznaczony ministerialnymi rozporządzeniami – rozpoczęła bezwładne dryfowanie, z drugiej natomiast, nie spełniając społecznych oczekiwań, wytyczyła drogę łatwego rozwoju szkół prywatnych i niepublicznej oświaty. Ze względu na zakres tej publikacji faktu tego nie oceniamy, a jedynie sygnalizujemy jego zaistnienie.

Zmiany w edukacji przedszkolnej jako warunek podniesienia jakości życia dzieci w okresie średniego dzieciństwa

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w edukacji najmłodszych dzieci dokonały się daleko idące, choć niestety zdecydowanie zbyt wolno postępujące, zmiany. Ich źródłem były przeobrażenia społeczno-gospodarcze, ale także w sposobie postrzegania dzieciństwa i jego roli w budowaniu potencjału nowoczesnego społeczeństwa. Większość z nich generowano oddolnie przy ogromnym udziale instytucji pozarządowych. W założeniach reformy z 1999 roku, w części dotyczącej nauczania zintegrowanego na poziomie klas młodszych szkoły podstawowej podkreślano konieczność uwzględniania „indywidualnego przebiegu drogi rozwojowej dziecka [...] poznawania logiki dotychczasowego rozwoju dziecka, „tego”, co nadawało sens jego dotychczasowemu życiu” (Misiorna, 2002, s. 41). Efektem dążeń mających na celu zwrócenie uwagi na wczesny etap edukacji był projekt podstawy programowej edukacji elementarnej zaproponowany przez grupę ekspertów powołaną przez MENiS i CODN. Wyeksponowano wówczas konieczność zachowania ciągłości oddziaływań wobec dziecka między trzecim a dziesiątym rokiem życia, a Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w klasach młodszych szkoły podstawowej miała przybrać formę jednolitego dokumentu (Misiorna, 2004, s. 43 i n.). Mimo spójnych i przemyślanych założeń edukacji małego dziecka, której celem było włączenie przedszkola w system edukacji, w praktyce rozstrzygnięcia formalnoprawne zostały odsunięte w czasie o kilkanaście kolejnych lat.

Brak uregulowań prawnych nie zahamował jednak wielu oddolnych inicjatyw podjętych przez stowarzyszenia i fundacje. Powstał społeczny ruch na rzecz najmłodszych dzieci. Konsekwencją tych wieloaspektowych działań jest zmiana w społecznym obrazie dzieciństwa. Przede wszystkim

dostrzeżono potrzeby rozwojowe dzieci w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Zauważono znaczenie tego etapu rozwoju z perspektywy podejmowania przez jednostkę zadań rozwojowych, ważnych dla jej dalszego sukcesu życiowego (Brzezińska, 2000, s. 232-233). Zwrócono uwagę na znaczenie doświadczeń gromadzonych na tym właśnie etapie życia i ich wpływu na przyszłą edukację jednostek i całych grup społecznych, przede wszystkim osób zagrożonych marginalizacją lub marginalizowanych (Karwowska-Struczyk, 2000; Putkiewicz, Zahorska, 2001; Szlendak, 2003; Brańska, 2005, a także inni). Przekonano się, że inwestycja w dzieciństwo jest inwestycją w przyszłość całego społeczeństwa. Dostrzeżono konieczność zadbania o edukację dobrej jakości, a więc taką, która zapewni dzieciom pomyślny start szkolny. W świadomości społecznej przedszkole stało się miejscem ważnym i potrzebnym nie tylko dziecku, ale także jego opiekunom oraz środowisku lokalnemu, a także całemu społeczeństwu. Stwierdzono konieczność zmiany specyfiki funkcjonowania przedszkola, jego struktury organizacyjnej i uczynienia z niego placówki dostępnej dla osób o różnych potrzebach i możliwościach. Podkreślono konieczność dostosowania oferty do potrzeb dzieci i oczekiwań ich opiekunów. Zauważono też, że w związku ze zmianami w strukturze społecznej, sposobie życia współczesnej rodziny, przedszkole powinno stawiać sobie zupełnie nowe zadania i pełnić inne niż w poprzednich dekadach funkcje związane np. ze stymulowaniem wszechstronnego rozwoju dziecka, podejmowaniem działań diagnostycznych, profilaktycznych i wspierających ukierunkowanych na dziecko i jego rodzinę.

1. Zmiany związane z upowszechnianiem edukacji przedszkolnej

Rozpoczynając dyskusję nad stanem i perspektywami edukacji przedszkolnej, rzadko spogląda się wstecz. Nie ujmuje się więc aktualnie zachodzących zmian w szerszej perspektywie. Polemizując z zasadnością zmian w edukacji przedszkolnej, nie dostrzega się ogromnego wysiłku, który na przełomie XX i XXI wieku został podjęty na różnych poziomach odpowiedzialności i organizacji (od ministerstwa, przez samorządy lokalne po oddolne inicjatywy nauczycieli i rodziców) w celu podniesienia jakości edukacji przedszkolnej. Warto więc przyjrzeć się wydarzeniom, które wpłynęły na kształt współczesnej edukacji przedszkolnej.

Istotna zmiana po transformacji ustrojowej, która wpłynęła na funkcjonowanie przedszkoli miała miejsce w 1990 roku i wynikała z wprowadzenia ustawy o samorządzie terytorialnym. Jej konsekwencją było przekazanie

przedszkoli we władanie gminom. Gmina jako organ prowadzący otrzymała prawo zakładania, prowadzenia, przekształcania i likwidacji placówek przedszkolnych. Zobowiązana też została do zapewnienia przedszkolom znajdującym się na jej terenie dogodnych warunków funkcjonowania. „Los przedszkoli został zdeterminowany przez na ogół niekorzystne warunki ekonomiczne. Zamożność samorządów lokalnych i zrozumienie potrzeb edukacyjnych małych dzieci miała warunkować codzienność placówek przedszkolnych (Śliwerski, 2001, s. 52). Jak zauważa J. Lackowski „brak wsparcia subwencyjnego zadań przedszkolnych przysporzył samorządom szereg istotnych problemów z ich finansowaniem. Trzeba bowiem zauważyć, że bardzo wiele polskich gmin ma znikome dochody własne i w związku z tym niebywale ograniczone możliwości wykonywania opartych o nie zadań” (Lackowski, 2010, s. 148). Konsekwencją tej sytuacji stała się likwidacja małych przedszkoli, z niewielką liczbą dzieci, gdyż one generowały największe koszty. Dodatkowo na terenach wiejskich po 1990 roku zaczął ujawniać się niż demograficzny oraz wzrosła liczba rodziców z różnych przyczyn rezygnujących z przedszkola (Lackowski, 2010, s. 151). Statystyki wskazują, że w tym czasie liczba miejsc w przedszkolach na terenach wiejskich spadła o 25%, a w miastach o 15% i w rezultacie zaledwie 13% dzieci wiejskich objętych zostało wczesną edukacją (Pilch, 2000, s. 4). Dostrzega się, że w latach 1990/91–2005/06 w naszym kraju zlikwidowano prawie 4600 placówek przedszkolnych. J. Lubowiecka podaje, że wskaźnik krajowy spadku liczby miejsc w przedszkolach na przełomie wieku wynosił 30% (Lubowiecka, 2004, s. 66). K. Lubomirska wskazuje, że na przestrzeni lat: 1997–2000 zlikwidowano 2573 przedszkola (Lubomirska, 2003, s. 195). Z kolei B. Śliwerski zauważa, że najwięcej przedszkoli zlikwidowano w województwie katowickim, opolskim, olsztyńskim, wałbrzyskim, zielonogórskim, łódzkim, kieleckim, wrocławskim, szczecińskim, siedleckim i radomskim, a najmniej w województwach: poznańskim, krośnieńskim, i jeleniogórskim (Śliwerski, 2001, s. 57). Proces likwidacji przedszkoli dotknął przede wszystkim obszary z rosnącym bezrobociem, towarzyszącym mu ubóstwem, a często też bezradnością mieszkańców wobec nowej sytuacji na rynku pracy. S. Kawula zauważa, że między rokiem 1990 a 1994 w naszym kraju nastąpił gwałtowny wzrost osób bez pracy (Kawula, 2002, s. 48 i n.). Charakteryzując strukturę osób bezrobotnych tego okresu dostrzegł on w tej grupie wysoki odsetek kobiet. Matki tracąc pracę, rezygnowały jednocześnie z opieki przedszkolnej nad dzieckiem, gdyż to dawało możliwość znacznego ograniczenia wydatków. Tym samym dzieci z problemem bezrobocia pozbawione zostały planowanego, systematycznego oddziaływania edukacyjnego, jakie zapewniało im dotychczas przedszkole.

W 1999 roku przeprowadzono reformę szkolnictwa podstawowego i średniego. Reforma systemu oświaty miała na celu zmianę ustroju szkol-

nego i utworzenie nowej sieci szkolnej oraz zmiany programowe na poziomie podstawowym i średnim. Jak zauważa G. Rura, w tym okresie znaczących zmian „priorytetem powinna być inwestycja w małe dziecko i włączenie go w systemową profesjonalną opiekę oraz wczesną edukację” (Rura, 2010, s. 14). Edukacja przedszkolna pozostała jednak poza zakresem zainteresowań i działań ministerstwa, mimo licznych protestów i inicjatyw ze strony środowiska pedagogów zajmujących się problemami małego dziecka.

Wyłączenie z procesu zmian edukacji przedszkolnej spowodowało jeszcze większe niż do tej pory rozwarstwienie społeczeństwa i generowało różnice między dziećmi na edukacyjnym starcie. Konsekwencją tej sytuacji stał się podział uczniów wstępujących do szkoły na lepiej przygotowanych do edukacji i tych bez doświadczeń przedszkolnych, czasem całkowicie niegotowych do podjęcia nauki w klasie pierwszej. Wejście w sformalizowane środowisko edukacyjne okazało się dla wielu z nich niezwykle trudnym przeżyciem, a brak doświadczeń przedszkolnych skazał je na liczne niepowodzenia w roli ucznia. W przypadku tych dzieci niezwykle ważny etap życia, w którym „kształtują się dostępne później strategie mentalnego radzenia sobie ze światem” (Klus-Stańska, 2007, s. 27) został bardzo mocno skrócony i zubożony przez brak właściwego, planowego oddziaływania.

Dostępne w literaturze dane wskazują, że po reformie oświaty udział dzieci w edukacji przedszkolnej pozostał na bardzo niskim poziomie. K. Kamińska przedstawia dane wskazujące, że w roku szkolnym 1999/2000 do przedszkoli chodziło zaledwie 22% dzieci pięcioletnich, 13% dzieci czteroletnich i tylko 8% dzieci trzyletnich, co wskazuje, że niewielki odsetek dzieci mogło zdobywać ukierunkowane, sensownie zaplanowane doświadczenia pod opieką profesjonalnie przygotowanej kadry placówek przedszkolnych (Kamińska, 2003). Kolejne lata nie niosą znaczących zmian. Podobne dane prezentuje A. Kienig opisując udział dzieci w edukacji przedszkolnej w roku 2003/2004. Autorka wskazała na ogromną rozbieżność między dostępnością do przedszkoli na terenach miejskich i wiejskich (Kienig, 2010). Można więc powiedzieć, że mimo tak koniecznej i oczekiwanej reformy oświaty w odniesieniu do dzieci najmłodszych nie zaszły żadne zmiany, a czasem sytuacja dzieci uległa wręcz pogorszeniu. Jak podaje D. Waloszek, w roku 2003 na terenach wiejskich wiele dzieci nie tylko miało ograniczony dostęp do edukacji przedszkolnej, ale aż 51,3% żyło w warunkach niesprzyjających rozwojowi (Waloszek, 2006, s. 362 i n., także Matyjas, 2008, s. 190). Autorka wskazuje też na nienajlepszą sytuację kadrową przedszkoli na terenach wiejskich. Po 2002 roku wyraźnie zarysowała się tendencja związana z przesuwaniem wysoko wykwalifikowanych nauczycieli do gimnazjów, na poziomie przedszkoli pozostali nauczyciele słabo wykształceni (Waloszek, 2006, s. 369, także Matyjas, 2008, s. 193). Analizując sytuację przedszkoli z tego okresu, trzeba podkreślić, za J. Lubowiecką, że właśnie na

obszarach dotkniętych bądź zagrożonych bezrobociem i ubóstwem „przedszkole powinno być traktowane nie tylko jako placówka edukacyjna dla dzieci, ale także jako ośrodek pedagogizujący, kulturotwórczy i integrujący społeczność lokalną oraz świadczący pomoc socjalną dla dzieci i ich rodzin” (Lubowiecka, 2004, s. 63), stąd inwestycja w profesjonalną, wykwalifikowaną kadrę wydaje się konieczna, co potwierdzają dostępne doniesienia z badań (Białecki, 2006, s. 253).

Niestety, analiza dalszych losów edukacji przedszkolnej wskazuje niedostatek działań wspierających przedszkola. Obserwuje się wprawdzie działania zmierzające do utrzymania istniejącej liczby przedszkoli i próby zapobiegania ich dalszej likwidacji, ale skala zjawiska jest znikoma. Po roku 2004 wszelkie zmiany związane z funkcjonowaniem przedszkoli generowane są na poziomie samorządów, jednak, jak pisze M. Rościszewska-Woźniak „gminy nie mają wspólnej polityki oświatowej, urzędnikom brakuje doświadczeń w negocjowaniu z przedszkolem, jako podmiotem, często nie znają potrzeb ani możliwości podległych im placówek” (Rościszewska-Woźniak, 2004, s. 82). W tym okresie zasadnicze działania gmin zmierzały do przekształcania placówek publicznych w placówki niepubliczne. Na mocy uchwały samorządów lokalnych, po uzyskaniu akceptacji rodziców i kuratora, przekształceniu uległy te placówki, których dyrektorzy wzięli na siebie ciężar ich dalszego prowadzenia. Jednak tego typu inicjatywy spotkały się z brakiem zrozumienia i znacznym oporem ze strony zarówno rodziców, jak i nauczycieli, którzy obawiali się o swoją przyszłość zawodową. Warto jednak podkreślić, że podjęte w tym kierunku działania otworzyły przed placówkami przedszkolnymi nowe możliwości:

- 1) pozwoliły utrzymać te przedszkola, które były zagrożone likwidacją,
- 2) dały większą niezależność zarówno finansową, jak i organizacyjną dyrektorom placówek,
- 3) możliwe stało się bardziej swobodne ustalenie czasu funkcjonowania placówek i dostosowanie godzin pracy przedszkola do potrzeb dzieci i ich rodziców (pracujących coraz częściej w systemie trzyczmianowym),
- 4) przerwy wakacyjne w pracy placówki dostosowane zostały do oczekiwań rodziców,
- 5) poszerzono ofertę zajęć wykraczających poza podstawę programową,
- 6) zaczęto tworzyć grupy heterogeniczne pod względem wieku, co obniżyło koszty funkcjonowania placówek i pozwoliło objąć opieką przedszkolną wszystkie chętne dzieci (a nie tylko te starsze),

Zasadnicza zmiana związana z przekształceniem przedszkoli w niepubliczne wiązała się z odejściem od regulacji wynikających z zapisów znajdujących się w Karcie Nauczyciela, co wiązało się m.in. w wydłużeniu czasu pracy nauczyciela z 25 godzin (22 w przypadku nauczycieli pracujących w zerówkach) do 40 godzin. Nierzadką konsekwencją było też ograniczenie

osób zatrudnionych w placówkach i zwolnienia zarówno nauczycieli, jak i personelu pomocniczego. Miało to w efekcie wpływ na jakość działań opiekuńczych i edukacyjnych podejmowanych wobec dzieci.

Proces przekształcania przedszkoli w placówki niepubliczne należy uznać za działanie marginalne. Dostępne dane statystyczne wskazują, że w roku szkolnym 2002/2003 placówki niepubliczne w naszym kraju stanowiły zaledwie 11,2% ogółu przedszkoli, a więc niewielki odsetek dzieci korzystał z tej formy opieki i edukacji (Kienig, www.dladzieci.org.pl). Na terenie Poznania w latach 2003–2006 przekształcono zaledwie sześć placówek, co stało się możliwe jedynie dzięki inicjatywie, konsekwencji i współdziałaniu dyrektorów, grona pedagogicznego oraz rodziców.

Kolejna zmiana w roku szkolnym 2004/2005 wiązała się z ustanowieniem rocznego obowiązkowego przygotowania do szkoły w zerówce znajdującej się w przedszkolu lub w oddziale przedszkolnym na terenie szkoły podstawowej. E. Brańska podkreśla, że „oddział przedszkolny w szkole podstawowej powinien przypominać przedszkole, a nie klasę szkolną. Podobnie, jak w przedszkolu, w oddziale przedszkolnym w szkole dominującą formą aktywności powinny być zabawy spontaniczne i inspirowane przez nauczyciela” (Brańska, 2003, s. 4). Zasadniczym celem tej zmiany było objęcie wszystkich dzieci sześciolletnich planowym i systematycznym oddziaływaniem edukacyjnym przed podjęciem nauki w szkole i umożliwienie każdemu dziecku dobrego przygotowania do nauki. Wprowadzenie obowiązku przedszkolnego zaowocowało wyraźnym wzrostem liczby dzieci sześciolletnich w przedszkolach. Jak podaje A. Kienig, w roku szkolnym 2003/2004 sześciolatków objętych edukacją przedszkolną było 97,7%, a w roku kolejnym już 98,1% (Kienig, www.frd.org.pl). Nadal jednak w zajęciach uczestniczyło tylko 59,4% dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Przy czym dysproporcje między miastem a wsią ciągle były znaczne. Aż 75,2% dzieci z terenów miast miało dostęp do edukacji przedszkolnej, podczas gdy na wsi zaledwie 39% (www.stat.gov.pl). Następne lata wskazują na wzrost liczby oddziałów przedszkolnych na terenie szkół podstawowych pozostających poza obszarami dużych miast. Według danych GUS 79,9% spośród oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych istniejących na terenie naszego kraju zlokalizowano właśnie na wsi. Stworzenie szansy szkołom objęcia obowiązkowym przygotowaniem do edukacji szkolnej dzieci sześciolletnich w ramach oddziałów przedszkolnych okazało się niezwykle korzystnym rozwiązaniem wszędzie tam, gdzie nie było możliwości (np. lokalowych, organizacyjnych, kadrowych itp.) pozwalających na uruchomienie przedszkoli. Warto jednak podkreślić, przywołując słowa E. Brańskiej, iż „jednoroczny pobyt w przedszkolu, szczególnie dla dzieci żyjących w złych warunkach jest zbyt krótki” (Brańska, 2003, s. 7). Konieczne stały się więc zmiany systemowe dokonywane w szerszej perspektywie.

Zaznaczyć należy, że w następnych latach obserwuje się istotny wzrost liczby dzieci uczęszczających do przedszkoli, co pokazuje poniższa tabela. Ciągłe jednak nie udaje się zlikwidować istotnych różnic między dostępnością do przedszkoli w miastach i poza ich obszarami. Ponadto, jak wskazuje M. Sikorska, obserwuje się zróżnicowanie w dostępie do edukacji przedszkolnej na poziomie poszczególnych województw. Odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli w województwach świętokrzyskim i warmińsko-mazurskim ciągle jest bardzo niski, podczas gdy w województwie mazowieckim czy wielkopolskim można uznać za satysfakcjonujący.

Tabela 1. Odsetek dzieci w wieku 3 – 5 lat objętych edukacją przedszkolną

Lata	Ogółem dzieci w przedszkolach	Dzieci w przedszkolach znajdujących się na terenie miast	Dzieci w przedszkolach znajdujących się na wsi
2005/2006	41,0%	58,4%	19,1%
2006/2007	44,5%	63,0%	21,1%
2007/2008	57,3%	65,7%	23,1%
2008/2009	52,7%	70,6%	28,6%
2009/2010	59,7%	75,9%	37,5%

Źródło: Sikorska, 2010, s. 70.

W 2004 roku międzyresortowy zespół MENiS opracował Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci 2004–2012, a wśród priorytetowych zadań określono:

- zapewnienie kadry nauczycielskiej o wysokich kwalifikacjach,
- utworzenie platformy współpracy rodziców i nauczycieli,
- zapewnienie właściwej bazy merytorycznej i materialnej,
- wyrównywanie szans edukacyjnych (Grzeszkiewicz, 2006, s. 29).

Natomiast rok później MENiS zaproponowało Narodową Strategię Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, w której zwrócono uwagę na konieczność upowszechnienia edukacji przedszkolnej poprzez dążenie do wprowadzania alternatywnych form edukacji przedszkolnej. Podkreślono też konieczność angażowania rodziców w proces wychowawczy w celu łagodzenia przejścia dzieci do edukacji przedszkolnej (www.fundusze-strukturalne.gov.pl). Konsekwencją tego projektu jest uruchomienie licznych oddolnych inicjatyw na rzecz zwiększenia dostępności do placówek przedszkolnych oraz powołania organizacji pozarządowych – stowarzyszeń upowszechniających ten etap edukacji, a także fundacji wspierających ich działalność. Funkcjonowanie pierwszych regulowane jest ustawą o stowa-

rzyszeniach z dnia 7 kwietnia 1989 r. (Dz.U. Nr 20, poz. 104 z późniejszymi zmianami z lat: 1990, i 1996), zaś drugich – Ustawą o fundacjach z dnia 6 kwietnia 1984 r. (Dz.U. Nr 46, poz. 203). Jak podkreśla I. Kozińska-Bałdyga „powstanie stowarzyszenia z osobowością prawną otwiera przed wsią nowe możliwości samodzielnego rozwoju. Aktywne wspólnoty sąsiedzkie wspierane przez swoje samorządy gminne stworzą podstawę [...] zdolną do sprostanania najtrudniejszym wyzwaniom” (Kozińska-Bałdyga, http://edu.pl/-partnerska_pliki/modele_educacji). Organizacje pozarządowe powołane przez mieszkańców wsi zrzeszają ludzi, którzy w większym stopniu angażują się w sprawy nie tylko placówki przedszkolnej, ale społeczności lokalnej, w przeciwieństwie do organizacji spoza wsi, które „można przypuszczać, że będą działać tak długo, jak długo będą otrzymywały dotacje wystarczające na pokrycie kosztów placówki” (Kozińska-Bałdyga, http://edu.pl/-partnerska_pliki/modele_educacji).

W 2006 roku pojawiła się idea Partnerstwa na rzecz Rozwoju i Edukacji Małych Dzieci (PREMD) i upowszechniania edukacji przedszkolnej. W jej propagowaniu ważną rolę odegrała Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komieńskiego, w jej skład weszły również inne organizacje, jak: Fundacja Kreatywnej Edukacji, Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren itp. Do partnerstwa przystąpili przedstawiciele większości województw z wyjątkiem lubuskiego i zachodniopomorskiego (www.frd.org.pl). Zainicjowano realizację takich programów, jak: „Dla dzieci”, „Tam, gdzie nie ma przedszkoli”, dążąc do wprowadzenia trwałych zmian systemowych, które by usprawniły proces wspierania rozwoju i edukacji małych dzieci. Fundacja skoncentrowała swoją zasadniczą aktywność na pomocy gminom w tworzeniu nowych, elastycznych form edukacji dzieci w wieku od 3 do 5 lat poczynając od przeprowadzenia lokalnej diagnozy demograficznej, przez kwestie finansowania, wskazywanie sposobów rekrutacji dzieci, przygotowywania nauczycieli do pracy w małych przedszkolach itp. (www.frd.org.pl). Przyczyniła się do stworzenia sieci placówek na obszarach do tej pory pozbawionych przedszkoli, pod jej kierunkiem do września 2009 roku 39 gmin opracowało strategię wyrównywania szans edukacyjnych dzieci (Ogrodzińska, 2004, s. 72 i n.; Ogrodzińska, 2009, s. 6).

W ten proces popularyzowania idei przedszkoli włączyły się też inne organizacje, np. Federacja Inicjatyw Oświatowych, tworząc projekt pt.: „Mazowieckie Małe Przedszkole”, którego efektem było stworzenie stu trzydziestu ośrodków przedszkolnych w sześciu województwach. W Wielkopolsce podobne działania podjęła Fundacja Familijny Poznań, w 2007 roku powołując do życia trzydzieści przedszkoli na terenie niewielkich wsi województwa wielkopolskiego. W kolejnych latach w ramach projektu „Moje przedszkole” w województwie dolnośląskim powstały nowe placówki przedszkolne. Fundacja utworzyła też czternaście małych przedszkoli na terenie Poznania

i tyle samo we Wrocławiu (www.familinypoznań.pl). Małe przedszkola, zlokalizowane szczególnie na terenach wiejskich stały się centrami rozwoju i integracji społeczności lokalnej. S. Szymczak, lokalny koordynator projektu „Nasze przedszkole”, zauważa, iż przedszkola zaczęły integrować rodziców przyprowadzających dzieci do nowo powstałego centrum życia wsi („Nasze Przedszkole” Raport podsumowujący projekt, 2008, s. 81), a więc funkcja, jaką zaczęły pełnić placówki przedszkolne w małych środowiskach, znacznie wykroczyła poza opiekę i edukację dziecka.

Kolejny krok w kierunku upowszechniania edukacji przedszkolnej przyniósł rok 2008, kiedy to na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej określono zasady funkcjonowania tzw: innych form wychowania przedszkolnego, wśród których znalazły się zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne. Jakkolwiek ramy funkcjonowania placówek niepublicznych określiła Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku – punkt 8., jednak na mocy nowego rozporządzenia w znaczący sposób uproszczono procedury organizacyjne. Wpis placówki przedszkolnej do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego stał się możliwy na podstawie projektu organizacji wychowania przedszkolnego, zamiast wcześniej wymaganego statutu placówki. Złagodzeniu uległy też przepisy organizacyjne i lokalowe, co przyczyniło się do tworzenia małych form wychowania przedszkolnego przez osoby fizyczne (najczęściej nauczycielki wychowania przedszkolnego lub absolwentki kierunków pedagogicznych, ale także osoby, które wcześniej nie zajmowały się edukacją). Rozporządzenie MEN z 13 czerwca 2008 roku określiło warunki, które musi spełnić lokal przeznaczony do prowadzenia innych form wychowania przedszkolnego oraz wskazało sposób uzyskiwania dotacji od gminy na każde dziecko objęte opieką przedszkolną. Placówki tego typu, zgodnie z rozporządzeniem, podlegają nadzorowi kuratora, nie sprecyzowano jednak dokładnie, jak ten nadzór powinien wyglądać i jakich aspektów działalności ma dotyczyć. Wiele wątpliwości budzi też kwestia awansu zawodowego nauczycieli zatrudnianych w alternatywnych formach edukacji przedszkolnej, gdyż nie jest to jednoznacznie określone w rozporządzeniu. Kontrowersje wywołuje też fakt, że w małych przedszkolach prowadzonych przez osoby fizyczne, podobnie jak w przedszkolach niepublicznych, a także przedszkolach publicznych prowadzonych przez osoby fizyczne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego w bardzo ograniczonym zakresie obowiązują przepisy zawarte w Karcie Nauczyciela.

We wrześniu 2009 roku rozpoczął się trzyletni okres przejściowy związany z tzw. reformą programową i obniżeniem wieku obowiązkowej edukacji szkolnej, ten krok został zaplanowany we wcześniej wspomnianej Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013. Zgodnie z rozporządzeniami w latach 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012 decyzję o podjęciu przez dziec-

ko edukacji szkolnej podejmują rodzice i dyrektor szkoły. Od września 2012 roku obowiązek szkolny będą realizowały wszystkie dzieci sześciolatnie, a dzieci pięcioletnie od 2011 roku zostaną objęte obowiązkiem uczestniczenia w rocznym przygotowaniu do edukacji szkolnej w tzw. zerówkach.

Ustawa z 19 marca 2009 roku pozwala na spełnianie rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem. Zezwolenie na nauczanie domowe rodzice dziecka mogą otrzymać po zasięgnięciu opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dziecko przygotowywane do szkoły na terenie domu rodzinnego ma obowiązek realizować obowiązującą podstawę programową, a efekty pracy weryfikuje dyrektor przedszkola (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 27).

Stopniowe przechodzenie dzieci sześciolatków do szkół wiąże się z tworzeniem wolnych miejsc w przedszkolach dla dzieci młodszych i jest szansą na objęcie edukacją dzieci już od trzeciego roku życia. Dostępne informacje zawarte w Systemie Informacji Oświatowej nie są jednak optymistyczne, wskazują, że od września 2010 roku zaledwie 45,7% dzieci trzyletnich uczestniczy w edukacji przedszkolnej, 59,4% dzieci czteroletnich i 74,8% dzieci pięcioletnich, co cały czas sytuuje nas na jednym z ostatnich miejsc w Europie (www.praca.gazetaprawna.pl). W Raporcie o Kapitale Intelktualnym Polski z 2008 roku zawarto informację, iż Polska znajduje się na 13 miejscu spośród 16 krajów europejskich objętych porównaniem (Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, 2008 r.). Można więc powiedzieć, że ciągle jeszcze przedszkole jest instytucją niedostępną dla pewnej części dzieci i mimo daleko idących zmian związanych z upowszechnieniem wczesnej edukacji, ciągle jeszcze wiele w tej kwestii należy zrobić.

Nowy rok szkolny przyniesie zapewne niezwykle istotne zmiany dla tego etapu edukacji. Jak powszechnie wiadomo, od roku 2010/2011 wszystkie dzieci pięcioletnie będą realizowały obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne, więc wskaźniki uczestniczenia w edukacji przedszkolnej dla tej grupy znacznie się zwiększą. Trudno jednak prognozować, jak będzie wyglądać udział dzieci młodszych w edukacji przedszkolnej, choć podejmuje się zdecydowane kroki w kierunku większej dostępności do placówek dla dzieci młodszych. Z całą pewnością działaniem na rzecz upowszechnienia edukacji przedszkolnej jest najnowszy projekt Związku Nauczycielstwa Polskiego postulujący obniżenie wieku rozpoczęcia edukacji przedszkolnej i stworzenia dzieciom od drugiego roku życia szansy na profesjonalną opiekę i wczesną edukację. Zgodnie z nim zmiany miałyby wejść w życie 1 września 2011 roku, co otworzyłoby drogę do profesjonalnej opieki i edukacji dzieciom najmłodszym. Taka sytuacja wymagałaby również zasadniczych zmian programowych na poziomie edukacji przedszkolnej. Jak czytamy w „Raporcie Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, celem perspektywicznych działań jest zwiększenie dostępności do edukacji dzieciom już

od trzeciego roku życia. Twórcy raportu podkreślają, iż „szanując prawo rodziców do wyboru ścieżki edukacyjnej dziecka, trzeba pamiętać, że pozabawiając dzieci szansy uczenia się we wczesnym wieku, bezpowrotnie tracimy ten okres życia, w którym ich umysły są najbardziej chłonne i nie rozwijamy wielu umiejętności kluczowych dla ich późniejszego sukcesu życiowego” (www.polska2030.pl). Te założenia wymagają jednak długofalowych, ukierunkowanych działań.

2. Zmiany podstawy programowej wychowania przedszkolnego

E. Brańska pisze, iż „podstawa programowa wychowania przedszkolnego, wskazując na zadania zbieżne z oczekiwaniami i potrzebami rozwojowymi dzieci, pomaga w wyznaczaniu standardów pedagogicznych przedszkoli” (Brańska, 2003a, s. 77). Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w edukacji przedszkolnej dokonały się daleko idące zmiany w zakresie oczekiwań i potrzeb dzieci, wymagało to również podjęcia zasadniczych zmian programowych w celu podniesienia jakości pracy placówek przedszkolnych i uruchomienia działań mających na celu zaspokojenie rozwojowych potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Jak z kolei zauważa M. Karwowska-Struczyk „przez pół wieku jeden obligatoryjny program, zatwierdzany przez centralne władze oświatowe, wyznaczał obszar działań nauczyciela w przedszkolu” (Karwowska-Struczyk, 2003, s. 61). Dopiero na przełomie 1991/1992 roku doprowadzono do decentralizacji edukacji przedszkolnej. W roku 1992 wydane zostało Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie minimum programu wychowania w przedszkolu oraz zestawu programów dopuszczonych do użytku w przedszkolu (Dz.U. Nr 95, poz. 425, 1991 r.; Dz.U. Nr 26, poz. 113 z 1992 r.). Minimum programowe określiło podstawowe cele, zadania i treści wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat (Gajdzica, 2010, s. 43), uznając rozwój dziecka za nadrzędną wartość edukacji przedszkolnej (Monitor Polski Nr 12, poz. 86). Autorzy zmian zakładali, że „organizacja procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu miała być elastyczna i oparta na mniej formalnych kontaktach indywidualnych (Śliwerski, 2001, s. 66). Nauczyciele nie otrzymali jednak swobody, lecz zostali zobligowani do korzystania z programów opracowanych na podstawie minimum programowego. Do użytku dopuszczono wówczas trzy programy, na podstawie których nauczyciele mieli opracowywać miesięczne plany pracy z dziećmi. Treści programowe podzielone zostały na cztery zakresy programowe o dużym stopniu ogólności:

- Zdrowie – aktywność ruchowa – rozwój fizyczny;
- Dziecko – rodzina – środowisko;
- Aktywność intelektualna – rozwój umysłowy;
- Wrażliwość estetyczna – aktywność twórcza.

Jeden z obowiązujących wówczas programów w następujący sposób ujmował cele wychowania przedszkolnego:

- kształtowanie i rozwijanie otwartości dziecka wobec siebie, innych ludzi, świata, wobec życia,
- wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka w oparciu o jego wrodzony potencjał i możliwości rozwojowe,
- doprowadzenie dziecka do osiągnięcia takiego rozwoju psychofizycznego, jaki jest niezbędny do podjęcia nauki w szkole,
- pomoc rodzinie w opiece i wychowaniu dziecka (Program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3 – 6-letnich, 1992, s. 1).

Tak sformułowane cele należy uznać za dość ogólne i pojemne, ale też wymagające umiejętnego uszczegółowienia przez nauczycieli przed przystąpieniem do działań z dziećmi. Podstawa programowa miała z założenia charakter otwarty i pozwalała na przyjmowanie różnych rozwiązań metodycznych, a więc dawała znaczny zakres swobody, ale także odpowiedzialności nauczycielowi. Wysoki poziom ogólności treści spowodował jednak, że nauczyciele chętnie korzystali z gotowych rozkładów materiału, zawierających zadania dla poszczególnych grup wiekowych na cały rok. Ponadto, jak podkreśla B. Śliwerski, jeden z programów dopuszczonych wówczas do użytku okazał się reedycją programu z 1981 roku (Śliwerski, 2001, s. 66).

W załączniku do komunikatu MEN z dnia 31.08.1995 roku, przedstawiono zestaw środków dydaktycznych dopuszczonych do użytku w wychowaniu przedszkolnym, wśród których znalazły się takie pomoce, jak: wzornik do nauki pisania, domino obrazkowe, wyszywanki bez igły, plansze dydaktyczne, gry dydaktyczne typu domino itp. (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 78), co oczywiście nie wyczerpywało potrzeb dzieci i pracujących z nimi nauczycieli, choć niewątpliwie, w porównaniu z latami wcześniejszymi znacznie wzbogacało ofertę środków dydaktycznych, jakimi dysponowało przedszkole. Nauczyciele zobligowani więc byli do kreatywności w tworzeniu materiałów niezbędnych w pracy z dziećmi. Warto podkreślić, że koniec XX wieku przyniósł znaczący wzrost dostępności do atrakcyjnych, kolorowych zabawek wykonanych z różnych tworzyw. E. Łobaziewicz-Jania podkreśla, że „w latach dziewięćdziesiątych wzrosła liczba zabawek tematycznych, konstrukcyjnych, manualnych, dydaktycznych, które miały wpływać na wszechstronny rozwój dziecka” (Łobaziewicz-Jania, 2009, s. 329). Koniec wieku przyniósł też niezwykle intensywny rozwój mediów i dostępności do telewizji, komputera, Internetu, które stały się nie tylko czynnikami rozwoju dzieci, ale przede wszystkim okazały się źródłem zagrożeń (Kluz,

2009, s. 347 i n.; Cibor, 2009, s. 359 i n.). To, czego doświadczały dzieci poza przedszkolem, zaczęło w znaczący sposób wyprzedzać ich doświadczenia na terenie przedszkola. Oferta przedszkola okazała się więc dla dziecka mało atrakcyjna. Minimum programowe obowiązujące od 1992 roku szybko przestało spełniać oczekiwania intensywnie rozwijającego się społeczeństwa.

Zmiany przyniosła opublikowana w 2001 roku Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, która za podstawowy cel postawiła „wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze światem społeczno-kulturowym i przyrodniczym” (Dz.U. Nr 61, poz. 625, 2001 r.). Zadania, które wynikały z tego zasadniczego celu nauczyciel miał dostosowywać do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci i realizować je w ramach czterech obszarów edukacyjnych. Po raz pierwszy w podstawie programowej pojawiło się pojęcie obszarów edukacyjnych, które w programach zostały podzielone na mniejsze odcinki zwane zagadnieniami:

- I. Poznawanie i rozumienie siebie i świata;
- II. Nabywanie umiejętności poprzez działanie;
- III. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie;
- IV. Budowanie systemu wartości.

Każdy z tych obszarów został omówiony bardziej szczegółowo niż w wersji wcześniejszej (w minimum programowym), a poszczególne zadania przybrały formę zadań otwartych typu: budzenie, organizowanie, tworzenie, wdrażanie itp.

Wraz z nową podstawą programową pojawiły się na rynku edukacyjnym programy wychowania przedszkolnego, które „oprócz założeń zawierały zestawy bardzo szczegółowych treści wyrażanych w języku czynności nauczyciela i dziecka, uporządkowanych ze względu na wiek dzieci i dziedzinę wychowania: wychowanie umysłowe, społeczno-moralne, estetyczne, motoryczne, zdrowotne” (Karwowska-Struczyk, 2003, s. 70). Nauczyciele mogli dokonywać wyboru spośród kilkudziesięciu programów dopuszczonych do użytku przez ministerstwo.

W Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych z 2001 roku zwrócono uwagę na bardzo ważną kwestię, a mianowicie na rolę przedszkola w przygotowywaniu dziecka do osiągnięcia „gotowości szkolnej”, pojawiło się więc wiele programów mających na celu pracę z dzieckiem sześciolatkiem w celu „wypracowania” jego gotowości szkolnej. W praktyce pedagogicznej uwidocznił się jednak problem zachowania ciągłości między oddziaływaniami przedszkola i szkoły; jak zauważa J. Kędzierska, w zreformowanym w 1999 roku systemie edukacji uczeń pokonuje pięć progów

szkolnych, z których pierwszy wiąże się z przejściem od życia rodzinnego do przedszkola lub przejściem między przedszkolem a klasą pierwszą (Kędzierska, 2005, s. 18).

Warto podkreślić, że w tym okresie pojawiły się na rynku wydawniczym atrakcyjne pakiety przeznaczone dla dzieci przedszkolnych, zawierające gotowe karty pracy, z których nauczyciele zaczęli masowo korzystać. Konsekwencją niewątpliwie bogatej oferty wydawniczej i licznych działań marketingowych jej towarzyszących stał się nadmierny, typowo szkolny dydaktyzm przedszkola. Podstawowy sposób pracy z małym dzieckiem to praca z podręcznikiem lub kartą pracy. Ponadto bardzo popularne było tworzenie autorskich programów przez nauczycieli, z których jednak niewiele miało charakter całościowy i odnosiło się do wszystkich sfer funkcjonowania dziecka. Najczęściej dotyczyły one wybranych aspektów pracy z dzieckiem (program edukacji językowej, matematycznej, programy ekologiczne, programy dla dzieci z trudnościami rozwojowymi itp.). Powszechnie dostępne były gotowe programy przeznaczone dla dzieci z trudnościami (np. „Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami za zaburzeniami rozwoju”) zawierające zestawy gotowych ćwiczeń i zadań dla dzieci oraz programy przygotowujące dziecko do podjęcia roli ucznia (np. program „Mój szkolny debiut”). Wszystko to ukierunkowywało pracę przedszkola na aktywność zbliżoną do aktywności szkolnej, ale też skutecznie odwróciło uwagę nauczyciela od potrzeb dziecka, a skoncentrowało na poszukiwaniu programu, który dawałby gotowe rozwiązania w każdej sytuacji edukacyjnej i wychowawczej. Nauczyciele zamiast pracować z dzieckiem, zaczęli pracować z programami i kartami pracy. W konsekwencji w przedszkolu zaczęły zanikać aktywności wynikające z naturalnej potrzeby dziecka. W rozkładzie dnia przedszkolaka zabrakło czasu na zabawę czy pobyt na świeżym powietrzu, gdyż ważniejsze stało się realizowanie zadań określonych w programie/programach. Wchodząc do przedszkola, coraz częściej można było zaobserwować dzieci pochylone nad kartami pracy, które zamiast działać twórczo i w sposób nieskrępowany korzystać z dostępnych materiałów plastycznych, próbowały wypełnić kredką ograniczoną przestrzeń, np. kolorowanki. Twórcza zabawa z udziałem rekwizytu stała się z perspektywy nauczyciela skoncentrowanego na programie stratą czasu dziecka.

Podstawa programowa z 2001 roku przyniosła jednak pewne pozytywne zmiany. Zwrócono na przykład uwagę na działania placówki wobec rodziny (opiekunów dziecka), które opisano w następujący sposób:

Wobec rodziny placówki przedszkolne pełnią funkcję doradczą i wspierającą działania wychowawcze:

– pomagają w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej,

- informują na bieżąco o postępach dziecka,
- uzgadniają wspólnie z rodzicami kierunki i zakres zadań realizowanych w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych (Dz.U. Nr 61, poz. 625, 2001 r.).

Ten rodzaj działań wydaje się niezwykle ważny, gdyż zmierza w kierunku integracji działań dwóch najważniejszych dla dziecka środowisk rozwoju. Ponadto podkreśla konieczność wspierania rodziny w procesie wychowania dziecka. Kwestia tworzenia zasad i form współdziałania przedszkola i domu rodzinnego była i ciągle jest podnoszona w opracowaniach, których celem jest zwrócenie uwagi na jakość współistnienia tych środowisk w przestrzeni edukacyjnej dziecka (Christoper, 2004; Bulera, Żuchelkowska, 2006 i inni).

Kolejne lata realizacji reformy z 1999 roku oraz wyraźny brak spójności między Podstawą programową kształcenia zintegrowanego i Podstawą programową wychowania przedszkolnego w coraz większym stopniu unaoczyły, że konieczna jest reforma oświaty. Reforma programowa szkolnictwa (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku) przyniosła nową podstawę programową realizowaną od 1 września 2009 roku w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkole podstawowej oraz innych formach wychowania przedszkolnego. Wyodrębnia się w niej aż dziesięć celów wychowania przedszkolnego, które „realizowane są we wszystkich obszarach działalności przedszkola” (Dz.U. Nr 4, poz. 17, 208 r.). W każdym z obszarów określono, jakimi wiadomościami i umiejętnościami powinno dysponować dziecko kończące przedszkole i podejmujące edukację szkolną (www.men.gov.pl). Po raz pierwszy doprecyzowano warunki i sposoby realizacji celów, zwracając uwagę na sposób gospodarowania czasem dziecka w przedszkolu. Podkreślono zasadniczą rolę swobodnej aktywności dziecka, w tym znaczenie spontanicznej zabawy lub zabawy przy niewielkim udziale osoby dorosłej. W świetle nowej podstawy programowej co najmniej jedną piątą czasu dziecko powinno przeznaczyć na zabawę, tyle samo czasu należy zaplanować na zabawy ruchowe na dworze, spacer, zabawy w ogrodzie przedszkolnym. Wyraźnie zaznaczono też, że najwyżej jedną piątą czasu mogą zajmować zajęcia dydaktyczne, co jest działaniem niezwykle uzasadnionym i zmierza w kierunku „oddydaktyzowania przedszkola”. Dwie piąte czasu związanego z pobytem dziecka w przedszkolu, nauczyciel może dowolnie zagospodarować, uwzględniając czynności samoobsługowe, porządkowe, organizacyjne itp. wykonywane przez dzieci oraz wspólnie przez dzieci i nauczyciela.

Ustawodawca zwrócił też uwagę na zachowanie ciągłości między działaniami podejmowanymi na terenie przedszkola i realizowanymi w ramach pierwszego etapu edukacji. Co oznacza, że nauczyciele przedszkola muszą dokładnie uświadomić sobie, do jakich zadań przygotowują swoich wychowanków, zaś nauczyciele pracujący w klasach młodszych powinni wiedzieć,

jakim umiejętnościami i wiedzą dysponują dzieci podejmujące edukację w szkole. Ciągłe jednak brakuje takich rozstrzygnięć prawnych, które ujmowałyby przedszkole jako pierwszy szczebel integralnego systemu edukacji. W dalszym ciągu dziecko ma tylko prawo do opieki przedszkolnej, podczas gdy w większości krajów europejskich dziecko 4–5-letnie realizuje obowiązek uczestniczenia w edukacji.

Zgodnie z potrzebami dzieci i ich rodziców w nowej podstawie programowej podkreślono rolę przedszkola polegającą na zapobieganiu nieprawidłowościom w rozwoju (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 66) i wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci (Włoch, Włoch, 2009, s. 23). Zwrócono uwagę na wynikające z tych założeń działania:

- profilaktyczne – związane z zapobieganiem pojawianiu się zaburzeń u dzieci, a także umożliwianiu dziecku osiągnięcia optymalnego poziomu rozwoju poprzez kształtowanie sprzyjających warunków rozwoju i wspieranie go. Przedszkole podejmuje działania z zakresu profilaktyki pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowej (Gaś, 2005, s. 16). Z funkcją profilaktyczną przedszkola wiąże się też funkcja związana z promowaniem zdrowego stylu życia i edukacją prozdrowotną, na którą ustawodawca zwraca uwagę w następujący sposób: „ze względu na dobro dzieci, należy zadbać o kształtowanie ich świadomości zdrowotnej oraz nawyków dbania o własne zdrowie w codziennych sytuacjach w przedszkolu i w domu, współpracując w tym zakresie z rodzicami” (Dz.U. Nr 4, poz. 17, 2008 r.).

- diagnostyczne – które zostały wyraźnie wyeksponowane w nowej podstawie programowej, jak czytamy: „zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji” (Dz.U. Nr 4, poz. 17, 2008 r.). Ta funkcja jest szczególnie ważna w kontekście diagnozowania gotowości szkolnej dzieci. Konieczne staje się więc rozwijanie umiejętności diagnostycznych nauczycieli, tym bardziej, że sami nauczyciele przedszkoli nie czują się kompetentni w zakresie prowadzenia diagnozy (Włoch, Włoch, 2009, s. 29 i n.).

- interwencyjne, które polegają na pomaganiu (czasem wręcz wtrącaniu się) w sytuacji, gdy rodzice własnym działaniem nie są w stanie pomóc dziecku, gdyż nie dostrzegają istniejącego problemu bądź bagatelizują go albo uruchamiają dostępne mechanizmy obronne, aby odsunąć od siebie problem dziecka,

- wyrównawcze – polegające na usuwaniu braków wynikających z niewłaściwie funkcjonującego środowiska domowego (np. niewłaściwe wzorce językowe w rodzinie, posługiwanie się ograniczonym kodem komunikacyjnym itp.) i tworzeniu środowiska „wzbogaconego” sprzyjającego zachodzeniu pozytywnych zmian w rozwoju dziecka.

Zgodnie z aktualnym rozporządzeniem nauczycieli obowiązuje realizacja podstawy programowej, nie ma zaś zaleceń odnośnie do programów. Z założenia programy dopuszczone do użytku mają stanowić jedynie inspirację dla nauczycieli, zaś określony program do użytku w danym przedszkolu dopuszcza dyrektor na wniosek nauczyciela lub nauczycieli. Podkreśla się, że „nauczyciel może opracować program samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami, skorzystać z programu opracowanego przez innego autora, może również w programie innego autora dokonać zmian, dostosowując do własnych potrzeb” (Brańska, 2010, s. 7). Nowa podstawa programowa stawia przed nauczycielami zadanie kreatywności w tworzeniu lub przystosowywaniu dostępnych narzędzi do potrzeb i możliwości grupy dzieci, z którymi aktualnie pracują.

Dążąc jednak do podniesienia jakości pracy przedszkola, w sierpniu 2009 roku Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej ogłosił kolejno dwie edycje „Konkursu na programy wychowania przedszkolnego” i spośród 50 zgłoszonych programów nagrodił cztery i wyróżnił dwa programy. „Wybór był trudny, bowiem większość programów spełniała podstawowe kryterium zgodności z podstawą programową wychowania przedszkolnego” (Brańska, 2010, s. 4). Pierwsze miejsce zajęły dwa programy: „Dobry start przedszkolaka” Moniki Rościewskiej-Woźniak oraz program „Zanim będę uczniem” Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopały.

Przyznano również drugą nagrodę programowi: „Zanim będę uczniem” i trzecią nagrodę dla programu „Ku dziecku” oraz dwa wyróżnienia, które otrzymały programy: „Od przedszkolaka do pierwszaka” i „Nasze przedszkole” (http://archiwum.codn.edu.pl/nagrodzone_programy_wychowania_przedszkolnego, data wejścia: 22.11.2010 r.). E. Brańska zauważa, że „nagrodzone programy to propozycje rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. Ich źródłem są różne koncepcje pedagogiczne, które łączy troska o rozwój dziecka” (Brańska, 2010, s. 4). W tym miejscu warto jednak zastanowić się, czy wskazywanie pewnych programów edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym nie stanowi kroku w kierunku wymuszenia na nauczycielach korzystania z takich, a nie innych propozycji i nie narusza jego autonomii. Wyeksponowanie programu może przyczynić się do zaburzenia równowagi między swobodną aktywnością dziecka i jego potrzebami rozwojowymi a dążeniami nauczycieli do rzetelnego zrealizowania treści zawartych w programie uznanym za szczególnie wartościowy. Można w tym miejscu powiedzieć, odwołując się do słów S. Włoch i A. Włoch, że „edukacja w okresie dzieciństwa zorientowana na program, a nie na rozwój dziecka przyczynia się do powstania trudności w nauce szkolnej, nie uwzględnia bowiem właściwości rozwojowych, jego bagażu doświadczeń oraz nabytych kompetencji, jak i luk w wiedzy, w sprawnościach i umiejętnościach. Dzieci

stają się wtedy pasywnymi odbiorcami, a nie aktywnymi i myślącymi uczestnikami procesu kształcenia” (Włoch, Włoch, 2009, s. 35). Takim zjawiskom we wczesnej edukacji trzeba stanowczo przeciwdziałać.

Zmiany dokonujące się w świadomości społecznej na przestrzeni lat wpłynęły na stopniowe podejmowanie działań sprzyjających zarówno upowszechnieniu wychowania przedszkolnego, jak i coraz większej dbałości o jakość edukacji przedszkolnej. Zmierzają też naprzeciw oczekiwaniom społecznym. Niestety nie wszystkie decyzje i inicjatywy podjęte w ostatnich dwudziestu latach okazały się korzystne dla edukacji przedszkolnej, wiele działań wywołało kontrowersje i dyskusje, a część okazała się wręcz niewłaściwa. W dalszym ciągu droga do przedszkola wysokiej jakości wymaga pokonania wielu przeszkód, a kierunek podejmowanych działań ciągle nie jest jednoznacznie określony. Pamiętać trzeba, że zakres działań edukacji przedszkolnej powinien odpowiadać potrzebom społecznym, ale zmiany, jakim podlega przedszkole powinny też być źródłem inspiracji dla środowisk lokalnych i władz oświatowych.

Dokonując oglądu rzeczywistości przedszkolnej w perspektywie dwudziestu ostatnich lat, można powiedzieć, że najważniejsze zmiany dotyczą:

- 1) zwiększania dostępności do przedszkoli i upowszechniania tego etapu edukacji,
- 2) programów zmierzających do podnoszenia jakości pracy przedszkola,
- 3) obniżenia wieku, w którym dziecko przygotowywane jest do podjęcia edukacji szkolnej,
- 4) obniżenia wieku, w którym dzieci mogą podjąć edukację przedszkolną,
- 5) poszerzenia funkcji i zadań, jakie pełni przedszkole.

Podsumowanie

Aktualnie wiele kontrowersji wywołuje kwestia objęcia dzieci pięcioletnich obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym w zerówce i przejścia dzieci sześcioletnich do edukacji szkolnej. W tym kontekście niezwykle ważne jest określenie poziomu i zakresu umiejętności i sprawności dzieci pięcioletnich, gdyż to one w kolejnych latach zostaną objęte obowiązkowym przygotowaniem do klasy pierwszej, a później edukacją szkolną. Jak wiadomo, dziecko podejmujące edukację w środowisku szkolnym powinno mieć ukształtowane kompetencje z zakresu samoobsługi, społeczne, emocjonalne, poznawcze oraz sprawność motoryczno-ruchową na takim poziomie, aby móc funkcjonować w nowym dla siebie środowisku, podejmować i realizować zupełnie nowe zadania. Konieczne jest zatem przeprowadzenie diagnozy dotyczącej poziomu i zakresu tych kompetencji, gdyż znając właściwości

dziecka, ich specyfikę, możemy w dalszej kolejności konstruować programy wspierające jego rozwój. Podkreślić należy, że dostępnych w literaturze przedmiotu badań nad dziećmi pięcioletnimi jest niewiele. Dotychczas koncentrowano się na ocenie gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich. Ważne jest więc przeprowadzenie takiej diagnozy, która pozwoli na ukierunkowanie działań nie tylko nauczycieli, ale pozwoli na bardziej kompleksowe rozwiązania. Trzeba też poszukać odpowiedzi na pytanie, jak wygląda przestrzeń edukacyjna dziecka pięcioletniego, w jaki sposób nauczyciel tworzy warunki do wszechstronnego rozwoju sprzyjającego osiągnięciu gotowości szkolnej.

Przeprowadzone w latach 2008–2009 badania w ramach grantu finansowanego przez MNiSW miały na celu między innymi ukazanie rzeczywistego obrazu dziecka 5-letniego oraz jego sytuacji w przestrzeni edukacyjnej tworzonej przez placówki przedszkolne w kontekście uzyskiwania przez nie gotowości do podjęcia obowiązku szkolnego. Badania dotyczyły następujących obszarów:

- Umiejętności i zachowania emocjonalnych dziecka 5-letniego;
- Sprawności motorycznych i grafomotorycznych;
- Kompetencji poznawczych;
- Zachowań społecznych;
- Obrazu formalnego i mentalnego nauczyciela przedszkola oraz stylu jego pracy z dziećmi;
- Rodzaju i zaplecza edukacyjnego placówek przedszkolnych.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę obserwacji. Posłużono się następującymi narzędziami badawczymi:

- Arkusze obserwacji aktywności dzieci 5-letnich i nauczyciela (obserwacje prowadzono podczas: zajęć dydaktycznych *Woda*, zabawy ruchowej *Przeprawa przez rzekę*, zajęć plastycznych *Malujemy wodne obrazy* oraz podczas pełnienia przez dzieci dyżuru w szatni);
- Kwestionariusz rozmowy z dzieckiem na temat: *Jak wyglądałby świat, gdyby nie było wody?*
- Test do badania samooceny dziecka B. Kaji;
- Test obrazkowy do rozpoznawania i nazywania uczuć i emocji;
- Test do badania sprawności motorycznych N. Oziereckiego;
- Test do badania sprawności grafomotorycznych H. Tymichowej;
- Historyjka obrazkowa *Przygoda Gapiszona*;
- Kwestionariusz ankiety dla placówek przedszkolnych;
- Kwestionariusz ankiety skierowany do nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Obserwacje różnorodnych aktywności dzieci i nauczyciela trwały przez trzy dni, były prowadzone w 118 placówkach przedszkolnych na terenie kilku wojewódzkich miast i ich okolic, a mianowicie: Warszawy (22,7%),

Poznania i okolic (12,4%), Lublina i okolic (23,1%), Olsztyna (11,6%), Szczecina (8,8%), Słupska (17,5%) oraz Bydgoszczy (4,0%). Badaniami objęto 1744 dzieci 5-letnich z przedszkoli miejskich i wiejskich, w tym 845 (48,5%) dziewczynek i 899 (51,5%) chłopców. Dzieci mieszkające na wsi stanowiły 15%, mieszkające w mieście do 100 tys. mieszkańców – 36,5%, mieszkające w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców – 48,5%.

Badaniom poddano następujące rodzaje przedszkoli: publiczne samorządowe, które stanowiły 77,9% placówek uczestniczących w badaniach, prywatne, których było 15,8%, stowarzyszeniowe – 0,9%, oddziały przedszkolne – 3,7%, filie przedszkolne – 1,7%.

Przebadano również 255 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Przy czym należy zaznaczyć, iż weryfikacja materiału badawczego zróżnicowała liczbę osób badanych (zarówno dzieci, jak i nauczycieli) w poszczególnych obszarach. W przypadku nauczycieli badaniami ankietowymi objęto 255 respondentów, natomiast obserwacji poddano odpowiednio 98 (a w niektórych obserwacjach 97) nauczycieli.

W kolejnych częściach niniejszego opracowania przedstawione zostaną wyniki przeprowadzonej przez nas diagnozy.

Program nauczania w szkolnej rzeczywistości edukacji elementarnej

Wprowadzenie

Proces edukacyjnego rozwoju małego ucznia dokonującego się poprzez nabywanie określonych doświadczeń i kompetencji jest niezwykle złożony i uwarunkowany wieloma czynnikami. Jego kierunek, treść i dynamika zależy od osobistych zasobów dziecka i wsparcia społecznego udzielanego mu przez rodziców, rówieśników, a przede wszystkim nauczycieli. Jakość pełnienia roli nauczycieli determinuje efektywność nauczania i dobre funkcjonowanie uczniów w warunkach życia szkolnego, a także i pozaszkolnego. Umiejętności takie, jak odpowiednie dostosowanie procesu kształcenia do możliwości rozwojowych uczniów, kreowanie jednolitego programu nauczania zapewniającego ciągłość nabywania kompetencji i organizowanie warunków zdobywania edukacyjnych doświadczeń opartych na wielostronnym zaangażowaniu ucznia to klucze do dobrej i efektywnej edukacji.

Edukacja zintegrowana uznana została przez autorów i zwolenników reformy za optymalny model kształcenia na poziomie klas I – III, który stwarza, co już było powiedziane w poprzednich częściach publikacji, warunki sprzyjające kształtowaniu harmonijnej i wszechstronnie rozwiniętej osobowości dziecka. W myśl założeń reformy, pierwszy etap kształcenia szkolnego ma stanowić dla dziecka łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej, ma zatem charakter propedeutyczny. Na etapie tym dziecko ma opanować najbardziej podstawowe, a zarazem najbardziej istotne narzędzia kulturowe niezbędne w procesie jego czynnej adaptacji do świata. Zadanie to może efektywnie zrealizować dzięki własnej aktywności podejmowanej w zintegrowanych sytuacjach edukacyjnych bogatych w treść, wielokierunkowych, stwarzających sposobności do zdoby-

wania narzędzi poznania i do wchodzenia w interaktywne relacje ze światem ludzi i przedmiotów, dzięki czemu konstruuje swoją zintegrowaną osobowość. W reformie założono także, że warunki do rozwoju dzieci na tym etapie edukacji ma organizować jeden nauczyciel-wychowawca, który ukończył wyższe studia w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej. Nauczyciel ma przede wszystkim wspomagać dziecko w procesie osobistego rozwoju, podejmując wobec niego zintegrowane działania. Realizacja tego założenia uczyniła nauczyciela najważniejszą osobą w edukacyjnym rozwoju dziecka, ale jednocześnie nałożyła na niego ogromną odpowiedzialność. To od jakości kompetencji nauczyciela i to zarówno w wymiarze zawodowym, jak i osobowym zależy efektywność edukacyjnego rozwoju dziecka. Głównym i w zasadzie najważniejszym narzędziem pracy każdego nauczyciela jest odpowiednio dobrany i skonstruowany program nauczania. Każdy program nauczania odzwierciedla osobistą filozofię edukacji jego autora. Najogólniej filozofię edukacji można zdefiniować jako przyjęty, wyznawany zbiór określonych poglądów, przekonań i wartości odnośnie do tego, jak powinien przebiegać proces nauczania uczniów i jak przebiega proces ich uczenia się, a także jakim celom mają one służyć. Mówiąc nieco szczegółowiej, pozwala opisać warunki edukacyjne, a więc wybrać określone strategie, metody i środki nauczania, najcenniejsze treści kształcenia i najodpowiedniejsze sytuacje edukacyjne gwarantujące uzyskanie zakładanych zmian w osobowości ucznia oraz wyznaczyć rolę nauczyciela i jego miejsce w tym procesie (Michalak, 2005). Należy jednak zwrócić uwagę na dość zasadniczą kwestię. Otóż skonstruowany przez określonego autora program może znacznie różnić się od już wdrożonego w praktykę szkolną. Nauczyciel, który korzysta z gotowego programu, nie jest w stanie zrealizować filozofii edukacji jego autora, zwłaszcza wtedy, gdy znacznie różni się ona od jego osobistej. Program nauczania jest zatem ogromnie ważnym narzędziem pracy nauczyciela, ale w zależności od sposobu interpretacji i implementacji jego zawartości może stwarzać lub blokować szanse rozwojowe ucznia. Od tego, jak nauczyciel rozumie dziecko i własną rolę w jego rozwoju, jakie znaczenie nadaje danym treściom, celom, strategiom nauczania, zależą warunki edukacyjne, jakie tworzy w przestrzeni życia szkolnego.

Jednocześnie warto zaznaczyć, że realizacja w praktyce założonego programu nauczania bywa uzależniona nie tylko kwestiami związanymi z samą osobą wykonawcy-nauczyciela, jego filozofią edukacji, możliwościami merytorycznymi i osobowościowymi, ale także związanymi z uczniami. Zdolności uczniów, ich motywacja i doświadczenia uprzednie stanowią istotny czynnik ograniczający pełną swobodę jego wdrażania. Nie bez znaczenia pozostają też warunki materialne, w jakich dokonuje się implementacja programu oraz oczekiwania władz oświatowych i rodziców.

W rozdziale tym podjęto próbę analizy programów nauczania wykorzystywanych przez nauczycieli na etapie kształcenia zintegrowanego w perspektywie progresywno-humanistycznej, w której uczeń i jego rozwój stanowią najwyższą wartość. Istota takiego podejścia zawiera się w stwierdzeniu, że program powinien wspierać myślenie i uczenie się dziecka, a jego konstrukcja powinna wynikać z wiedzy o dziecku i mechanizmach jego rozwoju. Przyjmując takie stanowisko, trzeba głównie odwoływać się do podstaw psychologicznych.

Jednocześnie z uwagi na ograniczenia tego opracowania, a głównie na przyjęte cele badawcze, jednak przy pełnej świadomości złożoności problematyki konstruowania i wdrażania programów nauczania, dokonano dość radykalnej selekcji problemów i kontekstów ich analizy.

1. Zintegrowane programy nauczania – próba poszukiwania istoty i znaczeń

Mimo różnic, jakie dzielą osoby zajmujące się szeroko rozumianą problematyką programów, można odnaleźć punkty styczne w sposobach rozumienia przez nich samego pojęcia: program nauczania. Większość dydaktyków polskich, do których można zaliczyć W. Okonia, Cz. Kupisiewicza czy K. Kruszwskiego, twierdzi, że program nauczania to pewien skończony zestaw treści, a więc tego, co ma stanowić wiedzę uczniów, celów, czyli ich osiągnięć, a także metod i technik pracy z zakresu dyscypliny naukowej odpowiadającej danemu przedmiotowi.

Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje MEN, ujmując program nauczania jako usystematyzowany zgodnie z zasadami dydaktyki zestaw treści nauczania oraz umiejętności wraz z opisem sposobu realizacji celów i zadań wynikających ze standardów kształcenia¹.

Warto w tym miejscu podkreślić fakt, że każdy program nauczania podporządkowany jest określonym regulacjom prawa oświatowego. Wynika z tego między innymi to, że musi realizować podstawę programową, która staje się częścią wspólną wszystkich dopuszczonych do użytku szkolnego programów nauczania. Ustawodawca określa, jakie cele, jakie treści, jakie wymagania egzaminacyjne są obowiązkowe i z mocy prawa muszą się one znaleźć w programie.

¹ Zestaw definicji programów nauczania odnajdzie czytelnik w takich pracach, jak: Adamek I. (2005), *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*, Kraków; Dylak S. (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa; Komorowska M. (1999), *O programach prawie wszystko*, Warszawa; Orstein A.C., Hunkins F.P. (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa.

Można zatem przyjąć, że program nauczania jest pewnym formalnym dokumentem, którym posługują się nauczyciele w celu unormowania własnej pracy z uczniami, przyjmującym zazwyczaj formę planu, według którego przebiega organizowany przez nich proces nauczania.

Pierwszy etap kształcenia wymaga jednak dość specyficznej perspektywy ujmowania zarówno kwestii pojęcia, jak i rozumienia istoty programu nauczania. Realizacja koncepcji kształcenia zintegrowanego może dokonywać się jedynie za pomocą scalonych, zintegrowanych elementów programu nauczania, tak w obrębie nich samych, jak i pomiędzy poszczególnymi komponentami. Oznacza to, że program nauczania przewidziany na etap klas 0 – III jest zbiorem zintegrowanych horyzontalnie i wertykalnie celów kształcenia, treści nauczania, strategii nauczania i uczenia się, a także środowisk, w których zachodzi proces uczenia się dziecka. Podobnie jak każdy inny typ programu nauczania powinien udzielać odpowiedzi na trzy podstawowe pytania: po co uczyć? czego uczyć? i jak uczyć? Odpowiedzi te jednak uzyskuje się nie w kontekście samej istoty określonej dyscypliny naukowej, przedmiotu nauczania, ale istoty rozwoju dziecka. Kształcenie zintegrowane nie jest bowiem jedną, spójną dyscypliną wiedzy, ale wiązką wieloaspektowo i wielostopniowo powiązanych ze sobą dyscyplin, które w niejednorodnym zakresie stanowią jego zawartość treściową i kontekst interpretacyjny. W związku z tym trudno mówić o jednorodności celów, treści i metod kształcenia w odniesieniu do kształcenia zintegrowanego. Możemy jednak mówić o dziecku i jego rozwoju, jako najważniejszym kryterium ich porządkowania i scalania. W związku z tym wszystkie elementy programu kształcenia zintegrowanego przekraczają i zacierają granice między poszczególnymi dyscyplinami wiedzy.

Próba takiego odczytania sensu programu nauczania zintegrowanego może stać się szczególnie uzasadniona w kontekście założeń nowoczesnej psychologii rozwoju człowieka. Jej przedstawiciele uważają, że człowiek rozwija się w wyniku gromadzenia i przepracowywania doświadczeń uzyskiwanych w przebiegu swego życia. Doświadczenia stanowią zatem główny materiał jego rozwoju organizowany w strukturach psychicznych. Wobec tego w odniesieniu do nowoczesnej edukacji, a zwłaszcza edukacji dziecka, należy raczej mówić o programie, jako zestawie zaplanowanych dla niego doświadczeń edukacyjnych. To one mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów psychicznych lub umożliwić mu doświadczanie względnie zaplanowanych przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

Można zatem powiedzieć, że program nauczania zintegrowanego ześrodkowany na uczniu stanowi zapis sytuacji edukacyjnych, epizodów wzajemnego zaangażowania ucznia i nauczyciela czy określonych zdarzeń dydaktyczno-wychowawczych, obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania oraz

niezbędne warunki do skutecznego i sprawnego ich uczenia się (Dylak, 2000). Takie programy pozwalają dziecku na zintegrowane „konstruowanie siebie”.

Program ześrodkowany na uczniu wyrasta z założenia, że efektywne uczenie się wymaga podejmowania przez dziecko zróżnicowanych form aktywności przebiegających w naturalnym kontekście jego rozwoju, kształcenie zaś nawiązywania do jego życia, potrzeb i zainteresowań. Treści nauczania natomiast muszą być zogniskowane wokół doświadczeń dziecka i jego problemów życiowych, a także społecznych, których rozwiązanie wymaga sięgnięcia po metody i materiały z rozmaitych dziedzin wiedzy.

W programach kształcenia zintegrowanego powinna dominować generalna zasada orientacji na ucznia i jego wszechstronny rozwój, co oczywiście nie wyklucza możliwości występowania różnic. Różnice te wynikają głównie z nastawienia autorów programu do poszczególnych jego komponentów, a także z przyjętego stopnia ich konkretyzacji. To, co jednak je łączy niezależnie od różnic, to podmiotowe podejście do ucznia jako kreatora własnego rozwoju.

Cechą charakterystyczną takiego ujęcia zintegrowanych programów nauczania jest także i to, że stwarzają one nauczycielom większą swobodę działania, niż to ma miejsce w nauczaniu przedmiotowym. Nauczyciele jednak nie zawsze sobie z nią radzą. Brak wyznaczonych konkretnych celów, treści, metod nauczania, a także czasu na realizację określonych partii materiału powoduje bardzo często zagubienie nauczycieli i ogólny zamęt edukacyjny.

Każdy program nauczania, także zintegrowany pełni określone funkcje. Przede wszystkim ma służyć wspieraniu dzieci w rozwoju ich wewnętrznego potencjału oraz pomagać im w czynnej adaptacji do życia społecznego. W pierwszym przypadku można mówić o funkcjach *psychicznych* programu, a w drugim o *społecznych*. Program nauczania powinien także spełniać określone funkcje wobec szkoły. Można je określić mianem *instytucjonalnych*. Specyfika wszystkich funkcji programu nauczania wynika z osadzenia edukacji w wielorakich uwarunkowaniach mikro- i makrospołecznych. Edukacja bowiem podporządkowana jest nadrzędnym systemom, takim jak państwo, ustrój społeczno-polityczny, społeczeństwo globalne czy lokalne.

Jeśli chodzi o funkcje instytucjonalne to wynikają one z faktu, że program nauczania stanowi integralną część programu szkoły i musi realizować jej główne przesłanie w działaniu. Wszystkie podstawowe elementy programu nauczania, jak cele, treści i sposoby kształcenia muszą służyć realizacji misji i podstawowych zadań konkretnej szkoły. Misja bowiem ujmuje strategiczne i perspektywiczne cele, zadania i założenia działalności szkoły, a tym samym ukierunkowuje realizację wizji systemu kształcenia uczniów oraz określa działania ludzi i ich motywację. Program nauczania nie może

zatem stać w sprzeczności z programem szkoły, ale wyrastać z niego i realizować jego podstawowe założenia. Program spełnia funkcję jawnej deklaracji zamiarów edukacyjnych szkoły, a więc tego, do jakich celów ona dąży i jakimi sposobami.

Program nauczania służy także realizacji potrzeb określonych grup społecznych. Nie można zatem mówić o programie jako kategorii uniwersalnej, lecz indywidualnej, zależnej od specyfiki, dynamiki i jakości rozwoju danego społeczeństwa. Takie stanowisko wyraża między innymi angielski psycholog D. Lawton. Autor stwierdza, że program jest odbiciem, refleksem, wyborem z szeroko rozumianej kultury określonego społeczeństwa. Źródłem zatem funkcji, celów i treści programów należy poszukiwać w kulturze określonych społeczeństw. Autor uważa, że należy wziąć pod uwagę wszystkie obszary kultury i dokonać ich analizy pod kątem mocnych stron i wartościowych tradycji, na których można budować społeczeństwo oraz słabych, problematycznych, które wymagają zmian. Wyniki tak przeprowadzonej analizy, zdaniem Lawtona, pozwolą zaplanować cele edukacyjne programu i działania zmierzające do ich realizacji (Lawton, 1996).

Wobec tego, w sensie obiektywnym, globalnym, program, który wyrasta z analizy potrzeb i możliwości społeczeństwa, może niwelować lub zapobiegać jego opóźnieniu kulturowemu (świat obiektywnie się zmienia w ogromnym tempie) poprzez natychmiastową reakcję, a nawet uprzedzanie zmian cywilizacyjnych. W sensie subiektywnym zaś program nauczania może stać się narzędziem znoszenia różnic w dostępie do określonej oferty edukacyjnej, a więc środkiem wyrównywania szans edukacyjnych. Powinien wówczas odpowiadać na potrzeby konkretnej grupy uczniów. Tworzenie takiego programu wymaga od programistów analizowania zasobów kulturowych określonej społeczności uczniowskiej.

Nauczyciel przed przystąpieniem do wyboru czy tworzenia programu nauczania powinien najpierw dokonać analizy mocnych i słabych obszarów kultury danej grupy uczniów, by na tych mocnych oprzeć swe oddziaływanie, a dla tych słabych zaplanować konkretne działania edukacyjne prowadzące do ich modyfikacji bądź zmian. Proces tworzenia programu nauczania dla konkretnej grupy uczniów powinien być jednak poprzedzony analizą ogólnej kultury społeczeństwa lokalnego i globalnego.

Każdy program nauczania, także zintegrowany pełni zatem określone funkcje społeczne. Z jednej strony może pełnić funkcję adaptacyjną, transmisyjną, gdy wprowadza ucznia w zastany świat wartości i porządek społeczny oraz pomaga mu odnaleźć w nim swoje miejsce. Dzięki temu zapewnia ciągłość życia społecznego i sankcjonuje istniejący porządek społeczny. Wówczas nie staje się czynnikiem społecznych zmian i postępu, a raczej stagnacji i stabilizacji. Uczeń internalizuje ideały i wartości określonego społeczeństwa, uznaje je za własne lub najlepsze z możliwych i nie dąży do ich

zmiany. Program taki przygotowuje jednostki dobrze zsocjalizowane, dostosowane do społeczeństwa, odznaczające się wysokim poczuciem tożsamości narodowej oraz wspólnoty wewnątrzgrupowej przy jednoczesnym poczuciu odrębności wobec innych grup. Z drugiej jednak strony program może pełnić funkcję czynnika przyspieszającego zmiany społeczne, gdy przygotowuje uczniów do przekształcania jego kultury. Wówczas staje się narzędziem postępu społecznego, środkiem kształtowania oblicza społeczeństwa poprzez wspomaganie myślenia uczniów, dostarczanie im specjalistycznej wiedzy oraz rozwijanie postaw krytycznych i analitycznych wobec problemów i zachodzących zmian. Program jako nieodłączny składnik życia społecznego powinien zmieniać się wraz z nim. W ten sposób może pełnić funkcję transformacyjną wobec społeczeństwa, a więc przygotowywać jednostki wszechstronnie rozwinięte, przygotowane pod względem intelektualnym, fizycznym i osobowym do przekształcania świata.

Funkcje najtrudniejsze, a zarazem najważniejsze z punktu widzenia przyjętych tu założeń, ma do spełnienia program nauczania wobec każdego indywidualnego ucznia. Funkcje psychiczne pełni program wtedy, gdy wspiera holistyczny rozwój każdego dziecka na miarę jego możliwości. Koncentruje się w pełni na osobie ucznia i integrowaniu jego myśli, uczuć i działań, a jednocześnie stanowi odpowiedź na jego zainteresowania, aspiracje i potrzeby. Tak ujęty program nie oddziela tego, co intelektualne od tego, co uczuciowe, tego, co subiektywne i intuicyjne od tego, co obiektywne, tego, co ludyczne od tego, co naukowe, ale stawia przed uczniem wiele możliwości do wyboru. Dzięki temu uczeń rozwija się własnym tempem, sukcesywnie pokonuje kolejne progi i bariery edukacyjne, całościowo odbiera świat, rozwija pozytywny obraz własnej osoby oraz umiejętności poznawcze i interpersonalne, a jednocześnie staje się twórczy, autonomiczny i samosterowny. To, co jednak najważniejsze – zintegrowany program nauczania spełnia funkcje psychiczne, gdy pozwala dziecku budować spójny obraz świata i osobistej wiedzy oraz wspomaga w osiągnięciu przez nie głęboko sięgającego zrozumienia nauczanego materiału.

Ważnym elementem każdego programu nauczania są cele, które głównie wypływają z osobistej filozofii autora, jak i podstawowych funkcji programów. Cele programu wyrażają intencje, zamiary, życzenia w obszarze edukacji, choć mogą je wyrażać w różnym stopniu ogólności i konkretności. W związku z tym istnieje dość duży zamęt w tym obszarze programowania. Niektóre cele przyjmują tak ogólną postać, że informują jedynie o ogólnych kierunkach edukacji i w żadnym wypadku nie wskazują osiągnięć konkretnych, zaplanowanych w określonym przedziale czasu. Przyjmują wówczas zazwyczaj postać wartości. Podstawę zaś programu nauczania mogą stanowić jedynie cele mniej ogólne, które zakładają mierzalne rezultaty i konkretne przedziały czasowe. Cele kształcenia zawarte w programie powinny

zatem być uszczegółowieniem spodziewanych osiągnięć, a więc zamierzonych wyników uczenia się. Określać, czego nauczyć mają się uczniowie i w jakim czasie. Ponadto powinny stanowić nadrzędny wobec treści, zasad i metod nauczania element programu. Cele kształcenia odpowiednio dobrane i sformułowane pozwalają programistom jasno określić pozostałe składowe programu, zaś działaniom edukacyjnym podejmowanym przez nauczycieli nadają motyw, kierunek i sens. To dzięki nim, nauczyciel jest w stanie zaplanować i dostrzec związki między rozkładem materiału, a także strukturą poszczególnych zajęć.

W programach kształcenia zintegrowanego nie powinno się formułować celów z punktu widzenia nauczyciela i procesu nauczania, ale ucznia i procesu jego uczenia się. Oznacza to tendencję do osiągania pełnego rozwoju możliwości dziecka prowadzących do potencjalnie wszechstronnego kształtowania jego osobowości, postaw wobec siebie i innych, wartości oraz wiedzy i umiejętności jej stosowania. Jednocześnie bardzo istotna jest w tym względzie zasada zachowania równowagi. Kształcenie zintegrowane wymaga ujęcia w programie celów dotyczących nie tylko wszystkich dziedzin wiedzy stanowiących jego treść, ale przede wszystkim wszystkich sfer osobowości dziecka.

W czasach kryzysu wartości i braku odniesień edukacji do podstaw aksjologicznych, wydaje się konieczne promowanie celów wyrastających z uniwersalnych i ponadczasowych wartości dobra, piękna i prawdy. W związku z tym w programach nauczania już na poziomie elementarnym powinny znaleźć się cele związane z uświadomieniem dzieci o konieczności kierowania się w życiu takimi wartościami, jak: prawość, tolerancja, sprawiedliwość, innowacyjność, otwartość i uczciwość, a także krytycyzm, racjonalność oraz dociekliwość poznawcza (de Tchorzewski, 1999).

Istotną kwestią programów nauczania w aspekcie celów jest ich uporządkowanie, zwłaszcza, jeśli chodzi o ich całościowe ujęcie. Zakładając integrację celów w programach edukacji początkowej, należy zdać sobie sprawę z tego, że mają one doprowadzić nie tylko do zmian w umyśle dziecka, ale w całej jego osobowości. W związku z tym dużym ułatwieniem w tym działaniu będzie korzystanie z taksonomii celów kształcenia, czyli z hierarchicznego ich uporządkowania. Programiści mogą wykorzystać dość popularne koncepcje taksonomii celów nauczania w zakresie takich sfer rozwoju, jak: poznawczej, np. w ujęciu B. Niemiecki lub B. Blooma, emocjonalno-społecznej autorstwa R. Krathwahle czy psychoruchowej A.J. Harrow.

Omówione tu aspekty programów kształcenia zintegrowanego mogą ułatwić ocenę dostępnych na rynku programów i stanowić podstawę bardziej świadomego ich wyboru, a także procesu ich konstruowania. W zależności od sposobu rozumienia istoty programu nauczania zintegrowanego programiści, ale także i nauczyciele, stwarzają dzieciom różne możliwości

ich edukacyjnego rozwoju. Mogą przyczynić się do wykształcenia dziecka otwartego, poszukującego, twórczego i odpowiedzialnego lub biernego, zniewolonego, reaktywnego. Świadomość zaś różnorodności funkcji, jakie pełni program, a także konieczność podporządkowania jego zawartości interesom różnych grup społecznych, przyczyni się zapewne do wzrostu odpowiedzialności ich kreatorów i wypracowania przez nich klarownych filozofii widzenia dziecka i jego rozwoju. Zwrócenie uwagi na cele, jako najbardziej istotny i nadrzędny element programu, może przyczynić się do usystematyzowania i nadania kierunku wszystkim działaniom w sferze programowania kształcenia dzieci.

Jednocześnie powyższe rozważania ukazują złożoność problematyki zintegrowanego kształcenia dzieci, które wymaga nie tylko wielostronnej, wieloaspektowej i wielokierunkowej integracji wszystkich elementów jego struktury, ale zupełnie odmiennego odczytania jego sensu i istoty. Programy mają ułatwić ten proces, ukazując naturalną, zgodną z rozwojem dziecka tendencję do organizowania się całości, która nie jest prostą sumą części, ale która nadaje nowe znaczenia w swoim kontekście. Oznacza to, że poza całością poszczególne elementy zintegrowanego kształcenia nie mają określonych cech. Zintegrowane kształcenie nadaje swoiste cechy celom, treściom, strategiom nauczania i oceniania, które poza nim mają odmienne znaczenia.

2. Analiza programów nauczania w kontekście założeń edukacji zintegrowanej

Na etapie edukacji początkowej nauczyciele zazwyczaj mniej lub bardziej świadomie posługują się programami pozwalającymi na realizację założeń kształcenia zintegrowanego. Programy takie mają swoje cechy i zazwyczaj bywają określane mianem zintegrowanych. O ich wartości decyduje stopień, w jakim ułatwiają dokonywanie przez nauczyciela wieloaspektowej integracji. Dobrze skonstruowany program zintegrowany stymuluje nauczyciela do podejmowania działań, które prowadzą do:

- integracji psychicznej poprzez oddziaływania na wszystkie sfery osobowości ucznia i uaktywniania głównych procesów psychicznych,
- integracji czynnościowej poprzez angażowanie ucznia w podejmowanie zróżnicowanych co do celów, treści i struktury form aktywności,
- integracji treściowej poprzez niwelowanie izolacji między dziedzinami wiedzy, a także zdobytymi przez ucznia fragmentami wiedzy,
- integracji metodycznej poprzez łączenie różnych strategii nauczania i uczenia się oraz oceniania (Cackowska, 2000; Muszyńska, 1974; Sowińska, 1993; Więckowski, 1995 i inni).

Wszystkie te aspekty działań nauczyciela prowadzić mają do konstruowania przez dziecko zintegrowanego obrazu świata, który wyraża się w dynamicznym, scalonym i otwartym na nieustanne modyfikacje systemie wiedzy. Zatem dziecko staje się tu osią, centralną kategorią, wokół której dokonuje się integracji wszystkich elementów procesu kształcenia.

Ważnym kryterium wartościowania programów zintegrowanych jest stopień i zakres podporządkowania zróżnicowanych treści kształcenia określonej idei, która także sama podlega nieustannym zmianom, redukując tym samym ich wzajemną izolację. W dobrych programach typu zintegrowanego treści, a więc podstawowe informacje, pojęcia, prawa, teorie, zasady, a także metody i techniki pracy z zakresu określonej dyscypliny wiedzy (w języku szkolnym: przedmiotu) stanowią element większej całości i mają jasno określoną funkcję. Zatracając swoje swoiste znaczenie, nabierają nowego w kontekście integralnej całości. Jednocześnie należy podkreślić, że efektywne programy zintegrowane akcentują przede wszystkim sposoby poznawania i umiejętności praktycznego działania, a nie same zasoby wiedzy. Charakterystyczną cechą w pełni zintegrowanych programów nauczania jest także ich zorientowanie na ucznia i jego rozwój, co oznacza, że zarówno materiał nauczania, jak i zalecony sposób metodycznego działania nauczyciela dopasowany jest do możliwości rozwojowych ucznia, jego zainteresowań i potrzeb oraz nastawiony jest na rozwój jego wszystkich dyspozycji osobowościowych. Treści zatem i formy aktywności ucznia zogniskowane są wokół określonego zagadnienia, dyspozycji czy specyficznego doświadczenia.

Autorzy dobrych zintegrowanych programów nauczania nastawieni są przede wszystkim na doświadczenia (a nie treści), jakich powinna dostarczać uczniom edukacja ze względu na rozwój ich określonych kompetencji.

Biorąc pod uwagę powyższe kryteria oceny zintegrowanych programów nauczania, można stwierdzić, że większość dostępnych na rynku edukacyjnym programów² została skonstruowana wokół wspólnych tematów, zagadnień, problemów oraz pojęć wyłonionych z treści programowych przedmiotów, przewidzianych do realizacji na danym etapie kształcenia. Zastrzeżenie jednak budzi brak autentycznej integracji treści z zakresu wielu dziedzin wiedzy, a zwłaszcza matematyki. Ta bardzo istotna dziedzina wiedzy, szczególnie z punktu widzenia kompetencji ucznia, z reguły bywa pomijana w procesie integracji treściowej i czynnościowej lub bywa pozornie scalana, nie przynosząc zakładanych efektów rozwojowych. Treści matematyczne, a przede wszystkim zalecane działania uczniów z tego obszaru pozostają w całkowitej merytorycznej izolacji. Jako przykład może tu posłużyć naganinna praktyka scalania matematyki przy okazji poznawania ekosyste-

² Wykaz analizowanych programów kształcenia zintegrowanego w załączniku.

mów czy wprowadzania tematu zajęć. Dzieci zwykle przeliczają na przykład żaby, przy okazji poznawania stawu czy odgadują hasło (temat zajęć) na odwrocie kart, na których zostały wcześniej zapisane przez nauczyciela działania matematyczne.

Z analizy programów nauczania przewidzianych do realizacji na pierwszym etapie kształcenia wynika, że integracji podlegają przede wszystkim treści z zakresu języka polskiego i środowiska społecznego. W mniejszym stopniu integrowane są treści z zakresu środowiska przyrodniczego (zwłaszcza abiotycznego), plastyki i muzyki oraz wychowania fizycznego. W związku z tym najczęściej w programach można odszukać następujące obszary zagadnień:

1. Poznawanie najbliższego dziecku środowiska społeczno-przyrodniczego, tj. poznawanie wybranych elementów środowiska biotycznego, najbardziej typowych ekosystemów, sezonowych zmian w przyrodzie, zajęć i zawodów ludzi, warsztatów, zakładów usługowych i produkcyjnych, instytucji usługowych i kulturalnych, zabytków i historycznych miejsc w najbliższej okolicy, regionie oraz wybranych elementów wiedzy o kraju ojczystym i najbliższych sąsiadach.

2. Podejmowanie problematyki społeczno-moralnej w odniesieniu do samego dziecka, jego rodziny, klasy i szkoły. W jej ramach rozważane są różne kwestie społeczno-etyczne, które mają służyć przede wszystkim poznaniu przez dzieci pożądanego systemu wartości oraz rozwijaniu ich umiejętności społecznych.

Można zatem stwierdzić, że większość dostępnych programów nauczania przewidzianych do realizacji na etapie kształcenia zintegrowanego spełnia jedynie w niewielkim zakresie kryterium integracji treściowej. Autorzy programów bardziej koncentrują się na doborze ładnie brzmiących tematów i pozornej integracji w nich zagadnień z różnych dziedzin wiedzy niż na procesie tworzenia spójnej wiedzy w umysłach dzieci. W związku z tym w zasadzie mamy do czynienia z pozorną integracją przypadkowo dobranych elementów z przedmiotów nauczania początkowego realizowanego przed reformą.

W wielu programach zaakceptowanych przez MEN do realizacji na pierwszym etapie kształcenia i wbrew jawnej deklaracji ich autorów odnośnie do akceptacji wszystkich założeń kształcenia zintegrowanego, pod hasłem treści nauczania wymieniane są: edukacja lub kształcenie polonistyczne, matematyczne, przyrodnicze, plastyczne itd. Jednocześnie brak w nich jakichkolwiek wskazówek co do klucza budowania scalonych ciągów tematycznych wywołujących zintegrowane doświadczenia dzieci. Na domiar złego bardzo często proponowane do realizacji treści kształcenia są mało atrakcyjne dla dzieci, gdyż zupełnie niezwiązane z ich potrzebami, zainteresowaniami i aktualnymi doświadczeniami. Dzieci zmuszane są do pozna-

wania przestarzałych lektur, opowiadań, tekstów, których treści zupełnie nie rozumieją, pomijając już samą naturę ich języka, nieatrakcyjną szatę graficzną czy konstrukcję. Innym problemem jest także zbyt upraszczanie treści nauczania, co także podkreślają w swych publikacjach D. Klus-Stańska (2002, 2005) i M. Lewartowska-Zychowicz (2009). Ubóstwo tematyczne nie tylko ogranicza zakres aktywności szkolnej dziecka, ale trywializuje, infantyлізуje i odsensawia problemy, tworząc rzeczywistość sztuczną, często wyidealizowaną, daleką od codziennych doświadczeń dziecka. Kreując sielankowy obraz świata, pozbawia dziecko realnej perspektywy poznawczej i uczuciowej. Prowadzi to do bezowocnej edukacji, która nie przygotowuje dziecka do życia i nie ułatwia czynnej do niego adaptacji, a także, a może przede wszystkim, odwraca uwagę od problemów społecznych i poznawczych.

Należy także zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię związaną z integracją treści kształcenia. Otóż proponowane przez autorów programów treści nauczania, podzielone na kręgi tematyczne i bardziej szczegółowe zagadnienia, stanowią w zasadzie imitację reprezentatywnej wiedzy, którą uczeń ma przyswoić. Niezmiernie rzadko ujmowane są w kategoriach „wehikułu” kształtowania umiejętności i uruchamiania określonych procesów poznawczych prowadzących do konstrukcji osobistych znaczeń. W zasadzie stanowią one wartość samą w sobie i odpowiednio dobrane mogą jedynie stanowić narzędzie indoktrynacji.

Porządkując rozważania prowadzone w tym aspekcie integracji, warto za E. Zalewską (2009, s. 525-526) wymienić główne jego mankamenty:

- redukcjonizm treści, „którego symptomem jest monotematyczność (znaczące ograniczenia liczby omawianych zagadnień, schematyzm, powierzchowny sposób prezentacji”);

- inkluzywność (pomijanie lub marginalizowanie pewnych tematów lub typów wiedzy, co stanowi następstwo przydzielania im statusu „wychowawczo podejrzanych” i/lub ideologicznie nieodpowiednich albo nieefektywnych ze względu na przypisywaną im niską pozycję w hierarchii treści istotnych dla kształcenia. Dotyczy to między innymi: problemowych zadań matematycznych, wielu treści społecznych, obecnych we wczesnej edukacji w krajach zachodnich, jak np. prawa człowieka i ich łamanie, kraje Trzeciego Świata, losy rodzin bezdomnych i uchodźców politycznych, opieka socjalna, globalne problemy ekologiczne i ich lekceważenie przez władze państwowe, różnorodność kulturowa i religijna, problemy rodzin – rozwody, alkoholizm, przewlekłe choroby itp.;

- dezintegrację w zakresie prezentowanych układów treści, przejawiającą się poprzez asocjacje (alogiczny układ treści tematów kompleksowych przybierających postać zbioru swobodnych skojarzeń [...] oraz atomizację (materiał kształcenia rozbity zostaje na drobne epizody o ograniczonej pojemności treściowej odnoszącej się kolejno do: bezpieczeństwa na drodze, przyborów szkolnych, zwierząt domowych itd. – co może prowadzić do fragmentaryzacji wiedzy ucznia);

– regresywny charakter diachronicznego porządku treściowego, wynikający z niezastosowania zasady stopniowania trudności w odniesieniu do materiału nauczania w kolejnych klasach [...] co w konsekwencji rodzi niebezpieczeństwo spowalniania, stagnacji lub regresu procesu rozwoju ucznia.

Biorąc natomiast pod uwagę kryterium oceny integracji psychicznej, jakiej mają służyć programy nauczania pierwszego etapu kształcenia, należy zauważyć, że autorzy większości programów w założeniach koncentrują się głównie na intelektualnym rozwoju dziecka, pomijając pozostałe sfery osobowości dziecka, mimo zapowiedzi w celach ogólnych. Proponowane zadania, a także wypływające z nich formy aktywności doprowadzają uczniów przede wszystkim do nabywania i rozwijania kompetencji poznawczych, ale typowo szkolnych. Przy czym niestety należy zauważyć, że forma, w jakiej zadania są zapisywane, pozwala przypuszczać, że już z samego założenia nie prowadzą one do autentycznych zmian w wiedzy dziecka. Zazwyczaj ujmują proces rozwoju intelektualnego w kategoriach biernego przyswajania i recepcji znaczeń, doprowadzając co najwyżej do trenowania pamięci (zapoznajanie, kształtowanie, wdrażanie, nabywanie). Jako przykład mogą tu służyć zadania z zakresu rozwoju kompetencji matematycznych dzieci. W zasadzie sprowadza się to do zapamiętania przez ucznia gotowego algorytmu rozwiązania zadania i ćwiczenia biegłości w jego stosowaniu poprzez żmudne powtórzenia i system kontroli. Autentyczne zmiany w rozwoju poznawczym zachodzą wtedy, gdy uczeń zaangażowany jest w proces rozwiązywania prawdziwych dla niego problemów, realnych zadań, w których podejmuje głównie działalność badawczą, poszukuje i odkrywa, negocjuje i przekształca, obserwuje i ocenia... Aktywizuje wówczas nie tylko uwagę i pamięć, ale myślenie i rozumowanie prowadzące do konstrukcji osobistych sposobów działania.

Z analizy programów kształcenia zintegrowanego wynika, że w największym stopniu zaniedbywana jest sfera emocji i uczuć dziecka, mimo że coraz więcej i częściej mówi się o roli emocji w życiu każdego człowieka, szczególnie po opublikowaniu w języku polskim książki D. Golemana *Inteligencja emocjonalna*. Niewiele zadań zamieszczonych w ofercie programowej pozwala uczniom doświadczać osobistych przeżyć, generować i wyrażać własne odczucia, emocje i tym samym kształtować umiejętności ich nazywania i kierowania nimi. Większość zadań z tej tak ubogiej oferty pozwala uczniom jedynie na rozpoznawanie i nazywanie uczuć innych osób, nie wymaga jednak tak koniecznego w tym procesie psychicznego zaangażowania, współodczuwania i podzielenia ich przeżyć. W związku z tym dziecko nie rozwija osobistych kompetencji w tym zakresie, poznaniu nie towarzyszy zaangażowanie emocjonalne, ale beznamiętne, desensytywne przyswajanie nazw i określeń.

Integracja struktur psychicznych dziecka, a także sfer osobowości wymaga także integracji oddziaływań głównych środowisk rozwoju dziecka. Dążenie do tworzenia związków między szkołą, rodziną i społecznością lokalną w celu wspierania rozwoju edukacyjnego dziecka staje się naturalną zasadą programów nauczania zintegrowanego. Tymczasem większość programów zupełnie pomija tę kwestię, nie promując integracji środowisk wokół celów edukacyjnych. Środowisko lokalne w minimalnym stopniu bywa postrzegane przez autorów programów jako cenne źródło doświadczeń dziecka i to zarówno w wymiarze przestrzeni edukacyjnej, jak i zasobów osobowych. Rodzice natomiast są zupełnie pomijani w planowaniu, nadzorowaniu czy realizowaniu funkcji dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Nie są postrzegani jako partnerzy w stymulowaniu rozwoju dziecka, co może przyczynić się do całkowitej rozbieżności kierunków oddziaływań domu i szkoły, utrudniając tym samym funkcjonowanie dziecka. Rozpatrując kwestię integracji środowisk życia dziecka, jako ważnego aspektu jego integracji psychicznej, w kontekście dążeń do partnerstwa edukacyjnego, należy stwierdzić, że żaden z analizowanych programów nie tylko, że nie stymuluje działań nauczyciela w tym kierunku, ale nawet go nie podejmuje. Partnerstwo edukacyjne szkoły, rodziny i środowiska lokalnego polega na byciu wspólnotą, która prowadzi, jak zauważa M. Mendel, do jednostkowego i społecznego dobrostanu, a przede wszystkim powodzenia edukacyjnego i życiowego dziecka. „Ich owocny związek może wydatnie przyczynić się do usprawnienia umiejętności niezbędnych dla uczenia się, niezależności i ogólnie dobrej kondycji, właściwej dla osób żyjących w poczuciu satysfakcji, realizujących stawiane cele, szczęśliwych” (2009, s. 191).

Proponowane w programach cele, treści i zadania, i to z różnych dziedzin wiedzy, nie ułatwiają nauczycielom dokonywania integracji procesów psychicznych dzieci. Dziecko ujmuje świat całościowo, co wynika z jego prawidłowości rozwojowych, gdyż na tym etapie rozwoju charakteryzuje je spostrzeganie synkretyczne. Doświadczana przez nie rzeczywistość podlega zmysłowej percepcji, która nie tylko nie pozwala dziecku na obiektywizm poznawczy i dostrzeżenie części strukturalnych, ale także na rozłączność przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Widząc po deszczu tęczę, dziecko zachwyca się jej pięknem, tajemniczością, długością, kolorami i nie klasyfikuje zaobserwowanego zjawiska do procesów fizycznych, mówiąc, że to rozszczerzenie światła w kropelkach deszczu. Mówi żółty, czerwony, niebieski, fioletowy, wyliczając kolory tęczy, a nie dzieli je na barwy podstawowe i pochodne. Dziecko jest z natury integralną jednostką i w taki sposób ujmuje problemy, fakty, obiekty, zjawiska, ludzi i przedmioty. Dysponuje osobistą, wewnętrzną wiedzą i możliwością doświadczania świata całą swoją osobą (uczuciami, wrażeniami, pragnieniami, emocjami itp.) oraz możliwością całościowej wewnętrznej odpowiedzi na różnorodne relacje ze świa-

tem zewnętrznym. Oferta programowa zaś mija się z linią rozwoju dziecka, dążąc do rozbicia tej wewnętrznej z natury zintegrowanej struktury poprzez porządkowanie świata według logiki myślenia dorosłych.

Właściwą integrację psychiczną gwarantowałyby programy zorientowane na wszechstronny rozwój dziecka, w których czynnikiem integrującym byłby odpowiednio zaprogramowany i zorganizowany proces uczenia się. Autentyczne uczenie się dziecka aktywizuje wszystkie procesy psychiczne poprzez nieustanną „obróbkę” dostarczanego materiału, który stopniowo przekształca się w zintegrowaną strukturę wiedzy. „Materiał” ten dziecko pozyskuje w wyniku nieustannego zderzania się z rzeczywistością, która jednocześnie dostarcza mu ciągle nowych przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

Programy nauczania w pełni zintegrowane muszą spełniać także kryterium integracji metodycznej, a więc oferować wielość metod nauczania i strategii kształcenia dostosowanych do stylów uczenia się dzieci. Ważne jest przy tym, by strategie te nie tylko angażowały pamięć ucznia, która jest ważna w procesie przyswajania gotowej wiedzy, ale przede wszystkim myślenie, dzięki któremu może on zmagać się z różnorodnymi problemami i konstruować osobiste rozumienie świata. Z analizy oferowanych nauczycielom klas początkowych programów kształcenia wynika, że w największym stopniu autorzy polecają stosowanie strategii asocjacyjnej (Okoń, 1987). Strategia ta pozwala zapamiętywać uczniom treści poprzez takie metody szczegółowe, jak: czytanie podręczników, tekstów źródłowych, bezpośredni przekaz informacji przez nauczyciela czy pokaz, a znacznie rzadziej obserwację czy wywiady. Metody te są mało atrakcyjne dla uczniów i jednocześnie nie angażują ich wieloaspektowo. Uczniowie wykonują ten sam zestaw czynności percepcyjnych, ćwicząc w zasadzie pamięć mechaniczną i deklaratywną. Oczywiście pamięć niezbędna jest w rozumieniu pojęć i rozwiązywaniu problemów zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, nie jest jednak wystarczająca do ich rozwiązania. Uczeń musi ćwiczyć umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy poprzez prowadzenie eksperymentów, biorąc udział w dobrze prowadzonych pogadankach, dyskusjach, grach dydaktycznych, odpowiadając na pytania problemowe. Tylko problemowa strategia pracy nauczyciela sprzyja rozwojowi myślenia, uczy projektowania i wykonania działań oraz rozwiązywania różnorodnych problemów. Tymczasem z oceny programów kształcenia jasno wynika, że takie podejście do procesu organizowania edukacyjnych warunków rozwoju ucznia występuje w minimalnym zakresie, mimo wstępnych założeń autorów. Zalecana przez nich realizacja procesu kształcenia oparta ma być na metodach aktywizujących uczniów, zawartość zaś treściowa programu w zasadzie wyraźnie wskazuje na asocjacyjną strategię nauczania. Metody aktywizujące zalecane są głównie z myślą o uatrakcyjnieniu zajęć i jak wynika z analizy progra-

mów, mają niewiele wspólnego z procesem konstruowania osobistej wiedzy ucznia. Wiedza jest kategorią indywidualną, intrapsychiczną, ale ma także charakter społeczny. Powstaje w procesie społecznego negocjowania i wymiany znaczeń. W związku z tym uczniowie powinni mieć jak najwięcej okazji do wzajemnej wymiany myśli, spostrzeżeń, poglądów i kolektywnego rozwiązywania problemów. Proces poznawania świata i tworzenia na jego temat wiedzy ma charakter konstrukcyjny, a nie receptywny. Podobny jest do działania badacza, który tworzy na jego temat wciąż nowe hipotezy i teorie, poddając je nieustannym weryfikacjom i rekonstrukcjom.

Także strategie kształcenia oparte na wykonywaniu przez ucznia określonych czynności przekształcających rzeczywistość, twórczych, kreatywnych, przesasyconych ekspresją występują w programach nauczania w niewielkim zakresie. Promowane zadania i czynności uczniów mają charakter odtwórczy, imitacyjny i naśladowczy. Mówiąc językiem D. Klus-Stańskiej (2002), dzieci podążają za nauczycielem i „po jego śladzie”. Prowadzi to do deficytów rozwojowych ucznia, zwłaszcza w zakresie umiejętności samodzielnego planowania, podejmowania decyzji czy wypracowywania własnego systemu wartości i przekonań.

Proponowane w programach strategie nauczania i uczenia się powinny także uwzględniać preferencje poznawcze dzieci, których rozwój dokonuje się w kulturze medialnej. Korzystanie zatem z mediów jako źródła wiedzy stanowi dla nich naturalny proces poznawania świata. W integracji metodycznej zatem ważne jest, by style nauczania osadzone były w strategiach poszukiwania i odkrywania przez ucznia wiedzy i stanowiły atrakcyjną alternatywę eksploracji świata. Jak wynika zaś z oceny programów, pod tym względem nie stanowią one atrakcyjnego dla ucznia kontekstu uczenia się. Zalecane strategie nauczania silnie zakorzenione są w aktywności nauczyciela i nawet tak atrakcyjny dla dzieci w życiu pozaszkolnym świat mediów w rzeczywistości szkolnej nie ma żadnego znaczenia.

Analizując programy nauczania pod omawianym tutaj kątem, można stwierdzić, że preferują i promują one także jednolitość metodyczną, przyjmując jednocześnie cechy sztywności. Brak elastyczności jest szczególnie widoczny w braku indywidualizacji procesu kształtowania kompetencji dziecka. Autorzy programów w zasadzie nie zauważają zróżnicowania kompetencyjnego dzieci, zalecając organizowanie takich samych zadań i czynności dla wszystkich uczniów. Zarówno zatem dzieci o niskich, przeciętnych, jak i wysokich kompetencjach rozpoczynają przygodę z edukacją od tego samego miejsca startu i odtwarzają zaplanowane treści, które dawno już nabyły oraz strategie rozwoju umiejętności pisanie, czytanie, liczenie bez względu na poziom biegłości. Poza tym w analizowanych programach nie zaleca się uwzględniania w procesie doboru strategii nauczania i oceniania przez nauczyciela efektów diagnozy dojrzałości szkolnej dziecka. Powinna

ona przecież stanowić cenne narzędzie różnicowania oddziaływań edukacyjnych w pracy z poszczególnymi uczniami. Tymczasem, jak pokazują badania, nie służy ona niczemu, gdyż pozostaje bez związku z programem szkolnym, który bez względu na jej wyniki nie ulega zmianie. Autorzy programów zdają się także zapominać, że dzieci uczęszczały do obowiązkowej klasy zerowej, w której rozwijały nieomal te same kompetencje, które stają się przedmiotem ich nauki w klasie pierwszej.

Jak wynika zatem z przedstawionej powyżej dość wybiórczej oceny, programy przeznaczone do kształcenia zintegrowanego nie w pełni spełniają kryteria integracji i tym samym nie ułatwiają nauczycielom realizacji założeń reformy. Nie przyczyniają się zatem do tworzenia warunków w rzeczywistości szkolnej wspierających ucznia w procesie konstruowania zintegrowanej struktury wiedzy. Podobne wnioski formułuje I. Adamek (2005), która ocenie poddała 20 programów kształcenia zintegrowanego.

Problem potęguje fakt, że na rynku edukacyjnym znajduje się ogromna liczba zatwierdzonych do użytku szkolnego przez MEN programów i podręczników, z których większość jest zupełnie nauczycielom nieznaną. Dodatkowym utrudnieniem jest i to, że nieznaną ofertę programową dotyczy także metodyków z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, którzy mają wspierać nauczycieli w dobrym pełnieniu funkcji. Przeciętny nauczyciel nie ma możliwości zapoznania się z większością zatwierdzonych programów i podręczników, jest więc skazany na wybór przypadkowy, nierzadko dokonany przez dyrektora. Poza tym oferowane programy kształcenia są bardzo zróżnicowane zarówno co do struktury, formy, jak i treści. Każdy autor ma zagwarantowaną reformą dość dużą swobodę, zwłaszcza w aspekcie struktury i formy, jak też podstawy teoretycznej. W analizowanych programach kształcenia zintegrowanego wykorzystywanych w praktyce szkolnej trudno zauważyć przyjęcie określonego i przejrzystego wzorca w wymienionych zakresach. Podstawowe elementy takie, jak cele, treści, sytuacje edukacyjne czy strategie nauczania i uczenia się, a także oceniania są rozproszone i nie ujawniają hierarchiczności w ramach ich realizacji. Układ poszczególnych elementów w zasadzie nic nie mówi o ich zakresie i integracji oraz o ich kolejności i ciągłości na linii czasu. Autorzy analizowanych programów zupełnie nie ujawniają swoich założeń w tym zakresie i jak widać nie przywiązują do tego specjalnej wagi, gdyż zawartość programowa przypomina nieuporządkowane kawałki materiału pozostające często w sprzeczności z przyjętą podstawą teoretyczną. Także w wielu programach brakuje istotnych elementów struktury. W związku z tym trudno rozpoznać, co jest istotne dla autora programu, do jakich źródeł celów się odwołuje, kto jest adresatem programu i jakich warunków wymaga jego efektywne wdrożenie. Przedstawione tutaj wnioski korespondują z wynikami badań I. Adamek (2005).

W wielu programach brakuje także czytelnej podstawy teoretycznej, która w sposób przejrzysty informowałaby o przyjętej filozofii edukacyjnej autora i stanowiłaby uzasadnienie głównych jego działań. W uzasadnieniach programów często zamieszczane są ogólne i dość „wyświechtane” slogany, które w zasadzie nic nie mówią i przystają do każdego programu bez względu na jego zawartość treściową. Brak wyjaśnień i uzasadnień ujęcia podstawowych elementów programu skutkuje jego nieefektywnością i w zasadzie całkowitą dobrowolnością interpretacyjną. Zamiar edukacyjny autora może być całkowicie zniekształcony w praktyce szkolnej. Oczywiście program nauczania nie może stanowić narzędzia zniewolenia nauczyciela i ucznia, ale powinien stanowić drogowskaz, inspirację do tworzenia własnych pedagogii, dobre narzędzie wspierające nauczyciela w procesie organizowania jak najlepszych warunków edukacyjnego rozwoju każdego ucznia, stwarzać możliwości dokonywania samodzielnych wyborów podlegających zmiennym kontekstom. Tymczasem brak czytelnego przekazu autora prowadzi do deformacji odbioru i nie pozwala nawiązać efektywnego dyskursu, dialogu między założeniami a rzeczywistością. Odbiorca nie jest w stanie zrozumieć logiki myślenia autora i to, co w zamyśle było zintegrowane, jasne, hierarchiczne, ustrukturyzowane, ciągle, może stać się zatamizowane, chaotyczne, niejasne, rozbite i epizodyczne.

Istnieje zatem ogromna potrzeba tworzenia i upowszechniania wzorcowych programów kształcenia z zakresu edukacji zintegrowanej.

Analiza dostępnych programów kształcenia zintegrowanego dowodzi, że nauczyciele mają do wyboru niewiele dobrych programów nauczania. Skazani są zatem na korzystanie z programów, które nie ułatwiają realizacji podstawowych założeń kształcenia zintegrowanego. Oczywiście nawet najgorszy program kształcenia może stać się efektywny i owocny w rękach kompetentnego i doświadczonego nauczyciela. Co jednak, jeśli nauczyciel nie ma takich kompetencji? Wówczas kreuje w szkolnej rzeczywistości pozornie scalony i uporządkowany proces kształcenia, który nie tylko hamuje dziecko w procesie budowania zintegrowanego obrazu świata i osobistej wiedzy, ale może przyczynić się do rozwoju kompetencji dzieci, znacznie poniżej ich możliwości. Konsekwencje takiego stanu rzeczy są zapewne bardzo zróżnicowane i dalekosiężne zarówno w stosunku do samego dziecka, jego rodziny, szerszej społeczności, jak i systemu oświaty. Coraz częściej bowiem słyszy się głosy krytyczne pod adresem edukacji zintegrowanej, zarzucające jej głównie brak zakładanej efektywności. Rodzi się zatem pytanie, czy to, co mierzalne i uznane za wskaźnik jej efektywności jest rzeczywiste czy pozorne? – Czy badamy rzeczywiste efekty edukacji zintegrowanej, czy edukacji chaosu i bytów pozornych?

3. Program szkolny w świetle badań

Aktualna oferta programowa przeznaczona do realizacji na etapie kształcenia zintegrowanego jest bogata i dość różnorodna. Niestety, za tymi cechami nie kryje się jej wysoka wartość merytoryczna. Możliwość zatem odnalezienia wśród oferty wolnego rynku wydawniczego programu, który spełnia kryteria wnikliwej analizy, okazuje się ograniczona. Jak zauważa E. Zalewska (2009, s. 518), do największych błędów programów kształcenia zintegrowanego należą:

- brak wyraźnie i wprost sformułowanych przesłanek metaorientacji, co utrudnia lub uniemożliwia identyfikację programu jako wyboru z kultury (określenie jego podstaw dyskursywnych: wzorów osobowych, koncepcji wiedzy, kryteriów artykułowania celów i wyboru treści kształcenia, założeń metodycznych itd.), symptomatyczna jest tu także zbanalizowana i potoczna recepcja kształcenia zintegrowanego, często sprowadzana do definiowania jej jedynie jako rezygnacji z nauczania przedmiotowego;
- trudności ze sformulowaniem przewodnich idei programu (idei integracyjnych); w konsekwencji dokument przyjmuje postać jedynie rozkładu materiału lub zestawów treści z zakresu poszczególnych obszarów edukacyjnych;
- ograniczenia prorozwojowego potencjału programu, czego przejawem jest infantylizacja w zakresie jego celów i treści oraz nierespektowanie zasady stopniowania trudności, co łączy się między innymi z brakiem treściowego zróżnicowania w zakresie tematów kompleksowych realizowanych na różnych etapach edukacji w klasach I – III. Innymi słowy, zadania dla uczniów przeznaczone do realizacji w klasach pierwszych, drugich i trzecich nie różnią się znacząco pod względem złożoności i wymaganych do ich rozwiązania kompetencji.

Dopuszczone decyzją MEN do użytku szkolnego programy kształcenia zintegrowanego nie spełniają kryteriów autentycznej integracji, której efektem ma być skonstruowany przez dziecko zintegrowany, ale otwarty na zmiany system wiedzy. Nauczyciele zatem nie mają ułatwionego zadania w procesie budowania zintegrowanej przestrzeni edukacyjnej. Niedoskonałe programy nie tylko nie stanowią użytecznego i efektywnego narzędzia pracy nauczyciela, ale mogą stać się hamulcem zarówno jego pracy, jak i ucznia. Jednocześnie zbyt duża ufność nauczycieli w nieomylność autorów i ekspertów powołanych przez MEN może prowadzić do kreowania w szkole edukacji chaosu i pozorów, zwłaszcza przez tych nauczycieli, którzy mają niewielkie doświadczenie w pracy lub niski poziom kompetencji. Wierna bowiem realizacja nazbyt niedoskonałych programów nauczania może przynieść mierne efekty.

W celu zbadania, z jakich programów nauczania korzystają nauczyciele edukacji początkowej oraz jaki program realizuje szkoła, badaniami objęto 103 szkoły. Jak wynika z uzyskanych danych empirycznych, badani nauczy-

ciele klas III korzystali z programów poddanych zaprezentowanej w tej części publikacji ocenie. Dwóch spośród nich wykorzystywało w pracy z dziećmi program autorski, pozostali zaś korzystali z programów zatwierdzonych przez MENiS. Ogromnie niepokojący jest fakt, że aż 71 nauczycieli, co stanowi ponad 68,9%, nie potrafiło określić programu, na podstawie którego przeprowadza proces kształcenia dzieci. Nauczyciele nie potrafili podać żadnych szczegółów w tym zakresie – ani tytułu, ani autora programu, ani numeru zatwierdzenia programu do użytku szkolnego. W tabeli 1 zilustrowano wyniki ukazujące rodzaje programów nauczania, z których korzystają badani nauczyciele w pracy z dziećmi.

Tabela 1. Programy wykorzystywane przez nauczycieli w pracy z uczniami klas III

Nazwisko autora programu	Tytuł programu	Numer zatwierdzenia przez MENiS	Liczba nauczycieli
J. Faliszewska, E. Misiorska, T. Wójcik i inni	Nauczanie zintegrowane: Moja Szkoła	DKW 4014-129/99	11
J. Hanisz	Program wczesnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy I – III	DKW 4014-169/99	10
M. Sadowski, J. Ogińska, E. Antosik i inni	Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej	DKW 4014-148/99	6
D. Cichy, E.B. Cywińska, M. Frindt i inni	Program nauczania zintegrowanego w klasach 1 – 3 szkoły podstawowej	DKW 4014-15/99	3
M. Filip	Program autorski do pracy w klasach I – III z oddziałami integracyjnymi	–	2
Brak odpowiedzi	–	–	71

Jak wynika z danych, najwięcej nauczycieli korzystało z programu J. Faliszewskiej i innych: Nauczanie zintegrowane: Moja szkoła oraz J. Hanisz: Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy I – III.

Oba programy zostały zatwierdzone na początku wprowadzania reformy w 1999 roku. Jest to więc długa perspektywa czasu, która pozwala sprawdzić i zweryfikować wartość programu. Dość zaskakującym może być fakt, że badani nauczyciele, jak wskazują, korzystają w pracy z programów skonstruowanych 11 lat temu. Przez ten czas powstało przecież wiele nowych programów, tworzonych z perspektywy doświadczeń wprowadzania reformy i zmian, jakie zachodziły między innymi w Podstawie programo-

wej. Pierwsza dekada reformy to czas wdrażania założeń, eksperymentowania, ewaluowania. To także okres szczególnie intensywnych przemian i poszukiwań w obszarze edukacji, które zaowocowały zmianami w wiedzy i świadomości nauczycieli, naukowców i kreatorów programów. Zwiększała się zapewne wiedza na temat rozwoju dziecka, jego uwarunkowań, powstawały nowe koncepcje edukacyjne i rozwiązania praktyczne. Znalazło to odbicie w najnowszych programach kształcenia, co potwierdza między innymi program J. Białobrzeskiej: Edukacja z pasją!

Długi czas użytkowania niemodyfikowanych na bieżąco programów może prowadzić do dezaktualizacji obrazu rzeczywistości, czego wyrazem mogą być między innymi nieaktualne wzory ról społecznych, nieobecność nowoczesnych rozwiązań i urządzeń technicznych, brak instytucji użytku publicznego, nieadekwatne style zachowań i modele relacji międzyludzkich. Poza tym może powodować oderwanie, izolację środowiska szkolnego od realnego życia na skutek osadzenia go w już nieaktualnych, należących do przeszłości zjawiskach i zdarzeniach.

Niechęć nauczycieli do zmian programów nauczania i podręczników potwierdzają dane empiryczne zaprezentowane w raporcie z badań ilościowych pod redakcją M. Dąbrowskiego (2009). W ostatnich czterech latach tylko 25% ankietowanych nauczycieli dokonało zmian programu nauczania.

Wybór wskazanych przez respondentów programów nauczania świadczyć może o zapewne ich głębokim przekonaniu co do tego, że ich realizacja pozwala tworzyć najlepsze warunki rozwoju dzieciom, że programy te łatwo aplikują się w praktykę edukacyjną lub pozwalają realizować aprobowany model kształcenia zintegrowanego. Świadczyć też mogą o pewnej rutynie w działaniu i braku chęci oraz motywacji do zmian. Możliwe jednak, że przyczyny wyboru tkwią poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela i wpływają z oczekiwań dyrektora, innych nauczycieli czy rodziców. Wówczas świadczyć mogą o braku autonomii, pełnomocności i podmiotowości nauczycieli w procesie kreowania warunków rozwoju uczniów.

Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2008 roku³, zdecydowana większość nauczycieli (85,1%) deklaruje, że w wyborze programu kieruje się własną opinią. Ponad połowa respondentów korzysta z rad kolegów z pracy. Co dziesiąty badany nauczyciel wskazuje, że wyboru dokonał na polecenie dyrektora. Z deklaracji nauczycieli wynika zatem, że mają dość dużą autonomię w tym zakresie. Jednocześnie deklarują, że przed wyborem określonego programu i zestawu podręczników dla ucznia, biorą pod uwagę wiele kryteriów ich oceny (Dąbrowski, Wiatrak, 2009). Jak sami autorzy raportu zauważają, trudno całkowicie zaufać takim deklaracjom nauczycieli, zwłaszcza w kontekście tak drapieżnego rynku wydawniczego. Z przyto-

³ Badania prowadzone w ramach projektu realizowanego przez CKE w 2008 roku.

czonych badań wynika także, że aż 98,8% badanych jest przekonanych o tym, że wybrany przez nich program jest w pełni programem zintegrowanym. Głównym argumentem uzasadniającym taką opinię jest występująca, zdaniem badanych, łączność treści i celów w różnych edukacjach. Przy czym, na co zwracają uwagę także sami autorzy raportu, wielu nauczycieli utożsamia program nauczania z treścią podręcznika, co zapewne świadczy o tym, że to podręcznik, a nie program jest głównym wyznacznikiem działań nauczycieli (Dąbrowski, Wiatrak, 2009). Programy nauczania często są po prostu nauczycielom nieznane, co potwierdzają opisywane w tym rozdziale wyniki badań. Fakt ten świadczy bardzo niekorzystnie o poziomie świadomości nauczycieli edukacji zintegrowanej. Brak ogólnej perspektywy i celowości podejmowanych działań powoduje nie tylko przypadkowość, epizodyczność i spontaniczność w działaniu nauczyciela, jego zagubienie, ale ma o wiele gorsze konsekwencje dla ucznia i społeczeństwa w ogóle, które współcześnie określa się mianem społeczeństwa wiedzy. Program nauczania nadaje określony kierunek działaniom nauczyciela i wyznacza ich logikę. Brak takich odniesień prowadzić może zarówno nauczyciela, ucznia, jak i całą edukację „donikąd”. Programy bowiem poza nakierowaniem na indywidualne potrzeby i oczekiwania ucznia oraz nauczyciela zawierają ich społeczny przekaz. Stanowią środek komunikacji międzypokoleniowej i kontroli procesów socjalizacyjnych.

Namysł nauczyciela wywołany koniecznością wyboru określonego programu jest jednocześnie rewizją jego osobistych preferencji koncepcyjnych. Może zaowocować pewnymi modyfikacjami w zakresie osobistych przekonań pedagogicznych lub autorskimi zmianami w koncepcji przyjętej przez autorów programu. Przyjęcie określonej w programie perspektywy ujęcia procesu kształcenia i miejsca w nim ucznia oraz nauczyciela wymaga refleksji nad jej wartością wyznaczoną potrzebami merytorycznymi obu tych głównych podmiotów edukacyjnych. Tym bardziej jest to uzasadnione w odniesieniu do kształcenia zintegrowanego, które należy traktować jako strategię zmian jakościowych w rozwoju ucznia, opartą na indywidualnym podejściu.

Brak świadomości nauczyciela, jego zaangażowania i odpowiedzialności na jakimkolwiek etapie działań edukacyjnych skazuje je w znacznym stopniu na niepowodzenie. O sile, kierunku, zakresie, jakości zmian w rozwoju edukacyjnym ucznia decydują także projekty tych zmian. Pozwalają bowiem wyznaczyć ich kierunek i logikę. Program nauczania zaś pozwala na realizację projektu w praktyce. Brak tego ogniwa w działaniu nauczyciela prowadzi do chaosu, przypadkowości, a nierzadko gry pozorów. Przede wszystkim zaś nie pozwala mu ująć swego działania i zmian, do jakich prowadzi w perspektywie czasu i przestrzeni. Stąd zapewne częste zarzuty pod adresem nauczycieli, między innymi o ich sztywność metodyczną, wierne

realizowanie scenariuszy zajęć, brak elastyczności treściowej, częste kontrolowanie ucznia.

Wybór określonego programu, a przede wszystkim świadomość jego istoty warunkuje kolejne działania nauczyciela. Pozwala na odpowiedni dobór podręczników, zaplanowanie i organizowanie przestrzeni edukacyjnej, planowanie działań na cały etap edukacyjny, wybranie odpowiednich środków i strategii edukacyjnych, zaplanowania wydatków itd. Nauczanie jest procesem celowym, planowym i powinno być wolne od błędów. Działanie zaś metodą prób i błędów jest efektywną strategią uczenia się dziecka w przestrzeni edukacyjnej, ale nie nauczyciela.

Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia to główne zawołanie reformy, które swe odbicie ma znaleźć nie tylko w programach nauczania, ale we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Szkoła zatem ma stwarzać jak najbardziej efektywne warunki w tym zakresie i to każdemu uczniowi, bez względu na jego zasoby. W związku z tym poza programami nauczania zobowiązana jest mieć w swej ofercie programy profilaktyczno-wychowawcze.

W celu nakreślenia obrazu badanych szkół w aspekcie oferty programowej skierowanej do uczniów edukacji zintegrowanej podjęto próbę użyskania danych empirycznych, głównie z rozmowy z nauczycielami lub dyrektorami szkół. Jak wynika z badań, uczniowie klas III mają możliwość korzystania z ogólnoszkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych. W 85,99% badanych szkół nauczyciele edukacji zintegrowanej korzystają w pracy z uczniami z takiego typu programów, tylko 4,67% nauczycieli realizuje program autorski w tym zakresie. Natomiast w dziesięciu badanych klasach, co stanowi 9,34%, nauczyciele stwierdzili, że nie korzystają z żadnego programu profilaktyczno-wychowawczego. Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele edukacji zintegrowanej wykorzystują w swej pracy z uczniami następujące programy: fluoryzacji, profilaktyki agresji, wczesnego wspomagania rozwoju oraz profilaktyki logopedycznej. Szczegółowe wyniki ukazuje i omawia H. Karuze-Sikorska w odrębnej części niniejszego opracowania.

Szkoła, na co wskazują dane empiryczne, ma w ofercie programy profilaktyczno-wychowawcze skierowane do uczniów najmłodszych. Oferta ta jest jednak mało zróżnicowana i z całą pewnością nie zaspokaja potrzeb dzieci. Programy profilaktyczno-wychowawcze, a zwłaszcza przeciwdziałanie agresji, są zapewne odpowiedzią na problemy, z jakimi, szczególnie w ostatnim czasie, borykają się uczniowie i nauczyciele. Nie zaspokajają one jednak tak zróżnicowanych na tym etapie rozwoju dziecka potrzeb społecznych, emocjonalnych, poznawczych. Tym bardziej, że coraz częściej podnosi się kwestie braków u dzieci, zwłaszcza w zakresie takich umiejętności, jak: nawiązywanie pozytywnych relacji społecznych zarówno z dorosłymi, jak

i rówieśnikami, samodzielnego uczenia się, autoprezentacji, kreatywnego wyrażania siebie, właściwego korzystania z mediów, adaptacji do środowiska rówieśniczego i wymagań szkolnych, organizowania czasu wolnego, a także braku motywacji do uczenia się. Na te problemy, co potwierdzają badania, szkoła jest zamknięta w kontekście oferty programowej.

Jednocześnie dane empiryczne pokazują, że wielu nauczycieli korzysta w swej pracy z dziećmi z programów, które stanowią ogólnie dostępną ofertę szkoły. Niedosyt budzi jednak nieobecność autorskich programów profilaktyczno-wychowawczych. Nauczyciele, którzy właściwie całkowicie odpowiedzialni są rozwój edukacyjny dziecka, a już na pewno w znacznym jego zakresie, nie są gotowi do tworzenia własnych programów. Tworzenie programu nauczania jest procedurą o znacznym stopniu złożoności i wymaga odpowiednich kompetencji. Konstruowanie zaś programów wychowawczych, które stanowią odpowiedź na konkretne, zindywidualizowane potrzeby dzieci danej klasy, już takich kompetencji nie wymaga. Tak niski stopień gotowości nauczycieli w tym zakresie działań edukacyjnych wydaje się mało uzasadniony, tym bardziej, że zatwierdzenie programu do użytku w danej szkole czy klasie wymaga jedynie pozytywnej oceny dyrektora. Może jedynie świadczyć o braku zaangażowania i pasji w swojej pracy pedagogicznej.

Podsumowanie

O powodzeniu wszelkich inicjatyw, zamierzeń, także reformatorskich, w największym stopniu decyduje najpierw osobista siła przekonania realizatorów o ich konieczności i słuszności, a następnie stopień ich zaangażowania w realizację kolejnych działań. Jednymi z głównych realizatorów obecnej reformy są nauczyciele. To właśnie od ich świadomości misji reformy, naczelnego jej przesłania, a także odległej perspektywy możliwości oceny jej rezultatów, a przede wszystkim indywidualnej odpowiedzialności za jakość tych rezultatów zależy jej powodzenie. Reforma składa się z naczyń połączonych, które wypełniają różne, co do zawartości merytorycznej obszary edukacji i konteksty jej funkcjonowania. We wszystkich jednak bezpośrednio lub pośrednio zaznacza swą obecność nauczyciel. W znacznym zatem stopniu i niezależnie od innych istotnych uwarunkowań kulturowo-społeczno-politycznych, to właśnie na jego barkach spoczywa główny ciężar odpowiedzialności za jakościowe zmiany systemu edukacji. Ważne w tym procesie są umiejętności odpowiedniego konstruowania programów nauczania. Nauczyciele mają pełną autonomię w zakresie wyboru, a także samodzielnego konstruowania programów nauczania. Dzięki temu stają się autorami rozwoju dziecka, co jednak nakłada na nich także głęboką odpow-

wiedzialność za jego jakość, dynamikę i kierunek przemian. Odpowiedzialność ta powinna przekształcić się w możliwość świadomego planowania i projektowania pełnego cyklu kształcenia dostosowanego do potrzeb rozwojowych dzieci. Jak pokazują badania, nauczyciele niezmiernie rzadko sami konstruują programy nauczania, najczęściej zaś aplikują gotowe programy niedostrojone do realiów, w jakich pracuje konkretny nauczyciel i jego potrzeb. Programy nauczania powstają w pewnej próżni kontekstowej, którą cechują jedynie standardowe rozwiązania oparte na przypuszczeniach i projekcjach autorów. Pozbawione są odniesień do konkretnej rzeczywistości, w której funkcjonuje uczeń i jego indywidualnych potrzeb. Mogą zatem okazać się, mimo pozornej atrakcyjności, zupełnie nieadekwatne do możliwości rozwojowych uczniów, zasobów materiałowych, jakimi dysponuje nauczyciel, jego kompetencji, kontekstu środowiskowo-społecznego, kulturowego itd. Wdrażanie nieautorskiego programu niesie zatem spore ryzyko, które może skutkować u uczniów nieadekwatnymi osiągnięciami. Brak osadzenia treści kształcenia w rzeczywistości, która determinuje uczniowskie doświadczenia, znacznie może utrudnić ich zrozumienie i stanowić hamulec nabywania kompetencji poznawczych. Jednocześnie może stanowić dla dzieci pewne ograniczenie możliwości poznania kultury lokalnej, bezpiecznego w niej osadzenia poprzez poznanie języka, zwyczajów, tradycji, a także zróżnicowania przyrodniczo-geograficznego. Pozbawia edukację realnego wymiaru i w związku z tym dzieci nie widzą możliwości stosowania wiedzy i umiejętności nabytych w szkole w autentycznych sytuacjach dnia codziennego.

Wobec tego warto zachęcać, by nauczyciele coraz częściej i odważniej konstruowali autorskie programy nauczania. Oczywiście tworzenie programów wymaga dość specyficznych umiejętności, związanych nie tylko z samą procedurą tworzenia poszczególnych jego elementów, ale poszukiwania uzasadnień osobistych wyborów. Wymaga zatem dużego doświadczenia w pracy z dziećmi. Nauczyciele jednak wrażliwi na ucznia mogą stopniowo czynić postępy w tym zakresie. Na początek mogą podjąć próbę modyfikacji wybranych elementów już realizowanego programu pod kątem na przykład specyficznych potrzeb uczniów, kontekstu społeczno-przyrodniczego, w którym funkcjonuje szkoła czy innowacyjnych, a poznanych na kursie doskonalącym metody kształcenia. Ważne jest przy tym, by na samym początku niezależnie od tego, czy nauczyciele tworzą pełen autorski program, czy jedynie dokonują nieznacznych modyfikacji, zdali sobie sprawę z tego, jaką wyznają filozofię kształcenia. Filozofia bowiem pomaga nauczycielom odpowiedzieć na pytania o to, jakie są podstawowe funkcje i zadania szkoły, do jakich celów dążyć, które treści są najwartościowsze, jak przebiega proces uczenia się, jakie wybrać środki i metody nauczania oraz oceniania itd. Świadomość własnych poglądów na temat tego, kim jest

uczeń, jak się rozwija i od czego ten rozwój zależy, staje się dla nauczyciela efektywnym oparciem, gdy staje przed koniecznością określenia celów kształcenia, dobru odpowiednich treści, planowania sposobu zorganizowania procesu dydaktycznego i podjęcia decyzji, jakie działania pozwolą uczniom osiągnąć zakładane efekty. Ułatwia mu także podejmowanie konkretnych i szczegółowych czynności odnośnie do doboru podręcznika, zeszytów, prac domowych, a także czynności poznawczych uczniów i form sprawdzania ich postępów.

Filozofia dla nauczyciela jest zbiorem zasad, opinii, przekonań i wartości kierujących jego działaniem pedagogicznym. Jednocześnie jest zwierciadłem jego duszy, w którym odbija się jego doświadczenie życiowe, spostrzeganie siebie i innych, rodowód, status ekonomiczny, a także kwalifikacje zawodowe i społeczne.

Program nauczania powinien być swoistą ilustracją osobistej filozofii nauczyciela i wypływać z potrzeb określonych grup społecznych. Nie można zatem mówić o programie jako kategorii uniwersalnej, lecz indywidualnej, zależnej od specyfiki, dynamiki i jakości rozwoju danego społeczeństwa, z którego wywodzą się uczniowie, a także preferencji nauczyciela. Dobrze skonstruowany program musi odpowiadać na potrzeby konkretnej grupy uczniów. Tworzenie zatem programu powinno być poprzedzone analizą mocnych i słabych stron osobowości uczniów oraz mocnych i słabych obszarów kultury, by na tych mocnych oprzeć swe oddziaływanie, a dla tych słabych zaplanować konkretne działania edukacyjne prowadzące do ich modyfikacji bądź zmian. W analizie kultury danej grupy społecznej D. Lawton (1996) proponuje, by wziąć pod uwagę następujące obszary: ekonomiczny, etyczny, społeczno-polityczny, związany z dojrzewaniem, estetyczny, komunikowania, dominującej racjonalności i przekonań. Analiza systemów kultury jest bardzo istotna, gdyż uczniowie nie funkcjonują w próżni społecznej, przynależą do określonej grupy, w którą wrastają stopniowo, stając się jej pełnowartościowymi i dojrzałymi członkami. Kształtowanie odpowiednich kompetencji uczniów jest jedyną drogą, która pozwala na morfogeniczne zmiany całych społeczeństw.

Diagnoza stopnia rozwoju osobowości uczniów i subsystemów kultury pozwoli zaplanować cele i działania zmierzające do ich realizacji. Oczywiście cele programu nauczania należy zintegrować z rezultatami kształcenia zamieszczonymi w Podstawie programowej. Następnie nauczyciel powinien przystąpić do uszczegółowienia celów. W procesie konstruowania programu nauczania jest to pierwszy i zarazem najważniejszy etap. Ogromnie ważne jest także określenie poziomów osiągnięcia celów z uwagi na zróżnicowane możliwości uczniów, a więc wskaźników osiągnięcia zakładanych celów. Cele stanowią element nadrzędny i zarazem porządkujący wobec treści, strategii nauczania – uczenia się, oceniania, zadań i czynności

uczniów oraz warunków przestrzenno-materialnych. Organizują zatem całą sytuację edukacyjną, wyznaczając odpowiednie formy zachowań ucznia i nauczyciela. Kolejne kroki w procedurze konstruowania programu to dobór odpowiednich treści (haseł tematycznych) z różnych obszarów wiedzy. Wyprowadzenie z nich bloków tematycznych i tematów szczegółowych, które stają się osią integrującą treści, metody i formy pracy, zadania i czynności uczniów uruchamiających określone przeżycia poznawcze i emocjonalne. Ważne jest także zamieszczenie uwag wdrożeniowych, a więc określenie, jakie warunki osobowe i materialne są konieczne do realizacji programu.

Każdy program nauczania powinien zawierać następujące elementy: (1) wprowadzenie, które zawiera informacje o adresacie programu, a także ukazuje filozofię edukacyjną autora; (2) szczegółowe cele kształcenia dotyczące wszystkich aspektów osobowości ucznia oraz wyprowadzone z kompetencji kluczowych zapisanych w Podstawie programowej (PP); (3) ustrukturuwane treści kształcenia uwzględniające obowiązkowy materiał nauczania zawarty w PP; (4) strategie nauczania – uczenia się; (5) strategie oceniania uczniów i ewaluowania programu; (6) uwagi wdrożeniowe.

W kontekście prowadzonych tu rozważań warto także zwrócić uwagę na możliwość wypracowania koncepcji programu nauczania, który obejmowałby w miarę pełny i w pewnym sensie zakończony cykl rozwoju uczniowskich kompetencji od 0 aż do VI klasy. Takie ujęcie programu nauczania stałoby się także ważnym narzędziem służącym obniżaniu progów edukacyjnych, jakie pokonuje dziecko na drodze edukacyjnego rozwoju w szkole podstawowej. Jednolity program powinien stanowić zwartą całość i umożliwiać wszystkim nauczycielom dostęp do celów, treści programowych, metod pracy i oceny od klasy 0 do VI obecnej struktury systemu edukacji. Wspólną strukturę programu wyznaczałyby sformułowane dla całego etapu szkoły podstawowej cele i wyniki nauczania oraz podręczniki napisane przez jedną grupę autorów, wyznających określoną ideologię edukacyjną. Taka koncepcja programu nauczania zapewne wydatnie przyczyniłaby się do jednorodności procesu kształcenia i tym samym wzrostu jego efektywności.

CZĘŚĆ II

OSIĄGNIĘCIA ROZWOJOWE DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ WCZESNOSZKOLNĄ

Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów

Wprowadzenie

Wyrazem troski państwa o rozwój młodych pokoleń obywateli, którzy mają efektywnie i szczęśliwie żyć we współczesnym świecie, jest ustalenie tak zwanego minimum programowego, które obecnie nazywane jest Podstawą programową. Dokument ten bywa poddawany społecznej ocenie i coraz częściej słyszy się słowa krytyki pod jego adresem. Niska ocena dokumentu nie wynika jednak z kwestionowania jego zasadności, ale raczej nieadekwatności treści w nim zawartych do zmian, jakie zachodzą we wszystkich obszarach ludzkiej egzystencji oraz do potrzeb rozwojowych uczniów. Wydaje się, że nie nadąża on także za zmianami w sposobach rozumienia samego procesu edukacyjnego rozwoju ucznia i czynników go warunkujących. Podstawa programowa obejmuje wszystkie etapy obowiązkowego kształcenia ogólnego i określa jego cele, zadania, treści oraz osiągnięcia uczniów. Stanowi zatem istotny wskaźnik i bazę podejmowania wszelkich decyzji i działań w obszarze edukacji.

Mimo dość zasadniczych zmian, jakim ulegała Podstawa programowa w ciągu ostatniej dekady, to założenie, że nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w osiągnięciu możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego, korzystnego dla niego i dla społeczności, w której żyje i z której dorobku korzysta, pozostaje bez zmian. Edukacja wczesnoszkolna ma więc wspomagać dziecko w:

- harmonijnym rozwoju wrodzonych predyspozycji we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej, bowiem przewaga oddziaływań skierowanych na jedną tylko sferę odbija się niekorzystnie na rozwoju pozostałych;
- nabywaniu wiedzy o sobie i o otoczeniu;

– nabywaniu oraz doskonaleniu metod oraz narzędzi poznawania siebie i rzeczywistości;

– rozwijaniu umiejętności porozumiewania się w formie bezpośredniej (mówienie, słuchanie, mimika, gest) oraz w formie pośredniej (pisanie, czytanie, malowanie, śpiewanie, matematyzowanie); czyli za pomocą słowa, liczby, dźwięku, ruchu, gestu i barwy.

Zadania te wyznaczają kierunki postępowania dydaktycznego i wychowawczego nauczyciela w praktyce życia szkolnego oraz obszary osiągnięć dzieci kończących etap edukacji początkowej. Osiągnięcia te można sprowadzić do nabycia przez dzieci, w określonym stopniu i zakresie, narzędzi myślenia, rozumienia i działania, które są nie tylko niezbędne do funkcjonowania w rzeczywistym świecie, ale do kontynuowania edukacji na jej kolejnych szczeblach. Mają one uniwersalny charakter i można je określić jako kluczowe w procesie poznawania świata, a zatem uczenia się. Jednocześnie zgodnie z założeniami Podstawy programowej ich nabywanie i rozwój ma dokonywać się w kontekście interdyscyplinarnym, który niweluje granice między poszczególnymi dziedzinami wiedzy.

Jedną z głównych dziedzin, w której ma następować rozwój dziecięcych kompetencji poznawczych, jest przyrodoznawstwo, które zmierza do kształtowania dziecięcego rozumienia i poszanowania przyrody żywej i nieożywionej¹.

¹ Wyciąg z Podstawy programowej zatwierdzonej rozporządzeniem MEN z dnia 13.12.2008 – wykaz treści edukacji przyrodniczej, który znacząco różni się od zapisanych w Podstawie programowej zatwierdzonej rozporządzeniem MENiS z dnia 15.02.1999.

Edukacja przyrodnicza. Wychowanie do rozumienia i poszanowania przyrody żywej i nieożywionej. Uczeń kończący klasę I:

1) w zakresie rozumienia i poszanowania świata roślin i zwierząt:

- a) rozpoznaje rośliny i zwierzęta żyjące w takich środowiskach przyrodniczych, jak: park, las, pole uprawne, sad i ogród (działka),
- b) zna sposoby przystosowania się zwierząt do poszczególnych pór roku: odloty i przyloty ptaków, zapadanie w sen zimowy,
- c) wymienia warunki konieczne do rozwoju roślin i zwierząt w gospodarstwie domowym, w szkolnych uprawach i hodowlach itp.; prowadzi proste hodowle i uprawy (w szczególności w kącie przyrody),
- d) wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta środowisku: niszczenie szkodników przez ptaki, zapylanie kwiatów przez owady, spulchnianie gleby przez dżdżownice,
- e) zna zagrożenia dla środowiska przyrodniczego ze strony człowieka: wypalanie łąk i ściernisk, zanieczyszczenie powietrza i wód, pożary lasów, wyrzucanie odpadów i spalanie śmieci itp.; chroni przyrodę: nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę w parku i w lesie, pomaga zwierzętom przetrwać zimę i upalne lato,
- f) zna zagrożenia ze strony zwierząt (niebezpieczne i chore zwierzęta) i roślin (np. trujące owoce, liście, grzyby) i wie, jak zachować się w sytuacji zagrożenia,
- g) wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie znaczenie ma woda w życiu człowieka, roślin i zwierząt,

1. Kompetencje poznawcze – poszukiwanie znaczeń

Nurty psychologiczne wyrosłe na gruncie rzetelnych badań, dostarczające pogłębionej wiedzy na temat rozwoju psychicznego człowieka, stanowią ważny czynnik kształtujący współczesną myśl pedagogiczną. Psychologia poznawcza, do której założeń najczęściej obecnie odwołują się zwłaszcza badacze i kreatorzy procesów uczenia się, zakłada, że człowiek jest samodzielnym podmiotem, który przyjmuje aktywną postawę wobec świata. Człowiek obserwuje, planuje, przewiduje, wyciąga wnioski w procesie czynnej adaptacji.

Odbiera bodźce płynące ze świata, selekcjonuje je, przetwarza i odpowiada na nie. Jednocześnie nieustannie oddziałuje na ten świat. Człowiek

h) wie, że należy segregować śmieci; rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych;

2) w zakresie rozumienia warunków atmosferycznych:

a) obserwuje pogodę i prowadzi obrazkowy kalendarz pogody,

b) wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę w radiu i w telewizji, i stosuje się do podanych informacji o pogodzie, np. ubiera się odpowiednio do pogody,

c) nazywa zjawiska atmosferyczne charakterystyczne dla poszczególnych pór roku, podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody,

d) zna zagrożenia ze strony zjawisk przyrodniczych, takich jak: burza, huragan, powódź, pożar, i wie, jak zachować się w sytuacji zagrożenia.

Edukacja przyrodnicza. Uczeń kończący klasę III:

1) obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem;

2) opisuje życie w wybranych ekosystemach: w lesie, ogrodzie, parku, na łące i w zbiornikach wodnych;

3) nazywa charakterystyczne elementy typowych krajobrazów Polski: nadmorskiego, nizinnego, górskiego;

4) wymienia zwierzęta i rośliny typowe dla wybranych regionów Polski; rozpoznaje i nazywa niektóre zwierzęta egzotyczne;

5) wyjaśnia zależność zjawisk przyrody od pór roku;

6) podejmuje działania na rzecz ochrony przyrody w swoim środowisku; wie, jakie zniszczenia w przyrodzie powoduje człowiek (wypalanie łąk, zaśmiecanie lasów, nadmierny hałas, kłusownictwo);

7) zna wpływ przyrody nieożywionej na życie ludzi, zwierząt i roślin:

a) wpływ światła słonecznego na cykliczność życia na Ziemi,

b) znaczenie powietrza i wody dla życia,

c) znaczenie wybranych skał i minerałów dla człowieka (np. węgla i gliny);

8) nazywa części ciała i organy wewnętrzne zwierząt i ludzi (np. serce, płuca, żołądek);

9) zna podstawowe zasady racjonalnego odżywiania się; rozumie konieczność kontrolowania stanu zdrowia i stosuje się do zaleceń stomatologa i lekarza;

10) dba o zdrowie i bezpieczeństwo swoje i innych (w miarę swoich możliwości); orientuje się w zagrożeniach ze strony roślin i zwierząt, a także w zagrożeniach typu burza, huragan, śnieżnica, lawina, powódź itp.; wie, jak trzeba zachować się w takich sytuacjach.

zatem nie reaguje na bodźce automatycznie, ale działa w sposób celowy i zorganizowany. Zwolennicy nurtu poznawczego w psychologii uważają, że człowiek nadaje znaczenia sygnałom docierającym do niego ze świata zewnętrznego. Znaczenia te nadaje w kontekście dotychczasowej wiedzy. Jak zauważa A. Hankała „znaczenie jest „wydobywane” z dochodzących do jednostki bodźców zewnętrznych dzięki aktywizacji wiedzy nagromadzonej w pamięci, a ściślej mówiąc – przez odniesienie nowej sytuacji bodźcowej do przechowywanego w pamięci systemu poznawczych reprezentacji świata”. Oznacza to, że ludzie w swym postępowaniu nie kierują się cechami fizycznymi obiektów, zjawisk, zdarzeń, ale znaczeniami, jakie im nadają. Jeśli zaś brakuje w ich systemie poznawczym określonej reprezentacji, wówczas tak modyfikują docierający bodziec, by nabrał on sensu i mógł zostać włączony do posiadanego systemu poznawczego. W kontekście tych założeń rezultatem aktywności poznawczej człowieka jest określony system wiedzy, w którym zakodowana jest reprezentacja świata. Uczenie się jest zatem procesem zdobywania, przechowywania w pamięci psychicznej i wykorzystywania wiedzy. Jednocześnie jest zmianą, jaka dokonuje się w obrębie wiedzy (Hankała, 1996, s. 283). Do założeń tych odwołuje się także konstruktywizm psychologiczny, ujmując wiedzę jako reprezentację świata, w którym jednostka żyje i działa, a uczenie się jako proces dokonywania nieustannych modyfikacji w wiedzy.

Aby zatem zrozumieć zachowanie człowieka (a to jest przecież oficjalnym przedmiotem psychologii), należy odkryć, w jaki sposób interpretuje on bodźce, jak rozumie i poznaje świat. Z perspektywy psychologii poznawczej i konstruktywizmu psychologicznego wiadomo, że wiedzę o świecie człowiek przechowuje w swoim umyśle w postaci abstrakcyjnej reprezentacji tego świata. Umysł nie rejestruje biernie tej rzeczywistości niczym kamera lub aparat fotograficzny, lecz tworzy na jej temat pewną wiedzę w postaci obrazów, pojęć, sądów. Raz skonstruowana reprezentacja poznawcza może być dowolnie modyfikowana. Poznawanie świata jest zatem aktywnym konstruowaniem reprezentacji poznawczych (schematów poznawczych, matryc, struktur) z uwzględnieniem emocji, motywacji, treści już znajdujących się w umyśle. Konstruowaniem tych reprezentacji i dokonywaniem na nich przekształceń zajmują się procesy poznawcze, jak uwaga, pamięć, rozumowanie, myślenie, percepcja, rozwiązywanie problemów, język i inne.

Sprawne uczenie się, a więc konstruowanie reprezentacji świata wymaga aktywności poznawczej, podczas której jednostka korzysta i jednocześnie doskonali narzędzia poznawcze.

Psychologia poznawcza podkreśla, że potrzeba poznawania jest główną motywacją aktywności człowieka. W trakcie zaspokajania tej potrzeby jednostka gromadzi doświadczenia, które porządkuje w indywidualny sposób, tworząc odpowiednie struktury poznawcze. W kontekście teorii poznaw-

czych kompetencja jest głęboko zinterioryzowaną strukturą poznawczą, leżącą u podstaw zachowania i dyspozycji podmiotu. W istotę tak rozumianej kompetencji wpisana jest nie tylko zdolność do działania poznawczego, ale także zdolność do systematycznego i świadomego przebudowywania kompetencji posiadanych. Reorganizacja ta ma jednocześnie ukazywać otwarty charakter procesu budowania kompetencji człowieka. Kompetencje są zatem wynikiem nie tylko poznawania rzeczywistości, ale także efektem systematycznego procesu poznawania osobistych właściwości jako podmiotu poznającego (Furmanek, 1999, s. 7–21).

W ujęciu etymologicznym kompetencje wiąże się z potencjałem podmiotu, który wyznacza jego zdolności do wykonywania określonych działań. Zwykle posługując się terminem kompetencje, mamy na myśli wiedzę i umiejętności niezbędne do rozwiązywania zadania. Można zatem mówić o różnych rodzajach kompetencji i ich ogromnym znaczeniu dla procesu uczenia się.

Rosyjscy psychologowie O. Diaczenko i M. Veraksa twierdzą, że dzieci poza kompetencjami szczególnymi, z których korzystają w określonych typach działań (matematyczne, językowe, muzyczne, fizyczne, interpersonalne, intrapersonalne, wizualne i artystyczne), muszą rozwijać wiele kompetencji ogólnych niezbędnych we wszystkich rodzajach działań. Zaliczają do nich umiejętności:

- samorealizacji, a więc planowania i wdrażania planów w życie,
- komunikacyjne związane z rozumieniem innych i byciem zrozumianym,
- poznawcze, które pozwalają na identyfikowanie, modelowanie i zmianę relacji.

Kompetencje poznawcze autorzy dzielą na intelektualne, a więc takie, które związane są z rozwiązywaniem typowych problemów i twórcze wyrażające się w umiejętności znajdowania niestandardowych rozwiązań problemów (Dolya, 2007, s. 15).

Podobnie uważa D. Rusakowska (1997), która kompetencje poznawcze wiąże z badawczą postawą, poszukującą, wyrażającą się w podejmowaniu innowacji, uzupełnianiu wiedzy, analizowaniu i wyciąganiu wniosków.

Kompetencje poznawcze „angażują” procesy psychiczne w proces poznawania rzeczywistości poprzez mniej lub bardziej efektywne w niej działanie, dzięki temu jednostka nie tylko poznaje świat, nadaje mu znaczenia, ale stopniowo buduje jego rozumienie, co ułatwia jej efektywną i szczęśliwą adaptację. Bezpośrednie interakcje ze światem zewnętrznym są jednocześnie i źródłem, i środkiem jego poznania. Stopień efektywności w tym zakresie zależy od stopnia rozwoju kompetencji poznawczych, a także umiejętności wykorzystywania narzędzi kulturowych danego społeczeństwa. Wśród nich najważniejszy jest język, ale także znaki wizualne, plany, teksty, wzory, dia-

gramy, schematy, litery, liczby, nuty, wykresy, mapy, tabele itd. „Dziecko uczy się «odczytywać» rzeczywistość przez okulary ludzkiej kultury. Te okulary są takimi symbolicznymi narzędziami [...]. Te narzędzia dostarczają nam «nawyków myślowych» i ludzkich cech, niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w jakimkolwiek działaniu kulturowym, wymagającym określonych umiejętności” (Dolya, 2007, s. 14).

W kontekście tych rozważań można powiedzieć, że kompetencjami kluczowymi w procesie uczenia się i rozwiązywania problemów wszelkiej natury są kompetencje poznawcze.

Najogólniej słowo poznanie można określić jako „akt zdobywania wiedzy” lub posiadanie wiedzy. Określenie poznawcze zatem odnosi się do tych kompetencji, które pozwalają znać, a więc zdobyć wiedzę.

Kompetencje poznawcze stanowią zatem kategorię bardzo ogólną i pojemną, w której skład wchodzi wiele umiejętności, a mianowicie: (1) przetwarzania informacji (związane z ich wyszukiwaniem, analizowaniem, dokonywaniem ich syntezy, raportowaniem, planowaniem wykorzystania wiedzy i projektowaniem rozwiązań określonych problemów); (2) planowania czynności poznawczych; (3) organizowania uczenia się (w tym samodoskonalenia); (4) korzystania z wielu źródeł wiedzy; (5) współdziałania z innymi w procesie uczenia się; (6) właściwego posługiwania się zdobytą wiedzą.

Najogólniej można powiedzieć, że są to umiejętności służące zdobywaniu wiedzy, jej rozumieniu i posługiwaniu się nią zarówno w sytuacjach typowych, jak i problemowych. Służy temu zespół takich zdolności umysłowych, jak: uwaga, zdolność obserwacji, myślenie, pamięć, wyobraźnia, ale i umiejętność słuchania, komunikowania się, cichego czytania ze zrozumieniem, sprawności w pisaniu.

Kompetencje poznawcze obejmują szeroką gamę procesów psychicznych wykorzystywanych podczas analizy bodźców (obrazów, dźwięków) w celu dostrzeżenia związków, relacji i utrzymania koncentracji na określonym zadaniu. Do najważniejszych procesów psychicznych uruchamianych w akcie poznawania należą: uwaga, pamięć, spostrzeganie, rozumienie i myślenie. To właśnie zmiany w obrębie tych procesów decydują o stopniu rozwoju kompetencji poznawczych.

Kompetencje poznawcze podlegają kształtowaniu w procesie nauczania, a więc świadomego wspierania uczenia się. Takie stanowisko wyraża wielu wybitnych specjalistów od rozwoju dziecka, jak chociażby J. Bruner, L. Wygotski, D. Wood, B. Rogoff. Przy czym należy zaznaczyć, że kształtowanie kompetencji poznawczych przebiega w określonym kontekście rozwojowym dziecka determinowanym splotem wielorakich uwarunkowań.

Zgodnie z poglądem J. Piageta, dziecko przechodzi serię etapów rozwoju biologicznego, nim osiągnie pełną i dojrzałą ich formę. W związku z tym

stopień rozwoju procesów poznawczych może ograniczać zdolności dzieci do odbioru instrukcji z zewnątrz, a więc nauczania. Pogląd ten implikuje wykształcenie pojęcia gotowości do uczenia się, co ma określone następstwa dla programów oraz czasu rozpoczęcia określonego typu nauczania. Jednocześnie ukazuje prymat samodzielnego działania dziecka jako czynnika determinującego rozwój jego procesów psychicznych. Natomiast L. Wygotski i J. Bruner, przyjmując niektóre założenia piagetowskiej koncepcji, zwracają uwagę na znaczenie kultury w rozwoju dziecka. Kładą zdecydowanie większy nacisk na znaczenie społecznych interakcji, języka i nauczania w przekształcaniu jego struktur psychicznych (Wood, 2006, s. 34-36). Podejście J. Piageta do rozwoju przyjęto nazywać konstruktywizmem poznawczym, a L. Wygotskiego i J. Brunera konstruktywizmem społecznym. Oba te konstruktywistyczne nurty stanowić będą teoretyczny kontekst prowadzonych tu rozważań nad procesem kształtowania kompetencji poznawczych dziecka. Dają one podwaliny najbardziej postępowej ideologii edukacyjnej, zwanej progresywnym rozwojowym, która odwołując się do paradygmatu społeczno-poznawczego, dostrzega wzajemne powiązania nauczania i dojrzewania jako sprawczych czynników rozwoju.

2. Edukacyjne warunki nabywania i rozwoju kompetencji poznawczych

Paradygmat społeczno-poznawczy ujmuje rozwój jako rezultat interakcji procesu dojrzewania organizmu oraz bodźców płynących z otoczenia. Jednocześnie przyjmuje założenie, że człowiek aktywnie ustosunkowuje się do swego otoczenia i siebie oraz interpretuje bodźce, których doświadcza w kontekście już zdobytego doświadczenia, czyli tworzy wewnętrzne reprezentacje, schematy czy struktury poznawcze.

Stopień rozwoju kompetencji poznawczych dziecka będzie zależał od stopnia przejęcia przez nie kontroli nad procesami psychicznymi. Będzie zatem zmierzał w kierunku wzrostu dziecięcej samoregulacji i autokontroli. W związku z tym rozwój dziecięcej kontroli nad procesami uwagi, pamięci, myślenia i spostrzegania będzie sprzyjał rozwojowi kompetencji poznawczych. Dla efektywności uczenia się, a więc tworzenia umysłowej reprezentacji świata, sterowanie tymi procesami ma kluczowe znaczenie. Przejęcie kontroli nad uwagą powoduje wzrost umiejętności koncentracji na określonym bodźcu. Sterowanie uwagą pozwala dziecku między innymi skoncentrować się na zadaniu i kolejnych etapach jego rozwiązywania, skupić na kilku punktach jednocześnie, a także sortować informacje i pozbywać się zbędnych, co pozwala zapobiec skutkom przeładowania systemu po-

znawczego. Są to bardzo istotne czynności w procesie zmagania się z wymaganiami szkolnymi. Także kontrolowanie pamięci ma kluczowe znaczenie w procesie uczenia się dziecka. Pamięć to „biblioteka” faktów, danych, na których budujemy pojęcia, wyjaśniamy zjawiska, konstruujemy strategie działania i budujemy wiedzę. Procesy pamięci odpowiadają za nabywanie oraz przechowywanie informacji i umożliwiają późniejsze jej wykorzystanie. Dzięki przechowywaniu i gromadzeniu informacji dziecko jest w stanie rozwiązywać zadania, wyciągać wnioski i adekwatnie odpowiadać na wyzwania, jakie wynikają z życia w określonej kulturze. Umiejętność świadomego zapamiętywania wymaga zatem systematycznego doskonalenia. Procesy percepcji (spostrzegania) odpowiadają za aktywną interpretację danych zmysłowych w kontekście określonego nastawienia i wcześniej nabytej wiedzy. Stanowią zatem istotną rolę w procesach uczenia się. Zanim bowiem dziecko przyswoi jakąś informację, bodziec, to najpierw musi je dostrzec za pomocą zmysłu, a następnie poddać aktywnej interpretacji. Oczywiście brak określonych doświadczeń może spowodować niewłaściwą ich interpretację. Innymi słowy, spostrzeganie stanowi ujęcie obecnej sytuacji w kontekście wcześniejszych doświadczeń. Nabywanie zatem doświadczeń wpływa na poziom i efektywność spostrzegania, sam zaś akt podlega kontroli. Najbardziej istotnym procesem dla efektywnego uczenia się jest myślenie. Kontrola tego procesu poznawczego wyraża się w sterowaniu tak elementami poznawczej reprezentacji świata, by stanowiły one dłuższe ciągi, zastępujące realne, obserwowalne zachowanie w rzeczywistym świecie fizycznym lub społecznym.

Tworzenie zatem warunków dzieciom do rozwijania kontroli nad przebiegiem tych procesów psychicznych przyczynia się do kształtowania ich kompetencji poznawczych, które z kolei odpowiadają za zdobywanie doświadczeń niezbędnych do tworzenia trwałych struktur wiedzy.

Kompetencje poznawcze kształtują się przez całe życie, ale początkowe lata nauki stanowią okres kluczowy, a nawet krytyczny. Ich rozwój związany jest z osiągnięciem samodzielności i niezależności od pomocy innych.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest jeszcze ciągle wrażliwe, ufnie, podatne na wpływy zewnętrzne. Kształtujące się w jego strukturach psychicznych coraz bardziej złożone wzorce spostrzegania, myślenia, rozumowania, przetwarzania informacji i reagowania stanowią swoiste matryce ułatwiające mu bądź utrudniające porządkowanie nowego z coraz większą dynamiką przyrastającego doświadczenia i przeżyć. W związku z tym dziecko powinno w szkole znaleźć szczególnie sprzyjające warunki do zdobywania odpowiednich doświadczeń. Ich ilość i jakość decyduje o stopniu zróżnicowania tych matryc. Dziecko pozbawione odpowiednio zorganizowanych w procesie nauczania doświadczeń skonstruuje matryce ubogie, mało rozbudowane. W rezultacie znacznie utrudni mu to proces porządko-

wania doświadczeń, wyhamuje ciekawość, wrażliwość i dociekliwość poznawczą.

Ubóstwo umysłowe, objawiające się uproszczonymi strukturami poznawczymi, prowadzi do deficytów w zakresie rozwoju narzędzi poznawania świata. Dziecko wówczas staje się bezradne w obliczu nowych bodźców, eksplozji informacji, bogactwa zjawisk i procesów toczących się, zwłaszcza poza murami szkoły. Wykazuje tendencję do wycofywania się, ufania tylko starym, dobrze opanowanym strategiom działania i wzorom reagowania, dużej podatności na manipulację, przejawiania postawy ku sobie, oporu przed nowym i nieznanym.

Dla procesu nabywania i rozwijania kompetencji poznawczych ważne jest, by nauczyciel organizował sytuacje edukacyjne stymulujące ucznia do podejmowania zróżnicowanych form aktywności, które niosą za sobą bogactwo doświadczeń. Jak zauważa A. Brzezińska (2008), istnieją trzy główne drogi kształtowania kompetencji: droga własnych poszukiwań, eksploracji i eksperymentowania, droga uzyskiwania gotowej wiedzy bezpośrednio od innych ludzi (nauczycieli) bądź pośrednio z książek, czasopism czy Internetu oraz droga refleksji i autorefleksji. Każdy sposób owocuje ukształtowaniem nieco innych kompetencji. Ze względu na możliwości rozwojowe najbardziej efektywna dla dzieci w młodszym wieku szkolnym jest droga uzyskiwania bezpośrednich doświadczeń, jako wyników własnych działań na przedmiotach, kontaktów z innymi ludźmi oraz z obserwacji zachowań innych dorosłych i rówieśników. Chodzi zatem o tworzenie zróżnicowanego, bogatego w bodźce środowiska fizycznego, które pozwala dzieciom zdobywać doświadczenia w wyniku polisensorycznej aktywności. Nie mniej ważne dla procesu uczenia się jest także bogactwo środowiska społecznego. To, w jakie i w jaki sposób dziecko zanurzone jest w przestrzeń relacji społecznych, decyduje o stopniu pobudzenia struktur poznawczych i możliwości przejścia na wyższą fazę ich organizacji.

Jakość doświadczeń wyniesionych z dwóch pierwszych źródeł decyduje o możliwości korzystania ze źródła trzeciego. Odpowiednia organizacja tych dróg wymaga od nauczyciela odpowiedniego zaangażowania i wysiłku.

Równowaga tych trzech tak różnych ścieżek uczenia się wymaga od nauczyciela tworzenia bogatego i zróżnicowanego środowiska uczenia się. Trudno przecież eksplorować ubogą, nadmiernie uporządkowaną czy jednolitą przestrzeń, trudno dokonywać odkryć, gdy czas jest ograniczony zewnętrznym w stosunku do dziecka programem, trudno samodzielnie dochodzić do wiedzy, gdy oczekiwania nauczyciela mają charakter „konwergencyjny”, czyli w sytuacji, gdy zadaje on pytania, na które istnieje tylko jedna – przez niego uznana za poprawną – odpowiedź (Brzezińska, 2008, s. 43).

Edukacja w kontekście poznawczo-społecznego paradygmatu rozwoju, zakłada konieczność wchodzenia nauczyciela w złożone interakcje z ucz-

niem. Nauczyciel organizuje bogate, interaktywne środowisko uczenia się, które staje się dla ucznia źródłem cennych bodźców rozwojowych. Bodźce te ulegają organizacji, przetworzeniu w wewnętrznych modelach poznawczych ucznia i jednocześnie stanowią ich treść, a także podstawę konstruowania określonych strategii działania i kształtowania kompetencji poznawczych. Proces kształtowania kompetencji poznawczych jest niezwykle istotny, gdyż stopień ich rozwoju warunkuje sukces w zdobywaniu wiedzy o świecie i sobie zarówno w środowisku naturalnym, jak i instytucjonalnym (szkole). Kompetencje poznawcze są także niezbędne do osiągnięcia sukcesu szkolnego oraz zdobycia przez dziecko osiągnięć twórczych i intelektualnych.

3. Poznanie przyrody kontekstem rozwoju kompetencji poznawczych

Współcześnie rozumiana edukacja zintegrowana wymaga od pedagoga wczesnoszkolnego przemyślanego projektowania, przygotowania i realizowania procesu edukacyjnego, łączącego w sobie treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje aktywności dziecka.

W pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym podstawową formą organizacyjną edukacji nie jest lekcja szkolna, ale dzień pracy i wielokierunkowej aktywności dziecka. Temat czy tematy pracy pedagogicznej są swoistym „wehikułem” organizującym różne formy aktywności uczniów.

Istota i właściwe rozumiana edukacja zintegrowana wymaga od nauczyciela organizacji procesu kształcenia w kontekście wieloaspektowej integracji:

- zabiegów edukacyjnych wokół dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach;
- treści edukacji, dzięki czemu zanikają granice między tradycyjnymi przedmiotami nauczania;
- celów kształcenia i wychowania. Sytuacje dydaktyczne powinny zawierać elementy wychowawcze, a nauczyciel musi podmiotowo traktować uczniów, uwzględniając ich potrzeby, ucząc współpracy, samorządności i samodzielności;
- działań uczniów przy zastosowaniu różnych form pracy, pomocy dydaktycznych oraz właściwości i specyfiki otaczającej rzeczywistości.

Centralną kategorią zintegrowanego procesu kształcenia, która wyznacza jego przebieg i organizację, a tym samym przebieg aktywności ucznia jest *zadanie*. Stopień trudności i atrakcyjności, a także treść zadania decyduje

o powodzeniu zajęć, zaangażowaniu ucznia, uruchamianiu określonych mechanizmów uczenia się czy określonych form aktywności psychicznej i fizycznej. Zadania mają także moc integrującą treści, cele, a także działania ucznia. Podejmowanie przez ucznia określonych ich rodzajów, wywodzących się z odmiennych treściowo obszarów kształcenia prowadzi do odmiennych zakresowo osiągnięć i zmian rozwojowych. Przyczynia się w mniejszym lub większym stopniu do nabywania przez dziecko i rozwoju odpowiedniego typu kompetencji.

Kompetencje poznawcze dzieci, zwłaszcza takie jak umiejętne używanie niezbędnych w życiu pojęć naukowych (liczby, przestrzeni, czasu, ruchu, przyczynowości), a także podstawowych sprawności szkolnych, jak czytanie, pisanie i liczenie szczególnie dogodnie kształtować w kontekście przyrodniczym. Etap edukacji wczesnoszkolnej jest bowiem czasem, kiedy w dziecku z ogromną dynamiką budzi się zainteresowanie otaczającym je światem, ciekawość i chęć jego poznania. Dziecko staje się już wówczas uważnym obserwatorem, pilnym badaczem rzeczywistości, szuka analogii, pyta o przyczyny, zależności. Jest to czas, w którym należy rozpocząć naukę właściwą, czyli wprowadzić dziecko w myślenie naukowe. Pamiętać jednak należy, że dziecko na tym etapie rozwoju nie umie jeszcze abstrahować ani rozumować w sposób logiczny. Spostrzega całości, czyli konkretne epizody z życia środowiska, które je otacza. Myślenie także ma całościowy charakter. Dziecko myśli całościami, a nie abstrakcyjnymi elementami. Brak analizy i syntezy logicznej wiąże się z pragmatyzmem myślenia dziecka.

Kształcenie zintegrowane ma na celu odkrywanie dzieciom problematyki naukowej, która zawiera w sobie środowisko przyrodnicze i kulturowe dziecka. Dokonać tego może poprzez angażowanie dziecka w prostą działalność badawczą, czyli doświadczenia, obserwacje i wykrycie problemu, samodzielne dochodzenie do odpowiedzi na problemy w postaci logicznej analizy i objaśniania rzeczywistości, mające charakter systematycznego i z konieczności abstrakcyjnego nauczania.

Współczesny, zmieniający się świat, wymaga od ludzi wielu kompetencji: szybkiego decydowania, krytycyzmu wobec powodzi informacji, argumentowania własnych sądów, opinii, ocen, wyciągania wniosków, integrowania wiedzy, określania przyczyn zachodzących wokół zjawisk. Jakże wspaniale do wykształcenia tych kompetencji nadaje się kontekst przyrodniczy.

Poznanie przyrody przez dziecko kształtuje w jego umyśle wyobrażenie realnego obrazu otaczającej rzeczywistości, ułatwia rozumienie jej złożoności i różnorodności, a jednocześnie jej jedności i współlistnienia z człowiekiem. Edukacyjny kontakt z wielobarwnością i wielowątkowością przyrody pozwala dzieciom na rozumienie związków przyczynowo-skutkowych, przestrzennych, czasowych i funkcjonalnych zachodzących w ot-

czającym świecie, kształtuje ich myślenie, rozumienie i twórcze działanie. Realizacji tych celów służą głównie metody badawcze, których istota wyraża się w stymulowaniu różnorodnej co do treści i formy aktywności dzieci oraz metody wymagające bezpośredniego kontaktu z otaczającą rzeczywistością przyrodniczą. Stwarzanie sytuacji problemowych podczas aktywności badawczej pozwala dzieciom na właściwy odbiór i rozumienie poznawanych treści, wyzwala ich aktywność, daje możliwość różnorodnych przeżyć poznawczych i emocjonalnych, przyczyniając się efektywnie do nabywania i rozwoju kompetencji poznawczych.

Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest zatem organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających poznawanie, odkrywanie, przeżywanie, wartościowanie oraz racjonalizowanie przyrody przez aktywny i w znacznym stopniu bezpośredni z nią kontakt.

Działania badawcze podejmowane w kontekście przyrodniczym prowadzą z reguły do rozwiązania założonego zadania dydaktycznego o charakterze problemowym i tym samym przyczyniają się do rozwijania ponadprzedmiotowych kompetencji poznawczych dzieci. W problemowej metodzie nauczania, wykonując doświadczenia i eksperymenty, uczniowie przyswajają nowe wiadomości i umiejętności na drodze samodzielnej aktywności. Ta forma zajęć aktywizuje i pobudza myślenie ucznia. Ułatwia im bezpośrednio i zarazem skuteczne poznawanie rzeczywistości. Sama zaś potrzeba wykonania doświadczenia powinna zostać wysunięta przez ucznia, wtedy jego zaangażowanie w proces poznawczy będzie znacznie większe.

Aktywność badawcza uczniów stwarza szczególnie dogodne warunki do uruchamiania i rozwijania wielu funkcji poznawczych, jak: odbiór i interpretację danych zmysłowych, tworzenie jednostek poznawczych w postaci schematów, obrazów umysłowych, symboli i pojęć, operacji logicznych – rozumowania (umiejętności wyjaśniania) – samokontroli i samooceny dziecka. Równocześnie podczas działalności badawczej następuje rozwój społeczny dzieci. Ważną rolę odgrywa tu bowiem aspekt współpracy zespołowej, współdziałania i współzawodnictwa. Dziecięca aktywność przyrodnicza o charakterze badawczym sprzyja także uwalnianiu od napięć i lęków, co w efekcie zapobiega powstawaniu i pogłębianiu ewentualnych trudności w przebiegu procesu poznawczego. Kontekst treści przyrodniczych pozwala na realizację zadań dydaktycznych, które służą określaniu cech przedmiotów i ich położenia, utrwalaniu pojęć i stosunków ilościowych, przestrzennych oraz czasowych, zapamiętywaniu wiadomości i rozwijaniu komunikacji werbalnej i pozawerbalnej oraz wyrażaniu swych myśli za pomocą symboli matematycznych i językowych.

Do aktywności ułatwiających zdobywanie spostrzeżeń i informacji o przyrodzie zalicza się podejmowanie przez dziecko zadań kształtujących dociekliwość poznawczą w najbliższym środowisku życia. Służą one przede

wszystkim rozpoznawaniu i nazywaniu przedmiotów, czynności, zawodów, urządzeń oraz kształtowaniu odpowiednich postaw wobec nauki i pracy, innych ludzi i samego siebie. Drugim rodzajem zadań sprzyjających kształtowaniu rozumienia przyrody są zadania ułatwiające poznanie przyrody ożywionej i nieożywionej. Zadania te wdrażają dzieci do celowego i samodzielnego obserwowania procesów życiowych zachodzących w świecie roślin i zwierząt oraz przebiegu zjawisk i procesów przyrody nieożywionej.

W poznawaniu przyrody przez dziecko stosuje się różne rodzaje i formy aktywności dydaktycznej. Szczególną rolę odgrywają tu formy aktywności eksploracyjnej i aplikacyjnej.

Podczas działalności badawczej dzieci dążą do odkrycia sensu, istoty przedmiotu, procesu lub zjawiska, wykonując swoisty rodzaj pracy umysłowej, polegający na dociekaniu, by wiedzieć „jak to jest”, a nie tylko „co to jest”. Aktywność badawcza dostarcza dziecku różnorodnych przeżyć poznawczych, emocjonalnych i estetycznych, zaspokaja podstawową potrzebę działania. W czasie działalności badawczej dziecko rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe, doskonali orientację przestrzenną. Jednocześnie odkrywa mechanizmy funkcjonowania świata i zwykle nieświadomie, intuicyjnie trafia na schemat działania, który doprowadza je do odkrycia. Celem aktywności eksploracyjnych jest poszukiwanie nieznanych cech obiektów, procesów i zjawisk przyrodniczych oraz zachodzących między nimi związków przyczynowo-skutkowych, które w rezultacie powoduje przyswojenie postaw i zachowań wobec przyrody. Aktywność aplikacyjna zaś jest przejawem asymilacji, podstawowego procesu rozwojowego dzieci pozwalającego na włączanie obiektów, zdarzeń i sytuacji przyrodniczych w istniejącą strukturę poznawczą. Jej istota przejawia się w powtarzaniu tych samych czynności prostych i bardziej złożonych, prowadzących do działań celowych i świadomych. Aktywności eksploracyjne i aplikacyjne kształcą określone kompetencje, które umożliwiają poznanie świata, gromadzenie wiedzy, jej strukturalizację i tworzenie wewnętrznych reprezentacji poznawanej rzeczywistości, a więc mające charakter uniwersalny.

Jednocześnie warto zauważyć, że działalność badawcza dzieci tak charakterystyczna w procesie poznawania przyrody pozwala na aktywne i angażujące uczenie się wszystkim uczniom bez względu na ich możliwości. Wiele dzieci mających specyficzne trudności edukacyjne szczególnie efektywnie uczy się w kontekście badawczym. Uczeń z trudnościami nie zawsze jest w stanie przyswajać sobie nowe wiadomości z książek czy przekazu nauczyciela. Samodzielnie, lub z pomocą kolegów, wykonane doświadczenie wywołuje u niego emocje związane z wykonywaną pracą. Emocjonalny stosunek do zajęć zwiększa ich efektywność i tym samym wpływa na tempo uczenia się i rozumowania. Przy prowadzeniu doświadczeń pobudzone są do pracy wszystkie zmysły – wzrok, słuch, dotyk, smak, co pozwala na ich

rozwój i łatwiejsze przyswajanie wiedzy. Metoda badawcza może mieć ogromny wpływ na poziom nauki u dzieci z różnymi zaburzeniami percepcyjnymi. Uczestnicząc w wykonywanym doświadczeniu, mogą korzystać z lepiej rozwiniętych u nich funkcji sensomotorycznych, co przyczyni się do łatwiejszego zapamiętywania i rozumienia treści. Działalność badawcza wymaga od ucznia również pewnego poziomu zdolności manualnych. Przyczynia się więc do ich rozwoju i pogłębiania.

Także uczniowie wybitnie zdolni mogą zaspokajać swoje zainteresowania i rozwijać głębokie oraz rozbudowane struktury poznawcze podczas samodzielnej działalności badawczej.

W okresie wczesnoszkolnym dzieci powinny poznawać otaczającą przyrodę, dostrzegać jej piękno, ale także konieczność jej istnienia w określonej kondycji, dla zapewnienia warunków życia wszystkim organizmom żywym. W czasie tym uczniowie powinni doświadczać odpowiednio zorganizowanych przeżyć poznawczych, by na ich podstawie rozwinąć uczucia miłości, szacunku i pietyzmu wobec przyrody, a także gotowość do działania na rzecz jej ochrony. Wszelkie kontakty dzieci z przyrodą opierać się powinny na obserwacji, eksperymentowaniu i działalności polisensorycznej, które stanowią ich główne źródło poznania. Dziecko lubi przyglądać się wszystkiemu, ale skupia uwagę na tym, co je w danym momencie zainteresuje. Jednocześnie nie potrafi jeszcze zbyt długo koncentrować się na jednym przedmiocie lub zjawisku, aby poznać je wszystkimi zmysłami. Ogromną zatem rolę w rozwijaniu spostrzeżeń i obserwacji ma do spełnienia nauczyciel. Zanim jednak zacznie uczyć dzieci prawd o świecie, warto, by odwoływał się do własnych odczuć, a nie poprzestawał na suchych faktach, nazwach. Nauczyciel, który dzieli się z dziećmi osobistymi odczuciami, może w łatwy sposób porozumieć się z nimi i wzbudzić w nich szacunek dla Ziemi. Powinien także uważnie słuchać dzieci i być świadomym chwili. Wszelkie wyjścia w teren, spotkania z przyrodą wyzwalają w dzieciach spontaniczny entuzjazm, który umiejętnie można skierować na uczenie się. Nauczyciel powinien wykazać się wrażliwością na dziecko, co oznacza, że powinien wykorzystywać każde pytanie, każdą uwagę, dziecięcy zachwyt do budowania prawdziwego porozumienia. Ważne jest przy tym, by aktywizował każde dziecko poprzez stawianie pytań, wskazywanie interesujących obiektów, kolorów czy dźwięków. Dla procesu rozumienia przyrody nie są najbardziej istotne nazwy jej elementów. Nazwa jest tylko etykietą i zwykle niewiele mówi o istocie i znaczeniu danego obiektu, zjawiska, organizmu. Dlatego nauczyciel dziecka nie powinien z nazywania roślin czy zwierząt czynić głównego celu poznania, gdyż samo nazywanie nie jest przyrodą. W edukacji środowiskowej są ważniejsze problemy. Dzieci muszą się bawić, cieszyć, wczuwać w przyrodę i wykształcać z nią związki emocjo-

nalne, bo to jest jedyna droga do ukształtowania postaw odpowiedzialności i gotowości działania na rzecz jej ochrony (Michalak, 2010).

W procesie kształcenia dzieci ważne jest także używanie analogii, porównywanie nowych rzeczy do tych już dobrze znanych i poznanych. W związku z tym nauczyciel powinien eliminować wszystkie skomplikowane terminy i mówić do dzieci prostym językiem. Zawsze wyobrażać sobie i próbować zrozumieć, jaka jest aktualna wiedza dzieci, by nowe doświadczenie nie było dla nich zbyt trudne ani zbyt proste, bo wówczas nie nastąpi proces jego poznania. Ważna przy tym jest także umiejętność stawiania pytań. Nauczyciel może stawiać pytania tak, by dzieci samodzielnie szukały własnej odpowiedzi, by były aktywne albo wręcz przeciwnie może hamować, blokować ich aktywność. Dzieci osiągają dużo lepsze zrozumienie danego problemu w wyniku własnej aktywności, własnej drogi rozumowania umiejętnie sterowanej przez doświadczonego i wrażliwego nauczyciela (Michalak, 2010).

Organizując przyrodoznawczy kontekst edukacji zintegrowanej, nauczyciel prowadzi dzieci głównie do rozwijania zainteresowania otaczającym ich światem i szeroko rozumianymi zagadnieniami przyrodniczymi oraz kształtowania ich aktywności poznawczej. Jednocześnie skupia się na doskonaleniu kompetencji, z których uczniowie będą mogli korzystać podczas całego zintegrowanego procesu edukacyjnego oraz w życiu codziennym, dając im czas na samodzielne działanie, eksplorowanie, poszukiwanie, odkrywanie i rozwijanie własnej twórczości. Poza tym dąży do redukcji nadmiaru treści, nie lękając się nadmiernie, że dzieciom umknie jakiś szczegół, definicja lub pojęcie. Zakres treści traktuje bardziej pomocniczo w stosunku do umiejętności, co lepiej odpowiada wymaganiom edukacyjnym tego etapu kształcenia, jego celom, a przede wszystkim potrzebom rozwojowym dzieci. Kształtowanie kompetencji poznawczych dzieci, mających charakter uniwersalny, pozwala dzieciom sprawnie i efektywnie funkcjonować na danym etapie kształcenia, a także stanowi podstawę kontynuowania edukacji na kolejnych jej szczeblach.

4. Edukacyjne warunki rozwoju kompetencji poznawczych w świetle badań

Rozwój kompetencji poznawczych wymaga dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, w którym uczeń stymulowany jest do podejmowania zróżnicowanych form aktywności w kolejnych jego fazach.

W celu ukazania poziomu stymulacji aktywności ucznia dokonano rejestracji wszystkich zachowań nauczyciela, jakie przejawiał podczas dwóch całodniowych zajęć szkolnych. Jednocześnie zapisano także zachowania dzieci

w różnych sytuacjach edukacyjnych aranżowanych przez nauczyciela. Do rejestracji danych wykorzystano specjalnie skonstruowany kwestionariusz obserwacji. Zaobserwowane zachowania nauczycieli w różnych fazach procesu kształcenia zostały pogrupowane w trzy kategorie: (1) brak zabiegów wywołujących aktywność, (2) narzucanie aktywności oraz (3) stymulowanie aktywności. Każde zachowanie nauczyciela podlegało punktacji zgodnie z przyjętymi kategoriami. Jeśli należało do (1) kategorii zachowań, wówczas nauczyciel uzyskiwał 0 punktów; jeśli do (2) przydzielano mu 1 punkt, za każde przejawione zachowanie z (3) kategorii nauczyciel uzyskiwał 2 punkty. Punkty zsumowano i stworzono pięciostopniową skalę, na podstawie której wyłoniono następujące poziomy stymulacji aktywności ucznia: 0 – 4 brak stymulacji; 5 – 9 niski poziom stymulacji; 10 – 14 przeciętny poziom stymulacji; 15 – 19 wysoki poziom stymulacji; 20 – 24 bardzo wysoki poziom stymulacji. Badaniom poddano 101 nauczycieli klas III.

W świetle uzyskanych danych najwięcej nauczycieli (w liczbie 49 osób) zostało zaklasyfikowanych do trzeciego poziomu stymulacji, określonego jako przeciętny. Nieco mniej nauczycieli (31 osób) uzyskało wynik wskazujący na niski poziom stymulacji aktywności ucznia podczas zajęć szkolnych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że tylko 1 nauczyciel uzyskał minimalną liczbę punktów klasyfikującą go do bardzo wysokiego poziomu stymulacji aktywności ucznia. Szczegółowe wyniki z badań zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Poziom stymulacji aktywności ucznia podczas zajęć szkolnych

Poziom stymulacji aktywności ucznia	Liczba nauczycieli	%
Brak stymulacji aktywności	3	2,9
Niski poziom stymulacji	31	30,9
Przeciętny poziom stymulacji	49	48,5
Wysoki poziom stymulacji	17	16,8
Bardzo wysoki poziom stymulacji	1	0,9

N = 101

Z analizy danych empirycznych wynika, że nauczyciele edukacji zintegrowanej nie tworzą w klasie środowiska interaktywnego, wyzwającego różnicowane formy aktywności dzieci. Podejmują także niewiele prób stymulacji ucznia w tym zakresie. Najmniej takich zachowań przejawiają na etapach początkowych zajęć i w momencie ich zakończenia.

W momencie startowym zajęć, w którym nauczyciel powinien dążyć do jak najefektywniejszego wprowadzenia ucznia w nowe dla niego zagadnienie, aż 28,2% badanych nauczycieli nie przejawiało żadnych zachowań pobu-

dających dzieci do aktywności. Natomiast ponad 23% badanych narzucało uczniom określony rodzaj aktywności. Taki sposób funkcjonowania nauczycieli świadczy o braku ich świadomości odnośnie do roli zainteresowań i ciekawości poznawczej w rozbudzaniu wewnętrznej motywacji dziecka do uczenia się. Może być też wskaźnikiem ignorancji nauczyciela w tym zakresie, który przyjmuje prostą zasadę, że rolą ucznia jest po prostu uczyć się. Brak wzbudzenia aktywności na tym etapie zajęć może być przyczyną braku zaangażowania ucznia na jego kolejnych etapach. Na pewno zaś jest powodem, dla którego uczniowie tak niechętnie przychodzą do szkoły i określają ją mianem nudnej, nieciekawej, skostniałej.

Kolejnym ważnym etapem początkowym zajęć, jest szacowanie wiedzy wyjściowej uczniów, a więc tego, co uczeń już wie, zna, potrafi w związku z przedmiotem poznania. Skuteczne nabywanie nowych kompetencji lub ich doskonalenie może dokonać się tylko w kontekście uprzednich. Ten etap procesu kształcenia można określić jako rozpoznanie aktualnego poziomu i zakresu rozwoju kompetencji ucznia, które konieczne jest do zaplanowania odpowiedniego edukacyjnego wsparcia. Wsparcie to można porównać do budowania „pomostu” między tym, co uczeń wie, zna, potrafi a tym, co ma dopiero poznać. Jest to także faza wzniesienia konfliktu poznawczego między osobistą wiedzą ucznia a napływającymi do niego nowymi bodźcami. Na etapie tym nauczyciel stawia ucznia w nowej dla niego sytuacji i oczekuje, by uczeń się z nią zmierzył, korzystając tylko z własnych zasobów wiedzy. Tymczasem, jak pokazują badania, aż 75,5% badanych nauczycieli nie przejawiało żadnych zachowań stymulujących ucznia do podjęcia aktywności w tym zakresie. Nauczycieli, co pokazują wyniki, nie interesuje uprzednie doświadczenie dziecka. Nie starają się rozpoznać tego, co uczeń już wie i potrafi w związku z tematem zajęć. Świadczy to zapewne o braku świadomości nauczycieli i wiedzy o psychicznych mechanizmach konstruowania przez dzieci wiedzy. Ignorując wagę tego etapu nauczania, pokazują, że zupełnie nie posiadają wiedzy dotyczącej procesu i strategii kształtowania się dziecięcych kompetencji.

Sedno procesu poznawania polega na nabywaniu nowych doświadczeń i dokonywaniu zmian w posiadanej wiedzy. W związku z tym głównym zadaniem kolejnej fazy kształcenia zwanej przez konstruktywistów *restrukturyzacją* jest włączenie nowych informacji, doświadczeń, przeżyć do uprzedniej wiedzy, jej organizacja i tworzenie nowej jej struktury. Jest to faza zdobycia strefy najbliższego rozwoju określonych kompetencji przez ucznia. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest tu organizowanie różnorodnych form aktywności i angażowanie ucznia do ich podejmowania. Szczególnie użyteczne są tu zadania otwarte, problemowe i badawcze. Także na tym etapie procesu kształcenia nauczyciele nie przejawiają zbyt wielu zachowań stymulujących. Nie organizują w wystarczającym zakresie wa-

runków do podejmowania przez uczniów zróżnicowanych form aktywności, choć jest to etap, w którym nauczyciele przejawili najwięcej zachowań aktywizujących uczniów do uczenia się. Uzyskane wyniki są jednak zróżnicowane z uwagi na rodzaj podejmowanych przez dzieci zadań. W przypadku zadań z obszaru językowego 25,8% badanych nauczycieli przejawiało wysoki poziom stymulacji aktywności dzieci, a u 37,8% badanych odnotowano brak jakichkolwiek zachowań aktywizujących. Opisywana tu sytuacja badawcza dotyczyła fragmentu zajęć, podczas którego uczniowie, po samodzielnym przeczytaniu opowiadania, mieli wykazać się rozumieniem treści poprzez wypełnienie tekstu z lukami. Ukazane dane empiryczne dotyczyły początkowego etapu tej części zajęć. Inne wyniki uzyskano na jej zakończenie. Otóż bardzo wysoki poziom stymulacji aktywności dzieci osiągnęło już tylko 4% nauczycieli, zaś brak zachowań stymulujących odnotowano u 10,1% nauczycieli. Szczegółowe wyniki zilustrowano w tabeli 2.

Tabela 2. Poziom stymulacji aktywności dzieci podczas fazy restrukturyzacji

Początek fazy restrukturyzacji: „Tekst z lukami”									
Obszar językowy									
Poziom stymulacji									
brak stymulacji		niski		przeciętny		wysoki		bardzo wysoki	
liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
38	37,8	33	32,5	4	3,8	25	25,9	0	0
Koniec fazy restrukturyzacji: „Tekst z lukami”									
Obszar językowy									
Poziom stymulacji									
brak stymulacji		niski		przeciętny		wysoki		bardzo wysoki	
liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
11	10,9	29	28,7	42	41,6	15	14,8	4	4,0
Faza restrukturyzacji: „Konstruowanie przestrzeni klasy”									
Obszar matematyczny									
Poziom stymulacji									
brak stymulacji		niski		przeciętny		wysoki		bardzo wysoki	
liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
11	10,9	4	4,0	54	53,5	26	25,7	6	5,9

N = 101

Jeśli zaś chodzi o zachowania nauczycieli stymulujące aktywność uczniów podczas zadań z obszaru matematycznego, to zachowań stymulujących nie przejawiało 10,9% badanych. Bardzo wysoki poziom stymulacji aktywności ucznia udało się osiągnąć 5,9% badanych nauczycieli. Szczegółowe wyniki ukazano w tabeli 2.

Nie napawa także optymizmem sposób funkcjonowania nauczycieli na etapie kończącym zainicjowany proces kształcenia. Faza ta zwana przez konstruktywistów przeglądem zmian w uczniowskim rozumieniu zagadnień ma na celu rozpoznanie zmian, jakie zaszły w wiedzy ucznia po danym cyklu kształcenia. Na tym etapie uczeń dowiaduje się, co zmieniło się w jego wiedzy wyjściowej, a nauczyciel uzyskuje informacje, czy założone przez niego cele nauczania zostały zrealizowane. Uczeń powinien dostrzec, że wie i potrafi więcej niż wtedy, kiedy rozpoczynał zajęcia i odczuć z tego faktu zadowolenie oraz poczucie sprawstwa, a także rozwinąć wiarę we własne możliwości. Uzyskane wyniki z badań pokazują, że prawie 45% nauczycieli nie przejawiało żadnych zachowań stymulujących ucznia do podjęcia aktywności w omawianym tu zakresie. Żaden też badany nauczyciel nie osiągnął bardzo wysokiego poziomu stymulacji aktywności ucznia, a niespełna 10% badanych można przypisać wysoki poziom stymulacji. Uzyskane dane empiryczne zilustrowano w tabeli 3.

Tabela 3. Poziom stymulacji aktywności ucznia w fazie ewaluacji

Poziom stymulacji									
brak stymulacji		niski		przeciętny		wysoki		bardzo wysoki	
liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%	liczba nauczycieli	%
45	44,6	22	21,8	24	23,7	10	9,9	0	0

Zgodnie z założeniami nowoczesnych teorii uczenia się, a także założeniami reformy, model nauczania całkowicie zmienia tradycyjny, nierówny układ relacji ucznia i nauczyciela, w którym dominuje „wszechwiedzący” nauczyciel. W proklamowanym obecnie modelu nauczania w jego centrum stawia się ucznia, który aktywnie tworzy własną wiedzę. Nauczyciel zaś planuje i organizuje środowisko uczenia się przez proponowanie różnorodnych zadań, sprzyjających wykorzystywaniu przez uczniów ich własnej wiedzy, doświadczeń, a także stymuluje restrukturyzację wiedzy w zaplanowanym wcześniej przez siebie kierunku. Rola nauczyciela polega na stymulacji, ukierunkowaniu i podtrzymaniu aktywności ucznia poprzez organizowanie odpowiednich do tego sytuacji edukacyjnych. Tymczasem, jak wynika z badań, uczeń w wielu momentach procesu kształcenia jest po pro-

stu bierny lub skazywany na realizację form aktywności narzuconych przez nauczyciela. Nadal dominuje model nauczania po „śladzie nauczyciela”. Wielu badanych nauczycieli nie tworzy warunków do aktywnej edukacji, która sprzyja nabywaniu i rozwijaniu kompetencji poznawczych ucznia. Nauczyciele nie traktują autentycznej aktywności dziecka jako podstawowego i koniecznego czynnika jego rozwoju, co pozostaje w opozycji do licznych dowodów empirycznych. Badania między innymi K. Stemplewskiej-Zakowicz (1996, s. 124 i n.) potwierdzają, że dla tworzenia aktywnych struktur poznawczych ma większe znaczenie wiedza zdobyta drogą doświadczeń osobistych, aktywnego działania, eksplorowania i eksperymentowania niż wiedza pochodząca z przekazu społecznego człowieka. Zdaniem autorki, uczenie się poprzez praktyczne działanie przynosi o wiele więcej korzyści w rozwoju poznawczym człowieka i jego sprawnym funkcjonowaniu niż uczenie się poprzez zapamiętywanie gotowych, ustrukturyzowanych informacji przekazywanych przez innych ludzi.

Uczeń aktywnie rozwija swoją wiedzę i umiejętności, a więc kompetencje, w procesie budowania osobistych reprezentacji świata. Uczenie się jest aktywnym procesem zdobywania osobistych konstrukcji rozumienia i znaczenia (Qualter, Strang i inni, 1990).

Zróżnicowane formy aktywności prowadzą do zdobywania zróżnicowanych doświadczeń, które zostają włączane w istniejące struktury psychiczne. W związku z tym struktury te ulegają reorganizacji, zmianom, modyfikacjom. Każde działanie człowieka, które pociąga za sobą zmiany w jego umyśle, stanowi jednocześnie o jego rozwoju.

Jak podkreślają konstruktywiści, nauczyciel nie może dopuścić w sytuacji spotkania, aby stał się dla ucznia stałym źródłem informacji. To uczeń w wyniku eksploracji otaczającego świata tworzy własną wiedzę, która jest użyteczna w przyszłym działaniu. Taki sposób zdobywania kompetencji gwarantuje uczniowi poczucie skuteczności nawet w sytuacjach bardzo trudnych. Podstawowa zatem rola nauczyciela polega na aktywizowaniu ucznia, podtrzymaniu tego stanu i ukierunkowaniu procesu uczenia się (Michalak, 2004).

Uczniowie muszą budować swoje rozumienie świata poprzez modyfikowanie uprzednich pomysłów w wyniku własnych działań i eksploracji (Gurney, 1989).

Odpowiednio zatem zorganizowany proces kształcenia warunkuje rozwój kompetencji poznawczych, najbardziej istotnych w procesie uczenia się. Dzieci muszą doświadczać interaktywnego, bogatego i wyzwającego środowiska uczenia się. W związku z tym powinny pracować w małych grupach, rozwiązywać zadania problemowe, korzystać z różnych źródeł informacji, prowadzić prostą działalność badawczą, uczyć się w naturalnym kontekście, a więc jak najczęściej poza murami szkoły, włączać się w życie środowiska

lokalnego. Cechy tak zarysowanego procesu kształcenia wiążą się z jego dobrą organizacją, która zapewne przekłada się na efekty w postaci osiągnięć szkolnych ucznia.

W celu nakreślenia rzeczywistego obrazu pracy nauczyciela w zakresie organizacji procesu kształcenia posłużono się techniką badania doświadczeń dzieci. Badanie doświadczeń dzieci pozwala wyeliminować deklaratywne odpowiedzi nauczyciela i uzyskać w znacznym stopniu wiarygodne dane. Badaniami objęto uczniów klasy III i w zasadzie miały one charakter indywidualny. Osoba badająca czytała kolejno zdania charakteryzujące proces kształcenia, a dzieci oceniały, w jakim stopniu odnoszą się one do tego, co dzieje się w ich klasie. Uzyskane odpowiedzi skategoryzowano i przydzielono im określoną liczbę punktów. Jeśli dziecko oceniało, że dane stwierdzenie występuje *prawie zawsze*, wówczas przydzielano 2 punkty; jeśli *czasami* – 1 punkt; natomiast 0 punktów przydzielano za odpowiedź *to się nie zdarza*. Wzięto pod uwagę siedem kategorii doświadczeń:

1. Możliwość wyboru zadań.
2. Możliwość współpracy w grupie.
3. Kontakt ze środowiskiem.
4. Realizacja zadań w środowisku.
5. Udział środowiska w realizacji zadań szkolnych.
6. Wykorzystywanie różnorodnych źródeł uczenia się.
7. Podejmowanie zadań badawczych.

W związku z tym odpowiedzi każdego dziecka można było maksymalnie wycenić na 14 punktów. Liczba punktów uporządkowana na skali decydowała o zakresie pozytywnych doświadczeń dziecka:

- 0 – 4 punktów: brak pozytywnych doświadczeń związanych z organizacją procesu kształcenia;
- 5 – 10 punktów: przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń związanych z organizacją procesu kształcenia;
- 11 – 14 punktów: duży zakres pozytywnych doświadczeń związanych z organizacją procesu kształcenia.

Szczegółowe wyniki zostały zilustrowane w tabeli 4.

Tabela 4. Doświadczenia dzieci w zakresie organizacji procesu kształcenia. Rozkład dla wszystkich 7 kategorii doświadczeń

Zakres pozytywnych doświadczeń	Liczba uczniów	% uczniów
Brak	361	28,3
Przeciętny zakres	856	67
Duży zakres	60	4,7

N = 1277

Jak wynika z badań, tylko 4,7% dzieci ma duży zakres pozytywnych doświadczeń w zakresie organizowania interaktywnego i zróżnicowanego środowiska uczenia się. Ponad 28% dzieci nie ma w ogóle pozytywnych doświadczeń w omawianym tu aspekcie edukacji. Można zatem wnioskować, że nadal, mimo proklamowanych zmian w sposobach organizowania warunków rozwoju edukacyjnego dzieci, dominuje przekazowy, mało atrakcyjny, zamknięty na doświadczenia dziecka i oparty na władzy nauczyciela oraz bierności poznawczej ucznia model edukacji. Podstawą procesu edukacyjnego jest kierownicza rola nauczyciela.

W celu ukazania głównych cech doświadczanego przez badane dzieci modelu kształcenia warto odnieść się do kategorii, które stały się przedmiotem omawianych tu badań. Organizacja procesu kształcenia wiąże się z metodami pracy uczniów, stopniem ich udziału w zajęciach, możliwością korzystania z wielości środków dydaktycznych, realizacją zadań w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Właśnie te cechy poddano szczegółowej analizie. W tabelach 5, 6, 7, 8 i 9 zaprezentowano wyniki dla poszczególnych kategorii doświadczeń z zakresu organizacji procesu kształcenia. Tym razem, zgodnie z wyżej przedstawioną procedurą obliczania danych, dziecko mogło uzyskać maksymalnie 2 punkty, które stanowiły wskaźnik dużego zakresu jego pozytywnych doświadczeń. Uzyskanie 1 punktu wskazywało przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń na dziecko.

Tabela 5. Doświadczenia dzieci w zakresie wyboru zadań szkolnych

Możliwość wyboru zadań		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	525	41,4
Przeciętny zakres	498	39,3
Duży zakres	244	19,3

N = 1267

Proces edukacyjny nastawiony na dziecko i jego rozwój, to proces, w którym uczeń ma poczucie, że sprawuje kontrolę nad biegiem wydarzeń. Uczeń nie musi być do końca świadomy celowości i związków całego ciągu działań podejmowanych na zajęciach, które stawia przed nim nauczyciel. Powinien natomiast mieć przekonanie o tym, że ma wpływ na to, jak pracuje, z kim i jakie zadania podejmuje, że od niego zależy poziom, jak i ocena wykonania zadania. Chodzi zatem o wytworzenie w uczniu poczucia, że ma wpływ na przebieg i efekty zajęć, których ramy wyznacza nauczyciel. Jak wynika jednak z danych, ponad 41% dzieci nie ma wpływu na rodzaj zadań,

jakie ma podejmować podczas nauki w szkole. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie dają szansy albo, jak to potwierdza badanie, bardzo rzadko stwarzają uczniom szansę przejęcia odpowiedzialności i kontroli nad tym, co dzieje się podczas zajęć. Nie dbają zatem o to, by w dzieciach wyzwać i rozwijać poczucie podmiotowości i sprawstwa.

Tabela 6. Doświadczenia dzieci w zakresie pracy w grupach

Praca w grupie		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	106	8,4
Przeciętny zakres	726	57,2
Duży zakres	437	34,4

N = 1269

Praca w grupach rówieśniczych ułatwia uczniom precyzowanie wiedzy przez argumentację, wymianę osobistych doświadczeń, dzielenie się personalnym rozumieniem, rozstrzyganie sprzeczności. Powoduje, że uczniowie dużo chętniej podejmują się problemów trudnych, skomplikowanych i ryzykownych, gdyż czują wsparcie pozostałych członków. Jak zauważa A. Brzezińska (2008, s. 46), różnica perspektyw ujmowania świata (dzieci pochodzą z różnych rodzin, mają różne osobiste doświadczenia) to bardzo ważne źródło konfliktów poznawczych stymulujących rozwój. Jednocześnie źródło pomysłów; wyzwania; układ odniesienia dla porównań społecznych; najbliższe źródło pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych ze względu na bliskość psychiczną i podobne rozumienie świata. Podczas pracy grupowej zachodzi szczególnie dogodna możliwość uczenia się OD rówieśników (obserwacja wykonania czegoś przez kolegę), z POMOCĄ rówieśników (kolega występuje w roli *tutora*) i RAZEM z rówieśnikami (wspólne wykonanie zadania).

Uczenie się kooperatywne tworzy uczniom wsparcie (rusztowanie, termin wprowadzony przez Brunera) w procesie poznawania nowych treści, informacji, z którymi wcześniej się nie zetknęli. Pozwala także na osiągnięcie celów złożonych i długofalowych w krótszym czasie. Praca w grupach przyczynia się do akceptacji i rozumienia konieczności podziału ról, możliwość zaś pełnienia zróżnicowanych ról przyczynia się do spostrzegania i rozumienia różnych aspektów danej sytuacji (Michalak, 2004).

Jak wynika z prezentowanych tu badań, zdecydowana większość dzieci ma możliwość kooperatywnego uczenia się. Nadal jednak nie jest to metoda pracy, mimo tak wielu zalet i powszechności jej reklamowania, z którą wszystkie dzieci stykają się w codziennym życiu szkolnym.

Tabela 7. Doświadczenia dzieci dotyczące kontekstu realizacji zadań szkolnych

Kontakt ze środowiskiem		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	235	18,5
Przeciętny zakres	797	63
Duży zakres	235	18,5

N = 1267

Realizacja zadań w środowisku		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	385	30,3
Przeciętny zakres	637	50,1
Duży zakres	249	19,6

N = 1271

Udział środowiska w realizacji zadań szkolnych		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	573	45,2
Przeciętny zakres	435	34,3
Duży zakres	261	20,5

N = 1269

Jedno z najistotniejszych założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się wskazuje, że wiedza jest zdeteminowana przez kontekst, w którym ją zdobywamy, odkrywamy. Konstruktywiści twierdzą, że jest mało prawdopodobne, by człowiek mógł korzystać z wiedzy zdekontekstualizowanej, gdyż nie ma ona dla niego żadnego znaczenia. Jednostka, która zdobywa wiedzę w sposób zdekontekstualizowany, jest bardzo często nieświadoma tego, że posiada wiedzę gotową do użycia w określonej sytuacji (Grabinger, 1999, s. 669). W związku z tym organizowanie procesu kształcenia powinno odbywać się w realistycznych kontekstach, wzbudzających konflikty poznawcze i ciekawość poznawczą dzieci. Dobra zatem organizacja procesu kształcenia prowadząca do rozwoju kompetencji poznawczych polega na tworzeniu sytuacji, w których uczeń zdobywa wiedzę i umiejętności w bliskim i naturalnym dla niego kontekście, a więc w środowisku i przez środowisko. Podejmuje wówczas zadania i problemy mocno zakotwiczone w zdarzeniach realnego świata, które są dla niego jasne i zrozumiałe. Ucze-

nie się w autentycznym kontekście prowadzi do rozwoju bogatszych i głębszych struktur wiedzy, co z kolei przyczynia się do lepszego transferowania wiedzy w sytuacjach nietypowych.

Tymczasem, jak pokazują badania, duży procent uczniów nie ma takich możliwości. Nauczyciele nie wychodzą z dziećmi, lub czynią to niezmiernie rzadko, poza mury szkolne, nie organizują procesu kształcenia w naturalnym i bliskim dziecku środowisku, a także nie zapraszają osób ze środowiska do wspólnego jego realizowania. Uczniowie bardzo lubią zajęcia w terenie, jak też wszelkiego rodzaju działania podejmowane poza murami szkoły. Takie zajęcia pozwalają im na dużą swobodę poruszania się i komunikowania. Dzieci nie traktują ich jak typowo szkolnych i w zasadzie mimowolnie uczą się, zdobywając wiedzę i rozwijając cenne umiejętności. Zajęcia w najbliższym i znanym uczniowi otoczeniu pozwalają na ujawnianie i angażowanie wiedzy uprzedniej oraz służą zdobywaniu przez niego bezpośrednich doświadczeń, tak zwanych doświadczeń „z pierwszej ręki”. Kontekst najbliższego otoczenia ucznia stwarza szczególnie dogodne warunki do organizowania zintegrowanych działań uczniów, gdyż zagadnienia, problemy, zjawiska i procesy występują tam w całym bogactwie powiązań. Poza tym problemy i zjawiska występujące w najbliższym otoczeniu szkoły dotyczą społeczności lokalnej, do której należy uczeń i jego rodzina, w związku z tym zagadnienia poruszane na zajęciach w klasie nabierają rzeczywistego sensu, są dla dziecka zrozumiałe i ważne (Michalak, 2004).

Tabela 8. Doświadczenia dzieci w zakresie różnorodności źródeł uczenia się

Wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	250	19,7
Przeciętny zakres	618	48,7
Duży zakres	402	31,6

N = 1270

Ilość i jakość środków dydaktycznych ma ogromne znaczenie w stymulacji aktywności ucznia. Może zachęcać lub zniechęcać do podejmowania zadań, włączania się w proces kształcenia. Proces kształcenia oparty na bogactwie środków jest szczególnie istotny w aspekcie kształcenia dzieci, których sposób poznawania jest ograniczony do pola percepcji materiału bardzo konkretnego. Dziecko na etapie kształcenia początkowego potrzebuje jeszcze wielu bardzo konkretnych wrażeń zmysłowych, by efektywnie i zgodnie z możliwościami konstruować odpowiednie struktury poznawcze.

Dla procesu kształtowania kompetencji poznawczych udział materiału dydaktycznego w formie bezpośrednich doświadczeń, tzw. doświadczeń „z pierwszej ręki” ma kolosalne znaczenie. Konkretny materiał w postaci środków dydaktycznych stanowi pomost od wyobrażeń konkretnych do symbolicznych, od myślenia konkretno-wyobrażeniowego do myślenia abstrakcyjnego. Tworzenie kompozycji z różnych doświadczeń zmysłowych pozwala dziecku konstruować reprezentacje różnych aspektów świata rzeczywistego. Jednocześnie pomaga mu rozwijać mentalne modele rzeczywistości, którą dziecko uczy się przedstawiać za pomocą środków dydaktycznych oraz rozwijać na nie emocjonalną odpowiedź.

W kontekście uzyskanych wyników badań można powiedzieć, że 31,6% dzieci ma taką możliwość w dużym zakresie. Natomiast aż 19,7% badanych dzieci takiej możliwości nie ma w ogóle. Jest to bardzo niepokojący obraz doświadczeń ucznia, który zapewne jest wskaźnikiem barku świadomości nauczyciela w zakresie psychicznych uwarunkowań procesu edukacyjnego rozwoju dziecka. Głuchota nauczycieli na potrzeby rozwojowe ucznia prowadzi nie tylko do braku skuteczności w zakresie programowanych oddziaływań, ale skazywania dziecka na wysiłek często przekraczający jego wewnętrzne zasoby i tym samym uzyskiwania osiągnięć znacznie poniżej możliwości.

Tabela 9. Doświadczenia dzieci w zakresie podejmowania zadań badawczych

Zadania badawcze		
Zakres pozytywnych doświadczeń	liczba uczniów	% uczniów
Brak	514	40,7
Przeciętny zakres	521	41,2
Duży zakres	228	18,1

N = 1263

Działalność badawcza uczniów stwarza szczególnie dogodne warunki do samodzielnego nabywania i rozwijania wiedzy oraz umiejętności poznawczych i przyczynia się, na co zwracają uwagę między innymi S. Palka (1989) i R. Michalak (2004), do rozwijania samodzielności poznawczej uczniów. Tworzy optymalny kontekst do działania na materiale konkretnym, które dla dzieci na etapie edukacji początkowej, co już było powiedziane, są podstawą wszelkich procesów i mechanizmów ich rozwoju i to nie tylko intelektualnego. Aktywność badawcza dostarcza uczniom doświadczeń istotnych w kształtowaniu pojęć naukowych i rozwijaniu podstawowych operacji umysłowych, takich jak: synteza, analiza, klasyfikacja, porównywanie, abstrahowanie i wnioskowanie.

Uczeń w wyniku obserwacji, poszukiwania, eksperymentowania otrzymuje informacje zwrotne i pomoc w modyfikowaniu pierwotnych pomysłów zgodnie z uzyskiwanymi doświadczeniami.

Zgromadzone zaś dane empiryczne wskazują, że ten rodzaj aktywności dzieci jest niezmiernie rzadko obecny w kształceniu zintegrowanym. Ponad 40% dzieci nie ma żadnych pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, co w kontekście popularyzowania edukacyjnych korzyści wynikających z działalności badawczej wydaje się faktem wywołującym przynajmniej duże zdziwienie. Choć oczywiście aktywność badawcza na etapie edukacji elementarnej nie w pełni zgodna jest ze ścisłą procedurą badania naukowego, to w odniesieniu do dziecka i jego rozwoju trudno przecenić jej zalety. Dziecko zmagając się z zadaniami o charakterze badawczym, wchodzi w rolę poszukiwacza i odkrywcy wiedzy, samodzielnie dostrzega problemy, braki w danych, tworzy hipotezy i wypracowuje strategie ich weryfikacji. Dostrzega wówczas w naturalny sposób zależności, odkrywa związki, selekcjonuje i kategoryzuje dane, buduje rozumienie z pozoru bardzo trudnych zjawisk i procesów. Poza tym rozbudza zainteresowania i ciekawość poznawczą, a także w bezpieczny dla dziecka sposób ją zaspokaja. Zadania badawcze poza niewątpliwymi walorami poznawczymi, tworzą także bardzo atrakcyjny kontekst edukacyjny, który bez reszty pochłania zainteresowanie dziecka, wyzwala przeżycia emocjonalne i skłania do nawiązywania relacji społecznych.

W kontekście omówionych tu wyników badań obraz środowiska edukacyjnego jako źródła doświadczeń istotnych dla kształtowania kompetencji poznawczych dzieci jawi się w mało korzystnych kategoriach. Wielu nauczycieli kreuje rzeczywistość szkolną daleką nie tylko od zmian zachodzących w realnym świecie, w którym uczniowie przecież funkcjonują, aktualnych zmian w myśli pedagogicznej i dziecięcych zainteresowań, ale przede wszystkim od potrzeb rozwojowych uczniów. Treść szkolnych doświadczeń dziecka nie pomaga mu budować trwałych i zróżnicowanych struktur poznawczych. Często wręcz redukuje te najbardziej istotne dla edukacyjnego wzrastania dziecka. Odnieść można wrażenie, jakby szkoła w wymiarze autentycznego edukacyjnego wsparcia nie była dla dziecka i z dzieckiem, ale przeciwko niemu.

5. Kompetencje poznawcze uczniów klas III w świetle badań

Podejmowanie przez dziecko takich form aktywności, które zapewniają mu aktywny kontakt ze światem i jednocześnie integrują wszystkie bodźce do niego napływające, przyczynia się do zmian rozwojowych wszystkich

jego struktur psychicznych, które mimo swej odrębności są od siebie ściśle zależne i wzajemnie sprzężone. Ważne jest zatem dla ogólnego rozwoju dziecka, by sytuacje, w jakich ono działa, były bogate, różnorodne i wyzwalały wieloraką aktywność.

Nietrudno tego dokonać, angażując ucznia w różnorodne działania badawcze, jak: obserwacja zjawisk, eksploracja, wykonanie prostych eksperymentów, dokonanie pomiarów, poszukiwanie informacji z różnych mediów. Działania te umożliwiają samodzielne odkrycie nowych faktów, spostrzeżeń, informacji, zależności, a także sprzyjają zmianie poglądów ucznia oraz formowaniu się jego nowej wiedzy. Takie formy podejmowanej przez uczniów aktywności pozwalają na korzystanie z osobistej wiedzy, umiejętności i doświadczeń oraz na samodzielne konstruowanie nowych struktur poznawczych na bazie już istniejących.

Niewielka stymulacja aktywności ucznia, mało zróżnicowane środowisko edukacyjnego wsparcia, nieadekwatny proces kształcenia do jego potrzeb i możliwości rozwojowych, prowadzi do braku wykształcenia lub wykształcenia w niewielkim stopniu i zakresie kompetencji poznawczych. Taki wniosek można postawić w świetle założeń współczesnych teorii uczenia się, zwłaszcza konstruktywizmu, a także wyników badań, między innymi B. Kondratek (2009), R. Michalak (2004), D. Klus-Stańskiej (2002) czy K. Stemplewskiej-Żakowicz (1996).

Stwierdzenie to uczyniono także kontekstem poszukiwania zależności w obrębie tych zagadnień, w świetle uzyskanych danych empirycznych. Postanowiono zatem zweryfikować hipotezę, w której założono, że: *Jeśli dzieci funkcjonują w środowisku ubogim w dostarczaniu przeżyć poznawczych i emocjonalnych oraz nieadekwatnym do mechanizmów ich edukacyjnego rozwoju, co wynika z przedstawionych w tej publikacji badań, to będą prezentowały niski stopień rozwoju kompetencji poznawczych.*

W związku z tym poddano badaniu wybrane kompetencje poznawcze uczniów z wielu obszarów ich edukacyjnego funkcjonowania. Stopień i zakres ich rozwoju został omówiony we wszystkich pozostałych rozdziałach tej części publikacji. W tym rozdziale zostaną ukazane i zinterpretowane dane empiryczne z badania kompetencji poznawczych uczniów klasy III przejawianych podczas aktywności przyrodoznawczej.

Do zbadania stopnia rozwoju kompetencji poznawczych dzieci stworzono dwie sytuacje badawcze. Obie sytuacje miały charakter problemowy i dostarczyły materiału empirycznego, służącego określeniu stopnia rozwoju umiejętności: dostrzegania problemu, projektowania rozwiązania problemu, stosowania wiedzy w nowym kontekście, uzasadniania podjętych decyzji, a więc wynikających ze sprawności zdobywania i przetwarzania informacji.

Pierwsza sytuacja badawcza zatytułowana „Klatki” została oparta na pomysłach R. Michalak (2004). Zadanie uczniów polegało tu na rozmieszczeniu pięciu określonych rodzajów zwierząt (białe myszki, króliki miniatutki, chomiki, koty i papużki) w czterech klatkach. Zadanie miało charakter indywidualnego zmagania się z problemem. Zwierzęta miały zarówno cechy podobne, jak i różnicujące je między sobą, na przykład w zakresie: wielkości, stylu życia czy sposobu odżywiania. Wszystkie klatki miały jednakową wielkość, a różniły się jedynie wielkością otworów. Zadanie można było poprawnie rozwiązać na trzy sposoby. Niezależnie od wersji rozwiązania uczeń otrzymywał 1 punkt za poprawne rozwiązanie zadania lub 0 za jego brak lub niepoprawne rozwiązanie.

Konstrukcja i dobór treści omawianej tu sytuacji badawczej wymaga doprecyzowania, zwłaszcza z uwagi na możliwość jej różnej interpretacji znaczeniowej w kontekście indywidualnych doświadczeń dzieci. Przyjęto założenie, zgodne z najbardziej prawdopodobną interpretacją, że tylko kot, jako drapieżnik wymaga izolacji, pozostałe zwierzęta mogą ze sobą przez jakiś czas przebywać, w dowolnej konfiguracji. Należy jedynie wziąć pod uwagę konieczność dopasowania wielkości zwierzęcia do wielkości otworów w klatce. W analizie danych nie wzięto pod uwagę nietypowych doświadczeń związanych ze zwyczajami zwierząt i sposobem ich życia, jak na przykład możliwość takiego wytresowania kota, by żył w przyjaźni z myszkami czy papugami. W hodowli chomików mogą występować także takie osobniki, które przejawiają zachowania agresywne i mogą być niebezpieczne dla innych zwierząt, takich jak na przykład myszki, co wyklucza możliwość ich wspólnego przebywania.

Z uwagi na brak czasu, który był restrykcyjnie reglamentowany przez nauczycieli, badania udało się przeprowadzić jedynie w 27 klasach III i objęto nimi 542 uczniów. Uzyskany materiał empiryczny pozwala jednak na pewne uogólnienia i formułowanie wniosków zgodnych z przyjętymi celami badawczymi.

Na podstawie badań można stwierdzić, że uczniowie mieli dość duże problemy z prawidłowym rozwiązaniem tego zadania. Tylko 39,3% badanych uczniów stworzyło jedną poprawną odpowiedź, czyli potrafiło poprawnie zaprojektować sposób rozmieszczenia zwierząt w klatkach w zależności od ich potrzeb życiowych. Ponad 60% dzieci nie podało ani jednego poprawnego rozwiązania sytuacji problemowej. Na 27 zbadanych klas III, aż w 6 klasach wynik poprawnych odpowiedzi był niższy niż 15%. Natomiast aż w 18 zbadanych klasach wynik poprawnych odpowiedzi był niższy niż 50%. Tylko w jednej klasie uczniowie osiągnęli 100% poprawnych odpowiedzi. Szczegółowe wyniki ilustruje tabela 10.

Tabela 10. Rozkład wyników uzyskanych przez uczniów w sytuacji badawczej: „Klatki”

Symbol szkoły	Klasa	Liczba uczniów	Liczba poprawnych odpowiedzi	%
K.	3	25	13	52
O.	3b	24	13	54,2
B.	3a	11	6	54,5
Ż. R.	3	17	1	5,9
O.1	3b	28	12	42,8
O.2	3d	22	9	40,9
O.3	3c	21	7	33,3
Bs.	3	15	0	0
O.4	3a	25	9	36
O.5	3a	19	1	0,02
O.6	3b	20	19	95
O.7	3b	24	12	50
L.	3a	20	8	40
Lb.	3b	11	3	27,3
Lb.1	3a	19	4	21
Lb.2	3a	20	6	30
Lb.3	3a	14	2	14,3
Lb.4	3a	24	2	8,3
Kal.	3	14	8	57
C.	3	26	9	34,6
Śl.	3b	22	11	50
Śl.1	3a	19	12	63,1
Pł.	3b	14	2	14,3
P.	3a	21	21	100
Waw.	3c	24	7	29,2
Waw.1	3a	22	8	36,4
Waw.2	3d	21	8	38,1

N = 542

Proces zmagania się z zarysowaną powyżej sytuacją problemową wymagał od uczniów dostrzeżenia problemu, analizy danych wyjściowych, porównywania, klasyfikowania, zastosowania wiedzy deklaratywnej w nowym kontekście, samodzielności i elastyczności myślenia, stawiania hipotez i ich weryfikacji, zaufania do własnych kompetencji i skłonności do poszukiwania własnych rozwiązań. Umiejętności te kształtują się w warunkach, w których uczeń podejmuje wysiłek samodzielnego i/lub kooperatywnego rozwiązywania zadań nowych, trudnych i złożonych. Brak tego rodzaju doświadczeń może skutkować brakiem wiary we własne możliwości i oczekiwaniem jedynie na pomoc innych, a także tendencją do poszukiwania

gotowych rozwiązań. Umiejętności dostrzegania problemu i projektowania jego rozwiązania pozwalają uczniom planować różne, alternatywne strategie rozwiązywania zadań na podstawie analizy ich celu i danych początkowych, ale jednocześnie wymagają myślenia twórczego, logicznego i krytycznego. Kształtują się głównie w procesie zmagania się ucznia ze zróżnicowanymi zadaniami typu otwartego i półotwartego. Dziecko rozwija te umiejętności tylko w wyniku podejmowania całego zespołu zróżnicowanych i zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych. Uczniowie, którzy w procesie edukacyjnym są z reguły odbiorcami gotowych informacji, zasad, reguł i sposobów rozwiązań zadań (algorytmów), nie mają w zasadzie szans na podejmowanie tego typu czynności. W edukacji przekazowej z reguły brak okazji, lub jest ich bardzo niewiele, do podejmowania samodzielnych, nie poddawanych skrupulatnej ocenie i kontroli działań o charakterze twórczym. Dziecko, które podąża za instrukcją nauczyciela, a jego aktywność ograniczona jest jedynie do bezrefleksyjnego odwzorowywania modelowych czynności nauczyciela, nie ma warunków do kreacji, do samodzielnego lub zespołowego projektowania działań, nie ma okazji do przewidywania skutków różnych podjętych przez siebie decyzji, do weryfikacji hipotez, nie ma możliwości do poszukiwania optymalnych dróg postępowania, także metodą prób i błędów, nie ma zatem możliwości gromadzenia i strukturalizowania osobistych doświadczeń w zakresie kształtowania umiejętności projektowania rozwiązania zadania.

Kompetencje poznawcze zawierają w sobie co najmniej dwa istotne komponenty: wiedzę o charakterze deklaratywnym typu „wiem, że” oraz umiejętności, a więc wiedzę proceduralną, typu „wiem, jak, w jaki sposób”. Trudność w prawidłowym rozwiązaniu omawianej tu sytuacji badawczej wiązała się z koniecznością aplikacji wiedzy w nowym dla ucznia kontekście. Badani uczniowie musieli zastosować tu głównie wiedzę dotyczącą warunków i sposobu życia znanych im zwierząt, które najczęściej stanowią dziecięce hobby hodowlane, w zupełnie dla nich nowej sytuacji. Cała trudność tej sytuacji polegała na tym, by tak dopasować do siebie dwa rodzaje zwierząt, by przez pewien czas mogłyby one zamieszkać razem w jednej klatce. Zadanie wymagało od uczniów zastosowania wiadomości dotyczących warunków życia zwierząt, ich zwyczajów, wielkości, a przede wszystkim ich sposobu odżywiania.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że dzieci miały dość duże problemy ze stosowaniem osobistej wiedzy w nowym kontekście. Doświadczyły sporych trudności w procesie rozwiązywania zadania otwartego, które wymagało aplikacji wiadomości opanowanych w typowej sytuacji szkolnej i do tego bez wskazówek i instrukcji nauczyciela naprowadzających na to, o „jaką wiedzę chodzi”, w jakiej sytuacji zdobywaną, przy okazji jakich zagadnień czy tematów.

Podstawą zaś rozwoju kompetencji poznawczych jest trening i nabywanie wprawy w stosowaniu wiedzy o charakterze deklaratywnym w zróżnicowanym i zmiennym kontekście, czego tradycyjna edukacja jest pozbawiona. Wydaje się, że szczególnie istotne dla rozwoju omawianych tutaj kompetencji jest prowadzenie przez uczniów w toku codziennych zajęć szkolnych samodzielnej i zespołowej działalności o charakterze badawczym. Dzieci powinny mieć wiele okazji do prowadzenia prostych eksperymentów, obserwacji zjawisk, działalności eksploracyjnej oraz podejmowania zadań otwartych i półotwartych wymagających dużej samodzielności w poszukiwaniu problemów, projektowaniu hipotez ich rozwiązania oraz ich praktycznej weryfikacji. Takich doświadczeń, co było ukazane w poprzednim rozdziale, badanym dzieciom po prostu brak.

Druga sytuacja badawcza była o wiele bardziej skomplikowana i wymagała zarówno działania indywidualnego, jak i grupowego. Podstawowym zadaniem dzieci było zaprojektowanie otoczenia ich szkoły. Badane dzieci otrzymały instrukcję, z której wynikało, że nauczyciel ogłosił konkurs na najlepszy projekt otoczenia ich szkoły. Zadanie to miały wykonywać w grupach 4-osobowych. Dzieci miały zaprojektować otoczenie szkoły i obsadzić je roślinami. Każda osoba z grupy miała zajmować się innym gatunkiem roślin. Na ławce dzieci odnalazły przygotowane 4 koperty, w których znajdowały się nazwy typowych roślin: kwiaty (w środku nazwy kwiatów: tulipany, róże, słoneczniki); drzewa (w środku nazwy drzew: brzoza, jarzębina, tuja); krzewy (w środku nazwy krzewów: forsycja, bez, wierzba); zioła (w środku nazwy ziół: rumianek, mięta, szalwia).

Każdy członek grupy mógł wylosować tylko 1 kopertę. Dzieci były poinformowane o tym, że powinny tak zaprojektować otoczenie szkoły, by znaleźć odpowiednie miejsce dla swoich roślin, to znaczy takie, by każda roślina miała jak najlepsze warunki do rozwoju i stanowiła ozdobę terenu. Najpierw miały wykonać w ciągu 15 minut ogólny jego szkic na kartce. Otrzymały też wskazówkę, że w otoczeniu szkoły powinny znaleźć się nie tylko rośliny, ale także miejsca i urządzenia do nauki i wypoczynku. Poza tym zostały poinformowane, że w klasie są studenci-eksperci, którzy pomogą im wykonać to zadanie. Ekspersi dysponowali minienicyklopedią roślin, z której mogły korzystać także dzieci. Trzecioklasiści byli także poproszeni o zapisanie pytań, na które muszą uzyskać odpowiedź, by dobrze wykonać swoje zadanie.

Obserwatorzy mieli za zadanie dokładnie przyglądać się dzieciom i rejestrować swoje spostrzeżenia w „Schedule obserwacyjnej zachowań dziecka” oraz udzielać wszystkich informacji, o które poprosi ich dziecko. Po wykonaniu przez grupę zadania mieli także poprosić każdego ucznia o uzasadnienie decyzji: *Dlaczego posadził tę roślinę właśnie w tym miejscu*. Odpowie-

dzi dziecka obserwatorzy notowali w specjalnie przygotowanej karcie „Odpowiedzi dziecka”.

Poza kopertami z nazwami roślin dzieci otrzymały duży arkusz papieru z zaznaczonym północnym kierunkiem świata, na którym zamieszczały projekt otoczenia szkoły.

Sytuacja badawcza została tak zaprojektowana, by można było zbadać typowe umiejętności poznawcze związane ze sprawnością przetwarzania i zdobywania informacji, jak: ich wyszukiwanie, analizowanie, dokonywanie ich syntezy, planowanie ich wykorzystania w sytuacji problemowej, a także dostrzegania i projektowania rozwiązania określonego problemu, uzasadniania decyzji oraz współdziałania z innymi.

Dobór treści do zaplanowanej sytuacji badawczej osadzał się na założeniu, że zgodnie z podstawową programową, dzieci powinny w klasie III dysponować typową i podstawową wiedzą przyrodniczą z zakresu klasyfikacji roślin (drzewa, krzewy, rośliny zielne) oraz warunków ich życia, wpływu światła słonecznego na życie roślin i zwierząt, a także kierunków geograficznych związanych z dobowym obrotem Ziemi wokół Słońca. Kontekst tych treści przyrodniczych stał się płaszczyzną analizy materiału empirycznego i w zasadzie służył realizacji głównego celu badawczego, a więc określeniu stopnia rozwoju wybranych umiejętności poznawczych trzecioklasistów.

Na wstępie warto zauważyć, że dzieci bardzo chętnie i odpowiedzialnie podjęły się tego zadania. Z wielką ochotą i dużym entuzjazmem przystąpiły do pracy. Były zadowolone z czekającym ich działaniem i dobrze zmotywowane do jego wykonania. Wyrażały to nie tylko gestem, zadowoleniem, uśmiechem, natychmiastową gotowością do pracy, ale także stwierdzeniami „ale fajnie”; „super”; *to będzie fajna przygoda*; *jeszcze nigdy tego nie robiliśmy*; „szkoda, że zawsze tak nie pracujemy”. Nie miały także problemu ze zrozumieniem poleceń i losowaniem kopert. Nie przejawiały obaw i niechęci w stosunku do ekspertów, z którymi już wcześniej pracowały, co najmniej przez dwa lub trzy dni.

Realizacja tego zadania wymagała sporo czasu i dużej samodzielności w operowaniu wiedzą oraz umiejętności kooperatywnego działania. Wymagała skupienia i koncentracji na działaniu przez dłuższy czas (około 60 min), a także umiejętności dobrego gospodarowania przestrzenią. Tworzyła natomiast bardzo dobre warunki do obserwacji zachowań społecznych i poznawczych dzieci, a także umiejętności i sprawności manualnych, wyobraźni przestrzennej, dobrego operowania kształtem i kolorem. Stanowiła zatem bardzo dobry kontekst dla tzw. oceny rzeczywistej, a więc monitorowania i oceniania postępów dziecka w naturalnej sytuacji. Warto zaznaczyć, że nauczyciele nie wykorzystywali jej w tym celu, co więcej spora grupa

nauczycieli (prawie 30%) nie wyraziła zgody na jej przeprowadzenie z uwagi na brak czasu i tak zwany pośpiech „programowy”.

Do zadania przystąpiło 68 klas III. Bogactwo uzyskanego materiału badawczego, a zwłaszcza jego różnorodność wymagała w zasadzie przeprowadzenia analizy jakościowej.

Dzieci posługiwały się różnymi technikami plastycznymi (rysowanie, malowanie, collage, wylepianie). W związku z tym należało przyjąć pewne kryteria analizy wykonanych prac, by zrealizować założony cel badawczy.

Analiza wykonanych przez uczniów projektów pozwala stwierdzić, że:

Dzieci znają kierunki geograficzne, potrafią je poprawnie wyznaczyć, ale zupełnie pomijają ich znaczenie dla życia roślin i ludzi. Nie kierują się nimi w projektowaniu rozmieszczenia budynków, urządzeń i miejsc przeznaczonych do rekreacji i odpoczynku, a także roślin. Zupełnie też pomijają zależności, w jakiej pozostają rośliny od siebie nawzajem. Nie biorą pod uwagę ani ich wielkości, rozłożystości, wymagań glebowych, położenia w stosunku do Słońca, czasu kwitnienia itp. Posadzenie roślin jest przypadkowe i raczej podyktowane względami kompozycyjnymi, estetycznymi niż potrzebami żywymi. Sytuacja taka może być wyrazem braku umiejętności dostrzegania problemu, a także przetwarzania i stosowania informacji w nowym kontekście.

Zupełnie natomiast dzieci pomijają proporcje, w jakiej występują wobec siebie obiekty. Wielkość kwiatów bardzo często przewyższa wysokość drzew czy krzewów, a także budynków i urządzeń do rekreacji i odpoczynku. Sytuację taką da się zaobserwować w 87% analizowanych projektów. Świadczyć to może o braku umiejętności wykorzystywania informacji w sytuacjach praktycznych, a także nowych, dalekich od typowo szkolnych. Brak wykształcenia tej umiejętności u dzieci może potęgować fakt nieprzywiązywania wagi nauczycieli do konieczności prowadzenia nauczania w naturalnym kontekście lub robienia do niego odniesień. Nauczyciele, co potwierdzają uzyskane wyniki badań, kreują edukację w zasadzie w sztucznym środowisku klasy szkolnej, korzystając jedynie z modeli, ilustracji, na których eksponowane obiekty są pozbawione naturalnych wymiarów i proporcji. Zestawienie ikonicznej reprezentacji liścia, który jest co najmniej takiej samej wielkości jak pień drzewa na innym obrazku czy pszczoła, zaburza u dzieci proces percepcji bodźców i utrwała nieadekwatne wyobrażenia. W przyszłości dzieci mogą mieć problemy z widzeniem perspektywy czy pojęciem przestrzeni, bryły itd.

Zdecydowana większość zbadanych uczniów (76%) zna wygląd drzew i kwiatów, co znajduje swój wyraz w stworzonych rysunkach, ale wiele problemów nastrocza im wygląd krzewów i ziół. Można stwierdzić, że dzieci w zasadzie nie znają podstawowych ziół. Jednocześnie należy zauważyć, że większość dzieci (63%), mimo informacji zawartych w instrukcji, przedsta-

wia wierzbę jako drzewo, a nie krzew. Podobnie sprawa wygląda z bzem. Dzieci intuicyjnie i jedynie odwołując się do wiedzy potocznej, tworzą rozwiązania własnych problemów. Nie korzystają z informacji zawartych w innych źródłach wiedzy, nie analizują ani nie selekcjonują danych.

Wiele projektów (47%) nie uwzględnia położenia szkoły. Budynek szkoły jest w nich albo zupełnie pomijany albo marginalizowany. Natomiast wiele uwagi dzieci poświęcają obiektom sportowym, jak boiska do gry w piłkę czy urządzeniom rekreacyjnym, jak zjeżdżalnie, altanki, leżaki i ławki, a także budki ze słodyczami, co szczególnie widoczne jest w projektach wykonywanych przez grupy chłopców lub mieszane. Badani uczniowie zupełnie nie uwzględniają w swych projektach rzeczywistości. Całkowicie pomijają odniesienia do realiów. Tworzą projekty fikcyjne, wyizolowane, oderwane od rzeczywistości, w której funkcjonują oni jako społeczność szkolna. Tylko w nielicznych projektach (2%) dzieci umieszczały stałe obiekty, które występują w najbliższym otoczeniu szkoły. Także tylko zaledwie w kilku projektach (5%) dzieci uwzględniały zbliżony do rzeczywistości kształt budynku swojej szkoły.

Dzieci niezmiernie rzadko poszukiwały informacji ważnych do wykonania zadania, świadczy o tym niewielka liczba pytań. Na 1098 dzieci, które wykonywały projekt, pytania postawiło tylko 98 dzieci, czyli zaledwie 9%. Także treść pytań nie świadczy o dobrze rozwiniętej umiejętności poszukiwania i analizowania informacji, a także wyciągania wniosków. Uczniowie nie pytają o informacje istotne z punktu widzenia procesu rozwiązywania problemu, ale o gotowe rozwiązania, czyli „gdzie posadzić daną roślinę”. Fakt ten jest zapewne wynikiem doświadczania transmisyjnego sposobu nauczania. Dzieci nie konstruują wiedzy, nie poszukują informacji i ich nie wytwarzają, ale zapamiętują wyniki, a więc gotowe znaczenia, które także stanowią jedyną wartość cenioną przez nauczyciela. Wiele nauczycieli nie przywiązuje jakiegokolwiek wagi do indywidualnej metody pracy dziecka, odkrytego sposobu dojścia do efektu, nie śledzi procesu osiągnięcia rezultatu, ale koncentruje się na samym wyniku. Nauczyciele tkwią w przekonaniu, że jeśli wynik jest zły, to zła jest także metoda, jaką wypracowało dziecko. Nauczanie „po śladzie”, według instrukcji, nadal dla wielu nauczycieli jest jedynie skuteczną strategią kształcenia dzieci.

Kompozycja, zagospodarowanie przestrzeni kartki świadczą o tym, że większość stworzonych przez dzieci projektów nie jest wynikiem planu, ich wspólnych przemyśleń, pomysłów i uzgodnień, ale działań podejmowanych spontanicznie i na bieżąco, często w wyniku pracy indywidualnej, a nie grupowej. Trudno się w nich doszukać jakiegoś logicznego klucza porządkowania pomysłów rozwiązania postawionego przed dziećmi zadania. Projekty ukazują, że dzieci w niewielkim stopniu uzgadniały ze sobą rozmieszczenie roślin. Najczęściej każde dziecko osobno zagospodarowywało

określony kawałek kartki (drzewa obok drzew na jednym końcu arkusza, kwiaty na drugim itd.). Tak jest w przypadku ponad 70% analizowanych projektów. Jedna z grup stworzyła projekt, w którym zostały narysowane dwie szkoły, co oznacza, że dzieci w ogóle nie doszły do porozumienia. Dobrze spełnienie zadania wymagało natomiast współpracy w zakresie planowania, jak i projektowania rozwiązania zadania, a więc negocjowania pomysłów, tworzenia i weryfikacji hipotez, analizy i syntezy informacji, czego, jak się okazuje, większość badanych uczniów nie potrafi. Potwierdzają to także obserwacje zachowań społecznych dzieci podczas pracy. Aktywną i efektywną współpracę przejawiało jedynie 29,6% badanych dzieci, zaś 7,5% uczniów prezentowało zachowania dezorganizujące pracę zespołu. Wiele zachowań dzieci świadczyło także o braku gotowości do zadań kooperacyjnych, koncentrując się podczas zadania jedynie na własnych interesach, zupełnie nie włączając się w pracę zespołu. Egocentryczne nastawienie zaobserwowano u ponad 8,7% trzecioklasistów. Wiele dzieci (11%) nie przejawiało także własnej inicjatywy, okazywało bierność i całkowite podporządkowanie się poleceniom i żądaniom grupy.

Zorganizowana sytuacja badawcza służyła także oszacowaniu umiejętności uzasadniania. Rozwój tej umiejętności, a więc logicznego i rzeczowego argumentowania, zgodnie z założeniami współczesnych teorii poznawania, wiąże się bezpośrednio ze stopniowym opanowywaniem przez ucznia takich operacji logicznych, jak: wnioskowanie, dowodzenie, sprawdzanie, tłumaczenie. Wobec tego przyjęto, że wskaźnikiem badanej zmiennej będzie liczba trafnie dobranych argumentów. Sytuacja badawcza wymagała, by każdy uczeń samodzielnie uzasadnił decyzję odnośnie do wyboru miejsca posadzenia swoich roślin. Dzieci mogły podawać argumenty, które, ich zdaniem, najlepiej przekonują o słuszności podjętej decyzji. Jak wynika z badań, uczniowie podawali niewiele rzeczowych i logicznych argumentów. Mieli dość duże problemy ze znalezieniem uzasadnień popartych wiedzą, zwłaszcza z zakresu warunków życia roślin, ich zależności od światła słonecznego, która w zasadzie stanowiła istotę efektywnego rozwiązania zadania. Tylko 10,2% badanych uczniów klas III podawało 4 lub więcej poprawnych argumentów. Natomiast aż 24,7% badanych nie potrafiło podać żadnego argumentu. Jeden lub dwa rzeczowe argumenty podało 36,3% uczniów, a 28,8% badanych udało się wymienić 3 argumenty uzasadniające podjętą decyzję. Najgorzej wypadły dwie badane klasy ze środowiska wielkomiejskiego. W jednej z nich na 20 badanych uczniów aż dwiętnastu nie podało żadnego poprawnego merytorycznego argumentu. W drugiej przywołanej tutaj klasie, na 28 uczniów szesnastu nie podało żadnego argumentu, a ośmiu badanych uczniów podało zaledwie jeden rzeczowy argument. Najlepiej zaś w tym zakresie badań wypadli uczniowie jednej ze szkół z Olsztyna, gdzie na 24 uczniów czternastu podało 3 rzeczowe argumenty, a siedmiu

badanych po 4 lub więcej. Także uczniowie jednej ze szkół małego miasta dość dobrze poradzili sobie z opisywanym tu zadaniem. Na 32 badanych uczniów trzynastu podało 3 poprawne argumenty, a siedmiu po 4 lub więcej.

Jednocześnie z analizy jakościowej odpowiedzi badanych uczniów wynika, że nie mają oni odpowiednich wiadomości do rzeczowego i logicznego argumentowania i uzasadniania swoich decyzji. Podawane odpowiedzi świadczą o znikomej znajomości ogólnych i podstawowych wiadomości dotyczących warunków życia roślin i zazwyczaj bazują na wiedzy potocznej. Wymieniane przez badanych argumenty charakteryzowały się ubóstwem treściowym, były bardzo ogólne i często pozbawione logicznych powiązań. Świadczą o tym między innymi następujące odpowiedzi dzieci: U1: „Ja narysowałam kwiaty. Słonecznik posadziłam na wschodzie dlatego, bo słoneczniki lubią słońce, a róże bo lubią wodę a tulipany bo lubią wodę i słońce”; U2: „Posadziłem bez na północy i obok jeziora bo potrzebuje wody”; U3: „Forsycja jest na wschodzie bo lubi słońce”; U4: „Rumianek rośnie wszędzie”; U5: „Kwiaty posadziłem na wschodzie bo lubią dużo światła”; U6: „Jarzębinę posadziłem na kamieniach żeby lepiej rosta”; U7: „Posadziłem tuje przy szkole dlatego, że wygląda jak płot”; U8: „Posadziłem rumianek koło rzeki bo jest miętko”; U9: „Jarzębina rośnie w lesie. Las powinien rosnąć na wschodzie”.

O niewielkiej znajomości podstawowych zagadnień dotyczących świata roślin, a głównie warunków ich życia i wyglądu świadczyć może także treść formułowanych przez dzieci pytań kierowanych do ekspertów. Jak wynika z ich analizy, dzieci nie znają podstawowych roślin, powszechnie występujących w ich otoczeniu. Na poparcie tego stwierdzenia warto przytoczyć pytania, najczęściej zadawane ekspertom przez badanych uczniów: „Jak narysować brzozę? Jak wygląda forsycja i bez? Jak wygląda tuja? Jakiego koloru są tulipany? Czy róże i tulipany mogą rosnąć koło siebie? Jakiego koloru jest bez i rumianek? Co to jest szatwia? Co to jest forsycja? Czy tuja to drzewo? Jak wygląda jarzębina? Ile metrów mają zioła?”

Rośliny, którymi dzieci zajmowały się, wykonując zadanie można spotkać niemal w każdym ogrodzie, parku, lesie. Niska znajomość typowych przedstawicieli flory naszej szerokości geograficznej może świadczyć o braku odniesień edukacji do codziennego życia dziecka. W klasie tworzy się środowisko sztuczne, oderwane od codziennych doświadczeń dziecka, a proces uczenia się zawęża się z reguły do opanowania pojęć, nazw, suchych faktów. Naturalny kontekst uczenia się dla dzieci, których myślenie dalekie jest jeszcze od operacji jedynie symbolicznych, abstrakcyjnych, jest konieczny do budowania pełnych struktur wiedzy i rozumienia otaczającego świata. Kształtowanie kompetencji poznawczych dzieci w oderwaniu od ich naturalnych doświadczeń skazuje na ich bezużyteczność w życiu poza murami klasy. Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wyposażenie dzieci

w narzędzia poznania świata tak, by potrafiły efektywnie i szczęśliwie żyć w codzienności, by potrafiły zmagać się z problemami, jakie stawia przed nimi realny świat, by skutecznie radziły sobie z tym, co stanowi treść ich codziennych przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

Stawianie pytań zapewne można potraktować jako wskaźnik dociekliwości poznawczej. Ich jakość zaś może świadczyć o braku wiedzy, niewiary we własne kompetencje czy obawy przed popełnieniem błędu. W tym wypadku mamy zapewne do czynienia ze wszystkimi trzema uwarunkowaniami. Odwołując się do modelu edukacji, jakiego doświadczają badane dzieci (a który został omówiony w świetle badań w poprzednim rozdziale), wątpliwości nie budzi brak samodzielności i umiejętności stosowania wiedzy, co wiąże się z doświadczaniem zewnętrznego sterowania ich aktywnością. Zaskoczenie jednak może wywoływać fakt tak niewielkiego zakresu wiedzy deklaratywnej badanych dzieci będących w szkolnych sytuacjach głównie odbiorcami dużej ilości gotowych, „dobrze ustrukturuowanych” przez nauczyciela wiadomości. Proces rozwoju umiejętności przebiega od etapu deklaracji poprzez automatyzację czynności do etapu proceduralnego i jest zakończony wówczas, gdy uczeń wytworzy odpowiednio ukształtowane schematy czynnościowe do podejmowania i wykonania określonego typu czynności. Wiedza deklaratywna jest zatem niezbędna do wytworzenia wiedzy proceduralnej. Brak procedur stosowania wiedzy u badanych dzieci nie dziwi, gdyż nie tworzy się im odpowiednich warunków, zwłaszcza do samodzielnego zdobywania i aplikacji osobistej wiedzy i doświadczeń. Zakres natomiast wiedzy deklaratywnej badanych w aspekcie typowych wiadomości budzi poważne zastrzeżenia i obawy, co do zasadności funkcjonowania edukacji instytucjonalnej, która, jak się okazuje, nie realizuje celów dydaktycznych w żadnym wymiarze.

Umiejętność uzasadniania konkretnych decyzji wymaga określonego zbioru wiadomości i praktyki. W rzeczywistości szkolnej, w której dominują aksjomaty, reguły, nakazy i gotowe rozwiązania „tak musi być i już”, podawane uczniom bez ich głębszego merytorycznego uzasadniania, nie ma szans na jej ukształtowanie.

Podsumowanie

Zaprezentowane tu wyniki badań świadczą o tym, że w edukacji najmłodszych uczniów dominuje model nauczania, który L. Meyer i R. Kohlberg (1993) nazywają transmisją kulturową, a w którym zakłada się, że wiedza i wartości najpierw ułożone w kulturze są następnie przyswajane przez uczniów poprzez naśladowanie zachowań dorosłych lub nauczanie metodą nagród i kar. Dziecko zatem w obecnej szkole sprowadzone jest do

biernego odbiorcy gotowych znaczeń. Mimo potrzeb rozwojowych, skazane jest na edukację sztuczną, pozbawioną rzeczywistych wymiarów i odniesień, uproszczoną, jednowymiarową i przesyconą stereotypowymi, odtworczymi, a nierzadko lękowymi zachowaniami nauczyciela. Doświadczany przez dziecko proces kształcenia redukuje nieomal do minimum jego samodzielnej aktywności poznawczą, zaangażowanie mentalne i emocjonalne, co skutkuje brakiem możliwości rozwinięcia rozbudowanych struktur psychicznych, które są podstawą skutecznego działania zarówno w sytuacjach typowych, jak i niestandardowych. Niedosyt doświadczeń poznawczych uniemożliwia także ukształtowanie kompetencji poznawczych, tak istotnych zwłaszcza dla edukacyjnego rozwoju. Jednocześnie dzieci nie dysponują odpowiednimi zasobami wiedzy deklaratywnej, a tym bardziej proceduralnej czy kontekstowej. W związku z tym nie radzą sobie z zadaniami otwartymi, o charakterze badawczym, o niepełnych danych, których brak w doświadczonej przez nie edukacji, a które dominują na kolejnych szczeblach nauczania, a przede wszystkim w codziennym życiu.

Obraz edukacji, jaki jawi się w kontekście prezentowanych tu wyników badań i poczynionych refleksji, nie odbiega w zasadzie od tego, jaki kreśli się już od wielu lat. Dziwi zatem fakt, że nie ulega on pożądanym zmianom. Edukacja, a zwłaszcza edukacja dzieci, jest działalnością o wyjątkowo delikatnej i zarazem złożonej materii. Trudno w związku z tym opierać ją na zasadach jednolitych, skończonych, pełnych co do struktury i treści. Dobrych rozwiązań jest zapewne tyle, ile indywidualnych potrzeb dzieci. Mimo to, w świetle koncepcji rozwoju dziecka popartych rzetelnymi badaniami, zwłaszcza z zakresu neuropsychologii, można mówić o pewnych czynnikach, mechanizmach, prawidłowościach wywoływania określonych zmian rozwojowych. Z nich z kolei można wyprowadzać metody, sposoby, strategie oddziaływań, a nawet całe koncepcje edukacyjne, które doprowadzają do przekształceń treści i przebiegu procesu rozwoju dziecka. One także wyznaczają pewne ramy pracy nauczyciela, głównego sprawcy edukacyjnego rozwoju dziecka i stanowią mają jedynie rusztowanie, a więc wsparcie, a nie ciasny gorset zniewalający i ograniczający jego twórcze poszukiwania. Przekonanie, że istnieje jedna najlepsza teoria naukowa, którą da się po prostu zaaplikować, zapewniając sukces edukacyjny, jest naiwne, a nawet zagrażające, bo zniewala nauczyciela, pozbawiając go poczucia odpowiedzialności za własną pracę.

W praktyce edukacyjnej jest zbyt wiele gotowych rozwiązań, schematów działań i spisanych zasad w języku powinności. To ogranicza działanie nauczyciela i ubezwłasnowolnia go, jednocześnie czyniąc go jedynie bezwolnym instrumentem w rękach decydentów oświatowych, wyrobnikiem wypracowanych bez jego udziału dokumentów bezwzględnie regulujących jego pracę. W pracy nauczyciela nieustannie pojawiają się wpływy, naciski,

wymagania teoretyków, autorów rozwiązań metodycznych, administracji szkolnej, nadzoru, rodziców i uczniów. Autonomia nauczyciela, o której tak wiele się mówi, jest redukowana koniecznością osiągnięcia zewnętrznych standardów. W związku z tym nauczyciele w obawie przed krytyką sięgają po gotowe programy nauczania i wychowania, przewodniki metodyczne, instrukcje itd. Brak zaufania do własnych kompetencji wynika głównie ze sposobu ich kształcenia.

System kształcenia nauczycieli wdraża ich bowiem do schematycznego działania, ujednolica i pozbawia indywidualności. Przekonuje ich, że rolą nauczyciela jest realizacja określonych dyrektyw, jedynie właściwych dróg nauczania, pełnych koncepcji pedagogicznych. Uświadamia całkowitą zależność od nadzoru administracyjno-oświatowego i niejako zmusza do realizacji zadań wynikających z założeń oświatowego systemu transmisyjnego. Jednocześnie ugruntowuje w przekonaniu, że istnieje jedna wersja pedagogiki, jedna metodyka, jedna najlepsza z możliwych ideologia nauczania, a wszelkie od nich odstępstwa są wyrazem osobistych błędów i niedociągnięć.

Tymczasem w systemie kształcenia nauczycieli należy, jak podkreśla D. Klus-Stańska (1999, s. 8), kształcić „samoświadomość profesjonalną, czyli zdolności do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych idei, założeń i eksplanacji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, wyborów, działań i ich skutków”. Należy rozwijać świadomość skutków własnych oddziaływań edukacyjnych skierowanych na ucznia i pośrednio rodziców.

Metodyka kształcenia nauczycieli musi opierać się na przygotowaniu ich do poszukiwań alternatyw, a więc innowacyjności w działaniu, która głównie polega na stosowaniu oryginalnych, odmiennych, a więc bardziej indywidualnych sposobów organizacji warunków procesu kształcenia.

Chodzi zatem o takie kształcenie nauczycieli, które zapewni im z jednej strony akademickie przygotowanie specjalistyczne i ogólnopedagogiczne, a z drugiej wykształci konieczność nieustannej autorefleksji. Pozwoli to nauczycielom na budowanie bogatego warsztatu pracy wypełnionego wiedzą i umiejętnościami specjalistycznymi oraz „o tworzeniu wiedzy” i przyczyni się do redukcji napięć wynikających z obawy przed brakiem odpowiednich kompetencji do kreowania odmiennych, niestandardowych rozwiązań w zakresie pracy z uczniem.

Jednocześnie bardzo istotne w procesie przygotowania do roli nauczyciela jest rozbudzenie jego pasji do zawodu i umiejętności budowania autorytetu. Jak zauważa A.I. Brzezińska (2008), w procesie budowania roli nauczyciela, który chce efektywnie oddziaływać na swych uczniów, ważne są różnorodne kompetencje, nie tylko w obszarach związanych ze szkolnymi przedmiotami i wysokie poczucie kompetencji. Autorka zalicza do nich:

własne osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, osiągnięcie mistrzostwa; skuteczność w działaniu, także w środowisku lokalnym, w mediach; umiejętność pobudzania nadziei szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie czy mocniej doświadczonych w swoim życiu, a także lojalność i uczciwość wobec „swoich” uczniów i „swojej” klasy w chwilach próby.

Proces przygotowania nauczycieli do zawodu w świetle zarysowanych powyżej zasad jest przedsięwzięciem niezwykle odpowiedzialnym, złożonym i wieloaspektowym. Wydaje się jednak, że najważniejsze w nim jest kształtowanie motywacji do bycia profesjonalnym i odpowiedzialnym praktykiem. W związku z tym model kształcenia nauczycieli powinien być oparty na konstruktywistycznym cyklu etapów nabywania samoświadomości profesjonalnej i refleksji w działaniu: począwszy od rozbudzenia motywacji wewnętrznej do bycia profesjonalnym i odpowiedzialnym praktykiem, poprzez samoświadomość, czyli diagnozę własnych mocnych i słabych stron w tym zakresie (kompetencje osobowe i zawodowe) do restrukturyzacji osobistych zasobów wiedzy, umiejętności i wartości, a następnie aplikacji nabytych kompetencji w działaniu pedagogicznym, a na ich ewaluacji skończąwszy.

Profesjonalne przygotowanie nauczycieli jest szansą na poprawę jakości kształcenia, która zapewne przełoży się na osiągnięcia uczniów, a więc rozwinięcie ich kompetencji niezbędne do efektywnego i szczęśliwego życia w świecie tak dynamicznych przemian.

Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej

Wprowadzenie

Język stanowi system znaków prymarnych – dźwiękowych i wtórnych – pisanych pozwalających na porozumiewanie się jednostki z innymi osobami. Każdy znak językowy jest przez kogoś nadawany i dociera do jakiegoś mniej lub bardziej określonego odbiorcy. Z kolei odbiór znaku przez adresata wywołuje u niego określoną myśl, zgodnie z intencją nadawcy, która jednak nie dotyczy cech fizycznych samego znaku, tylko treści, jakie niesie ten znak (Weinsberg, 1983, s. 10-11). Poszczególne znaki językowe posiadają dwie zasadnicze cechy: linearność i arbitralność. Linearność odnosi się do formy znaku językowego i polega na tym, że kolejne elementy występują w określonym porządku jeden po drugim. Zmiana szyku elementów składowych dźwięków lub liter zmienia znaczenie całego znaku (np.: kot, kto). Z kolei arbitralność odnosi się do relacji między formą, znaczeniem i rzeczywistością (Rakowska, 2003, s. 12-13). Zarówno gramatyka, jak i słownictwo języka są arbitralnymi konwencjami, które są znane i akceptowane przez użytkowników.

Aby można było uznać język za narzędzie w procesie porozumiewania się, należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- 1) konkretny przedmiot czy też zjawisko w świecie zewnętrznym (które zostaną nazwane za pomocą znaków językowych),
- 2) substancja pojęciowa (treści psychiczne (treść myśli) przechowywane w pamięci będące odbiciem konkretnej rzeczywistości, przekazywane przez nadawcę),
- 3) substancja oznaczająca – dźwięki produkowane przez aparat głosowy (morfemy) bądź przedstawienie graficzne (grafemy),
- 4) relacje między poszczególnymi znakami (gramatyka) pozwalające na nadanie sensu wypowiedzi.

W strukturze języka wyodrębnia się z kolei trzy systemy cząstkowe stanowiące swoistą całość, które są uporządkowane w pewną hierarchię od najbardziej prostego do najbardziej złożonego:

- system fonologiczny – pozwala na odróżnianie poszczególnych znaków językowych,

- system semantyczny – umożliwia nadawanie znaczeń za pomocą wyrazów,

- system syntaktyczny – obejmuje normy łączenia znaków prostych (wyrazów) w formy bardziej złożone (zdania) (Milewski, 1975, s. 53). Opanowuje je jednostka w procesie rozwoju, w wyniku kontaktów z innymi osobami.

Jednostka posługuje się językiem w czterech jego podstawowych aspektach (opanowuje cztery rodzaje czynności językowych)¹: mówienia, słuchania, czytania i pisanie, które składają się na dwie zasadnicze formy mowy: ustną i pisaną. Obie te formy odróżnia kryterium substancji językowej: znakiem są fonemy (w przypadku mowy) lub grafemy (w przypadku pisanie). Natomiast wewnątrz każdej pary (słuchanie-mówienie, czytanie-pisanie) kryterium różnicowania jest aktywność podmiotu, jego produktywność lub receptywność² (Brzezińska, 1987, s. 12).

Sprawności te można ująć, jak proponuje A. Brzezińska, w dwa następujące ciągi:

A: słuchanie – głośne czytanie – czytanie ciche (właściwe)

B: mówienie – zapisywanie mowy – pisanie (Brzezińska, 1987, s. 13).

W procesie opanowywania języka ojczywego dziecko przechodzi przez trzy niezwykle istotne etapy, z których drugi przypada właśnie na młodszy wiek szkolny. Pierwszy etap odpowiada okresowi wczesnego i późnego dzieciństwa, w którym rozwija się sprawność słuchania i mówienia. Na pierwsze dwa lata nauki w szkole przypada okres uczenia się czytania i zapisywania mowy. Jednostka coraz bardziej świadomie operuje znakiem językowym i rozumie jego umowność. Natomiast na klasę trzecią i dalszą edukację szkolną przypada etap doskonalenia umiejętności czytania i pisanie oraz rozwijania umiejętności związanych z posługiwaniem się językiem mówionym (znajomość zasad gramatyki i coraz lepsze korzystanie z nich). Jednocześnie, jak wskazuje A. Brzezińska, zapisywanie mowy stanowi etap przejściowy między etapem mówienia a etapem samodzielnego pisanie (z wyłączeniem głosu), a głośne czytanie stanowi przejście między słuchaniem a samodzielnym cichym czytaniem (Brzezińska, 1987, s. 13).

¹ Takim pojęciem posługuje się A. Brzezińska (1987, s. 12).

² W tym ujęciu słuchanie jest czynnością receptywną, co jest sprzeczne ze słusznymi, jak sądzę, poglądami C.A. Roach i N.J. Wyatt, które wskazują, że słuchanie wymaga refleksji, treningu i wysiłku, z całą pewnością nie jest więc procesem pasywnym (Roach, Wyatt, 2009, s. 218-219).

Z kolei T. Rittel wyodrębniła trzy etapy nabywania kompetencji językowej:

1) etap kompetencji przejściowej – rozwojowej, charakterystyczny dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, od którego uczeń rozpoczynający naukę szkolną stopniowo odchodzi,

2) etap kompetencji podstawowej – przybliżonej, jest to etap dojrzewania językowego i przypada na młodszy wiek szkolny (jak podaje T. Rittel do 12. roku życia) (Rittel, 1994, s. 19).

3) etap kompetencji docelowej – planowanej, odpowiada poziomowi języka człowieka dorosłego (osiągana około 18. roku życia) (Rittel, 1994, s. 14 i n.).

Podkreślić warto, że elementarna umiejętność porozumiewania się językowego jest nieodzownym warunkiem prowadzenia wszelkich działań edukacyjnych i wspomagających rozwój (Dzidura-Multan, 2008, s. 95). Zaś odpowiedni poziom funkcjonowania procesów psychicznych, w tym mowy i myślenia, a także uwagi i percepcji pozwala na podjęcie działań związanych z przyswajaniem symboli języka pisanego, a więc staje się bazą do opanowania umiejętności czytania i pisania. Jak podkreśla A. Brzezińska, „warunkiem skutecznego uczenia się czytania jest wcześniejsze opanowanie umiejętności uważnego słuchania, a warunkiem skutecznego uczenia się pisania jest osiągnięcie pewnej sprawności w mówieniu” (Brzezińska, 1987, s. 15). Są to warunki konieczne, ale niewystarczające, tzn. opanowanie na dobrym poziomie umiejętności uważnego słuchania i mówienia nie gwarantuje w bezpośredni sposób opanowania umiejętności czytania i pisania (Brzezińska, 1987, s. 15). Opanowanie przez dzieci pisma jest bowiem procesem dużo bardziej skomplikowanym i stanowi coś więcej niż „uczenie ich nowego, neutralnego kodu językowego, który reprezentowałby ich dotychczasowy sposób używania języka żywego a także ich wiedzę na jego temat. Zapoznajemy je raczej z radykalnie odmiennymi sposobami myślenia o naturze samego języka” (Wood, 2006, s. 186). Z kolei opanowanie umiejętności czytania i pisania oraz możliwość korzystania z tych umiejętności w różnych sytuacjach wpływa na poziom i jakość języka mówionego i stymuluje zdolności intelektualne jednostki. Można więc powiedzieć, że zarówno „wiedza jak i użycie struktur językowych podlegają transformacji na skutek uczenia się umiejętności czytania i pisania” (Wood, 2006, s. 165). Podczas nabywania umiejętności czytania i pisania uczniowie muszą zastanawiać się nad strukturami językowymi, czego porozumiewając się na poziomie werbalnym, nie musieli czynić. Słowo pisane pozwala na analizę, porównywanie myśli, możliwe staje się uchwycenie wszelkich nieścisłości, powtórzeń itp., czego nie można dostrzec podczas komunikowania się werbalnego ze względu na „ulotność” słowa mówionego. W wyniku opanowywania umiejętności czytania i pisania dochodzi do uświadomienia sobie przez jednostkę formal-

nych struktur języka, następuje także wzrost wiedzy o słowach, składni, procesach porozumiewania się. Dziecko osiąga umiejętność analizowania komunikatu, co prowadzi do zmian w poziomie jego myślenia, a także w konsekwencji coraz bardziej świadomego posługiwania się językiem mówionym.

Zadania szkoły w początkowym okresie edukacji powinny zatem być wieloaspektowe i spójne i powinny obejmować różne aspekty języka przy założeniu, że stymulowanie każdego z tych elementów wpływa na rozwój elementów pozostałych.

Rozwijanie umiejętności werbalnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej związane jest z:

1. Zdobywaniem wiedzy i doskonaleniem umiejętności produkowania wypowiedzi poprawnej pod względem artykulacyjnym i składniowym, przyswajaniem zasad posługiwania się językiem i poszerzaniem słownictwa.
2. Rozwijaniem i doskonaleniem „narzędzi” językowych, co pozwala na coraz bardziej precyzyjne wyrażanie swoich myśli, potrzeb, pragnień itp.
3. Opanowaniem reguł kultury języka mówionego i różnych jego odmian oraz umiejętności ich dostosowania do określonej sytuacji komunikacyjnej oraz grupy społecznej, opanowaniem form grzecznościowych oraz wypowiedzi o różnym ładunku emocjonalnym.
4. Rozwijaniem umiejętności budowania różnych form wypowiedzi ustnej (opis, opowiadanie, narracja itp.).
5. Rozwijaniem umiejętności słuchania, korzystania z przekazywanych informacji.
6. Rozwijaniem umiejętności aktywnego uczestniczenia w dialogu (zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, prezentowanie własnego stanowiska).
7. Rozumieniem umowności języka i uświadomieniem sobie dwóch jego odmiennych form (ustnej i pisemnej).

Dziecko w młodszych klasach szkoły podstawowej staje się świadomym użytkownikiem języka, rozumiejącym, że język jest swoistym kodem i zaczyna coraz lepiej wykorzystywać poszczególne funkcje mowy. W literaturze przedmiotu poszczególni autorzy wskazują na różne funkcje języka i odmiennie je nazywają. Dokonując pewnych uogólnień, można wyróżnić następujące funkcje:

- komunikatywną (inaczej komunikacyjną lub pragmatyczną), która dotyczy nie tylko komunikowania się za pomocą języka, ale obejmuje także komunikację niewerbalną,
- ekspresyjną (emotywną) związaną z wyrażaniem własnych przeżyć,
- impresyjną (imperatywną, apelującą), polegającą na wywieraniu wpływu na otoczenie,

- regulacyjną, czyli ukierunkowującą działanie,
- symboliczną (inaczej reprezentatywną, przedstawieniową, odniesieniową), przejawiającą się rozumieniem, że słowa reprezentują różne obiekty,
- fatyczną, służącą podtrzymaniu kontaktu między nadawcą i odbiorcą,
- poetycką (autoteliczną), przez którą wyraża się dbałość o formę i styl przekazu,
- metalingwistyczną (metajęzykową),
- ideacyjną, która jest uwarunkowana doświadczeniem mówiącego oraz jego interpretacją świata zewnętrznego i wewnętrznego,
- interpersonalną, odzwierciedlającą postawę, sądy i stosunek nadawcy do określonej rzeczywistości,
- tekstową, pozwalającą na tworzenie tekstu odpowiednio do sytuacji (Smółka, 2004, s. 20-21).

W późniejszym okresie podobne funkcje zaczyna pełnić również mowa pisana. Jednak na początku edukacji szkolnej dziecko nie traktuje jeszcze czytania i pisania jako środków zdobywania i przekazywania informacji (Matczak, 2003, s. 117), choć zdaje sobie sprawę, że wypowiedź ustną można zapisać. Rozumie też, że poszczególne dźwięki języka mają swoje oznaczenia graficzne w postaci liter. Jednak dopiero w późniejszym okresie mowa pisana zaczyna pełnić funkcje regulacyjne i komunikacyjne, a dziecko staje się świadomym użytkownikiem języka. Do ważnych zadań szkoły i nauczyciela należy nie tylko rozpoznanie poziomu poszczególnych umiejętności związanych ze słuchaniem, mówieniem, pisanem i czytaniem, ale przede wszystkim systematyczne ich rozwijanie i doskonalenie.

1. Słuchanie jako aspekt kompetencji językowych dziecka

Kiedy dziecko wkracza do szkoły, po okresie wstępnej adaptacji stosunkowo szybko musi wykazać się umiejętnością celowego słuchania i właściwego reagowania na komunikaty nauczyciela³, gdyż stanowi to podstawowy warunek jego uczestniczenia w życiu szkolnym. Dostępne opracowania wskazują, że w szkole, w relacjach między nauczycielem a uczniem najczęściej „stosowane” jest właśnie słuchanie (Rostańska, 1995, s. 7-8), a dowodem dobrego słuchania jest właściwe reagowanie na komunikaty nauczyciela, tym bardziej że pogadanka, której podstawą jest umiejętność słuchania przez ucznia, stanowi średnio 20% wszystkich działań poznawczych w klasach młodszych (Bałachowicz, 2009, s. 229).

Opanowanie tej trudnej dla małych uczniów umiejętności uwarunkowane jest procesami rozumienia wypowiedzi słownych innych osób i świa-

³ Dzieci, które mają za sobą okres edukacji przedszkolnej, doświadczyły już wcześniej swego rodzaju treningu „słuchania”.

domego koncentrowania uwagi i kierowania jej procesami. Staje się możliwe z jednej strony dzięki dojrzewaniu centralnego układu nerwowego, z drugiej zaś jest „efektem uczenia się, jak być uważnym w sytuacjach tego wymagających” (Stefańska-Klar, 2000, s. 134). Początkowo uczniowi trudno jest utrzymać uwagę przez dłuższy czas, wchodząc tylko w rolę odbiorcy komunikatów kierowanych w jego stronę przez nauczyciela. Uwaga ulega szybkiemu rozproszeniu przez bodźce konkurencyjne lub długotrwałe i mało atrakcyjne. Jest to efekt niskiej sprawności komórek nerwowych, „które pod wpływem dłuższych jednostajnych bodźców szybko ulegają hamowaniu ochronnemu” (Sawa, 1994, s. 22), co wywołuje stan senności i spadek uwagi. Stopniowo jednak dziecko coraz bardziej świadomie uczy się kierować procesami uwagi i słuchania oraz uzyskuje zdolność ich kontroli dzięki coraz lepszemu funkcjonowaniu procesów motywacyjno-wolicjonalnych. Wzrasta pojemność uwagi, jej podzielność, a więc umiejętność jej skupienia równocześnie na dwóch czynnościach oraz trwałość uwagi. W tym czasie rozwija się tzw. uwaga selektywna i głęboka, czyli wybiórcze i celowe skupianie się na informacjach, angażowanie procesów umysłowych. „Dzięki stosowaniu różnych metod i sposobów aktywizowania uwagi dziecko tworzy nawyk uważania, który staje się cechą charakteru i ujawnia się wtedy, gdy wymagają tego warunki” (Wołoszynowa, 1979, s. 574). Okazuje się jednak, że ten swoisty trening dotyczy wyłącznie dzieci w początkach edukacji szkolnej, a brak „kontrolowanej praktyki” w późniejszych latach wpływa na obniżenie się poziomu słuchania. Jak wskazują wyniki badań Nicols i Stevens, najbardziej efektywnie słuchają pierwszoklasiści, nieco gorzej dzieci w klasie drugiej, z kolei maturzyści wykazują się bardzo niskim poziomem umiejętności świadomego słuchania (Roach, Wyatt, 2009, s. 220), co jest zjawiskiem niepokojącym.

Kolejnym elementem istotnym w trakcie słuchania jest rozumienie wypowiedzi, czyli „odkodowywanie znaczeń poszczególnych słów, ustalenie stosunków logiczno-gramatycznych między słowami określającymi znaczenie całości, interpretacja i ocena odbieranych informacji w kontekście doświadczeń życiowych odbiorcy” (Rostańska, 1995, s. 17). Rozszyfrowanie treści komunikatu wymaga nie tylko znajomości kodu, którym posługuje się nadawca, ale też kontekstu, w którym komunikat powstaje. Można tu wyróżnić dwa poziomy kontekstu:

1) obserwowalny poziom komunikatu, który wyraża się przez przekaz werbalny,

2) ukryty (niewerbalny) poziom komunikatu, którego analiza wymaga wyjścia poza bezpośrednio dane słowa, a odczytanie znaczenia następuje na podstawie całości dostępnego kontekstu.

Jak podkreśla L. Wygotski, „gdy chce się zrozumieć czyjąś mowę, nie wystarczy rozumieć same tylko słowa: trzeba pojąć myśl rozmówcy” (Wy-

gotski, 1989, s. 403). Z kolei zrozumienie istoty myśli wymaga zrozumienia motywów, a więc tego, co wywołało tę myśl.

Umiejętność słuchania, którą dziecko rozwija w klasach młodszych szkoły podstawowej, jest nie tylko podstawą do opanowania umiejętności czytania, ale też jest potrzebna do świadomego korzystania z różnych źródeł informacji.

Uczeń opanowuje tę umiejętność w kilku zakresach⁴, wśród których można wyróżnić:

- słuchanie potrzebne do adekwatnego reagowania na komunikat innej osoby (słuchanie służące reagowaniu),
- słuchanie pozwalające na uczestniczenie w rozmowie, na wymianę informacji (słuchanie służące porozumiewaniu się),
- słuchanie służące uchwyceniu myśli przewodniej tekstu mówionego bądź czytanego (słuchanie służące poznawaniu, uczeniu się, prowadzące do rozumienia),
- słuchanie prowadzące do formułowania wniosków (słuchanie krytyczne, wnikliwe).

Proces słuchania szkolnego jest bardzo skomplikowany, ale jednocześnie ogranicza się w dużej mierze do jednego aspektu, a mianowicie słuchania służącego reagowaniu. Nauczycielki w trakcie zajęć przekazują szereg szczegółowych instrukcji, których dzieci muszą wysłuchać, zrozumieć, zapamiętać i adekwatnie na nie zareagować, czego liczne przykłady podaje M. Nowicka „I zaczynamy wyklejanie od góry, czyli od parasola. Jakim chcecie kolorem. Ale pamiętajcie, od góry ilustracji. Potem po kolei wyklejamy dziewczynkę. Dopiero na samym końcu kałużę deszczu, w której stoi. Wszystko po kolei...” (Nowicka, 2010, s. 165 i n.). W najmniejszym stopniu szkoła rozwija słuchanie sprzyjające myśleniu i prowadzące do formułowania wniosków.

2. Mówienie jako kompetencja komunikacyjna

Oprócz umiejętności słuchania służącego różnym celom komunikacyjnym w młodszym wieku szkolnym bardzo intensywnie rozwija się mowa, a zmiany są widoczne w kilku następujących aspektach:

Wzrost zasobu słownikowego uczniów i jego jakościowe różnicowanie się

Językoznawcy pod pojęciem *słownictwa* rozumieją „zbiór jednostek leksykalnych (leksemów) i ich semantycznych połączeń (frazologizmów)” (Bugajski, 1993, s. 47). Przy czym leksem stanowi abstrakcyjną jednostkę

⁴ Te same zakresy będą dotyczyły również czytania.

słownikową (znak istniejący w świadomości językowej mający określone znaczenie leksykalne. Z kolei frazeologizm to kilkuwyrazowa konstrukcja językowa o ustalonym znaczeniu (Bugajski, 1993, s. 47). W okresie szkolnym następuje rozwój zarówno zasobu leksykalnego, jak i frazeologicznego.

W zakresie zasobu leksykalnego zachodzą zmiany ilościowe, które, co prawda, nie są tak znaczące jak w poprzednich okresach rozwoju, ale są znaczne. Jak podają źródła: siedmiolatek używa przeciętnie 5000 słów (Ditfeld, 2004, s. 25; Dołęga, 2003, s. 124, 125). E. Filipiak (2002, s. 107) podaje, że dziecko siedmioletnie dysponuje zasobem 4000 słów, jednak jego słownik bierny jest zdecydowanie bardziej rozległy, gdyż liczy około 5000 słów. Z kolei inne źródła podają, iż dziecko ośmioletnie posługuje się zasobem 3600 słów, natomiast dziecko dziewięcio-dziesięcioletnie dysponuje 5400 słowami (Kida, 1996, s. 120; Nowicka, 2000, s. 38). J. Malendowicz podaje, że zasób słów dziecka po pierwszych czterech latach edukacji szkolnej wynosi 6000 (Malendowicz, 1974, s. 11). Co ważniejsze, w tym czasie dokonują się nie tylko zmiany ilościowe, polegające na zwiększaniu się liczby używanych słów, ale przede wszystkim zachodzą niezwykle istotne zmiany jakościowe, wpływające na coraz lepsze posługiwanie się dostępnym zasobem. W tym wieku kształtuje się świadomość pojęcia „słowo” (Krasowicz-Kupis, 2004, s. 59), co powoduje, że dziecko staje się bardziej refleksyjnym użytkownikiem języka. Około ósmego, dziewiątego roku życia uczniowie przechodzą na wyższy poziom rozumienia struktur języka i odkrywają zależności między kategoriami słów, np. przymiotnikami i przysłówkami, przymiotnikami i rzeczownikami (Bee, 2004, s. 267). Nie tylko więc operują słowami reprezentującymi różne kategorie gramatyczne, ale też dostrzegają związki między nimi.

Badania prezentowane przez A. Jakubowicz-Bryx dowodzą, iż „w wypowiedziach ustnych uczniów z młodszych klas szkoły podstawowej dominują rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki, które stanowią 70% wszystkich użytych wyrazów” (Jakubowicz-Bryx, 2001, s. 79). Autorka odnotowała bardzo niską frekwencję użycia partykuł i wykrzykników. Podobne wyniki prezentuje także M. Minch (2002, s. 86 i n.). Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być swoisty sposób poznawania przez dziecko otaczającej rzeczywistości. „Wyodrębnia ono w procesie poznania przede wszystkim spostrzegane przedmioty, osoby a także rejestruje wykonywane przez nie czynności” (Więckowski, 1985, s. 14; Kubik, 1995, s. 345).

W wypowiedziach uczniów z młodszych klas szkoły podstawowej prezentowanych w formie opisu ilustracji⁵ dostrzec można koncentrację na osobach i przedmiotach (rzeczowniki konkretne żywotne i konkretne nieży-

⁵ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

wotne) oraz wykonywanych przez nich czynnościach (czasowniki). Rzadziej pojawiają się próby doprecyzowania wypowiedzi, np.: „dziewczynka w czerwonej sukience”, „chłopiec w niebieskich spodniach”, „dziewczynka w okularach”, które są wskazaniem pewnych charakterystycznych cech wyglądu zewnętrznego i dokonywane są zazwyczaj przez użycie przymiotnika. Brakuje natomiast istotnych informacji dotyczących miejsca, stosunków przestrzennych, układu osób, zależności między nimi⁶.

W trakcie prowadzonych przez nas badań podjęliśmy próbę określenia zasobu słownictwa uczniów klas trzecich. Gromadzenie słownictwa, skojarzeń odbyło się techniką „burzy mózgów” i uczestniczyli w niej wszyscy uczniowie z danej klasy⁷, a analizie poddano dane z siedemnastu losowo wybranych szkół uczestniczących w programie badań⁸. W ten sposób zgromadziliśmy 425 skojarzeń koncentrujących się wokół hasła „szkoła”. W użytym materiale dominowały rzeczowniki stanowiące 78,6% wszystkich wygenerowanych przez uczniów określeń, które można pogrupować następująco:

- przedmioty szkolne – 12,94%, wśród których najczęściej uczniowie wymieniali religię, na drugim miejscu znalazły się język angielski i wychowanie fizyczne,
- pomieszczenia szkolne – 11,76% skojarzeń; tutaj najczęściej wymieniano: bibliotekę, następnie stołówkę i salę gimnastyczną,
- czas wolny i zajęcia pozalekcyjne – 10,36% skojarzeń,
- osoby znajdujące się w szkole 10,18%,
- uroczystości szkolne – 4,77% określeń.

Inne badania, referowane przez M. Derdaś, pozwoliły na stworzenie nieco odmiennych, choć zbliżonych kategorii językowych:

- szkoła jako miejsce otrzymywania ocen,
- szkoła jako miejsce spotkania kolegów i koleżanek,
- szkoła jako miejsce, w którym jest nauczycielka,
- szkoła jako miejsce zdobywania wiadomości i umiejętności (Derdaś, 1995, s. 260-261).

Wnioski z obu niezależnie prowadzonych badań są jednak zbliżone: brakuje określeń odnoszących się do szkoły jako budynku i jej otoczenia.

Wśród skojarzeń wygenerowanych przez trzecioklasistów w trakcie badań prowadzonych przez nasz zespół zauważalna była mała frekwencja przymiotników. Stanowiły one zaledwie 4,23% wszystkich skojarzeń i do-

⁶ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszej wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

⁷ Gromadzenie materiału odbywało się w trakcie lekcji i było kierowane przez nauczycielkę.

⁸ „Dziecko w rzeczywistości szkolnej...”.

minowały przymiotniki potoczne o zabarwieniu pozytywnym, takie jak: ładna, miła, kolorowa itp. Podobnie rzecz ma się z przysłówkami, których również było niewiele, a te, które się pojawiły, wyrażały wyłącznie pozytywny stosunek do szkoły: czysto, ciepło, miło. Najmniej, gdyż 2,59%, zgromadzonych skojarzeń stanowiły czasowniki, odnoszące się zasadniczo do czynności uczenia się (uczymy się, czytamy, piszemy itp.), ale też innych zachowań przejawianych przez uczniów na terenie szkoły (biegamy, krzyczymy, rozmawiamy). Najmniej licznie reprezentowane były liczebniki (klasa pierwsza, druga, trzecia, czwarta...). Również niewiele skojarzeń miało formę rzeczowników odczasownikowych, jak: ścieranie tablicy, poranne wstawanie itp. W ogóle nie pojawiły się wykrzykniki, choć H. Zgółkowa odnotowuje w słowniku dzieci aż 208 takich haseł i stwierdza, że „dzieci używają ich stosunkowo często [...]. Jest ich wyraźnie więcej niż w jakiegokolwiek odmianie polszczyzny dorosłej” (Zgółkowa, 1990, s. 61). W otrzymanym przez nas materiale zabrakło zgrubień, których repertuar, jak podkreśla H. Zgółkowa, jest zadziwiająco bogaty i służy do określenia np. cech negatywnych ludzi. Z naszych badań wyłania się ubogi i schematyczny, w niewielkim zaledwie stopniu nacechowany emocjonalnie słownik uczniowski. Być może, sposób jego gromadzenia, tj. w trakcie lekcji, pod kierunkiem nauczyciela, znacząco modyfikował otrzymane rezultaty. Można sądzić, że dzieci uruchomiły tzw. orientację życzeniową, a więc generowały takie skojarzenia, których, ich zdaniem, oczekiwał i spodziewał się nauczyciel. Przyjęły więc strategię określoną przez Ph. Jacksona mianem „starać się nie podpaść”, czyli pokazać się w takim świetle, w jakim chce ucznia zobaczyć nauczyciel i ukryć słowa, gesty, czyny, które mogłyby mu się nie spodobać (Janowski, 1995, s. 147). Warto też zauważyć, że uczniowie wyodrębniają swoiste cechy języka szkolnego, czyli takiego, którym należy posługiwać się podczas lekcji w relacji z nauczycielem w odróżnieniu od języka obowiązującego na przerwach (Czarnecka, Zgółkowa, 1991, s. 6).

Podobny do zaprezentowanego powyżej rozkład części mowy znaleźć można w podręcznikach przeznaczonych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jak podaje H. Borowiec, w tekstach podręcznikowych dominują rzeczowniki konkretne (stosunkowo mało jest rzeczowników abstrakcyjnych), następnie czasowniki, przymiotniki, przysłówki, zaimki. Niewiele odnotowuje się liczebników i wykrzykników (Borowiec, 1987, s. 28). Można więc powiedzieć, że podstawowa funkcja podręcznika, jaką jest inspirowanie i organizowanie czynności poznawczych uczniów (Więckowski, 1998, s. 302), nie jest realizowana. Staje się źródłem przekazywania i utrwalania stereotypów (także androcentryzmu językowego).

Na podstawie przytoczonych powyżej danych zawartych w literaturze przedmiotu sformułować można wniosek, że szkoła w niewystarczającym stopniu przyczynia się do jakościowego bogacenia się słownictwa uczniów,

a raczej podąża za tym, co dziecko już opanowało i co jest dla niego naturalne, a czasem wręcz oczywiste.

Analizując kwestię zasobu słownikowego uczniów, należy podkreślić, że każdy rok nauki w szkole powoduje systematyczne zanikanie dziecięcych neologizmów, a także deminutiwów (zdrobnień), które należy uznać za charakterystyczne dla okresu przedszkolnego, a sporadycznie występujące na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W mowie dzieci starszych zdrobnienia stanowią zaledwie 1,9% tworzonych nazw (Dzidura-Multan, 2008) i są zazwyczaj deminutiwami potocznymi, np. papierek, stolik, stołeczek, plasterek czy krzeselko⁹, które dzieci przejęły i utrwaliły w trakcie różnorodnych kontaktów społecznych. Sporadycznie pojawiają się też neologizmy, jak: nachmurzony, się smutnił, posmutniały, ekstraśnie, minowanie (zabawa w miny), dostać głupawki (wygłupiać się)¹⁰, choć w *Słowniku gwary uczniowskiej* odnajdujemy różnorodność i bogactwo określeń metaforycznych (Czarnecka, Zgółkowska, 1991).

W uzyskanych przez nas materiałach zabrakło obecnych w języku dzieci metafor określających np. pomieszczenia szkolne czy stanowiących przezwiska nauczycieli lub rówieśników. Zastanawia to tym bardziej, że dostępne badania nad zasobem słownikowym dzieci w młodszym wieku szkolnym dowodzą, że ważne miejsce zajmują metafory potoczne, takie jak: „lufa” czy „pała”. W języku uczniów można też znaleźć wiele metafor twórczych, np. „nadtrójka”, „japonka” – ocena dobra, „policjant z pałką” – dostateczny z plusem, „wizerunek chudego łabędzia” – niedostateczny, „leberus popopolitus”, „jednokomórkowiec” – uczeń leniwy itp. (Czarnecka, Zgółkowska, 1991). Liczne badania wskazują, że w tworzeniu metafor odnoszących się do osób najczęściej uwzględniane są ich cechy zewnętrzne, np. „Gruba Beka”, „Ciężarówka”, „Karzelek” (np. Czarnecka, Zgółkowska, 1991, s. 307 i n.; Ządęcka-Cekiera, 2008, s. 255 i n.; Ządęcka-Cekiera, 2008a, s. 141 i n.; Sufa, 2008, s. 133 i n.), ale też związane są z imionami i nazwiskami noszących je osób, np.: Bysiński skojarzenie z nazwiskiem Byśkiewicz czy Lichy od nazwiska Lisowski (Czarnecka, Zgółkowska, 1991, s. 307 i n.; Czaplicka, 2004, s. 67-68). Źródłem przezwisk są też pewne cechy charakterystyczne osób, np.: „Móźdzek”, bo jest mądry, czy „Sołtys”, gdyż potrafi kierować klasą (Czaplicka, 2004, s. 70). Jak dowodzą dostępne w literaturze wyniki weryfikacji empirycznych, uczniowie posługują się przezwiskami już w klasie pierwszej, a częstotliwość ich tworzenia systematycznie wzrasta w kolejnych latach nauki.

⁹ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

¹⁰ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

Odrębną kategorię w słowniku uczniów tworzą wyzwiska, których przykładów na podstawie naszych badań nie możemy przytoczyć. Bogaty i niezwykle interesujący wykaz przezwisk prezentują w swoim opracowaniu K. Czarnecka i H. Zgólkowa (1991, s. 356 i n.).

W zgromadzonym przez nas materiale nie znaleźliśmy też epitetów, które stanowią integralną część nazw konwencjonalnych, np. „śmieszne królestwo”, „krzywe miasto”, „krótkotrwały świat”. Jak podaje A. Dzidura-Multan, liczba nazw z towarzyszącymi im epitetami systematycznie wzrasta w słowniku dzieci między trzecim a dziewiątym rokiem życia. Uczniowie klas trzecich odwołują się do niepowtarzalnych określeń, używają różnorodnych, oryginalnych epitetów wskazujących jednocześnie na trafność spostrzeżeń (Dzidura-Multan, 2008, s. 135).

Wyniki naszych badań pozwalają zwrócić uwagę na inne cechy języka współczesnych uczniów, który odzwierciedla powszechność zapożyczeń z języka angielskiego. Jak wskazują językoznawcy, „wśród najnowszych zapożyczeń angielskich są z jednej strony wyrazy, których przejęcie jest umotywowane potrzebami nominacyjnymi polszczyzny, z drugiej zaś – pożyczki funkcjonalnie nieuzasadnione, wywołane właśnie modą i snobizmem” (Walczak, 1995, s. 127). Takie określenia, jak „keyboard”, „monitoring”, „cool”, „okej” stały się integralną częścią współczesnej polszczyzny i znalazły swoje miejsce w zasobie słownikowym uczniów. Jak podkreśla K. Handke, „wiele z tych «pożyczek» należy do słownictwa specjalistycznego, ale równie wiele weszło już do powszechnego obiegu, ponieważ należą do nazw nowych realiów obsługujących różne dziedziny naszego społeczeństwa, a zatem użytkownicy muszą je znać, rozumieć i posługiwać się nimi w konkretnych sytuacjach” (Handke, 2009, s. 279-328). Trzeba jednak z całą mocą podkreślić, odwołując się do słów B. Walczaka, że taka bezkrytyczna fascynacja jest szkodliwa. Zazwyczaj, jak podkreśla autor, wyraz używany powszechnie w języku angielskim ma swój odpowiednik rodzimy, który umożliwia bardziej precyzyjne wyrażanie myśli, „pozwala z szeregu synonimów wybrać ten, który w danym wypadku najlepiej, najtrafniej oddaje to, co chcemy powiedzieć” (Walczak, 1987, s. 68). Nie ma więc uzasadnienia korzystanie z anglikanizmów.

Warto też wskazać, co wynika z analizy zebranego przez nas materiału, na popularność kolokwializmów, takich jak „fajnie”, „super”, „rozróżba”, a nawet „zajefajnie”, „ekstra”, „spoko”, które stały się określeniami uniwersalnymi o charakterze neutralnym, obecnymi nie tylko w wypowiedziach ustnych, ale także w języku pisanim (na ten temat szerzej w dalszej części rozdziału). Należy też dostrzec obecność w języku uczniów elementów gwarowych, np.: „rojbrują”, „pogadać”, które obecne są przecież w języku współczesnych Polaków. Dodać należy, że w językoznawstwie gwara uznawana jest za odmianę języka obok języka ogólnonarodowego (Bugajski, 2006, s. 227).

Należy w tym miejscu zastanowić się, na ile język współczesnych uczniów jest odzwierciedleniem bardziej ogólnej mody językowej. Na to zjawisko językowe zwracają uwagę m.in. S. Bąba i B. Walczak, podkreślając, że modne mogą być cytaty, zapożyczenia, konstrukcje gramatyczne, a nawet zwyczaje wymawianiowe oraz wyrazy i związki frazeologiczne (Bąba, Walczak, 1992, s. 11-12). Autorzy zauważają, że moda językowa polega na dawaniu przez użytkowników pierwszeństwa pewnym wyrazom, które uchodzą za bardziej ekspresywne, poręczne, lepiej wyrażające daną treść.

Dane dostępne w literaturze przedmiotu wskazują, że w słowniku dzieci w młodszym wieku szkolnym wzrasta liczba związków frazeologicznych. Ich znaczenie nie wynika z bezpośredniego znaczenia poszczególnych wyrazów tworzących ten związek, raczej funkcjonują one jak wyrazy dwuczłonne. Często też „niemożliwe jest wyznaczenie granic między znaczeniami pojedynczych jednostek wyrazowych wchodzących w skład związku a znaczeniem związku jako całości” (Bugajski, 1993, s. 74). W zasobie leksykalnym uczniów z klas młodszych dominują głównie związki potoczne, a często wręcz kolokwialne, jak „było super”, „niezły ubaw”, „było fajnie” (Czelakowska, 2008, s. 232). Również nasze badania¹¹ dowodzą istnienia pewnych utrwalonych związków frazeologicznych odnoszących się do aktywności podejmowanej na terenie szkoły, jak: „kontrola czystości”, „zajęcia wyrównawcze”, „zajęcia świetlicowe”, „zajęcia dodatkowe”, „tabliczka mnożenia”, „zajęcia zintegrowane” czy „umowa klasowa”, „regulamin klasowy”, „próba koncertowa”, „zebranie z rodzicami”. Funkcjonują one w świadomości uczniów jako spójne nazwy i zdarza się, że zapisywane są przez nich łącznie. Można je też zaliczyć do ekspansywnych związków frazeologicznych, czyli przedostających się do uzusu nowych frazeologizmów (Bąba, 1989, s. 22) i ulegających utrwaleniu. Językoznawcy podkreślają ponadto, że we współczesnym uzusie frazeologicznym ujawnia się tendencja do kształtowania systemowej łączności leksykalnej wielu zwrotów, których sąsiedztwa leksykalne nie stanowią uporządkowanych pól semantycznych, a o ich doborze decydują zazwyczaj względy normatywne (Bąba, Liberek, 1995, s. 73).

Badania prezentowane przez M. Dągiel wskazują, że uczniowie, którzy posługują się „nowymi frazeologizmami”, mają jednocześnie trudności z wyjaśnianiem utrwalonych w świadomości społecznej związków frazeologicznych, tzw. frazeologizmów stabilnych. Na przykład takie wypowiedzi, jak: „siedzieć cicho jak mysz pod miotłą”, „kopać pod kimś dołki”, „czuć się jak ryba w wodzie”, „mieć głowę na karku”, rozumie i prawidłowo wyjaśnia niespełna 20% uczniów. Natomiast dobrze rozpoznawanym związkiem frazeologicznym okazuje się określenie „nie mieć zielonego pojęcia”, które poprawnie interpretuje 70% dzieci (<http://trzecioklasista.cke-efs.pl>, data wej-

¹¹ „Dziecko w rzeczywistości szkolnej...”.

ścia: 4.10.2010 r.). Zbliżone rezultaty odnotowałam na podstawie badań własnych w odniesieniu do dzieci sześciolletnich, co wskazywałoby, że w klasach I – III umiejętność wyjaśniania związków frazeologicznych właściwie się nie rozwija lub rozwija się w nieznacznym stopniu. W świetle moich badań najlepiej rozpoznawalnym związkiem frazeologicznym był związek: „kto pierwszy, ten lepszy” (Kuszek, 2010). Uzyskane wyniki skłaniają do sformułowania wniosku, że nauczyciele w swojej pracy z klasą często odwołują się do motywacji rywalizacyjnych, co wyjaśniałoby rozumienie przytoczonego powyżej związku. Nie pracują natomiast nad rozumieniem różnych związków frazeologicznych, nie dbają też o kształtowanie umiejętności posługiwania się frazeologizmami stabilnymi, które przecież wzbogacają codzienny język. Tymczasem metafory umożliwiają formułowanie zwartych komunikatów. Jednostka może za pomocą krótkiego przekazu metaforycznego przekazać nieporównywalnie większą ilość informacji niż za pomocą komunikatu dosłownego. Posługiwanie się komunikatem pośrednim, metaforycznym pozwala też oddać treść, którą nadawca pragnie przekazać w sposób bardziej obrazowy, bogaty w detale odpowiadające subiektywnym doświadczeniom odbiorcy. Zadaniem szkoły jest rozwijać takie umiejętności u swoich uczniów.

Doniesienia z badań są zatem niepokojące, tym bardziej iż w tekstach, na których pracują uczniowie, programowo zaplanowano działania służące wyjaśnianiu i rozumieniu związków frazeologicznych (np. *Przygoda z klasą*) i przysłów (np. *Z Ekoludkiem w szkole*). Być może jednak nauczyciele nie dość dużo uwagi poświęcają tego typu działaniom.

Jak podkreśla G. Krasowicz-Kupis, tworzenie i rozumienie metafor, związków frazeologicznych, epitetów jest możliwe dzięki rozwojowi świadomości językowej i metajęzykowej¹². W okresie między siódmym a jedenastym rokiem życia dzieci osiągają zdolność porównywania dwóch znaczeń określonej formy językowej, potrafią więc radzić sobie z dwuznacznościami, ponadto opanowują umiejętność manipulowania formami językowymi (Krasowicz-Kupis, 1999, s. 38), na co jednak dostępne wyniki badań nie wskazują.

Rozwój umiejętności artykulacyjnych i wyrazistości mowy

Wraz ze wzrostem słownictwa i rozwojem umiejętności metajęzykowych systematycznie doskonalsza jest sprawność artykulacyjna i poprawność wymowy. Językoznawcy zwracają uwagę na dwa typy wymowy: stałą, wolną, którą powinno się stosować w sytuacjach oficjalnych (zwana

¹² Świadomość językowa odnosi się do świadomego, zgodnego z zasadami posługiwania się językiem, zaś świadomość metajęzykowa oznacza bycie świadomym odmienności języka przeznaczonego do opisu samego systemu językowego (za: Krasowicz-Kupis, 2008, s. 159).

też jest wymową szkolną) i wymowę potoczną, dopuszczającą różne warianty (Dunaj, 1995, s. 85- 86). Z kolei H. Mystkowska wyodrębniła cztery grupy dzieci ze względu na różny stopień poprawności artykulacyjnej:

- dzieci posiadające prawidłową i dobitną wymowę,
- dzieci, których wymowa jest zgodna z normami systemu językowego, ale niedobitna (niezbyt wyraźna),
- dzieci posiadające nieustalony jeszcze sposób artykułowania dźwięków,
- dzieci wymawiające błędnie niektóre dźwięki (Mystkowska, 2010, s. 30-31).

Od dziecka kończącego etap edukacji wczesnoszkolnej oczekuje się opanowania nie tylko wymowy potocznej, ale też większej poprawności artykulacyjnej, zgodnej z normą językową i pewnej staranności wypowiedzi. Dostępne w literaturze wyniki badań wskazują jednak, że umiejętności artykulacyjne niektórych dzieci odbiegają od normy i wymagają systematycznego stymulowania, a często wręcz korygowania przez logopedę. Dotyczy to zwłaszcza głosek syczących, ciszących i szumiących oraz głoski „r”, których nieprawidłowa wymowa określana jest mianem dyslalii. J.T. Kania stwierdza: „w porównaniu z normą społeczną dyslalie właściwe są tak różnorodne, iż trudno oprzeć się sugestii, że ograniczają je jedynie zdolności foniczne narządów mowy człowieka” (Kania, 1982, s. 157). Co prawda, w młodszym wieku szkolnym już niezmiernie rzadko obserwuje się inne zaburzenia o typie dyslalii, jak kappacyzm, gammacyzm, betacyzm czy lambdacyzm, jednak A. Sołtys-Chmielowicz opisuje przypadki dzieci starszych z typowymi i rzadkimi postaciami dyslalii (Sołtys-Chmielowicz, 2008, s. 173-177), co wskazuje na ich obecność. Zdarzają się też przypadki mowy bezdźwięcznej (według M. Demela 1% populacji dzieci z klas I i II szkoły podstawowej) (Kania, 1982, s. 245).

Nieprawidłowa artykulacja głosek, którą można zaobserwować w mowie dzieci z klas I – III, przybiera jedną z trzech form. Są to:

- elizja – to brak określonej głoski,
- substytucja – występuje wówczas, gdy realizacja jakiegoś fonemu mieści się w polu realizacji innego fonemu (Jastrzębowska, 1998, s. 278), czyli innymi słowy jest to zastąpienie jednej głoski przez inną realizowaną poprawnie. J.T. Kania podaje, że substytucje mają szczególnie miejsce w grupach spółgłoskowych (Kania, 1982, s. 22-23),
- deformacja – ma miejsce wówczas, gdy realizacja jakiejś głoski „wykracza poza właściwe pole realizacji tego fonemu, a zarazem nie mieści się w polu realizacji innych fonemów” (Jastrzębowska, 1998, s. 279).

Zarówno dyslalie, jak i opóźnienia w rozwoju mowy (za: Walencik-Topiłko, 2001, s. 176) mogą bezpośrednio wiązać się z opóźnieniami w rozwoju słuchu fonematycznego u dzieci w młodszym wieku szkolnym, ale mogą też

mieć inne przyczyny, np. środowiskowe, w tym pozostałości dialektyczne czy gwarowe, które, jak pisze B. Dunaj, utrzymują się w wymowie najsilniej (Dunaj, 1995, s. 89).

Analiza innych wyników weryfikacji empirycznej pozwala jednak stwierdzić, że trudności artykulacyjne stopniowo ulegają zminimalizowaniu w kolejnych latach edukacji szkolnej, a pod koniec okresu wczesnoszkolnego u większości uczniów wypracowana zostaje artykulacja zgodna z normą językową¹³. Także starsze badania H. Spionek dowodzą, że między piątym a ósmym rokiem życia ma miejsce dwukrotny spadek zaburzeń wymowy. Jak podaje autorka, 34% chłopców i 26% dziewczynek pięcioletnich i tylko 15–16% dzieci ośmioletnich cechuje się zaburzeniami artykulacji (Spionek, 1975, s. 155). M. Ruter zauważa jednak, że izolowane trudności artykulacyjne (wady wymowy) współwystępują z trudnościami w czytaniu i powodują zniekształcenie czytanego tekstu (Krasowicz, 1992, s. 47), również H. Spionek dostrzega związek między zaburzeniami mowy a trudnościami w czytaniu i pisaniu (Spionek, 1975, s. 155 i n.).

Jak podają niektóre źródła, nauka czytania i ukształtowany w jej wyniku obraz graficzny głoski pomaga dzieciom zapamiętać ułożenia narządów artykulacyjnych, a także przypomina o sposobie artykulacji (Cieszyńska, 2001, s. 24), przyczyniając się do poprawy jakości mówienia. Ponadto precyzja artykulacyjna i odpowiedni poziom słuchu fonetycznego ułatwiają naukę ortografii, na co wskazują m.in. E. Polański, A. Jakubowicz, F. Dyka (1996, s. 37 i n.).

Rozwój umiejętności budowania wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym

W okresie szkolnym duży nacisk kładzie się na opanowanie przez uczniów poprawności gramatyczno-leksykalnej. H.R. Schaffer podkreśla, że dzieci w wieku szkolnym „zaczynają myśleć o słowach jak należy: traktują je jak przedmioty, planują, jak ich użyć w określonym celu i coraz częściej zwracają uwagę na własną mowę” (Schaffer, 2005, s. 316). Pod wpływem edukacji szkolnej zaczynają zdawać sobie sprawę, że budując komunikaty, korzystają z różnych kategorii słów, które mają wspólne i jednocześnie odrębne cechy. Dostrzegają też, że słowa są ze sobą w określony sposób powiązane za pomocą reguł gramatycznych. Po raz pierwszy zaczynają zastanawiać się nad związkami między nimi. Stopniowo uczą się panować nad swoją wypowiedzią: właściwie ją rozpoczynać (dziecko w szkole po raz

¹³ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

pierwszy słyszy, że nie rozpoczyna się zdania od „więc”). Uświadamiają sobie, że komunikujemy się za pomocą dłuższych i krótszych zdań wzajemnie ze sobą powiązanych i uczą się konstruować najpierw zdania pojedyncze, później coraz bardziej złożone. W końcu formułują opis, opowiadanie itp.

Badania prezentowane np. przez A. Mielech dowodzą, że uczniowie 7–8-letni mają trudności z opanowaniem materiału językowego, czego przejawem są wypowiedzi nadmiernie złożone. Uczniowie nie potrafią w sposób syntetyczny przekazać swoich myśli i ująć je w formie zdania. W ich wypowiedziach ustnych, które zgromadziłam podczas badań własnych, obserwuje się wiele powtórzeń, np.: *„że taka dziewczynka idzie i wyrzuca i wyrzuca do kosza chusteczkę”*, inwersji: *„Jeden chłopiec stoi na krzeselku z niebieskimi spodniami i całą czarną bluzkę też ma. Przegląda się w lusterku”*, *„Wyciera dziewczynka w okularach, która ma zieloną bluzkę”*. Powszechną cechą języka uczniów jest też brak płynności, np.: *„Pierwsza dziewczynka wyrzuca y... w czerwonej y... kosz y... spód y... sukience i żółtych rajstopkach do kosza papierek. Chłopiec w pomarańczowej koszulce i takim czarnym na środku zamiata. Taka dziewczynka z czarną kitką wyciera stół brązowy”*¹⁴, który wynika z małej jeszcze sprawności w formułowaniu dłuższych wypowiedzi ustnych. Brak płynności wypowiedzi wiąże się z trudnościami w koordynacji pracy narządów artykulacyjno-fonacyjno-oddechowych.

W literaturze wskazuje się też, że język małych uczniów pełen jest tautologii, gdyż dzieci nie dostrzegają jeszcze, że dwa słowa określają tę samą myśl (np. *„szybko się spieszył”*). Ponadto język uczniów w początkowym etapie edukacji szkolnej jest silnie nacechowany elementami języka familijnego i potocznego, a, jak podkreśla M. Bugajski, pewne tautologie w polszczyźnie potocznej zupełnie nie rażą i aprobowane są takie połączenia, jak: *„zupełnie pusty”*, *„całkiem pełny”* (Bugajski, 1995, s. 68). Być może więc ich powszechność w języku przeciętnego Polaka odzwierciedla się w języku małych uczniów. Dopiero w procesie edukacji językowej w szkole uczniowie poznają zarówno słowa bliskoznaczne, jak i wieloznaczne (takie ćwiczenia odnajdujemy w podręcznikach przeznaczonych dla klas I – III) i uczą się świadomie je używać w określonych kontekstach językowych oraz społecznych.

Międzykulturowe badania D.I. Slobin wskazują z kolei, że dzieci dwięcioletnie budują narracje z rozbudowanym już opisem i wskazaniem przejść czasowych (*„tego wieczora oglądał... następnego ranka się obudził”*), co świadczy o ich wysokich kompetencjach gramatycznych. W ich wypowiedziach uwzględniane są związki przyczynowe (*„potem wyszła sowa*

¹⁴ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

i chłopiec się przestraszył i spadł”) i podejmowane są próby poszukiwania przyczynowości („bo ul spadł”). Uczniowie potrafią też odwołać się do wewnętrznych stanów bohaterów (był zły, było mu przykro, był szczęśliwy, zadowolony). Typowy dla dzieci dziewięcioletnich jest jednak brak spójności linii narracyjnej „Potem uchwycił się jakiś rogów jelenia. I chłopiec, bo nie wiedział... no... jeleni wziął go do miejsca, gdzie niżej była rzeka” (Slobin, 2007, s. 381). Na tę cechę narracji wskazuje też K. Borawska, która dodatkowo zwraca uwagę na błędne konstrukcje składniowe w wypowiedziach uczniów (Borawska, 2006, s. 17).

Poprawność gramatyczno-leksykalną uczniów (również czytelność, przejrzystość) wypowiedzi zaburza występowanie elementów zbędnych, nadmiarowych, które nie mają żadnego wpływu na treść wypowiedzi. „Znane jest zjawisko natrętnego powtarzania takich słów, jak: wiesz, słuchaj, prawda, no, powiedzmy, panie itp. Zdarza się, że „wata językowa” dominuje nad składnikami faktycznie znaczącymi, te ostatnie zostają w owej wacie zagubione” (Zgółkowska, 1988, s. 27). Nadmiarowość obserwuje się również w języku dzieci, czego przykładem mogą być wypowiedzi uczniów z klas II, np.: „że ten, żeby się nie smuciła, bo mam więcej. Mam trzy kartony”, „Rodzice mówią, że y ten, że musisz nauczyć się przegrywać”, „[...] to w sumie najbardziej się nie bije, to wtedy najbardziej się we mnie zaczynają, to wtedy muszę oddać”, „że na przykład, jak umówiłam się z koleżanką i chcę być dzisiaj na przykład na placu, to mama mówi, że na przykład jak mam do niej telefon, żeby zadzwoniła”¹⁵. Dopiero w trakcie edukacji dzieci uczą się eliminować zbędne elementy wypowiedzi, do czego w znacznym stopniu przyczynia się opanowywanie umiejętności pisania. Poziom sprawności gramatycznej odzwierciedla się więc również w wypowiedziach pisemnych uczniów (na ten temat szerzej w dalszej części opracowania).

Rozwój wypowiedzi w sensie komunikacyjnym¹⁶

Uczniowie zaczynają uświadamiać sobie, że informacje, które przekazują, mogą być nietrafne i wymagają poprawienia lub dodatkowych informacji. Ilustracją tej tezy może być kolejny opis: „Jest dziewczynka, co sprząta... sprząta ławkę. Jest chłopiec, co chce powiesić, jest na krześle i chce powiesić obrazek” (wypowiedź dziewczynki z klasy II)¹⁷.

¹⁵ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszy wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

¹⁶ Takie kryterium obok poprawności gramatyczno-leksykalnej wyodrębniła H. Zgółkowska (1988, s. 23 i n.).

¹⁷ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszy wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

Okres początkowej edukacji wiąże się też z poznawaniem reguł prowadzenia rozmowy, coraz lepszą znajomością różnorodnych zwrotów językowych, umiejętnością adekwatnego reagowania na komunikaty nadawcy, inicjowania i kontynuowania rozmowy (umiejętność stosowania tzw. nawrotów i przejmowania tury wypowiedzi)¹⁸. Jest to pragmatyczny aspekt języka, który dzieci opanowują nie tylko w trakcie kontaktów z innymi ludźmi, ale również w toku planowej i systematycznej edukacji szkolnej¹⁹. Warto w tym miejscu wskazać na kilka wybranych cech charakterystycznych języka dialogu dzieci w początkowym okresie edukacji szkolnej. Jak wskazują dostępne wyniki badań, mali uczniowie posługują się zasadniczo wypowiedziami mało rozbudowanymi czy nawet pojedynczymi wyrazami. Sytuacja dialogu jest ściśle związana z aktualną aktywnością, z ich właśnie realizowanymi działaniami. W świetle badań M. Nowickiej uczniowie dążą do utrzymania niezakłóconego toku rozmowy i współtworzenia treści rozmowy. Z kolei za najslabiej opanowaną umiejętność można uznać tę, która wiąże się z nawiązywaniem i kończeniem rozmowy (Nowicka, 2000, s. 94 i n.).

W procesie współtworzenia rozmowy uczniowie wykorzystują zasadniczo informacyjną funkcję języka, nieco rzadziej zadają pytania, natomiast sporadycznie odwołują się do jego funkcji ekspresywnej (Nowicka, 2000, s. 151). Autorka podkreśla, iż „poszczególne umiejętności językowe reprezentowane przez uczniów są zróżnicowane, a rozpiętość pomiędzy wartościami minimalną i maksymalną wskaźników kompetencji jest niekiedy znaczna” (Nowicka, 2000, s. 101).

J. Delia i R. A. Clark zwrócili uwagę na umiejętności perswazyjne dzieci w sytuacji komunikowania się z różnymi osobami (Clark, Delia, 1977, s. 128-134). Wyniki ich badań dowodzą, że młodsze dzieci nie zdają sobie sprawy z faktu, że punkt widzenia innych osób różni się od ich osobistego, natomiast starsze nie tylko mają świadomość tej różnicy, ale także podejmują próby odrzucenia ewentualnych kontrargumentów rozmówców, wyprzedzając ich pojawienie się i podając logiczne argumenty. W świetle prowadzonych przeze mnie badań stwierdziłam, że dzieci w początkowym okresie edukacji szkolnej (klasa I) sporadycznie stosują komunikaty perswazyjne w celu nakłonienia rozmówcy do realizacji własnego pomysłu: „no bo on jest fajny do zabawy, może zamienić się tak na niby w kosmitę”, „telefon, no bo w telefonie można sobie pograć, a książkę można sobie tylko poczytać”, „bo

¹⁸ K. Kuszak „Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania”, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja w kontekście potrzeb, możliwości, rozwiązań”, Akademia Pomorska w Słupsku, Ustka, 2009 r.

¹⁹ W programie J. Hanisz przewiduje się opanowanie przez uczniów umiejętności dobierania słów i wyrażen adekwatnie do danego rodzaju wypowiedzi (przepraszanie, pytanie, życzenia, pochwała, nagana, prośba).

może się bawić i zabrać na wakacje”²⁰. Wśród dostępnych strategii perswazyjnych, takich jak „strategia marchewki”, „strategia kija”, „strategia zaszczytu”, „strategia samopotępienia”, „strategia przenoszenia kompetencji”, „strategia konformizacji” (Nęcki, 2000, s. 65), dzieci w młodszym wieku szkolnym preferują „strategię marchewki”. Oto przykłady „strategii marchewki” polegające na przedstawianiu korzyści: *„piłkę, żeby mógł sobie strzelać jak nieraz będzie chłodno i będzie padał deszcz”, „klocki lego są jakby powiedzieć niezniszczalne, na przykład jak się nadepnie, to się nie zniszczą”, „lepiej taka figurka dinozaura, a mogłaby być mechaniczna, jest raczej instrukcja i mógłby się wtedy nauczyć czytać”*²¹. Drugą strategią stosowaną przez dzieci jest „strategia konformizacji”, np.: *„Moja koleżanka ma takie auta, bo miała dać kuzynowi, ale jej się tak spodobały, na początku chciała te dinozaury i sobie zostawiła. Jak się zabawiła to jej się tak spodobało, że sobie zostawiła”*²². Powszechne jest więc odwoływanie się przez dzieci do wzorców i aktywności innych osób.

3. Kompetencje dziesięciolatków związane z pisaniem

Umiejętności werbalne, systematycznie doskonalone i rozwijane w klasach młodszych szkoły podstawowej stanowią podstawę osiągania nowych umiejętności związanych z opanowywaniem czytania i pisania. Warunkiem podjęcia działań związanych z korzystaniem z pisma, obok niezwykle ważnej gotowości słownikowo-pojęciowej, jest gotowość psychomotoryczna (odpowiedni poziom sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej itp.) oraz emocjonalno-motywacyjna (Wiliński, 2005, s. 316-317). Jak zwraca uwagę L. Wygotski „u dziecka rozpoczynającego naukę pisania motywy pobudzające do uczenia się mowy pisanej są jeszcze bardzo słabe” (Wygotski, 1989, s. 236). Kwestia gotowości do podjęcia nauki czytania i pisania jest oczywiście bardziej złożona, a jednocześnie szeroko opisana w literaturze (np. Brzezińska, 1978; Burtowy, 1992; Wilgocka-Okoń, 2003; Krasowicz-Kupis, 2004; Krasowicz-Kupis, 2006; Cieszyńska, 2005 i inni). Osiągnięcie właściwej gotowości umożliwia dziecku na poziomie klas młodszych szkoły podstawowej opanowanie następujących umiejętności określonych przez podstawę programową:

- 1) czytania i rozumienia prostych tekstów oraz wyciągania wniosków,

²⁰ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

²¹ K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

²² K. Kuszak – materiał niepublikowany „Kompetencje komunikacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym”.

2) czytania tekstów i recytowania wierszy z uwzględnieniem zasad interpunkcji,

3) korzystania z podręczników,

4) wyszukiwania w tekście literackim informacji dotyczących np. miejsca akcji, bohaterów itp.,

5) czytania wybranych przez siebie lub nauczyciela książek i wypowiadania się na ich temat,

6) wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji, korzystania z różnych źródeł informacji, w tym słowników, encyklopedii itp.,

7) budowania kilkuzdaniowej wypowiedzi w formie pisemnej (opowiadanie, opis, list, życzenia, zaproszenia),

8) czytelnego i estetycznego pisania z zachowaniem zasad gramatyki, ortografii i interpunkcji,

9) przepisywania tekstów, pisania krótkich tekstów z pamięci i ze słuchu (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych).

Rozwijanie umiejętności z zakresu czytania i pisania powinno być realizowane w sposób spójny z jednoczesnym poszerzaniem i doskonaleniem umiejętności z zakresu słuchania i mówienia, gdyż, jak już zostało wcześniej powiedziane, te cztery umiejętności, a także wiedza i doświadczenie językowe dziecka składają się na szerzej rozumianą kompetencję językową. Ponadto trzeba zdawać sobie sprawę, że opanowując czytanie i pisanie, dziecko uczy się zupełnie nowego języka. Metodyka pracy powinna być zatem zbliżona do metodyki nauki języka obcego, a więc należy wykorzystywać gry i zabawy językowe umożliwiające poznawanie polisensoryczne, tworzenie skojarzeń, związków, zapamiętywanie i utrwalanie w różnych formach i kontekstach. Ważne jest utrzymywanie wysokiego poziomu zaangażowania i motywacji poprzez odwoływanie się do tego, co dziecku jest bliskie i znane, ale też zaciekawianie tym, co nowe. Praca nad opanowaniem umiejętności pisania w klasach młodszych szkoły podstawowej powinna koncentrować się na kilku aspektach, m.in. na:

- opanowaniu i doskonaleniu techniki pisania,

- używaniu pisma jako narzędzia w procesie komunikacji (dążenie do precyzji w wyrażaniu swoich myśli),

- dążeniu do poprawności językowej i przestrzegania zasad stylistycznych, ortograficznych, interpunkcyjnych itp., obowiązujących w tekstach pisemnych.

W procesie opanowywania samej techniki pisania wyróżnia się trzy etapy, które prowadzą dziecko od przepisywania poprzedzonego pokazem zapisu graficznego, usłyszeniem i wypowiedzeniem słowa (później zdania). Drugi etap stanowi zapisanie słowa (zdania) usłyszanego lub wypowiedzianego, czyli pisanie ze słuchu. Zaś ostatni etap to pisanie z pamięci, słowo

(zdanie) zostaje pomyślane, a następnie zapisane (Brzezińska, 1987, s. 31; Stefańska-Klar, 2000, s. 133). Zwrócić należy uwagę na pewne pary liter, z których jedna jest zwierciadlanym odbiciem innej (np.: b, d), które nastroczają trudności dzieciom w początkowym okresie opanowywania umiejętności pisania. Dzieje się tak, „ponieważ mózg jest przyzwyczajony do działania w świecie trójwymiarowym, a działanie w świecie dwuwymiarowym jest dla nich nowością” (Blackmore, Frith, 2008, s. 73). Autorki podkreślają, że mózg dziecka napotykając po raz pierwszy na takie kształty, popada ze sobą w konflikt i w konsekwencji traci orientację.

Kolejny etap to automatyzacja pisania i wzrost tempa pisania, który jest uwarunkowany odpowiednią sprawnością ręki, osiąganą przez dziecko m.in. w wyniku systematycznych ćwiczeń. Zaś opanowanie techniki pisania pozwala na sprawne i czytelne posługiwanie się pismem. Jak podkreśla R. Więckowski, pismo dziecka jest poprawne wówczas, kiedy jest czytelne, odpowiada wymogom piśmienności oraz jest estetyczne. Kryterium czytelności odnosi się do poprawnego rozpoznawania danej litery, piśmienność – to łączenie danej litery z innymi, zaś kryterium estetyczne ma charakter subiektywny, gdyż mówimy, że pismo jest ładne albo brzydkie (Więckowski, 1993, s. 120). Dokonana przez nas analiza pisemnych prac uczniów wskazuje, że 5,58% uczniów klas trzecich ma pismo niekształtne, mało czytelne, nie mieści się w wyznaczonej przestrzeni, co może wskazywać, że część z nich nie osiągnęła jeszcze wymaganej poprawności, wymaga zatem ćwiczeń w kształtnym pisaniu.

Po przejściu przez etap kształtowania techniki pisania, dziecko musi nauczyć się wykorzystywać tę umiejętność do komunikowania się z innymi i w tym tkwi zasadnicza trudność, którą mały uczeń musi pokonać, gdyż mowa pisana jest „biegunowo przeciwstawna ustnej” (Wygotski, 1989, s. 378-379), a komunikowanie się za pomocą języka pisanego wymaga od dziecka wysokiego stopnia abstrakcji. Zdaniem L. Wygotskiego, jest to abstrakcja podwójna, która wymaga przejścia:

- 1) od dźwięku do symbolu słowa,
- 2) od rozmówcy do odbiorcy komunikatu, który nie jest partnerem rozmowy (bez bezpośredniego kontaktu) (Wygotski, 1989, s. 235).

Wiadomo przecież, że tekst pisany „nie stanowi po prostu zapisu ustnego przekazu, a czynność pisania nie polega na prostym zastąpieniu symboli dźwiękowych znakami. Zarówno czytanie, jak i pisanie zakładają istnienie sposobów porozumiewania się, które prowadzą do przekształcenia posiadanej przez dzieci wiedzy o języku” (Wood, 2006, s. 182). Jednostka musi uświadomić sobie tę istotną różnicę, która polega na tym, że posługując się pismem, zostaje pozbawiona możliwości posilkowania się gestem, mimiką, intonacją w celu uzyskania większej jasności komunikatu. Nie może też dokonać skrótów, które są możliwe w komunikowaniu się w formie ust-

nej. Musi uświadomić sobie, że pewne zabiegi językowe dopuszczalne w mowie ustnej są niewskazane podczas pisania. Jak podaje L. Wygotski, „mowa pisana jest maksymalnie rozwinięta, a formalnie lepiej wykończona od ustnej” (Wygotski, 1989, s. 238). Przykładem może być operowanie (słowami) wyrazami uniwersalnymi²³, np.: „ładny”, „piękny”, „wspaniały”, „fajny”, „super”, które traktowane są jako słowa wytrychy i w komunikacji ustnej z powodzeniem zastępują inne przymiotniki. W wypowiedziach pisemnych zwroty potoczne, gwarowe i żargonowe traktowane są jako błędy słownikowe, tzw. błędy w rejestrze (Rittel, 1994, s. 239). Analiza tekstów uczniów klas trzecich wskazuje, że większość z nich nie uświadamia sobie istotnej różnicy między językiem mówionym a pisany, a pojęciem uniwersalnym, zastępującym inne bardziej precyzyjne określenia, jest kolokwializm „fajny”, który został użyty w prawie 55% wypowiedziach pisemnych dzieci²⁴. Również analiza listów dziecięcych²⁵ wskazuje na nadużywanie tego określenia i infantylizm wypowiedzi pisemnej, czego dowodem są następujące wypowiedzi pisemne uczniów: „O mojej pani mogę powiedzieć, że jest bardzo fajna”, „W mojej szkole jest fajnie”, „Lubię ją, bo jest fajna”, „Czy w twojej szkole jest wesoło i fajnie?”. Wypowiedzi zawarte w listach są nie tylko mało rozbudowane, ale wręcz trywialne i stereotypowe. Nieznaczna część uczniów w poddanych analizie wypowiedziach pisemnych zastąpiła określenie „fajny” innym: „w nowej klasie będzie mu lepiej”, „w nowej klasie będzie mu naprawdę dobrze”, „w nowej szkole będzie miło”, „będzie miło i przytulnie i kolorowo”, „w tej szkole nie będzie tak źle”, „w nowej szkole jest przyjemnie”. W sumie w wypowiedziach pisemnych uczniów określenie „fajna” użyło 35,89% badanych, opisując szkołę i 29,32% w opisach swojej nauczycielki.

W tekstach pisanych dominują wypowiedzi jednozdaniowe, z przewagą zdań pojedynczych. Do bardzo rzadkich wyjątków zaliczyć można takie, jak: *„W tej klasie są miłe dzieci. Nie jest aż tak źle. Nawet mnie lubią”*, *„W tej szkole nie będzie aż tak źle. Nowy kolega zaprasza mnie na urodziny”*, *„Nie miałem racji! To naprawdę mili ludzie!”*, *„Grześ pomyślał, mimo, że jeżdżę na wózku inwalidzkim i przez to różnię się od innych dzieci to i tak wszyscy mnie lubią”*. Bardziej rozbudowane wypowiedzi stanowiły niewielki odsetek wypowiedzi, a również i w tym przypadku stwierdzono nadużywanie określeń potocznych, np.: *„W mojej nowej klasie będzie naprawdę fajnie! Koledzy i koleżanki są tu naprawdę w porządku”*. Ponadto rozbudowując zdania, dzieci traciły kontrolę nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi, czego przykładem jest kolejna wy-

²³ Tym pojęciem posługuję się za M. Mnich (2002, s. 96).

²⁴ Karty pracy wypełniło w sumie 1125 osób – zadaniem dzieci było uzupełnienie tekstu z lukami zgodnie z informacjami zawartymi w tekście.

²⁵ W trakcie prowadzonych przez nas badań poprosiliśmy dzieci o napisanie listu do kolegi z innej szkoły, a zapisy dzieci zostały poddane analizie jakościowej.

powieść: „Grześ pomyślał, że nie jest źle w nowej szkole nawet miał szczęście że zaprosił go na urodziny i już polubił nową szkołę i miał nawet kolegę²⁶”. Cechą charakterystyczną wypowiedzi rozbudowanych w tekstach pisemnych dzieci z klas trzecich są, jak stwierdziliśmy, dokonując analizy jakościowej, opuszczenia wyrazów, inwersje i nielogiczności.

Również analiza 326 listów uczniów²⁷ potwierdza swoistą dwubiegowość wypowiedzi pisemnych uczniów klas trzecich. Z jednej strony pokazuje stereotypowość i ubóstwo środków językowych. Aż 62,04% wypowiedzi odnoszących się do nauczycielki wyrażono za pomocą pojedynczego przymiotnika: „miła” (37,07% badanych), „dobra” (17,90%). Dzieci używały też przymiotników: „wspaniała”, „świetna”, „cierpliwa”, „pomocna”. Z drugiej strony pojawiły się jednak określenia bardziej oryginalne, jak: „uprzejma”, „opiekuńcza”, „dowcipna”, „utalentowana”, ale też: „wporzo”, „zarąbiasta” czy „super”. W większości te wypowiedzi nasycone były pozytywnie. Rzadziej występowały przymiotniki nacechowane negatywnie, np.: „nerwowa”, „nudna”, „ostra”, „surowa”. Podkreślić warto, że zaledwie 14% uczniów wypowiedziało się w formie zdania, większość ograniczyła swoją wypowiedź do jednego określenia. Wśród informacji, które można uznać za bardziej wyczerpujące, znalazły się takie, jak: „O mojej pani mogę powiedzieć, że jest wymagająca ale zawsze ma rację, dzięki niej rozumiem zadania”, „O mojej pani mogę powiedzieć, że czasem jest miła a czasem jest w złym humorze”, „O mojej nauczycielce mogę powiedzieć, że jest bardzo miła tylko robi mnóstwo sprawdzianów”.

Także wypowiedzi pisemne na temat szkoły²⁸ cechowała mała oryginalność i swoiste ubóstwo językowe. Najwięcej na liście określeń zaproponowanych przez uczniów znalazło się sformułowań potocznych: „fajna”, „super”, „duża”. Pojawiły się też przymiotniki wyrażające stosunek uczniów do szkoły typu: „przyjazna”, „zielona”, „przytulna”, „bezpieczna”, „ciepła”, „wspaniała”, ale też „nudna”, „średnia” czy „taka sobie (taka se)”. Wypowiedzi dotyczące szkoły w większości w formie pojedynczych przymiotników bądź grup przymiotników wymienianych po przecinku wskazują na niski poziom umiejętności używania języka do opisu.

Pisemne wypowiedzi uczniów świadczą o pewnym potencjale językowym trzecioklasistów, jednocześnie jednak wskazują na konieczność podjęcia przez nauczycieli bardziej wyłożonej pracy nad redagowaniem tekstów pisemnych, gdzie ważne miejsce zajęłyby działania związane z gromadze-

²⁶ Zachowano oryginalną pisownię.

²⁷ Analizie poddano zapisy uczniów, które stanowiły rozwinięcie zdania: O mojej nauczycielce mogę powiedzieć, że jest...

²⁸ Analizie poddano wypowiedzi uczniów stanowiące rozwinięcie zdania: Moja szkoła jest...

niem i poszerzaniem zasobu leksykalnego, operowaniem nim w formie coraz dłuższych wypowiedzi.

Analiza pisemnych wypowiedzi uczniów wskazuje, że nie „filtrują” oni swoich myśli podczas przekładania ich na język pisany. Opanowując umiejętność pisania, uczą się, co prawda, planować wypowiedź, przewidywać kolejne kroki, uwzględniać stan wiedzy czytelnika oraz trudności związane z odbiorem komunikatu, wymaga to jednak czasu i ukształtowaniu szeregu umiejętności, których na tym etapie jeszcze nie posiadają. Pisanie wymaga przecież wchodzenia jednocześnie w rolę nadawcy i odbiorcy komunikatu, z czego jednostka stopniowo zaczyna sobie zdawać sprawę w trakcie nauki „decentruje własne pomysły w miarę odczytywania napisanego komunikatu, aby ocenić jego precyzję oraz przystępność dla czytelnika” (Wood, 2006, s. 184). Wyrazem tego mogą być skreślenia i poprawki w tekście. Nasze badania²⁹ wskazują, że w wypowiedziach pisemnych uczniów klas trzecich korekta w tekstach pojawia się często. Działania mające na celu skorygowanie błędów dostrzegliśmy w 27,78% analizowanych kart pracy (w tekstach z lukami). Zapisanie przez ucznia tekstu i jego analiza powoduje wprowadzenie autokorekty, w celu uczynienia go bardziej precyzyjnym i czytelnym bądź po prostu poprawnym. Jak podkreśla L. Wygotski, w mowie pisanej występuje czynność „pisania na brudno”, a „droga od brudnopisu do czystopisu jest właśnie drogą przebiegu złożonych czynności mowy, ale nawet bez pisania «na brudno» moment obmyślenia występuje w mowie pisanej bardzo wyraźnie” (Wygotski, 1989, s. 379). Przeprowadzone przez nas badania potwierdzają, iż znaczna część uczniów klas trzecich nie opanowała jeszcze trudnej sztuki stosowania „brudnopisu myślowego”. Dopiero analiza zapisanego tekstu wywołała konieczność wprowadzenia zmian, czego przykładem mogą być następujące wypowiedzi pisemne:

„Grześ patrzył przed siebie (skreślone) Grześ *p nie* (skreślone) że jest fajnie chodzić do szkoły”,

„Grześ słuchał tego ze zdumieniem. Teraz z *koleji* (skreślone) Ty słuchaj niewidzisz że jestem na wózku?! Widzę nie jestem ślepy”³⁰,

„że Grześ pomyślał, że *nowi przyjaciele polubili go na prawdę*”³¹ (skreślone) że w nowej szkole jest fajnie”,

„Myślał, że Krzysztof zaprosi go na *ma* (skreślone) jego urodziny, bo *chciały* (skreślone) się nad nim lituje”.

Powyższe fragmenty teksów dowodzą, że uczniowie klas trzecich uświadamiają sobie, iż „czynność pisania wymaga przejścia całkowitej odpowiedzialności za uczynienie komunikatu zrozumiałym i przystępnym dla

²⁹ „Dziecko w rzeczywistości szkolnej...”.

³⁰ W tekście zachowano oryginalną pisownię.

³¹ Zachowana oryginalna pisownia.

czytelnika" (Wood, 2006, s. 183). Dzieci zdają sobie sprawę, że aby wypowiedź została właściwie odczytana przez innych, muszą wszystko dopowiedzieć do końca, czego wynikiem są prezentowane powyżej fragmenty tekstów. Nie potrafią jednak uniknąć błędów lub ich korygować podczas formułowania pomysłu, jeszcze przed przystąpieniem do pisania. Mali uczniowie muszą najpierw zobaczyć swój błąd, aby móc go poprawić. Ponadto wielu uczniów nie opanowało jeszcze warsztatu pisarskiego do tego stopnia, aby dostrzec i poprawić nieprawidłowości we własnym tekście. Być może, nie mają też podobnych doświadczeń, gdyż korygowanie błędów zarezerwowane jest dla nauczyciela.

Analiza wypowiedzi pisemnych uczniów klas III wskazuje na różne błędy językowe popełniane przez dzieci w początkowym etapie edukacji szkolnej. Jak zauważają językoznawcy, błąd językowy to odstępstwo od normy językowej (Bugajski, 1995a, s. 14). Jednakże, jak pisze ten sam autor, zdarza się, iż wykorzystujemy w wypowiedziach formy niezgodne z normą, ale przydatne stylistycznie i mające uzasadnienie funkcjonalne (Bugajski, 2006, s. 290). Z kolei J. Miodek podkreśla, że „błąd językowy to wybór złego elementu systemowo-gramatycznego lub funkcjonalno-stylistycznego” (za: Bugajski, 2006, s. 290). M. Bugajski zwraca uwagę, że bardziej rygorystycznie traktowane są wszelkie odstępstwa od normy w języku pisanym niż w mowie. Dzieje się tak ze względu na jego większą trwałość (Bugajski, 2006, s. 296-297). Nadawca komunikatu pisemnego, jak stwierdza dalej autor, jest bardziej skrupelowany niż nadawca komunikatu w formie ustnej.

W początkowym okresie edukacji szkolnej uczniowie dopiero opanowują podstawowe zasady i normy pisowni polskiej. Nic więc dziwnego, że w ich pracach pojawiają się różne błędy, które można pogrupować następująco:

1) błędy leksykalne polegające na użyciu wyrazów w niewłaściwym znaczeniu, w zniekształconej postaci, np.: „Chłopiec nie mógł chodzić, bo ucierpiał w chodzeniu”, „Z nowego mieszkania... Można byo zjeżdżać na górę³²”, „Chłopiec nie mógł chodzić, bo ucierpiał w wózku inwalickim”, „Moja szkoła jest szczęśliwa”, „Moja szkoła jest ulubiona”;

2) błędy fleksyjne, powstałe w wyniku skrzyżowania odmiany deklinacyjnej i koniugacyjnej, np.: „Chłopiec nie mógł chodzić, bo ucierpiał wynikowi wypadkowi”;

3) błędy w zakresie składni i organizacji tekstu pisanego, np. „Weszli do klasy wskazała Grzesiowi jego miejsce a wogule zaprosił go na zajecia”, „Grzegorz prawie płakał, bo niechciał jechać do nowej szkoły, bo się z niego pewnie wyśmiewali”. Wśród błędów składniowych sporą grupę stanowią powtórzenia, np.: „Moja szkoła jest jest fajna”.

³² Zachowano oryginalną pisownię.

Trudności pojawiają się szczególnie wówczas, gdy dzieci próbują skonstruować dłuższą wypowiedź. Jak podkreśla J. Malendowicz, „dziecko przez kilka pierwszych lat dzieciństwa posługuje się językiem mówionym [...], co ułatwiało przekazywanie informacji i zwiększało komunikatywność wypowiedzi. W języku pisanym każdą sytuację trzeba zastąpić słowem, co dla dziecka nie jest wcale proste ani łatwe” (Malendowicz, 1987, s. 113).

Odrębną kategorię stanowią braki, które stwierdziliśmy w 19,34% analizowanych kart pracy.

Na wyróżnienie zasługują też wypowiedzi (zdania) niedokończone przez uczniów, które znaleźliśmy w kartach pracy (tekstach z lukami) u 5,38% uczniów klas trzecich. Pewna część dzieci rozpoczynała myśl, ale jej nie kończyła.

Zarówno braki, jak i wypowiedzi niedokończone wskazują, że uczniowie nie wiedzą, w jaki sposób uzupełnić luki informacyjne, np. gdzie poszukać potrzebnych treści, co wiąże się z opanowaniem umiejętności czytania (na ten temat szerzej w dalszej części opracowania).

Kwestią bezpośrednio związaną z opanowaniem przez dziecko składni jest umiejętność posługiwania się interpunkcją, na co zwracają uwagę autorzy programów przeznaczonych dla klas I – III. Właściwie postawione znaki interpunkcyjne decydują przecież o poprawności zdań, a tym samym wpływają na czytelność komunikatu. Językoznawcy zwracają jednak uwagę, że nie są jednoznacznie skodyfikowane wszystkie zasady przestankowania, co się przejawia nadużywaniem przecinków i zastępowaniem nimi innych znaków, ale jednocześnie częstym ich opuszczaniem (Bugajski, 2006, s. 297). Również autorzy dostępnych programów nauczania zwracają uwagę na tę kwestię, na przykład w programie *Wesoła szkoła. Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku*. Tymczasem wśród błędów interpunkcyjnych, które stanowią 25% wszystkich błędów zawartych w pracach pisemnych uczniów, najczęściej występują: brak kropek na końcu zdania, brak przecinków oddzielających zdania częstkowe w zdaniach złożonych oraz brak przecinków oddzielających jednorodne części zdania pojedynczego (Malendowicz, 1974; Kubik, 1995, s. 348; Siwek, Wojtas, Zwirner, 2007, s. 197). Również nasze analizy tekstów uczniów klas trzecich wskazują na niedostateczne opanowanie podstawowych zasad interpunkcji. W zdaniach pytających brakowało znaku zapytania. Większość zdań w tekście z lukami nie została zakończona kropką. Z kolei tam, gdzie brakowało kropki, kolejne zdanie rozpoczynało się od małej litery. Wiele dzieci uzupełniając tekst z lukami, rozpoczęło swoją myśl od wielkiej litery, nie zważając na to, że jest to część zdania, np. „Grzegorz pomyślał, Tamten stolik jest twój, wyładuj rzeczy, bo zaraz przyjdzie nasza pani”³³. Można więc sądzić, że kwestia za-

³³ Zachowano oryginalną pisownię.

sad poprawnego korzystania z pisma pozostaje dla uczniów klas młodszych szkoły podstawowej sprawą mniej istotną (być może w niewystarczającym stopniu utrwaloną), ważniejsze zdaje się przekazanie informacji i na tym aspekcie dzieci zasadniczo koncentrują swoją uwagę.

Odrębną grupę błędów powszechnych w pracach pisemnych uczniów klas trzecich są błędy ortograficzne, którym warto przyrzeć się bliżej ze względu na fakt, że w programach przeznaczonych dla klas I – III poświęca się znaczną uwagę na kształtowanie kompetencji ortograficznych. W programie J. Hanisz znaleźć można zapis wskazujący, iż uczniowie na tym etapie edukacji opanowują pisownię dwuznaków, zmiękczeń, „ó”, „rz” wymienne, „ó”, „rz” niewymienne oraz „h” i „ż” w najczęściej spotykanych wyrazach, a także opanowują zasadę pisania „nie” z czasownikami i przymiotnikami. Powinni zatem dobrze opanować kompetencje z pierwszego i częściowo drugiego poziomu (patrz tabela 1).

Analiza 1125 kart pracy uczniów z terenu Polski pozwala stwierdzić, że trzecioklasiści nie opanowali podstaw ortografii. W ich pracach indywidualnych stwierdzono 2344 błędnie zapisane wyrazy³⁴. Maksymalna liczba błędów w tekście wynosiła 15.

Tabela 1. Poziomy kompetencji w zakresie ortografii według T. Rittel (1994, s. 59)

Poziomy kompetencji		
Kompetencja przejściowa	pisownia wyrazów zgodna z wymową	pisownia wyrazów z „ó”, „rz”, „ż”, „h”, „ch” wymiennymi
Kompetencja przybliżona	pisownia wyrazów z „u”, „rz”, „h”, „ch” bez wymienności	pisownia „ę”, „ą”, „en”, „em”, „on”, „om”
Kompetencja docelowa	opanowanie pisowni wyrazów niewymiennych	pisownia wszystkich wyrazów z wyjątkami

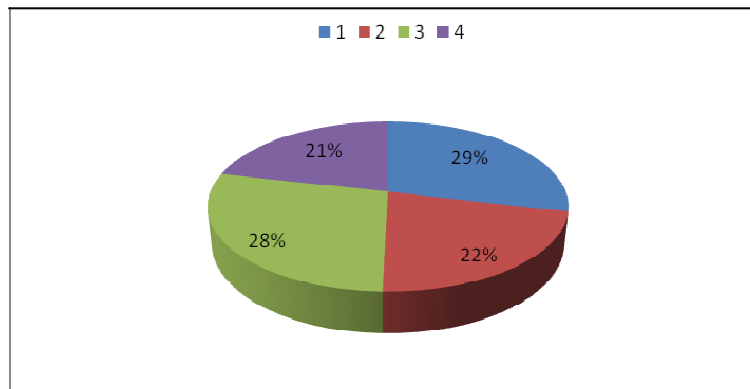
Wśród błędów popełnionych przez uczniów należy wskazać następujące ich rodzaje, które zostały wyłonione podczas analizy materiału empirycznego:

- nazwy własne (osób, ulic itp.) pisane małą literą – 4,99%³⁵,
- błędy w zapisie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, wynikające z niskiego poziomu kontroli słuchowej – 6,99%,

³⁴ Zadanie polegało na uzupełnieniu krzyżówki lub/i wpisaniu wyrazów, zwrotów, krótkich zdań do tekstu z lukami.

³⁵ Dane dotyczą błędnie zapisanych wyrazów, w niektórych przypadkach w jednym wyrazie pojawiło się kilka błędów.

- błędy ortograficzne dotyczące zapisu wyrazów z: „ó”, „u”, „rz”, „ż”, „ch”, „h” – 12,33%,
- błędna pisownia wyrazów pisanych razem i oddzielnie – 12,07%,
- błędny zapis zmiękczeń – 7,73%,
- błędny zapis wyrazów z „ą”, „ę”, „om”, „em” – 5,8%,
- brak ostatniej litery w wyrazie – 2,9%,
- brak litery (liter) w środku wyrazu – 2,35%,
- brak litery na początku wyrazu – 0,34% ,
- przestawienia liter w wyrazie i dodanie liter – 4,26%.



1 – brak błędów, 2 – jeden błąd, 3 – dwa-trzy błędy, 4 – cztery błędy i więcej

Wykres 1. Frekwencja błędów ortograficznych w kartach pracy (tekst z lukami + krzyżówka) uczniów z klas trzecich

W ortografii polskiej zawarte są pewne przepisy, które bezwzględnie muszą być przestrzegane, zaś „wykroczenie przeciwko nim traktowane jest jako błędy najpoważniejsze” (Bugajski, 2006, s. 297). Za takie błędy uważa się te związane z pisownią: „u”, „ó”, „ż”, „rz”, „h”, „ch”. Z drugiej strony pewne zasady ortograficzne są tak sformułowane, że piszący ma możliwość własnej interpretacji i wyboru określonego sposobu zapisu. Tak rzecz ma się z pisownią „nie” z imiesłowem przymiotnikowym (Bugajski, 2006, s. 297). Ponadto pewne kwestie, jak zauważają językoznawcy, wymagają jeszcze ujednolicenia, np. pisownia dużych i małych liter (w tym ortografia nazw własnych), stosowanie łącznika, zasady pisowni i adaptacji wyrazów obcych (Bugajski, 2006, s. 305). Z pewnością te niejasności odzwierciedlają się w pracy nauczycieli z uczniami. Jakkolwiek na poziomie edukacji wczesnoszkolnej ich działania koncentrują się głównie na podstawowych zasadach ortograficznych, wyraźnie określonych przez tradycję fonetyczną, morfologiczną, historyczną i konwencjonalną (Polański, Jakubowicz, Dyka, 1996, s. 8-14).

Jak wskazują wyniki naszych badań, uczniowie klas trzecich nie potrafią w praktyce zastosować podstawowych zasad ortograficznych, na co wskazują błędne zapisy wyrazów z „ó” wymiennym, jak: „wózek” (17,27% dzieci zapisało ten wyraz przez „u”), „ogródek” (4,63% dzieci zapisało błędnie). Również pisownia zmiękczeń przysparza sporo trudności. W tekstach dzieci znaleźć można takie zapisy: „szczesiliwie” „wjechaci”, „isić”, wskazujące na nieznaną zasad zapisywania zmiękczeń. To samo dotyczy pisowni „ch” na początku wyrazu i wyjątków od tej reguły (Hania, herbata), które dzieci poznają w trakcie edukacji w klasach młodszych. Tutaj uczniowie radzą sobie lepiej, a błędy tego typu stanowiły 1,53% błędów.

O ile zasadnicza część błędów popełnianych przez uczniów wynika z niedostatecznej znajomości zasad ortograficznych lub niewystarczającego ich utrwalenia, o tyle znaczna ich część wynika z niskiego poziomu kontroli wzrokowej i słuchowej. Także T. Rittel w zaproponowanej strukturze błędów uczniowskich zwraca uwagę, iż źródłem wielu błędów jest nieutrwalona znajomość formy brzmieniowej i literowej (Rittel, 1994, s. 239). Szczególnie warto zwrócić uwagę na pomijanie liter w wyrazach i ich przestawianie oraz dodawanie liter, np. „samochodłowym”, „infarickim” (zamiast inwalidzkim), „skodów” (zamiast schodów), „wtłoczyś” (zamiast wtoczyć), wskazujące na nieutrwalony obraz graficzny wyrazu. Inna grupa błędów wynika z braku umiejętności dokonywania autokorekty, np.: „przyrzywił”, „żandnej” (żadnej). Dotyczy to również opuszczania liter w różnych miejscach w wyrazach, np. „szkoł” (zamiast szkoła), „urodiny” (zamiast urodziny), „gródk” (zamiast ogródka). Pojawiają się też błędy, których źródłem jest niewłaściwe wymawianie zarówno pojedynczych głosek, jak i całych wyrazów, np. w analizowanych przez nas tekstach część dzieci pisała „nie kciał” zamiast „nie chciał” czy „weśli” zamiast „weszli”.

Znaczącą trudność sprawia uczniom klas trzecich pisownia przeczenia „nie” razem (z przymiotnikami i przysłówkiem odprzymiotnikowym) bądź rozdzielnie (z czasownikami). W analizowanych tekstach zwrot „nie chciał” pisany łącznie stanowił 7,67% wszystkich popełnionych przez uczniów błędów. Generalnie przeczenie „nie” uczniowie zapisywali łącznie z następującymi czasownikami: „jest”, „widzisz”, „pojedzie”, „będzie”, „mógł” itp. Również pisownia przyimków (np. w nowej szkole, w klasie) wywołuje trudności. Uczniowie klas trzecich traktują przyimek jak integralną część wyrazu, z którym się łączy, jako jedno określenie w zdaniu i tak też je zapisują. Tego typu błędy wskazują na niski jeszcze poziom wiedzy na temat zasad pisowni, co można uzasadnić tym, że na poziomie klas I – III dzieci poznają dopiero podstawowe jej zasady. Niemniej jednak podstawowym zadaniem nauki ortografii na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest osiągnięcie przez uczniów nawyku poprawnego pisania i kontroli własnego

tekstu. Przedstawione wyniki wskazują, że nauczyciele uczący na tym poziomie nie przywiązują dostatecznej uwagi do realizacji tego zadania.

Specyficzna grupa błędów popełnionych przez uczniów wiąże się z pisownią popularnych imion.

Tabela 2. Wykazy błędnych zapisów imion: Krzysztof i Grzegorz

Wykaz błędów popełnionych przez uczniów klas trzecich podczas pisania imienia Grzegorz	Wykaz błędów popełnionych przez uczniów klas trzecich podczas pisania imienia Krzysztof
Grzegosz	Krzyszutow
Grzegoż	Krzyszutow
Gregorz	Kszysztof
Grzegorż	Krzyszutowf
Gżegosz	Krysięg
Grześem	Krysztof
Grzsił	Krzyśiek
Grzegozy	Krzzysztof
Grzegoro	Krzysztoł
	Krysztow
	Krzyrztof
	Kzysiu
	Krzyśitof
	Krzekorz
	Krzesiek
	Krzyśo
	Kszysio
	Kżyś
	Krzyzstosz
	Ksys
	Krzys
	Krzyzstwo
	Krzyzstou

Również imiona żeńskie, które pojawiły się w tekście, były pisane z błędami: imię Hania pisane było następująco: „Hana”, „Hańia”, „Rania”, „Chania”, „Hańa”. Natomiast imię Jolanta jako: „Jalanta”, „jolanta”, „Jolanda”, „Joana”, „Jalonnta”, „Jolenta”, „Jolonta”, „Joletta”, „Jolanto”.

Także inne nazwy własne, np. nazwa ulicy napisana została przez część uczniów niepoprawnie: najczęściej z małej litery (6,77% uczniów). Pojawiły się też takie zapisy tej nazwy: „kwitowa”, „Kwiałowa”, „kwietowa”, „liatowa”, „Kwiatkowska”, „kwaitowa”, „kwiatkowa”. Prawdopodobnie tego

typu błędy popełniły dzieci z zaburzeniami analizy i syntezy wzrokowej lub dzieci mało uważnie czytające tekst i nierozumiejące jego treści. Warto w tym miejscu podkreślić, iż karty pracy, które wypełniały dzieci, dotyczyły tekstu Ireny Landau *No to co?*, do którego uczniowie mieli bezpośredni dostęp podczas ich wypełniania i mogli korzystać podczas wykonywania zadania. Liczba i różnorodność błędów wskazuje, że trzecioklasiści nie mają nawyku samokontroli podczas pracy z tekstem, co pozwala sądzić, iż nauczyciele w niewystarczającym stopniu rozwijają tę umiejętność podczas codziennej pracy z tekstem, nie zwracają uwagi na to, aby dzieci skorygowały własny tekst. Potwierdzeniem naszych spostrzeżeń są wyniki badań prezentowane przez M. Dagiela, które wskazują, że uczniowie klas trzecich nie potrafią wyszukać i poprawić w tekście błędów ortograficznych. Tę umiejętność opanowało zaledwie 17,5% badanych (Dagiel, <http://trzecioklasista.cke-efs.pl>, data wejścia: 04. 10. 2010 r.). W części analizowanych przez nas kart pracy nauczycielki poprawiły błędy popełnione przez dzieci. Tak więc ciągle jeszcze nauczyciel jest jedyną osobą, która dokonuje oceny i korekty błędów popełnionych przez uczniów, natomiast umiejętność samokontroli dziecka rozwijana jest w znikomym stopniu, choć w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli zwraca się uwagę na wdrażanie uczniów do samokontroli podczas opanowywania zasad ortografii (Polański, Jakubowicz, Dyka, 1996, s. 64). W analizowanych przez nas podręcznikach i kartach pracy *Moje ABC* zawarto ćwiczenia rozwijające samokontrolę u uczniów, brakuje ich jednak w innych pakietach edukacyjnych.

Formułując wnioski, można powiedzieć, że znaczna część uczniów nie osiągnęła jeszcze poziomu podstawowego w zakresie kompetencji ortograficznej, co z całą pewnością utrudni im funkcjonowanie na kolejnym etapie edukacji. Uczniowie nie rozwinęli jeszcze poczucia odpowiedzialności ortograficznej³⁶, tj. poczucia, że każdy wyraz powinien być napisany poprawnie. Czujność ortograficzna wynika z poczucia odpowiedzialności i prowadzi do zastanawiania się nad trudnością ortograficzną polegającą na dostrzeganiu niedokładności lub błędów i zwracaniu uwagi na poprawność zapisu (Malendowicz, 1978, s. 89). Spostrzegawczość ortograficzna z czasem powinna przekształcić się w nawyk, który pozwala jednostce na szybkie zorientowanie się, czy zapis tekstu jest poprawny, czy nie. Tego etapu uczniowie klas młodszych szkoły podstawowej jeszcze nie osiągnęli. Nie można jednak się temu dziwić, skoro nauczyciel przypisuje sobie wyłączne prawo do skorygowania błędów uczniowskich.

Wyniki prezentowanych tu badań są rozbieżne z wynikami Ogólnopolskiego sprawdzianu kompetencji trzecioklasistów 2009/2010, które wskazu-

³⁶ Tym pojęciem posługuje się J. Malendowicz (1988, s. 89).

ją, że zasadnicza większość uczniów opanowała umiejętność pisanie³⁷ w stopniu wysokim (29,28% uczniów otrzymało maksymalnie 10 punktów, 9 punktów uzyskało 17,44%, a 8 punktów – 16,10%). Zero punktów uzyskało tylko 2,32%. W sumie mniej niż 5 punktów otrzymało 17,89% badanych. Średni wynik w poszczególnych województwach biorących udział w teście wynosił między 7,40 a 8,03 punktu, co wskazuje, że uczniowie klas trzecich piszą poprawnie, przestrzegają reguł ortograficznych, interpunkcyjnych oraz składniowych, celowo dobierają środki językowe i budują spójną wypowiedź (www.sprawdzian.operon.pl). Prawdopodobnie sposób gromadzenia materiału i sposób prowadzenia badań okazały się zmiennymi modyfikującymi wyniki. W trakcie naszego projektu badawczego materiał był pozyskiwany systematycznie podczas codziennych zajęć szkolnych na przestrzeni całego roku, natomiast autorzy sprawdzianu przyjęli formę testowego sprawdzenia umiejętności uczniów. Podkreślić też warto, że dzieci systematycznie przygotowywały się do niego, wypełniając podobne testy. Można więc sądzić, że opanowały umiejętność wykonywania określonego typu zadań językowych, co jednak niewiele ma wspólnego z ich rzeczywistymi umiejętnościami w tym zakresie.

4. Umiejętność czytania jako źródło rozwoju kompetencji językowych

Opanowywanie umiejętności pisanie odbywa się łącznie z opanowywaniem umiejętności czytania, a rozpoznanie znaku graficznego stanowi podstawę do opanowania pisma. Czytanie, jak pisze H. Malendowicz, polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych, które tworzą tekst, czyli linearny ciąg elementów i struktur językowych budujących określoną strukturę relacyjną (Krasowicz-Kupis, 1999, s. 17). M. Tinker i C. McCullough zwrócili uwagę, że „czytanie polega na rozpoznawaniu drukowanych lub pisanych symboli służących jako bodźce do przywoływania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane” (Kamińska, 1999, s. 13). W trakcie czytania dziecko rozszyfrowuje znaczenie słów w wyniku przywoływania z pamięci desygnatu spostrzeganego wyrazu.

³⁷ W teście kompetencji trzecioklasistów sprawdzano następujące umiejętności: pisanie tekstu zbliżonego formą do opowiadania, redagowanie pracy na zadany temat, budowanie spójnej wypowiedzi, celowe dobieranie środków językowych, redagowanie tekstu poprawnego pod względem językowym, stosowanie podstawowych norm ortograficznych, przestrzeganie podstawowych zasad interpunkcji, czytelne zapisywanie tekstu.

W początkowym etapie nauki czytania dziecko musi nauczyć się rozszyfrowywać poszczególne symbole, a czytanie jest rozszyfrowywaniem kodu graficznego. Dziecko musi więc najpierw poznać poszczególne znaki graficzne, by następnie mogło podjąć próbę rozszyfrowania kodu (Styczek, 1979, s. 519).

Nauka czytania przebiega w kilku etapach, podobnie zresztą jak nauka pisania:

1. Obraz graficzny wywołuje jego odpowiednik dźwiękowy, po głośnym przeczytaniu słowa dziecko zdolne jest do jego rozszyfrowania. Na tym etapie dziecko jest zdolne zrozumieć przeczytany tekst często dopiero po kilkakrotnym odczytaniu go.

2. Etap przejściowy, podczas którego zrozumienie tekstu następuje w momencie jego cichego czytania. Jednak w przypadku natrafienia przez dziecko na trudniejsze słowo, włączone zostaje głośne czytanie, gdyż dopiero kontrola słuchowa umożliwia jego pełną identyfikację.

3. Etap ostatni, w którym rozumienie tekstu następuje pod wpływem cichego czytania tekstu bez potrzeby jego głośnego przywoływania (Brzezińska, 1987, s. 29).

Jak podaje R. Więckowski, wśród cech dobrego czytania można wyróżnić płynność, poprawność, biegłość i wyrazistość. Płynność przejawia się czytaniem całościowym, bez literowania, rozdzielania wyrazów na sylaby. Jego cechą charakterystyczną jest łączenie ze sobą kolejnych wyrazów. Poprawność przejawia się starannym i dokładnym wymawianiem głosek, bez opuszczania i przekręcania liter czy wyrazów w zdaniu, ze zwróceniem uwagi na znaki przestankowe. Z kolei biegłość charakteryzuje się takim tempem czytania, które pozwoli słuchającemu i czytającemu uchwycić sens czytanego tekstu. Natomiast wyrazistość – to cecha czytania głośnego, przejawiająca się np. właściwą intonacją, modelowaniem głosu w celu odzwierciedlenia emocji, nastroju (Więckowski, 1993, s. 115-116).

W klasach młodszych szkoły podstawowej dziecko opanowuje jednak nie tylko umiejętność poprawnego i płynnego czytania tekstów literackich. Czytanie pozwala na zdobywanie wiedzy pochodzącej ze źródeł pisanych oraz na realizowanie różnych zadań szkolnych, na podejmowanie ról i zadań społecznych oraz aktywne korzystanie z dóbr kultury i cywilizacji. Celem nauki czytania jest więc nie tylko opanowanie samej jego techniki. „Zgodnie z założeniami nowoczesnej dydaktyki proces poznawania tekstu nie kończy się na rozumieniu sensu wyrazów i sensu zdań. W działaniu tym trzeba pójść znacznie dalej i znaleźć rzeczowe oraz logiczne związki między zdaniami, a także zrozumieć sposób ich powiązania w całość” (Oleksy, 2008, s. 234). Ważne jest też, aby dziecko rozumiało czytany tekst i potrafiło go wykorzystać podczas rozwiązywania różnego typu zadań. Umiejętność pra-

cy z tekstem stanowi przecież podstawę do przyswajania przez dziecko wiedzy z zakresu różnych przedmiotów w klasach starszych.

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się różne poziomy rozumienia czytanego tekstu. Pierwszy poziom charakteryzuje się tym, że podczas czytania dzieci wyodrębniają elementy treści zawarte w danym tekście. Na poziomie drugim uczniowie potrafią wskazać stosunki przyczynowo-skutkowe zachodzące między poszczególnymi elementami treści. Z kolei trzeci poziom charakteryzuje się umiejętnością wyodrębnienia głównej myśli utworu (za: Więckowski, 1993, s. 129-130).

Analiza indywidualnych kart pracy wypełnionych przez uczniów wskazuje, że prawie 70% uczniów z klas trzecich w różnym stopniu potrafi wyszukiwać informacje zawarte w tekście. Wyniki naszych badań (tabela 3) wskazują na trzy, nieco odmienne od wcześniej przedstawionych, poziomy operowania informacjami zawartymi w tekście.

Tabela 3. Poziomy operowania informacjami zawartymi w tekście przez uczniów klasy trzeciej

Poziom	Poziom operowania informacjami zawartymi w tekście	% uczniów (<i>N</i> = 799) ³⁸
1	przepisanie fragmentu tekstu	7,26
2	wyszukanie informacji w tekście	52,56
3	przekazanie własnymi słowami sensu informacji zawartej w tekście	8,01

Przeprowadzone przez nas analizy wskazują, że, co prawda, znaczna część uczniów potrafi znaleźć informacje w tekście, jednak wyrazić własnymi słowami myśl przewodnią w nim zawartą potrafi niewielki procent badanych trzecioklasistów. Pewna część uczniów przepisuje dłuższy fragment tekstu zawierający poprawną odpowiedź, co świadczy o tym, że wiedzą oni, w którym fragmencie tekstu znajduje się odpowiedź, ale nie potrafią jej „wyłuskać”. Również inne dostępne wyniki badań (Siwek i inni, 2007, s. 195 i n.) wskazują, że zaledwie 40% uczniów klasy trzeciej opanowało umiejętność czytania ze zrozumieniem i wykorzystywania informacji w praktyce w stopniu dobrym i bardzo dobrym. Aż 28% dzieci charakteryzuje się niskim i bardzo niskim poziomem tych umiejętności. Z kolei wyniki badań prezentowanych przez B. Murawską są bardzo zbliżone do uzyskanych przez nas i potwierdzają, że średnio 30% uczniów ma kłopoty z wy-

³⁸ Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż nie uwzględniono dzieci, które nie wykonały zadania bądź wykonały je nieprawidłowo.

szukiwaniem informacji w tekście (Murawska, <http://trzecioklasista.cke-efs.pl>, data wejścia: 04.10.2010 r.).

Na kwestię różnych poziomów rozumienia czytanego tekstu nie wskazują zaś w ogóle autorzy Ogólnopolskiego sprawdzianu kompetencji trzecioklasistów. Podają oni jedynie wysoki średni wynik na poziomie ogólnopolskim, wskazujący, że aż 83,0% uczniów potrafi wyszukać informację zawartą w tekście. Brakuje jednak danych o jakości tego wyszukiwania. Nie wiemy, czy uczniowie przepisali fragment z tekstu, czy może „omówili” go własnymi słowami. Różnica jakościowa jest bardzo istotna, gdyż wskazuje, czy uczniowie w sposób refleksyjny i celowy posługują się informacjami, do których mają bezpośredni dostęp, czy też w sposób mechaniczny wypełniają luki w teście. W prezentowanych przez wydawnictwo „Operon” wynikach znajdujemy jedynie pobieżne dane, że wyszukiwanie informacji zawartych w tekście bezbłędnie wykonało 23,27% uczniów, a więc niewielu. 4,73% badanych popełniło pięć i więcej błędów (maksymalnie uczniowie mogli popełnić 10 błędów, bo tyle zadań sprawdzało tę umiejętność). Autorzy nie informują też, jakiego rodzaju błędy popełniły dzieci (www.sprawdzian.operon.pl), a takie informacje mogłyby wskazać kierunek dalszych działań dydaktycznych.

W świetle badań prowadzonych w ramach projektu „Dziecko w rzeczywistości szkolnej...” 13,64% uczniów popełniło błędy podczas wykonywania zadań odnoszących się do samodzielnie przeczytanego tekstu. Podkreślić należy po raz kolejny, że osoby uczestniczące w badaniach wypełniając karty, miały możliwość wyszukania i sprawdzenia informacji w tekście. Błędy popełnione przez dzieci można podzielić na:

1) odpowiedzi nielogiczne, nie mające uzasadnienia w tekście: „Nowa szkoła mieściła się w Tatrach”, „Nowa szkoła mieściła się w ogródku”, „Nowa szkoła mieściła się w nowej pracy”³⁹,

2) błędy wynikające z mało uważnej analizy czytanego tekstu (np.: Halina zamiast Hania),

3) błędy wynikające z braku umiejętności wyszukiwania potrzebnej informacji, które przejawiały się tym, że uczniowie bezrefleksyjnie przepisywali pewien fragment tekstu, nie zmieniając jego formy np. „Grzegorz pomyślał, Eee, nie nic – burknął Grzegorz i nagle poczuł, że w nowej klasie będzie mu naprawdę fajnie”.

Popełnione przez uczniów klas trzecich błędy wskazują, że dzieci nie uświadamiają sobie faktu, iż pewne słowa czy zdania przekazują bardziej znaczące informacje niż inne wyrazy i zdania (Malmquist, 1987, s. 126). Można więc powiedzieć, że nie osiągnęli oni jeszcze odpowiedniego pozo-

³⁹ W tekście zawarta została następująca informacja: „Nowa szkoła mieściła się obok parku przy ulicy Kwiatowej”.

mu umiejętności tzw. czytania studyjnego, którego podstawą jest umiejętność wyodrębniania słów kluczowych. Oznacza to zatem, że na tę kwestię trzeba zwrócić szczególną uwagę zarówno w klasach młodszych, jak i starszych szkoły podstawowej i systematycznie oraz konsekwentnie rozwijać tę umiejętność poprzez pracę z różnego rodzaju tekstami, tym bardziej że dostępne w literaturze wyniki weryfikacji empirycznej wskazują, że czytanie tekstu pod kierunkiem osoby dorosłej i jego wspólne analizowanie przyczynia się do rozwoju tej umiejętności u uczniów (Wood, 2006, s. 202).

Analiza podręczników dla klasy trzeciej wskazuje, że wykorzystanie informacji zawartych w tekście do wypełnienia tekstu z lukami ogranicza się do przepisania wyrazów zgromadzonych pod tekstem w ramce⁴⁰. Dzieci nie muszą więc podejmować wysiłku określenia własnymi słowami istoty przeczytanego fragmentu tekstu, tylko mechanicznie wpisują wyraz bądź związek wyrazowy w tekst z lukami. Zarówno wyrazy, jak i zwroty dwuwyrazowe nie wymagają zmiany formy i dostosowania jej do tekstu, który uzupełniają uczniowie. W słowniczku pod tekstem „Historia książki” znajdujemy taki zestaw wyrazów do uzupełnienia: „papiirusu, papierowe, tabliczki gliniane, inicjałami, komputerów, drukowane, pergaminu” (Z *Ekoludkiem w szkole*, cz. 5, s. 42), a zatem dziecko nie ma możliwości dostosowywania formy wpisywanego wyrazu do struktury zdania. W tym kontekście zrozumiałe stają się błędy składniowe popełnione przez uczniów uczestniczących w naszych badaniach.

Umiejętność korzystania z informacji zawartych w tekście badano również podczas Ogólnopolskiego sprawdzianu kompetencji trzecioklasisty. W świetle wyników testów umiejętność tę osiągnęło 55% trzecioklasistów (www.sprawdzian.operon.pl). W zestawieniu z innymi badanymi umiejętnościami (czytanie, pisanie, rozumowanie, wykorzystywanie wiedzy w praktyce) jest to najsłabiej opanowana umiejętność. Rezultaty te są niepokojące, gdyż odnajdywanie w tekście potrzebnych informacji stanowi podstawę do ukształtowania umiejętności poszukiwania informacji w różnych źródłach tekstowych (podstawowe kompetencje w tym zakresie powinni osiągnąć uczniowie kończący klasę trzecią, na co wskazuje zapis w podstawie programowej).

Jak dowodzą dostępne wyniki weryfikacji empirycznej, uczniowie kończący edukację na poziomie wczesnoszkolnym wiedzą, gdzie należy szukać informacji, wskazują na właściwe źródło, brakuje im jednak umiejętności praktycznego korzystania z niej. Część prób odnalezienia informacji jest niestety nieskuteczna, gdyż nawet jeżeli wiedzą, do jakiego źródła sięgnąć, nie potrafią odszukać potrzebnych danych, a więc ich wiedza jest bezużyteczna, gdyż brakuje umiejętności. Ponadto różny jest poziom umiejętności

⁴⁰ Np. Z *Ekoludkiem w szkole*, cz. 5, s. 42.

korzystania z informacji zawartych w książkach czy słownikach (Kuszek, 2008, s. 49-50). Jak podkreśla E. Malmquist, ten typ umiejętności powinniśmy ćwiczyć już na poziomie klasy pierwszej (Malmquist, 1987, s. 124). Ucząc odnajdowania potrzebnych słów w alfabetycznie ułożonym spisie, korzystania ze słowników, spisów treści, atlasów, map itp. kształtuje się przede wszystkim umiejętność zbierania danych, ich porządkowania oraz poszerza i systematyzuje się wiedzę o ogólnym układzie książek (Malmquist, 1987, s. 125). Prawdopodobnie uczniom brakuje ćwiczeń w tym zakresie, gdyż nie we wszystkich podręcznikach, ale na przykład w *Z Ekoludiem w szkole* nie odnajdujemy zadań rozwijających umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. Natomiast w zestawie dla klasy III *Moje ABC*⁴¹ znalazły się zadania stymulujące uczniów do poszukiwania wiedzy w dostępnych źródłach, np. w katalogu bibliotecznym, zgromadzonych na terenie szkoły książkach i czasopismach, a także w ich domowych bibliotekach. Warto w tym miejscu podkreślić, że nauczyciel ma możliwość dokonania wyboru spośród oferty zadań zawartych w podręczniku, może też, a nawet powinien, we własnym zakresie konstruować zadania językowe, korzystać z różnych dostępnych źródeł, przygotowując oferty dla uczniów, dbać o różnorodność ćwiczeń tworzonych dla potrzeb danej grupy lub indywidualnych uczniów. Praca według jednego wzoru nie daje dzieciom możliwości zgromadzenia zróżnicowanych doświadczeń językowych, a staje się schematycznym przerabianiem podręcznika.

Wnioski

Zarówno nasze badania, jak i wyniki innych dostępnych weryfikacji empirycznych przedstawionych w tej części opracowania dowodzą, że:

1. Uczniowie klas III dysponują pewnym potencjałem językowym (dotyczy to zarówno poziomu, jak i zakresu słownictwa), którego jednak nauczyciele nie dostrzegają i nie potrafią wykorzystać. Odnosi się wrażenie, że podczas lekcji ich zasób językowy jest niewykorzystany, a dzieci wręcz „zatracają” umiejętności.

2. W języku uczniów odzwierciedla się moda językowa występująca w potocznym życiu społecznym. Zapożyczenia z języka angielskiego nabierają cech słów uniwersalnych, które w wypowiedziach uczniów nie pełnią właściwie żadnej funkcji.

3. Uczniowie nie uświadamiają sobie, że posługiwanie się językiem pisanym wymaga większej dyscypliny i dbałości o jakość komunikatu. Posługują się więc pismem w sposób niedbały.

⁴¹ *Moje ABC* klasa III, część 2.

4. Przywiązywanie nauczycieli do podręczników zubaża spektrum działań językowych uczniów, ogranicza ich do mechanicznego wypełniania kart pracy. W konsekwencji zadania wymagające twórczego i niestereotypowego użycia języka wywołują u uczniów poczucie zagubienia i np. rezygnację z działania.

5. Uczniowie klas III nie opanowali najbardziej podstawowych zasad ortograficznych, np. reguł zapisu „ó”, „rz” wymienne czy pisowni imion i nazw własnych, co może wpłynąć na ich funkcjonowanie na wyższym etapie edukacji.

6. Uczniowie kończący etap edukacji wczesnoszkolnej mają trudności z formułowaniem dłuższych wypowiedzi zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej, co prawdopodobnie jest wynikiem niedostatecznego treningu w budowaniu wypowiedzi. Odnosi się wrażenie, że nauczyciele nie dość uwagi poświęcają na realizowanie kolejnych zadań związanych z rozwijaniem kompetencji językowych uczniów zgodnie z zasadami metodyki (od ćwiczeń w mówieniu, ćwiczeń słownikowych, przez swobodne wypowiedzi, ćwiczenia kompozycyjno-stylistyczne, budowanie planu wypowiedzi, do pisania krótkich, kilkuzdaniowych wypracowań itp.).

7. Znaczna część uczniów nie potrafi wyrazić informacji zawartych w tekście własnymi słowami. Są też uczniowie, którzy bezmyślnie przepisują do zeszytu (na kartę pracy) fragmenty tekstu z podręcznika, nie rozumiejąc ich znaczenia.

Zaprezentowane w tej części pracy wyniki badań i analizy zwracają uwagę na pewien niedostatek działań z zakresu stymulowania rozwoju językowego. Konieczne są więc systematyczne, dobrze zaplanowane działania uwzględniające nie tylko podręcznik, ale przede wszystkim potrzeby, możliwości i niedostatki uczniów. Ważne jest położenie nacisku na uczenie struktur zdaniowych. Uczniowie z klas młodszych powinni opanować umiejętność budowania zdań zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Szczególną rolę odgrywa tu praca z różnymi tekstami (słuchanie, czytanie, pisanie, opracowywanie, układanie zakończenia, zadawanie pytań, tworzenie słów-kluczy itp.), które powinny zająć miejsce powszechnie używanych kart pracy, wyraźnie hamujących rozwój językowy uczniów. Gotowe karty pracy nie ułatwiają też pracy nauczycielowi, raczej ograniczają jego kreatywność i pomysłowość. Zamiast nich należy podjąć działania:

1) mające na celu rozwijanie umiejętności uważnego i jednocześnie krytycznego słuchania tekstów literackich, pozwalające na uchwycenie myśli przewodniej tekstu itp.;

2) mające na celu systematyczne bogacenie słownictwa, gromadzenie słówek przez uczniów zamiast korzystania z gotowych rozwiązań (zestawów słów, zwrotów) podanych w podręcznikach i kartach pracy, wyjaśnianie słów niezrozumiałych, zestawianie wyrazów podstawowych i pochod-

nych, dobieranie wyrazów pokrewnych, tworzenie antonimów i synonimów itp. Jak słusznie zauważa E. Filipiak, zasób leksykalny dziecka obejmuje wiele kategorii mowy. Dopiero jednak w szkole poznaje ono istotę rzeczowników jako wyrazów oznaczających nazwy ludzi, zwierząt, roślin, przedmiotów. Odkrywa też ich funkcje w strukturze zdania i strukturze wypowiedzi (Filipiak, 2002, s. 106). Warunkiem tego jest jednak świadomy nauczyciel, potrafiący tak projektować zajęcia, aby dzieci miały okazję gromadzić słowa, porządkować je, tworzyć ich różne kategorie i dzięki temu rozwijać wiedzę językową;

3) zmierzające do odkrywania bogactwa języka (celowe i świadome zastępowanie kolokwializmów określeniami literackimi zarówno w wypowiedziach ustnych, jak i pisemnych), unikanie określeń schematycznych i stereotypowych;

4) zmierzające w kierunku rozwijania wypowiedzi uczniów od zdania pojedynczego (ze zwróceniem uwagi na orzeczenie i podmiot) do wypowiedzi rozbudowanej, zawierającej przydawkę, dopełnienie i okolicznik (ze zwróceniem uwagi na znaki interpunkcyjne w formie pisemnej i intonację, pauzy podczas wypowiedzi ustnej). Ważne jest tu proponowanie uczniom takich ćwiczeń, które pozwolą im zrozumieć, że przestawienie szyku w zdaniu może zmienić jego znaczenie lub prowadzić do powstania zdania źle sformułowanego (Gleason, Ratner, 2005, s. 31). Dziecku trzeba też uświadomić, że zdanie musi posiadać orzeczenie i podmiot, które następnie rozbudowujemy o frazę podmiotu i frazę orzeczenia. M. Radwiłowiczowa i Z. Morawska podkreślają, że praca nad zdaniem pojedynczym kryje w sobie całe mnóstwo zagadnień, takich jak np.: korekta zdań, rozwijanie zdań, ćwiczenia redakcyjne itp. (Radwiłowiczowa, Morawska, 1986, s. 74). Działania nauczyciela powinny zmierzać również w kierunku rozwijania prostych wypowiedzi w zdania złożone;

5) rozwijające precyzję wypowiedzi, jej płynność, przejrzystość, eliminowanie „waty językowej” na rzecz wypowiedzi precyzyjnej;

6) stymulujące kreatywność językową uczniów, zachęcające do twórczego korzystania z języka, bawienia się językiem poprzez odkrywanie wspólnie z uczniami jego piękna i bogactwa⁴²;

7) koncentrujące uwagę uczniów na podstawowych zasadach ortografii. E. Polański, A. Jakubowicz i F. Dyka słusznie podkreślają, że „ortografia polska tylko w części opiera się na fonetyce. Pisownia wielu wyrazów ma swoje uzasadnienie w morfologii bądź w tradycji pisanej języka polskiego. Zapis niektórych wyrazów jest wynikiem umownego, graficznego przedstawienia połączeń głoskowych” (Polański, Jakubowicz, Dyka, 1996, s. 7). Taką wiedzę powinni opanować uczniowie w początkowym etapie edukacji;

⁴² Propozycje wykorzystujące m.in. techniki C. Freineta przedstawia G. Rura 2010, s. 115 i n.

8) rozwijające czujność ortograficzną uczniów (przez wykorzystanie skojarzeń i mnemotechnik⁴³, a także logogryfów, diagramów, rebusów, gier dydaktycznych) i umiejętność korygowania własnych błędów, korygowania cudzych błędów (praca z różnymi tekstami). Rezygnacja z podręcznikowych kart pracy, w których ćwiczenia ortograficzne opierają się zasadniczo na wpisywaniu wyrazów w luki, podkreślaniu wyrazów z trudnością ortograficzną lub ich przepisywaniu, na rzecz podejmowania twórczej pracy z wyrazami, pracy nad ortografią, w której uczniowie są zaangażowani w proces konstruowania swojej kompetencji ortograficznej (sami tworzą teksty pomagające im zapamiętać zasadę lub wyjątek, wykorzystując chociażby technikę cyfr-haków czy historyjek mnemotechnicznych). Należy również tworzyć nawyk weryfikowania wątpliwości i korzystania ze słownika, a więc proponować uczniom takie zadania, aby musieli wyszukiwać poprawne rozwiązania w słowniku;

9) rozwijające umiejętność uważnego czytania i wyszukiwania informacji z różnych źródeł (literatura piękna, teksty użyteczne: słowniki, przepisy kulinarne, instrukcje, przewodniki turystyczne itp.).

Podsumowując tę część naszych rozważań, warto podkreślić, iż trzeba zrobić wszystko, by kształcenie językowe nie kojarzyło się uczniom z tym, „co jest trudne, mało interesujące, co wymaga dużego wysiłku: ze żmudnymi ćwiczeniami w pisaniu wypracowań, z gramatyką, z dziesiątkami trudnych terminów oraz niezbyt lubianą ortografią” (Iwanowicz, 2009, s. 144), ale służyło potrzebom dzieci i wynikało z ich zróżnicowanych zainteresowań.

Język jest dobrem kulturowym i narodowym, a jednocześnie głównym narzędziem rozwoju indywidualnego jednostki, więc nauczyciel, który zaniedbuje kształtowanie kompetencji w tej sferze, nie może mieć poczucia odpowiedzialności za swoją pracę zawodową.

⁴³ Propozycje mnemotechnik: Basińska, Mikołajczyk (2010, s. 179 i n.).

Rozdział 6

Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe

W dzieciach odbija się
całe ich bezpośrednie otoczenie.

Armin Krenz

Wprowadzenie

Zygmunt Bauman zauważa, że

dzieciństwo jest koszmarem filozofów. Pęczek możliwości? Niepewność w wyborze przedmiotu zainteresowania? Nieczułość na pospolitą logikę i nakazy zdrowego rozsądku? Przeciw tym właśnie przeciwnikom toczy się wszak filozoficzny dzihad od czasu, gdy podjęto tę świętą wojnę w imię tego, by jasność i jednoznaczność zapanowały wreszcie nad światem, a rozum mógł w końcu stać się zaprawdę powszechnym, pospolitym i na co dzień używanym wyposażeniem człowieka. Dzieciństwo jest jednak także, o ironio, błogosławieństwem filozofów (choć nie zawsze przez błogosławionych za takie uznanych)... Z uporem, niezmordowanie, wciąż na nowo, przypomina ono filozofom, że człowieczeństwo nie jest dane ani nabywane w postaci gotowej do natychmiastowego użytku i, by tak rzec, spożycia na miejscu. Wszędobylska dziatwa przypomina natrętnie, że człowieczeństwo to tylko (tylko?!) możliwość – drzemiąca i czekająca na przebudzenie. Albo nasienie, nad którym trzeba się jeszcze porządnie natrudzić, by zakiełkowało, puściło pędy i okryło się kwieciem. Widok dzieciństwa zapędza filozofów do pracy: przypomina, jak wiele jest wciąż w świecie do dokonania i jak bardzo jeszcze muszą się wysilić ci, co chcą świat ogarnąć myślą (Bauman, 2007, s. 332-333).

W rozdziale tym spróbujemy właśnie „ogarnąć myślą” pewien wycinek dzieciństwa, związany z kształtowaniem i dekształtowaniem kompetencji matematycznych współczesnego dziecka. W pierwszej jego części zakreślimy szkolne (zarówno teoretyczne, jak i praktyczne) uwarunkowania rozwoju kompetencji matematycznych małego ucznia. W kolejnej przedstawimy

część wyników przeprowadzonych badań – diagnozę stanu kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację elementarną. Ostatnia – trzecia – część rozdziału poświęcona będzie poszukiwaniom społeczno-kulturowych determinantów kompetencji matematycznych dzisiejszych dzieci.

1. Kształtowanie kompetencji matematycznych w klasach I – III w świetle założeń i praktyki nauczycielskiej

Liczby nie tylko umożliwiły rozwój techniki i statystyki, które cechują nasze społeczeństwo, ale też zawsze pobudzały marzenia, fantazję, spekulację metafizyczną, stanowiły materiał dla literatury, narzędzie do sondowania przyszłości lub choćby zachętę do przepowiadania. Liczby są materią poetyczną. To ludzkość je ukształtowała.

Georges Ifrah

Inicjacja matematyczna rozpoczyna się już we wczesnym okresie dziecięcym, kiedy półroczne niemowlę próbuje wszędobylskimi oczyma ogarnąć otaczającą go przestrzeń, która dostarcza mu wielu różnorodnych wzrokowo-dotykowych bodźców. Dziecko przygląda się z zainteresowaniem przedmiotom i osobom, dostrzega ich kształty, śledzi kręcącą się wokół łóżeczka matkę, wodzi wzrokiem za ruchomą karuzelą, a gdy coś się zmieni w dobrze znanej przestrzeni, gdy wcześniej zakodowane schematy nie znajdują odzwierciedlenia tu i teraz, natychmiast reaguje. Począwszy od drugiego roku życia, układa klocki, tworząc „zbiór” wagoników i potrafi już zestawić przedmiot większy z mniejszym, próbuje też segregować zabawki i przedmioty z najbliższego otoczenia, jak choćby najróżniejsze kuchenne akcesoria według własnego kodu, który początkowo jest kodem percepcyjnym, a dopiero około 6. – 7. roku życia zaczyna się pojawiać zdolność do kategoryzowania na podstawie cech abstrakcyjnych. Mając 3 – 4 lata, dziecko zaczyna praktycznie stosować metodę odpowiedniości, sadzając na krzeselka lalki czy misie; jedna lala na jednym krzeselku, druga na drugim, trzecia na kolejnym... Zabawa trwa, dopóki zabraknie lalek albo będzie dla nich za mało krzesełek. Podczas tej aktywności mały sprawca przyporządkowuje przedmioty do zbioru (lale do krzeselka), a także kontroluje ilość, choć jeszcze tak naprawdę nie liczy i nie „umie odróżnić liczby od zbioru, którego liczebność ona określa” (Ifrah, 1990, s. 16). W wieku 5 – 6 lat próbuje już liczyć, na przykład monety, schody, po których się samodzielnie wspina, drzewa w parku, a idąc do przedszkola, odlicza mijane po drodze samochody. Podczas zabaw

ortofonicznych powtarza za nauczycielem wyliczanki i zaczyna używać swoich palców u rąk¹ do określenia swojego wieku.

Widzimy zatem, że u dziecka będącego jeszcze w *przedrachunkowym stadium umysłu* zaczyna się kształtować zdolność liczenia – „atrybut wyłącznie ludzki, bardzo skomplikowany umysłowy fenomen, który jest ściśle związany z rozwojem inteligencji” (Ifrah, 1990, s. 34). Jeśli tylko pozwoli się małemu dziecku uczestniczyć w procesie nabywania kompetencji matematycznych, to ono samo, choć w interakcjach z innymi i na bazie codziennych wydarzeń, będzie odkrywało i oswajało matematyczną rzeczywistość, budując jej nowe, zadziwiające struktury, jako że – jak dowodzi Gruszczyk-Kolczyńska – małe dziecko posiada nieograniczone uzdolnienia i nieprawdopodobną łatwość uczenia się matematyki, oznacza się operacyjnością myślenia, czynności i działań, a także spontanicznie reaguje na absurdy, jakie pojawiają się, gdy zostaje poddane efektowi instytucjonalnej socjalizacji. Niestety, zbyt często zdarza się też wówczas, że operacje myślowe przekształcają się w niebezpieczne nawyki, a pożądana aktywność staje się stereotypowym działaniem, które nie podlega procesom interioryzacji i, co więcej, dziecko pamięciowo przyswaja lawinowo narastający materiał dydaktyczny, nie rozumiejąc jego przesłania (Gruszczyk-Kolczyńska, 1992; także: Wadsworth, 1996; Aebli, 1959; Krygowska, 1977 i in.). Tak się dzieje, gdy dorośli z jego najbliższego otoczenia – rodzice i nauczyciele w przedszkolu – niepotrzebnie i nadgorliwie dostarczają dziecku bodźców, których nadmiar i nieadekwatność uniemożliwia poradzenie sobie z pojawiającym się „brakiem równowagi” (Wadsworth, 1996). Dysonans poznawczy, jaki się wówczas pojawia, przekracza percepcyjne możliwości dziecka, powodując już „na starcie” kumulowanie się negatywnych emocji, dziecko dowiaduje się od innych o własnej niemożności, otrzymując komunikaty: *Nie potrafisz? Nie rozumiesz? Źle wykonałeś zadanie!*

Tymczasem okres wczesnej edukacji to moment, kiedy dziecko opanowuje i nadaje znaczenie wielu nowym pojęciom, także matematycznym, gdy czynności afektywne – hipotetycznie wyobrażone lub wykonywane konkretnie na przedmiotach, a związane z przeliczaniem, odmierzaniem, dawkowaniem, zaczyna przedstawiać za pomocą symbolu: grafu, schematu, rysunku czy znaku. Im bardziej więc atrakcyjne strategie będzie stosował nauczyciel w odniesieniu do dziecka, które jest na etapie wykonywania czynności efektywnych, tym szybciej dojdzie do ich zinterioryzowania (Pia-

¹ Gaorges Ifrah w książce *Dzieje liczby czyli historia wielkiego wynalazku* dowodzi, że ludzkość nauczyła się liczyć abstrakcyjnie na palcach własnych rąk, które – jak twierdzi Ifrah – są narzędziem pomocnym w uświadamianiu sobie liczb i w elementarnej nauce arytmetyki. W swojej książce pisze, że „ręka ludzka jest swojego rodzaju maszyną do liczenia, najprostszą i najnaturalniejszą, jaka istnieje, i dlatego odegrała tak wielką rolę w powstaniu naszego systemu liczbowego” (Ifrah, 1990, s. 40 i n.).

get, Inhelder, 1967). Konieczny jest trening powiązany z działaniem na przedmiotach, z eksperymentowaniem i dociekaniem, stawianiem hipotez i ich weryfikowaniem. Istotne jest również to, by uczeń mógł podejmować aktywność zadaniową, wychodząc od konkretnego do matematycznej abstrakcji, bowiem zarówno nowe doświadczenia, jak i podejmowanie trudnego zadania sobie z sytuacjami problemowymi w sposób istotny generuje jakościowy przyrost kompetencji. Oznacza to, że koncepcja rozwijania i podtrzymywania naturalnych uzdolnień matematycznych powinna się odwoływać zarówno do podstaw metodologicznych nauczania matematyki, z położeniem akcentu na teorie czynnościowe, jak i do psychologii rozwojowej oraz teorii wyjaśniających procesy kształtowania się pojęć. Z. Krygowska charakteryzując czynnościowy charakter nauczania matematyki, przywołuje czynności konkretne i wyobrażeniowe, które będąc kontrolowane przez nauczyciela, powinny przeistoczyć się w operacje abstrakcyjne odzwierciedlające się w pojęciach matematycznych i w każdym dedukcyjnym rozumowaniu, a że – jak dowodził G.W. Leibniz – „na całym świecie wszystko przebiega matematycznie”, wczesna *matematyzacja* powinna stać się wyzwaniem dla pedagogów edukujących najmłodsze dzieci (por. Krygowska, 1977; Siwek, 1998).

O rozwoju poznawczym, czyli jak się uczą małe dzieci

Dzieci są kompetentnymi podmiotami, a to oznacza, że posiadają zdolność do uczenia się i do współdecydowania o rzeczach, które je bezpośrednio dotyczą. Są doskonałymi konstruktorami swojego rozwoju poznawczego, ale by móc się harmonijnie rozwijać, już w chwili narodzin potrzebują zarówno bezpiecznego środowiska, jak i przestrzeni do działania, do podejmowania aktywności poznawczej, dzięki czemu nie tylko kumulują się różnorodne doświadczenia, ale także doskonalą się ich jakości, co prowadzi do intelektualnej niezależności (Adamek, 1995, s. 22-23). Ta intelektualna niezależność uzewnętrznia się w poziomie i zakresie takich procesów, jak rozumienie otaczającej rzeczywistości, samodoskonalenie się, efektywne uczenie się, rozwiązywanie problemów w twórczy sposób, generowanie pojęć służących do oglądu i opisu rzeczy oraz zjawisk, a także sprowadza się do umiejętności klasyfikowania otoczenia.

Różne są poglądy na to, jak uczą się dzieci oraz jak przebiega ich rozwój poznawczy i co go determinuje. Carl Roger uważa, że „nie można nauczyć nikogo niczego, ale należy zapewnić warunki, w których można się uczyć”. J. Piaget dostrzega zależność „wzajemnego oddziaływania na siebie dziecka i otoczenia” (za: Schaffer, 2007, s. 182 i n.). Efektem takiej dynamicznej aktywności urzeczywistnianej poprzez zabawę czy eksplorowanie otoczenia

jest charakterystyczny dla danego dziecka, jego osobisty konstrukt wiedzy, wpraw w samym przedmiocie, a potem o współzależnościach pomiędzy nim samym a przedmiotem. Dziecko dostrzega, że z klocków można coś zbudować, ale także to, że są one różne – mają kolor, różne kształty i wielkości. J. Piaget sformułował i sklasyfikował etapy rozwoju dziecka, momenty przełomowe odpowiedzialne za zmiany, jakie dokonują się w nabywanych przez dziecko kompetencjach, które to zmiany są bezpośrednim wynikiem procesów *asymilacji* i *akomodacji* (Schaffer, 2007, s. 187). Etapom tym nadał pewne cechy charakterystyczne i ramy czasowe:

1. Do 2. roku życia dziecko eksploruje otoczenie w sposób sensoryczno-motoryczny.

2. Do 7. roku życia, będąc jeszcze w fazie dziecięcego egocentryzmu, myśli w sposób konkretno-obrazowy, a podstawową aktywnością jest zabawa, mająca znamiona fantastycznych i wyobraźniowych działań.

3. Wiek wczesnoszkolny charakteryzuje się dynamicznym rozwojem wielu operacji myślowych, co uaktywnia myślenie logiczne, które jest jednak ograniczone do czynności konkretnych, opartych na manipulowaniu przedmiotami. Dziecko/uczeń chętnie sięga po liczmany (patyczki, kasztany, klocki), które przelicza, odsuwa, dosuwa i klasyfikuje. Zaczyna przechodzić od poziomu percepcji do poziomu logiki, co oznacza, że jakkolwiek byłyby ułożone liczmany – w rzędach poziomych, pionowych, luźno rozsypane – dziecko dostrzega zawsze tę samą ich ilość.

4. Powyżej 11. roku życia dziecko jest już zdolne – według Piageta – by dokonywać operacji umysłowych, opartych na pojęciach abstrakcyjnych, co oznacza, że to już nie przedmiot, a pojęcia i wyobrażenia stanowią podstawę jego myślenia.

Na inne aspekty procesów rozwojowych dziecka kładzie nacisk L. Wygotski, traktując rozwój jako „proces społeczny” osadzony w środowisku społeczno-kulturowym. To zanurzenie się dziecka w danej kulturze, ciągłość pokoleniowa będąca wynikiem pewnych tradycji, także społeczny rozwój – na przykład w dziedzinie technologii – stanowi kontekst rozwoju wyższych funkcji psychicznych. Dziecko w sposób pośredni jest „edukowane” przez społeczeństwo: swoich rodziców, rodzeństwo, rówieśników w przedszkolu, a potem w szkole, nauczycieli i media. Jest też bezpośrednio stymulowane przez osoby dla niego znaczące: rówieśnika, który wyjaśnia zawilości tabliczki mnożenia, „swoją panią”, która stanowi dla dziecka prawdziwy „poznawczy autorytet”, dziadka, który „wszystko wie, bo długo żyje”. Te interakcje z osobami odniesienia są bardzo ważne dla rozwoju dziecka, a dotychczasowe doświadczenia zyskują na jakości, bo „ten ktoś” – tutor, rozszerza horyzonty, daje podwaliny pod nowe kompetencje, organizuje aktywne środowisko, pomaga rozwiązywać problemy poznawcze, pozwala na aktywne współautorstwo własnego rozwoju. Widzimy zatem, że Piaget

skłaniał się ku koncepcji konstruktywizmu poznawczego, a Wygotski osadza go w środowisku społecznym (konstruktywizm społeczny). K. Ajdukiewicz dostrzega ponadto, że obraz rzeczywistości i wiedza o otaczającym dziecko świecie jest pochodną nie tylko jego własnych doświadczeń nabywanych na drodze spontanicznej i/lub ukierunkowanej aktywności, lecz zależy również od „aparatury pojęciowej, przy pomocy której odwzorowujemy dane doświadczenia” (za: Zybertowicz, 2001, s. 129). Aparaturą tą jest kod językowy, zestaw pojęć, dzięki którym dziecko tworzy definicje, weryfikuje hipotezy, poszukuje zależności, rozwiązuje problemy i opisuje otaczający je świat. Jest kodem, który stanowi istotne narzędzie w rękach rodziców i pierwszych nauczycieli, a to oznacza, że „póki ktoś posługuje się pewną określoną aparaturą pojęciową, póty dane doświadczenia zmuszają go do uznania pewnych sądów” (Zybertowicz, 2001, s. 129). W tym kontekście, nabywanie kompetencji jest, co prawda, uzależnione od doświadczeń podmiotu poznającego, ale doświadczenia te są odzwierciedleniem intencjonalności środowiska. Myśląc więc o doświadczeniach szkolnych, należy zwrócić uwagę na problem związany z kompetencyjnością nauczycieli, szczególnie w odniesieniu do ich warsztatu metodycznego i stosowanych na co dzień strategii pracy z uczniem najmłodszym.

Edukacja matematyczna najmłodszych uczniów

Teoretyczne podstawy dydaktyki matematyki muszą być skorelowane z praktyką metodyczną, której głównym celem jest (a przynajmniej być powinno) kształtowanie takich kompetencji matematycznych, jakie są konieczne, by sprawnie funkcjonować we współczesnym świecie. Operacjonalizacja tego nadrzędnego celu wyraża się w nabywanym przez uczniów języku matematycznym, w ich matematycznym myśleniu, a także w uświadamianym doświadczaniu matematyki na co dzień – w różnych okolicznościach i przy różnych okazjach, jak choćby podczas robienia zakupów, meblowania własnego pokoju, a nawet biorąc udział w planowaniu wakacyjnych podróży i odpowiadając na pytania: *Ile godzin pojedziemy? Ile kilometrów (mil) pokonamy? Jaką walutą będziemy płacić?* Tymczasem dość powszechny w polskim społeczeństwie analfabetyzm matematyczny ogranicza sprawne poruszanie się w codziennej rzeczywistości, a – jak mawiał E. Kant – żaden kraj z ambicjami nie może być krajem analfabetów matematycznych.

Matematyczna aktywność ucznia na poziomie wczesnej edukacji – określana mianem *wczesnej matematyzacji* – musi być uzasadniona aktualną potrzebą działania i powinna być osadzona w codziennych, naturalnych sytuacjach, bo tylko wówczas uczeń będzie widział sens w tym, co się dzieje „na matematyce”. Świadomość użyteczności matematyki i jej związku

z codziennymi doświadczeniami, przeżyciami i potrzebami życiowymi zwiększa motywację ucznia do podejmowania wysiłku poznawczego, zaś nauczycielowi wytycza kierunek pracy dydaktycznej. Proces edukacyjny nie może mieć charakteru werbalno-nakazowego, ale musi być praktyczno-aktywizujący, podczas którego podmiotem aktywnym powinien być uczeń, który działając samodzielnie i wspólnie z innymi, rozwiązuje problemy, rozwija swoją wyobraźnię i matematyczne zainteresowania, wyciąga wnioski z dokonywanych obserwacji, weryfikuje swój potoczny język, posługując się specyficznymi dla nauk matematycznych pojęciami. Bardzo ważną umiejętnością – często przez dziecko nieuświadomianą – jest zdolność do zadawania pytań, także tych matematycznych. Pytania te – ich zakres, treść, sposób artykułowania – informują nauczyciela o poziomie już nabytych przez dziecko umiejętności, co pozwala mu budować strategie edukacyjne na teraz. Ponadto wskazują na sposób myślenia dziecka i na kierunek jego zainteresowań matematycznych. W tym kontekście zasadne są słowa Szumana, który twierdził, że „nawet najwnikliwszy pedagog nie potrafiłby znaleźć dla dziecka zadań myślowych tak właściwych i tak potrzebnych dla jego dalszego rozwoju umysłowego, jak te, które ono stawia sobie samemu, pośrednio dorosłym, aby je rozwiązali – dla niego” (Swoboda, Guncaga, 2009, s. 23).

Dziecko, które rozpoczyna szkolną edukację, dysponuje już pewnymi kompetencjami matematycznymi, które określane są jako kompetencje bazowe. Kompetencje te odnoszą się głównie do pojęcia liczby naturalnej (przed-szkolak sprawnie przelicza przedmioty) i rozpoznawania oraz nazywania prostych figur geometrycznych. Zauważa się także, że uczniowie rozpoczynający naukę szkolną operują już pewnymi matematycznymi pojęciami, co stanowi podstawę rozwoju wyższych kompetencji matematycznych – wiadomości, umiejętności i sprawności zawartych w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Uczniowi powinno się więc stworzyć warunki, by mógł on podczas aktywności matematycznej wykorzystywać – adekwatne dla swojego poziomu percepcyjnego – kompetencje kluczowe w zakresie *odczytywania* matematycznych symboli i zadań z treścią, *myślenia matematycznego* i *stricte naukowego*, co pozwala wyciągać wnioski z istniejących przesłanek i przewidywać skutki własnej aktywności, *umiejętności komunikowania* się językiem matematycznym zrozumiałym dla otoczenia, a także *uczenia się i korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych*².

Zmiany, jakie rozpoczęły się w szkole w roku szkolnym 2009/2010, objęły obszar związany z edukacją matematyczną, czego zwieńczeniem jest wprowadzenie obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki. Zmiany objęły wszystkie szczeble obowiązkowej edukacji, a także odnoszą

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

się do wychowania przedszkolnego – powszechnego, choć nie obowiązkowego w odniesieniu do najmłodszych przedszkolaków. W nowych podstawach programowych wychowania przedszkolnego znalazł się opis wiadomości i umiejętności, jakie stanowią punkt wyjścia do edukacji matematycznej na dalszych etapach kształcenia. Wynika z nich, że dziecko „matematycznie” dojrzałe do rozpoczęcia edukacji szkolnej reprezentuje odpowiedni poziom rozumowania operacyjnego, posiada świadomość, w jaki sposób należy poprawnie przeliczać przedmioty, ma dostatecznie rozwiniętą percepcję wzrokową i wzrokowo-ruchową, co determinuje podejmowanie zadań w zakresie analizy i syntezy, jego lateralizacja jest już ustalona, co pozwala mu nie tylko odnajdywać się w otaczającej przestrzeni, ale także prawidłowo regulować napięcie mięśniowe paliczków i mieścić się w linaturze. Ponadto dziecko u progu edukacji szkolnej jest stabilne emocjonalnie i dobrze zmotywowane do podejmowania nowych zadań i wyzwań. Niestety, kierowanie się przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej metryką dziecka, a nie jego potencjalnymi możliwościami powoduje, że u progu edukacji szkolnej wiele z nich napotyka na olbrzymie trudności szkolne, stając się uczniem o specjalnych potrzebach.

Głównym celem edukacji matematycznej na poziomie wczesnej edukacji jest – jak wynika z zapisu w nowej podstawie programowej – wspomaganie rozwoju takich czynności, które determinują osiągnięcie sukcesu podczas uczenia się matematyki. Działania te mają mieć charakter zabawowy, a ich realizacja ma przebiegać poprzez różne sytuacje zadaniowe i w ramach interaktywnych gier dydaktycznych. Efektem finalnym ma być zestaw uczniowskich kompetencji, które pozwolą poradzić sobie na kolejnych szczeblach szkolnej edukacji, a które można sprowadzić (zoperacjonalizować) do następujących umiejętności³:

- „liczenia w zakresie 1000: w przód, w tył, od danej liczby po 1, dziesiątkami i setkami,
- porównywania dwóch dowolnych liczb w zakresie 1000 słownie i za pomocą znaków większości, mniejszości i równości,
- dodawania i odejmowania w zakresie 100 **bez algorytmów działań pisemnych**⁴, sprawdzania wyników za pomocą działań odwrotnych,
- podawania z pamięci iloczynów w zakresie tabliczki mnożenia,
- rozwiązywania łatwych równań jednodziałaniowych z niewiadomą w postaci okienka,

³ Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla pierwszego szczebla edukacyjnego z dnia 23 grudnia 2008 r. Są to podstawowe umiejętności matematyczne do opanowania po klasie III.

⁴ Czcionką pogrubioną zaznaczono te umiejętności, które wcześniej nie występowały.

– rozwiązywania zadań tekstowych wymagających wykonania jednego działania, w tym zadania na porównywanie różnicowe, jednak **bez porównywania ilorazowego**,

– odczytywania i zapisywania liczb w systemie rzymskim,
– wykonywania działań praktycznych wykorzystywanych w codziennym życiu w zakresie mierzenia, ważenia, odmierzania płynów, rozpoznawania czasu na zegarze, znajomości dni tygodnia, pór roku i nazw miesięcy oraz obliczeń pieniężnych,

– znajomości **pojęcia długu** i świadomość konieczności spłacenia go”.

Analizując podręczniki szkolne i obserwując codzienne zajęcia, można dostrzec, że na poziomie wczesnej edukacji w zakresie treści matematycznych przeważają te, które są związane z arytmetyką, która niewątpliwie jest „bliżej życia”, a więc jest bardziej użyteczna. Mało jest treści geometrycznych, które ograniczają się do rozpoznawania i nazywania podstawowych figur geometrycznych, a tymczasem dla dziecka w tym wieku geometria jest atrakcyjną dyscypliną matematyki, bo pozwala wyzwolić jego inwencję twórczą. Z figur geometrycznych można np. konstruować obiekty, nadawać im różne kształty i wpływać na ich rozmieszczenie w przestrzeni kartki i na relacje z innymi obiektami. Z figur można komponować regularne, rytmiczne szlaczki, można zaprojektować swój dywan lub serwetkę, umieszczając różne wzory w rogach prawych lub lewych, górnych lub dolnych, pośrodku, na prawo od, nad itd. Materiałem do klasyfikowania i analizy może być również tworzywo przyrodnicze, zebrane podczas spaceru do parku lub w trakcie wycieczki do lasu: kasztany, żołędzie, patyczki, piórka, liście. Można nie tylko grupować według własnego kodu, przeliczać elementy w utworzonych zbiorach, porównywać ich liczebność, ale także opisywać wzajemne położenie tych przedmiotów i zwracać uwagę na charakterystyczne ich kształty. Uczniom powinno się stwarzać wiele okazji do zadawania „matematycznych” pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, które nie zawsze muszą być w pełni poprawne, wzięwszy pod uwagę logikę matematyczną. Grażyna Czetwertyńska z PISA uważa, że polscy uczniowie nie stawiają pytań, bo nauczyciele nie pozwalają uczniom na mylenie się, a pytania niestandardowe, nie mieszczące się w szkolnym kanonie, pytania niespecyficzne są traktowane jako głupie, nie na miejscu i podlegają pedagogicznej krytyce lub nawet karze. A tymczasem uczniowie najmłodsi chcą pytać:

Ile jest kasztanów? Czego jest więcej, liści czy piórek? Dlaczego tak jest?

Ile muszę zabrać kamyczków, by było ich tyle samo, co liści? Gdy do zbioru kasztanów dołożę żołędzie, to ile będzie razem wszystkich elementów? Czego będzie więcej? Jak się o tym mogę dowiedzieć?

Rozwiązując zadania, uczniowie poszukują narzędzi matematycznych, by ich hipotezy okazały się prawdziwe. Przeliczają elementy (liczmany),

dosuwają je, zabierają, mierzą na oko, korzystają z liczydła, przeliczają na palcach, przyporządkowują jeden element danego zbioru elementowi zbioru drugiego po to, by zbiory te porównać:

Jeden liść – jedno piórko, drugi liść – drugie piórko, trzeci liść – trzecie piórko, czwarty liść – nie ma już więcej piórek.

Liści jest więcej niż piórek – zauważy dziecko.

Dzieci lubią rozwiązywać zagadki matematyczne, mające charakter pytań (zdań) implikacyjnych:

Jeśli ze zbioru wszystkich liści zabierzesz tylko liście czerwone, to ile ich zostanie?

Podjmując tego rodzaju działania, tworzy się okazje do dynamicznego „matematyzowania rzeczywistości, przestrzeni, w jakiej funkcjonuje uczeń” (Krygowska, 1977, s. 65 i n.), do jej opisu, obserwowania i refleksji nad nią. Jednak w tym kontekście geometria, „świat faktów i zjawisk wywiedzionych z systemu aksjomatów” (Swoboda, 2006, s. 53), rozpoznawanych dzięki „jakieś szóstemu zmysłowi” (Vopenka, 1989, s. 17), jest wypierana z programów szkolnych, a – jak dowodzą H. Siwek i M. Hejny – ma ona większe niż arytmetyka znaczenie dla rozwoju intelektualnego dziecka, szczególnie w odniesieniu do dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Siwek, 1985; Hejny, 2004).

Wydaje się, że w społecznej świadomości matematyka – królowa nauk, jak twierdzi wielu, nadal pozostaje dziedziną trudną poznawczo, niezrozumiałą, elitarną, którą wykorzystuje się jedynie w kontekście szkolnym. Tymczasem kompetencja matematyczna to także zdolność rozumienia i wykorzystywania umiejętności matematycznych w obszarze pozamatematycznym, pozaszkolnym. Gdy więc kolejne roczniki polskich uczniów przystępowały do Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Szkolnych (*Programme for International Student Assessment*) – PISA⁵, decydenci oświatowi, nauczyciele i sami uczniowie mogli sprawdzić, czy i na ile polscy piętnastolatki są przygotowani do życia we współczesnym świecie, w którym dominuje nauka i technika, i czy potrafią odwoływać się do opartych w szkole umiejętności matematycznych podczas rozwiązywania codziennych problemów. Wyniki pokazały, że polscy uczniowie nie radzą sobie z matematyką, a szczególnie z zadaniami wymagającymi myślenia abstrakcyjnego, nie potrafią uogólniać, stawiać hipotez, a tym bardziej ich

⁵ Badania odbywały się w: 2000 r. (główny nacisk położono na umiejętność czytania i pracę z tekstem), 2003 r. (główny nacisk położono na matematykę i umiejętność rozwiązywania problemów), 2006 r. (dominowały nauki przyrodnicze) i w 2009 (po raz kolejny skupiono się na umiejętności czytania, rozumienia czytanego tekstu i wykorzystania tekstu do różnych celów).

weryfikować nawet w odniesieniu do obserwacji empirycznych związanych np. z otaczającą przyrodą i zachodzącymi w niej zmianami jako efekt działalności człowieka. Nie potrafią też wykorzystywać wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania różnych pozanaukowych problemów. Nie-żle natomiast rozwiązują zadania, w których wystarczy wykazać się dobrze wytrenowanym zastosowaniem szkolnych algorytmów, co świadczy o wybitnie odtwórczym, rutyniarskim wykorzystaniu umiejętności matematycznych. Najbardziej niepokojącym zjawiskiem jest natomiast bardzo mała liczba uczniów wykazujących najwyższy stopień umiejętności matematycznych – to tak, jakbyśmy zupełnie nie mieli uczniów, którzy są matematycznie uzdolnieni⁶. Czy tak jest w istocie?

Odpowiedzią na to pytanie mogą być pośrednio wyniki badań, jakie w 2006 roku przeprowadziła Małgorzata Żytko, zbierając opinie nauczycieli między innymi o edukacji matematycznej uczniów klas młodszych. Z badań tych wynika, że większość nauczycieli nie wierzy w możliwości swoich uczniów, nie widzą oni potrzeby, by pozostawić uczniom większy margines swobody związany z własnym uczeniem się, z decydowaniem o podejmowanych podczas uczenia się strategiach. M. Żytko dla opisu ich postawy użyła metafory *edukacyjnego pesymisty*, który kwestionuje samodzielność krytycznego myślenia najmłodszych uczniów i nie uważa, by uczniowie w tym wieku mogli rozwiązywać zadania problemowe, niestandardowe, a więc takie, które prowokują konflikt poznawczy. Nauczycielska schematyczność myślenia o możliwościach rozwojowych dziecka – ucznia klas młodszych – determinuje dobór takich, a nie innych sposobów pracy dydaktycznej. Także zbyt sztywne przywiązanie do szkolnych podręczników, które tak naprawdę są jedynym (a przynajmniej głównym) źródłem uczniowskiej wiedzy, odtwórcza realizacja zawartych tam treści, zniewolenie przepisami i roszczeniowymi oczekiwaniami urzędników ministerialnych, dyrektorów szkół i rodziców⁷ powoduje, że przeciętny uczeń nie ma szans, by opanować konieczne na tym pierwszym etapie kształcenia kompetencje matematyczne w takim zakresie, by:

1. Odnieść sukces szkolny, co dla wielu uzewnętrznia się w dobrej ocenie szkolnej.

2. Poradzić sobie na wyższych szczeblach edukacyjnych (nauczyciele klasy IV zwracają uwagę na bardzo niski poziom umiejętności matematycznych uczniów kończących edukację wczesnoszkolną).

⁶ Więcej na: www.men.gov.pl.

⁷ Od kilku lat Centralna Komisja Egzaminacyjna zachęca szkoły do wzięcia udziału w teście sprawdzającym wiedzę dziesięciolatków. Trzecioklasiści rozwiązują zadania, w których muszą się wykazać umiejętnościami czytania, pisania, sprawdza się ich zasób słownikowy i wiedzę o języku, a także umiejętności matematyczne. Oznacza to, że do edukacji wczesnoszkolnej – wzorem klas starszych – wkroczyła testomania.

3. Umieć zastosować w codziennych sytuacjach nabyte w szkole umiejętności: odczytywać godziny na zegarze, dokonywać rzeczywistych pomiarów, korzystać z kalendarza, dokonywać płatności w sklepie, wykorzystywać informacje znajdujące się na mapie.

4. Czerpać radość z podejmowanej na zajęciach – z własnej chęci i w poczuciu odpowiedzialności – rzeczywistej aktywności opartej na własnych pomysłach i przy świadomości celu, co przekładałoby się na rozwiązywanie problemów matematycznych, dokonywanie różnych opisów graficznych, weryfikowanie hipotez, generowanie własnych pomysłów matematycznych (Kujawiński, 1990, s. 113 i n.).

5. Rozwijać własne zainteresowania i uzdolnienia matematyczne, co wymuszałoby na nauczycielu zmianę niektórych treści nauczania i unowocześnienie metod pracy z uczniem. Według J. Hawlickiego, takim sposobem byłoby oparcie nauki matematyki na rozwijaniu abstrakcyjnego myślenia (spostrzeganie, obserwacja, analiza, porównywanie, uogólnianie) i stosowanie metod czynnościowych, które ułatwiają przechodzenie od konkretnego do matematycznej abstrakcji (Hawlicki, 1971; Semadeni, 1981; Krygowska, 1977; Siwek, 1998).

Obserwując działania decydentów oświatowych – począwszy od ministra oświaty, poprzez urzędników centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, a skończywszy na wizytatorach kuratorskich i dyrektorach szkół podstawowych, można zauważyć, że próby naprawy polskiej edukacji sprowadzają się do permanentnego testowania uczniów na wszystkich szczeblach edukacyjnych, nawet w odniesieniu do edukacji najmłodszych uczniów⁸. Jeden z kuratorów uzasadnił taką praktykę stwierdzeniem, iż poprzez testy ministerstwo „szuka słabego punktu we wczesnej edukacji”. Zauważa też, że „żaden egzamin przeprowadzany przez CKE nie mierzy osiągnięć dziesięciolatków”, a przecież – jak twierdzi inny kuratorski urzędnik – „pierwszy etap edukacji jest bardzo ważny. To czas, kiedy u dziecka albo wykształci się ciekawość świata i chęć do nauki, albo nie”.

Urzędnicy tymi zabiegami chcą zdiagnozować poziom i kierunki rozwoju edukacji, co wydaje się dalece spóźnione, jako że wypowiedzi te artykułowano wiosną 2009 roku, a więc w okresie, kiedy kolejna reforma była już nieodwracalnie zaplanowana, opracowano nowe podstawy programowe i drukowały się nowe podręczniki. Ministerstwo miało więc już wiedzę, że polska szkoła jest nieudolna, nieefektywna, nadmiernie przedydaktyzowana

⁸ Sprawdziany kompetencji organizują nie tylko CKE, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, „Gazeta”, ale także firmy prywatne, np. Instytut Badania Kompetencji z Wałbrzycha, który przygotował testy nie tylko dla trzecioklasistów, ale także dla drugo- i pierwszoklasistów. Jak twierdzi prezes IBK, zapotrzebowanie na testy jest bardzo duże i dynamicznie wzrasta.

i nazbyt werbalna, a przy tym nudna i nieżyczliwa. Co więcej, międzynarodowe testy, w jakich nasi uczniowie brali udział, wyniki egzaminów kompetencyjnych po gimnazjum, wyniki matur jednoznacznie pokazują, jaki poziom różnorodnych kompetencji reprezentują nasi uczniowie w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów, a filozofia edukacji zaprezentowana w podstawach programowych i mająca akceptację władz ministerialnych wskazuje przecież kierunek rozwoju polskiej szkoły. „Więc co tu diagnozować? Gotowość sześciolatków? Kompetencje dziesięciolatków? Czemu i komu ma to służyć?” Rodzicom, by obarczyli swoje dzieci jeszcze większą siecią korepetycji, dyrektorom przedszkoli, by przy braku środków finansowych i organizacyjnych objęli dzieci z problemami profesjonalną terapią, nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, by zamiast stymulować wszechstronny rozwój uczniów, rozwijać ich zainteresowania i uzdolnienia, w większym stopniu skupili się na przygotowywaniu ich do „egzaminów” po klasie trzeciej? Cytowany wcześniej urzędnik stwierdził, że chodzi o stworzenie „programów naprawczych”⁹ i o wyznaczenie kierunku, w jakim powinni się dokształcać nauczyciele” (sic!).

2. Kompetencje matematyczne dzieci kończących edukację elementarną

Próbując zdiagnozować stan kompetencji matematycznych dzieci kończących edukację elementarną, przebadaliśmy 1481 uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Postawiliśmy przed nimi zadanie samodzielnego zaprojektowania umeblowania sali szkolnej. Każde dziecko otrzymało wydrukowaną instrukcję, kartkę w kratkę formatu A3 oraz mały arkusz papieru kolorowego. Zadanie polegało na wykreśleniu – za pomocą linijki, cyrkla itd. – figur geometrycznych, w których występują zależności różnicowe i ilorazowe (zgodnie z podanymi warunkami), a następnie na nadaniu tym figurom – tym razem bez jakichkolwiek wytycznych – architektonicznego i artystyczno-innowacyjnego wyrazu. Na potrzeby naszej diagnozy weryfikowana była poprawność wykonania tylko pierwszej części przedsięwzięcia.

Oto tekst instrukcji rozdawanej dzieciom:

Zaprojektuj umeblowanie swojej sali lekcyjnej, umieszczając w niej następujące przedmioty:

- 3 stoliki dla uczniów,
- biurko nauczyciela,

⁹ Proponuje się, by nauczyciele klas IV zorganizowali zajęcia wyrównawcze dla uczniów, którzy nie poradzili sobie z testem w klasie III. Aż tyle i tylko tyle.

- tablicę,
- dywan,
- zegar o tarczy w kształcie koła,
- 2 trójkątne ramki na klasowe zdjęcia.

Możesz dorysować inne przedmioty. Pamiętaj, że:

1. Długość boku stolika wynosi 10 cm, a szerokość równa jest połowie jego długości.
2. Wszystkie boki biurka nauczyciela są równe i mają po 4 centymetry.
3. Jeden bok tablicy jest o 4 centymetry krótszy od długości boku stolika. Drugi bok jest trzy razy dłuższy niż ten pierwszy.
4. W prawym dolnym rogu sali narysuj dywan. Jego długość wynosi 15 centymetrów, a szerokość jest trzy razy krótsza od długości.
5. Po lewej stronie tablicy narysuj zegar, którego tarcza ma kształt koła. Na zegarze zaznacz, o której godzinie dzisiaj wstałaś/eś.
6. Zaplanuj, gdzie umieścisz dwie ramki na zdjęcia. Ramki mają kształt trójkątów o obwodzie 12 centymetrów. Wytnij z kolorowej kartki i wklej w dowolnym miejscu trójkąty.

Poprawność realizacji zadania sprawdzaliśmy dla każdego z sześciu obszarów poprzez analizy wykonanych projektów. Na końcowym etapie nanieśliśmy sumy poprawnych/błędnych realizacji na trójstopniową skalę, dzięki czemu określiliśmy poziomy kompetencji matematycznych badanych uczniów kończących edukację elementarną.

Pierwszy obszar, sprawdzający umiejętność narysowania trzech prostokątów o podanej długości (10 cm) oraz obliczenia ich szerokości ($10\text{ cm} : 2 = 5\text{ cm}$), zrealizowało poprawnie 52,73% badanych dzieci. Drugi, wydający się znacznie łatwiejszy – narysowanie kwadratu o podanej długości boków (4 cm) – poprawnie wykonało niewiele więcej osób (66,98%). Te dwa obszary – paradoksalnie – były najlepiej zrealizowanymi przez dzieci częściami omawianego badania.

Tablicę klasową w kształcie prostokąta, którego długości boków należało obliczyć samodzielnie ($10\text{ cm} - 4\text{ cm} = 6\text{ cm}$; $4\text{ cm} \times 3 = 12\text{ cm}$), narysowało poprawnie 41,19% badanych, natomiast dywan – który umieścić trzeba było w odpowiednim miejscu (prawy dolny róg sali) i którego długość była podana (15 cm) a szerokość należało obliczyć ($15\text{ cm} : 3 = 5\text{ cm}$) – poprawnie wykreśliło 42,67% dzieci.

Najgorzej wypadły dwa ostatnie obszary. Narysowanie zegara w kształcie koła za pomocą cyrkla było zbyt trudne dla 68,27%, natomiast wycięcie z kolorowej kartki trójkąta równobocznego o obwodzie 12 cm – dla 61,72% uczniów.

Statystyka średniej arytmetycznej wskazuje, iż poprawnie zadania wykonywało średnio 45,60% przebadanych, natomiast błędnie – średnio 51,07%.

Zbiórce wyniki tej części badań prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Realizacja przez przebadane dzieci warunków projektu sali

Warunek	Realizacja				Razem	
	poprawna		błędna			
	L.	%	L.	%	L.	%
1	781	52,73	700	47,27	1481	100,00
2	992	66,98	489	33,02	1481	100,00
3	610	41,19	871	58,81	1481	100,00
4	632	42,67	849	57,33	1481	100,00
5	470	31,73	1011	68,27	1481	100,00
6	567	38,28	914	61,72	1481	100,00
χ^{10}	675	45,60	806	51,07		

Nanosząc uzyskane wyniki na obraną skalę, można określić, iż zaledwie 6,28% przebadanych dzieci przejawia wysoki poziom kompetencji matematycznych. Poziom średni jest charakterystyczny dla 30,52% uczniów diagnozowanych klas. Niski poziom kompetencji matematycznych jest w badanej próbie dominujący – dotyczy aż 63,20% osób kończących edukację elementarną (tabela 2).

Tabela 2. Poziom kompetencji matematycznych przebadanych dzieci

Poziom kompetencji matematycznych						Razem	
wysoki		średni		niski			
L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
93	6,28	452	30,52	936	63,20	1481	100,00

Potwierdza się więc opinia, jaką reprezentują nauczyciele klas czwartych, iż uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną istotnie nie opanowują wymaganych programem treści matematycznych w takim zakresie, by podołać wyzwaniom, jakie pojawiają się w klasach starszych. Odtwórcze powielanie prostych algorytmów przez trzy lata edukacji szkolnej, skupienie się wyłącznie na wypełnianiu kart pracy, na których wystarczy wpisać w kratki gotowe wyniki, otoczyć pętlą zbiory, połączyć w pary ramki z działaniami, uporządkować wyniki według podanego przez autorów podręcznika warunku, coś pokolorować lub narysować zgodnie z podaną instrukcją.

¹⁰ Średnia obliczana jest tu dla wartości ze słupka, dlatego też średnie nie sumują się do 100%.

W podręczniku *Nowe już w szkole*, opracowanym do nowej podstawy programowej, uczniowie pierwszej klasy rozwiązują standardowe, schematyczne, odtwórcze zadania według następujących poleceń: „*Narysuj w każdym wazonie 4 kwiaty. Pokoloruj na zielono te pola, na których Agata stawiała swój pionek po kolejnych rzutach. Otaczaj pętlą po 4 naleśniki. Na ile części została podzielona pizza*” (wystarczy wpisać w okienko wynik).

Trudno jest się nam też zgodzić z intencją autorek tegoż podręcznika – i wcale nie chodzi o problem typowo matematyczny – gdy w jednym z zadań piszą tak:

W każdej rodzinie jest: mama, tata i dziecko. Otocz pętlą każdą rodzinę. Ile rodzin widać na rysunku? (Lankiewicz, Bielenic, Bura, Kwil, Piotrowska, Szymańska, 2009, s. 71).

Autorki przyjęły za oczywisty fakt, że wszystkie rodziny są pełne, a więc jest mama, tata i dziecko. Tymczasem coraz więcej dzieci wzrasta w rodzinach z różnych przyczyn niepełnych (rozbitych, z samotnym z wyboru rodzicem, w rodzinach doświadczonych śmiercią jednego z rodziców itp.) Jak ma rozwiązać to zadanie Jasiu, którego doświadczenia są związane z rodziną homoseksualną?

W innym zadaniu z tegoż podręcznika uczniowie mają otoczyć pętlą główki kapusty: na zielono główki zielone, na czerwono główki czerwone, przy czym należy zaznaczyć, że czerwona główka kapusty jest już na rysunku wyraźnie oddzielona od reszty. Jaki więc problem mają rozwiązać uczniowie, gdy mają wszystko „podane na tacy” (s. 9). W podobnej konwencji jest inne zadanie z tej samej strony: uczniowie mają skreślić zajączka, który pobiegł do lasu. Zajączek „do skreślenia” jest znów bardzo wyraźnie oddzielony od reszty i jako jedyny odwrócił się tyłem do pozostałych.

Tego typu zadania nie rozwijają ani płynności myślenia matematycznego, ani tym bardziej giętkości czy poprawności tegoż myślenia. Nie stwarzają uczniom możliwości dochodzenia do rozwiązywania zadania różnymi sposobami, do przekształcania tych zadań, do budowania zupełnie nowych zadań poprzez modyfikowanie starej jego wersji, co ogranicza rozwój ich matematycznego myślenia twórczego.

Poszukiwania przyczyn tak słabych wyników uzyskanych przez przebadane dzieci mogłyby przebiegać na płaszczyźnie statystycznej weryfikacji zależności tego rezultatu od pewnych cech dzieci, ich rodzin czy szkoły. Taka strategia jawi się jednak – przynajmniej w kontekście tej, niestety bardzo wąskiej, diagnozy – jako jałowa. Ciekawszą drogą badawczą wydaje się analiza społeczno-kulturowego uwikłania (de)kształtowania kompetencji matematycznych czy raczej – i pewnie bardziej precyzyjnie – kontekstu matematycznej socjalizacji dzieci. Zagadnieniu temu poświęcony będzie kolejny podrozdział.

3. (Pop)kulturowe i szkolne uwikłania kompetencji matematycznych dzieci

Poszukiwania społeczno-kulturowych determinant kształtowania (de)kształtowania?) kompetencji matematycznych dzieci obejmować będą dwa tory analityczne. Z jednej strony przeanalizujemy (pop)kulturowe przekazy medialne, obierając za kategorię analityczną matematyczno-logiczne ich nieprecyzyjności. Z drugiej strony natomiast prześledzimy stosunek rodziców dzieci wczesnej edukacji do kształtowania kompetencji matematycznych, analizując przeznaczone dla nich internetowe portale, tym razem za kategorię analityczną przyjmując rodzicielskie strategie wplatania matematyki w interakcje z dzieckiem.

Diagnoza szkolnych determinant obejmie natomiast analizy projektów zajęć zintegrowanych, przygotowywanych przez pracujących w zawodzie nauczycieli wczesnej edukacji. Dla tej części badań przyjęto cztery kategorie analityczne: (1) cele stawiane przez nauczyciela w kontekście kształtowania kompetencji matematycznych, (2) nauczycielskie strategie kształtowania kompetencji matematycznych, (3) diagnozowanie matematycznej wiedzy uprzedniej oraz (4) matematyczno-logiczne paradoksy realizacji zamierzonych celów matematycznych.

„Czysty sok sto procent” – 100% owoców plus dodatki

Jaskrawą egzemplifikacją transmitowanych przez media nieprecyzyjności matematyczno-logicznych wydaje się telewizyjna reklama soku Tymbark. Widzowi oferuje się w niej obraz trójki dzieci wbiegających do przestronnego, białego pokoju. Nagle wpadają do niego – przez nowo powstały otwór w ścianie – pomarańcze o średnicy około jednego metra, przez które dzieci swobodnie przeskakują. Na ścianie ukazuje się kilkumetrowa kobieta. Całość jest trójwymiarowym rzutem. Po chwili usłyszeć można głos narratora, który informuje nas, że „Tymbark czysty sok sto procent powstaje z dwóch i pół kilograma najśłodszych pomarańczy, wyciśniętych tuż po zerwaniu”. Gdy zadowolone dziecko spożywa – w doskonałej, słonecznej (zdrowej) scenerii – sok Tymbark, narrator oświadcza: „Tymbark, wiem co piję”. Czy dziecko rzeczywiście wie? Do informacji, iż sok wyprodukowano w 100% z owoców, dodano wzmiankę, iż wzbogacono go również – dla podniesienia walorów zdrowotnych – o dodatkową dawkę witaminy C. Ponadto – co czyni ten paradoks jeszcze ciekawszym – etykieta soku informuje, że sok ten wyprodukowano „z zagęszczonego soku owocowego”. Czym zatem – analizując matematyczną socjalizację dzieci – jest dziś 100%?

Odpowiedź na to pytanie odnaleźć można w telewizyjnej reklamie Vanish Oxi Action Extra Hygiene. „Ekstra” działanie tego preparatu polega na usuwaniu wszystkich – „nawet najbardziej rozproszonych”! – plam, a „ekstra higiena” odnosi się do deklarowanego usuwania „dziewięćdziesięciu dziewięciu i dziewięciu dziesiątych procent bakterii”. Usuwając wszystkie plamy (100% plam?), nasz „ekstra” produkt nie usuwa 100% bakterii, choć bakterie powstają np. na resztkach pokarmowych (czytaj: plamach). Wszystko (100%) to zatem – zgodnie z logiką tych reklam – 99,9%, a pozostałe 0,1% to miejsce dla dodatków, np. wzmacniającej witaminy C. Przekaz jest więc prosty: do stu procent należy „coś” dodać, by było pełne, a usunięcie wszystkiego pozostawia zawsze „coś”.

Cyfry i liczby w wielu reklamach są więc nieprecyzyjne. Nieprecyzyjna jest zatem i matematyczna socjalizacja dzieci. W przekazach medialnych często brakuje też – szeroko rozumianej – logiki na poziomie realizacji manifestowanych warunków. Doskonałego przykładu dostarcza nam reklama firmy Knorr: w kuchni poznają się poprzez podanie dłoni oraz wypowiedzenie swoich imion Małgosia (dorosła kobieta) oraz Maciek (chłopiec w wieku szkolnym). Małgosia oświadcza, że dziś będą gotować „zieloną zupę z ufoludków” (brokuły, groszek i ziemniaki). Maciek pyta, czy mógłby pokroić ziemniaki. Małgosia instruuje go, jak bezpiecznie kroić ziemniaki, a następnie przypomina, że kroić je może tylko wtedy, gdy jest przy nim mama albo tata (warunek), po czym daje mu nóż i ziemniaka do pokrojenia (realizacja?). Kolejną genialną egzemplifikacją omawianego mechanizmu staje się reklama Winiar, w której to pewna mama znajduje stary przepis na zupę ogórkową na żeberkach (warunek), a następnie przygotowuje ją z wykorzystaniem kostki Winiary, oznajmiając widzowi: „to mój sposób na ogórkową – będzie pyszna jak z przepisu”. Na końcu reklamy córka, która pomagała mamie przy przygotowaniu potrawy, mówi: „wyszło przepisowo” (realizacja?). Zupa z „nieprzepisowej kostki” jest więc – jak wskazuje mama i córka – zupą przygotowaną zgodnie z przepisem.

Kamila Rudnicka stwierdza, że reklama „staje się współtwórcą naszej symbolicznej rzeczywistości, czynnikiem kulturowo twórczym, a także nowoczesnym medium treści edukacyjnych” (Rudnicka, 2010, s. 172). Brak respektowania przez dzieci warunków wynikać może więc z tego, że poprzez medialny gwar uczy się je, że odczytania warunków nie muszą być dosłowne. Nieprecyzyjność pomiarów i kreśleń wynikać może natomiast z faktu, iż niedookreśloność i nadmiarowość nie są – przynajmniej w telewizyjnych spotach – problemem.

Problemem – tym razem w rzeczywistości pedagogicznej – jest natomiast to, że z natury dookreślone liczby stają się – w kulturze popularnej czy raczej (pop)naturalnej – nieprecyzyjne, co może doprowadzać do kryzysu matematycznych kompetencji dzieci. Ponadto – co chyba warto wyakcento-

wać – matematyczno-logicznie zdeprecjonowane reklamy, w myśl konstatacji Marshalla McLuhana, manifestującej, iż reklamy „są najbogatszym i najważniejszym odzwierciedleniem życia codziennego i wszelkich czynności ludzkich” (McLuhan, 1975, s. 126), jednoznacznie wskazują, iż kryzys jest społecznie powszechny. Trudno zatem określić, co było pierwsze: kryzys kompetencji dorosłych, wywołujący kryzys socjalizacyjny, czy może kryzys socjalizacyjny, którego reperkusją jest kolejny cykl kryzysowy. Jednoznacznie można jednak stwierdzić, że błędne koło tego procederu jest aktualnie w permanentnym ruchu, czego dowody spotykamy, przeglądając także szkolne podręczniki, pełne stereotypów i absurdów sięgających spustoszenie intelektualne w głowach uczniów (również tych najmłodszych).

Popmatematyka – „synu, dziś odpyta cię aplikacja”

Telewizyjna reklama zupy instant informuje nas, że czas potrzebny ojcu na odrobienie lekcji z synem jest równy czasowi przygotowania przez mamę i córkę zupy pieczarkowej z torebki (doliczając do 5 minut z etykiety posiekanie pietruszki i posypanie nią serwowanej potrawy). Choć sytuacja ta wydaje się komiczna, analizy portali internetowych dla rodziców dzieci szkolnych wskazują, iż jest ona powszechna.

Na portalu SuperKid Jolanta Gajda, w tekście *Dziecko i matematyka*, pisze:

Jeśli masz dziecko w wieku 7 – 9 lat, to znasz doskonale ten problem. Nauka tabliczki mnożenia to jedno z większych i trudniejszych przedsięwzięć małego ucznia i na pewno trzeba mu w tym pomóc. [...] Zrozumiałą jest rzeczą, że zapracowany rodzic nie zawsze znajduje czas, by trenować z dzieckiem działania, a te wymagają jednak systematycznych ćwiczeń i powtórek, by utrwaliły się na dobre.

Autorka poleca zatem, by wspomóc się nowoczesnymi pomocami, które „wyręczą nas w dość uciążliwej procedurze przepytывania” (Gajda, 2007). Oto kilka z proponowanych aplikacji lub pakietów online:

1. „Kidsnumbers” – W pozycji: „What numbers do you want to multiply?” wpisz najwyższą cyfrę, jaka może się pojawiać w zadaniu (np. jeśli dziecko zna mnożenie co najwyżej przez 5, wpisz piątkę), wciśnij „next” (dalej) w pozycji: „How high should the timer be set to?”, wpisz w sekundach, ile czasu program ma przepytывать (np. 180). Dziecko wpisuje prawidłowe wyniki i klika „check your answer” (sprawdź odpowiedź), a program pokazuje liczbę prawidłowych odpowiedzi (right) i nieprawidłowych (wrong) przy haśle „your score” (twój wynik).

2. „Aplusmath” – Dziecko ma zadane działanie i na tablicy wyników klika w prawidłowy wynik. Jeśli odpowiedź będzie poprawna, pojawi się obrazek, jeśli nie, prawidłowa odpowiedź pojawia się pod tablicą wyników.

3. Aplusmath 2 – Zaznaczasz poziom trudności (pod każdym poziomem pokazane jest przykładowe działanie dla danego poziomu), następnie wybierasz, ile działań ma być w arkuszu (zalecam zaznaczenie 10 lub 20, wyższe ilości to byłoby już katowanie dziecka), a na końcu wybieramy, czy działania mają być pokazane pionowo (vertical) czy poziomo (horizontal). Po zaznaczeniu tych opcji klikamy w „Create worksheet” i uzyskujemy arkusz do rozwiązania online. Gdy dziecko wpisze wyniki, klika w „Get answers”, by sprawdzić ich poprawność.

4. Abiator's – Na lewym marginesie strony wybieramy, przez jaką liczbę chcemy mnożyć i jaka ma być szybkość prezentacji („slow” – wolna, „medium” – średnio szybka, „fast” – szybka). Po kliknięciu danej opcji na ekranie pojawia się działanie, a po chwili wynik. Potem znowu działanie i znowu wynik. Taka prezentacja może służyć nie tylko do przepytывania, ale i do nauki nowych jednostek.

5. Oswego – Wybieramy, przez jaką liczbę chcemy mnożyć (można też wybrać pole „Mixed” – „działania różne”). Dziecko wpisuje w okienko swoje imię lub nick i klika START. W następnym oknie otrzymujemy kolejno serię działań, które należy wykonać w ciągu minuty. Program ładny graficznie, ale jego wadą jest to, że na końcu pokazuje jedynie procentowo, ile działań zostało wykonanych poprawnie, natomiast nie pokazuje, jakie popełniono błędy.

6. Handwriting for kids – Arkusz działań do rozwiązania online. Przycisk „Submit” prowadzi do odpowiedzi, przycisk „Clear” czyści arkusz z dokonanych wpisów.

7. Weekly reader – Nieco trudniejsza wersja – podany jest wynik pod tablicą liczb, a my poprzez kliknięcia wybranych liczb na tablicy wskazujemy, jak możemy taki wynik uzyskać, jakie liczby przez siebie wymnożyć” (Gajda, 2007).

Na portalu edukacyjnym Interkl@sa odnaleźć możemy „niezbędnik matematyczny” dla dzieci uczących się tabliczki mnożenia. Jest to aplikacja online, w której mamy do wyboru trzy zakresy mnożenia 25, 50 i 100. Po wyborze zakresu wyświetla się działanie (np. 6×3) oraz pole do wpisania wyniku. Dobre i złe odpowiedzi są zliczane. Całość ma szatę graficzną nawiązującą do kamiennych tabliczek.

Inną strategię matematycznej interakcji dziecko-rodzic zaproponowano na portalu rodzice.net. W tekście *Matematyka rozrywkowa* czytamy:

Jak wyjść naprzeciw trudnościom, pomóc dziecku i zachęcić je do dalszego wysiłku i motywacji? Dobrze jest już od najmłodszych lat zatroszczyć się o jego twórczy rozwój w oparciu o różnego rodzaju gry, zabawy czy pomoce edukacyjne. Oprócz dobrego słowa i dopingowania każdego, nawet najmniejszego sukcesu młodego człowieka warto sięgnąć po metodę od dawna uznawaną za jedną z najciekawszych i sprawdzonych – matematykę opartą na rozrywce. W myśl idei „bawi i uczy” do dziś dnia powstało wiele mądrych i wartościowych gier edukacyjnych. Również

w zakresie kształtowania wiedzy i umiejętności matematycznych młodzi uczniowie i przedszkolaki mogą liczyć na szeroki wybór i dobrą zabawę. Matematyka rozrywkowa zawiera w sobie cechy najcelniej trafiające w gust najmłodszych. Dzięki formie zabawy umożliwia zgłębianie tajników matematyki w sposób najbardziej dla nich przyjazny i atrakcyjny. Jako przykład gry planszowej dla dzieci z masą zagadek matematycznych z zakresu szkoły podstawowej można podać *Matematyka na wesoło* firmy Adamigo. Dzięki wykorzystaniu elementów klasycznej gry z łatwością skupia ona uwagę młodego gracza, przy okazji zapewniając mu spory zastrzyk wiedzy. Element rywalizacji to dodatkowy bodziec zachęcający uczniów do rozwiązywania zadań i zdobywania umiejętności matematycznych.

Pod tym opisem zamieszczono wypowiedź pedagoga, Bożeny Boguszc, która oznajmia:

Sukces osiągnięty na polu planszowej gry ma również pozytywne przełożenia na płaszczyznę szkolnej edukacji. Uczeń świadomy swojej wartości i umiejętności przestaje postrzegać matematykę jako czarną magię i źródło frustracji. To z kolei przekłada się na lepsze wyniki w nauce (<http://rodzice.net>).

Możemy zatem stwierdzić, iż podjęte analizy wyłoniły dwie rodzicielskie strategie wplatania matematyki w interakcje z dzieckiem. Pierwsza z nich polega na skracaniu czasu interakcji z dzieckiem poprzez zastępowanie swojej osoby aplikacją, którą w wielu przypadkach możemy dostosować – opierając się na wiedzy o dziecku – do aktualnego stanu rozwoju pociechy. Wiele z tych aplikacji wydaje się konstruktywnych, jeszcze więcej – do cna infantylnych i – co najgorsze – nudnych. Druga strategia to – co nie dziwi – zabawa. Choć zaprezentowana gra planszowa wydaje się raczej oderwana od współczesnej rzeczywistości globalnego dziecka, to idea matematyki na wesoło wydaje się nadal aktualna.

Niski poziom kompetencji matematycznych przebadanych dzieci tłumaczyć można by zatem z jednej strony brakiem czasu rodziców na pogłębiony wgląd w aktywność matematyczną dziecka, na ich kreowanie i w nich współuczestnictwo, z drugiej natomiast archaicznością i banalnością dostępnych pomocy matematycznych, serwowanych rodzicom przez portale internetowe.

Kształtowanie kompetencji matematycznych w szkole – sztamliwość i paradoksalność

W ramach prowadzonych badań zebraliśmy 155 tygodniowych projektów zajęć zintegrowanych¹¹, przygotowywanych przez pracujących w zawodzie nauczycieli klas I – III (średnio 60-stronicowych). W tym oraz kolej-

¹¹ Pojęcie projektu zajęć zintegrowanych oraz etapy jego tworzenia zostały omówione szczegółowo we wcześniejszej publikacji – Rura, 2004, s. 225-235.

nym punkcie zaprezentujemy matematyczny kontekst ich analiz. Pierwszy punkt dotyczyć będzie celów stawianych przez nauczyciela, nauczycielskich strategii kształtowania kompetencji matematycznych (oraz relacji tych dwóch elementów), a także diagnozowania matematycznej wiedzy uprzedniej. Drugi punkt zawierać będzie egemplifikacje paradoksów szkolnych matematycznych, wyłaniających się z analizowanego materiału.

Badając matematyczne cele stawiane przez nauczycieli klas I – III, wyodrębniliśmy dwie ich kategorie: cele ukierunkowane na zdobycie określonej wiedzy¹² oraz cele ukierunkowane na nabycie pewnych umiejętności¹³. Wśród badanych nauczycieli dominuje ta pierwsza kategoria – 61,93%. Druga jest charakterystyczna dla nieco ponad 1/3 wychowawców (38,07%) (tabela 3)¹⁴.

Tabela 3. Matematyczne cele stawiane przez nauczycieli

Matematyczne cele stawiane przez nauczycieli				Razem	
ukierunkowane na wiedzę		ukierunkowane na umiejętności			
L.	%	L.	%	L.	%
96	61,93	59	38,07	155	100,00

¹² Stawiając takie cele, nauczyciele skupiają się na przyswajaniu wiedzy przez uczniów i na jej egzekwowaniu.

¹³ Stawiając takie cele, nauczyciele skupiają się na kształtowaniu umiejętności i postaw, na rozwijaniu pamięci, logicznego rozumowania czy myślenia abstrakcyjnego oraz na wdrażaniu uczniów do dostrzegania prawidłowości matematycznych w otaczającym ich świecie.

¹⁴ Warto wspomnieć, iż w analizowanych projektach w ogóle nie wystąpiły cele, które świadczyłyby o rozwijaniu na zajęciach szkolnych umiejętności czytania tekstów (np. zadań z treścią) i przekładania ich na język matematyki, co oznacza, że czytanie ze zrozumieniem nie mieści się w nauczycielskim kanonie umiejętności matematycznych; zabrakło też celów nastawionych na wspomaganie uczniów o zróżnicowanych możliwościach percepcyjnych. Co więcej, założone w scenariuszach cele bardzo często nie znajdowały odzwierciedlenia w aktywności, jaką mieliby podejmować uczniowie na zajęciach, jako że zabrakło w nich propozycji konkretnych zadań. Odtwórcze doświadczenia szkolne – również te, które dotyczą nabywania kompetencji matematycznych – nie sprzyjają budowaniu wysokiej motywacji do uczenia się, co determinuje wybór takiej, a nie innej strategii podczas rozwiązywania zadań. Dziecko ma zatem wpisać w kratkę gotowy wynik, nie dociekając, skąd on się wziął; zredagować jedną odpowiedź na pytanie postawione w zadaniu, choć tak naprawdę mogłoby być ich wiele; odpowiedzieć tylko na konkretne pytanie zadane w podręczniku, choć chciałoby zapytać też o inne kwestie. Raz uformowane przekonania motywacyjne jest bardzo trudno zmienić, stąd być może obiegowy pogląd – nawet wśród uczniów – że matematyka jest trudna, że nikt nie rodzi się matematycznym geniuszem, że na co dzień matematyka rzadko jest nam potrzebna itp. Poza tym „trenowanie” prostych umiejętności algebraicznych ogranicza, a nawet wręcz uniemożliwia podejmowanie prób zmierzenia się z problemem – od ucznia wymaga się, by wpisał konkretny wynik, zapisał konkretną odpowiedź, otoczył pętlą taki, a nie inny zbiór. Niewielki wkład pracy uczniów powoduje, że „na matematyce” jest nudno, a odtwórcze skupienie na zadaniu powoduje szybkie znużenie, a w efekcie osiąganie słabych wyników.

Warto wspomnieć, iż analizy stawianych przez nauczycieli celów wskazują, iż często nie rozumieją oni matematycznych treści. Przykładem może być tu cel: „Doskonalenie umiejętności mnożenia i dzielenia w zakresie do 1000”. Czym jest „zakres do”? Inny ciekawy w tym kontekście cel brzmi: „Dziecko zastosuje algorytm mnożenia w zakresie 20 w zadaniach tekstowych”. Czy istnieje algorytm mnożenia, a tym bardziej dla zadań tekstowych?

Matematyczne cele stawiane przez nauczycieli są też często ukierunkowane na sztampowy efekt, będący rezultatem niekonstruktywnego procesu, np.: „Dziecko bezbłędnie wykona polecenia matematyczne w zakresie 30”. Cele te ponadto są niekiedy wyrazem umiłowania formy i bagatelizowania treści. Egzemplifikacją może być tu rymowany – i pozbawiony sensu – cel: „Wprowadzenie do znajomości miar długości”. Czym jest owe „wprowadzenie do znajomości”?

Analizując nauczycielskie strategie kształtowania kompetencji matematycznych dziecka, wyznaczyliśmy dwie ich kategorie: strategie trenujące dziecko oraz strategie stymulujące aktywność dziecka. Większość badanych nauczycieli (76,13%) stosuje pierwszą strategię, zapewniającą dzieciom spektakularne wyniki (recytowanie tabliczki mnożenia, dodawanie abstrakcyjnych liczb w pamięci itd.) i – niestety – brak umiejętności praktycznej aplikacji matematycznych treści, którą to nabyć mogą wychowankowie nauczyciela wykorzystującego drugą strategię – w badanej próbie stosuje ją 23,87% wychowawców (tabela 4).

Tabela 4. Nauczycielskie strategie kształtowania kompetencji matematycznych dziecka

Nauczycielskie strategie kształtowania kompetencji matematycznych dziecka				Razem	
trening		stymulowanie aktywności			
L.	%	L.	%	L.	%
118	76,13	37	23,87	155	100,00

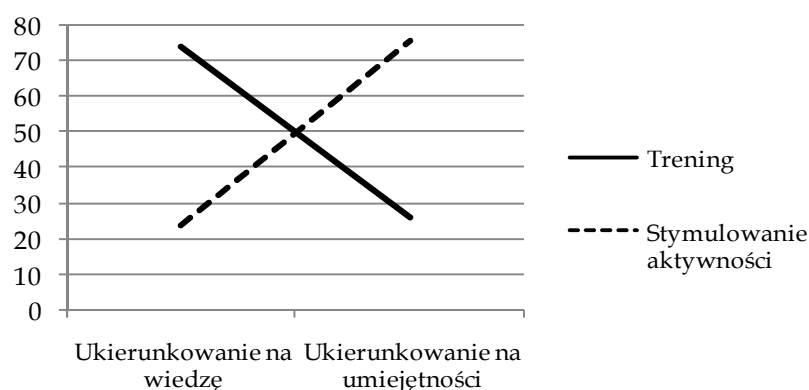
Postanowiliśmy sprawdzić, czy wyznaczane przez nauczyciela matematyczne cele determinują obieraną przez niego strategię ich realizacji. Dla spełnienia tego zamierzenia skrzyżowaliśmy ze sobą te dwie zmienne i obliczyliśmy wartość ich współzmienności – tabela 5.

Tabela 5. Nauczycielskie strategie kształtowania kompetencji matematycznych dziecka a stawiane przez nich matematyczne cele

Matematyczne cele stawiane przez nauczycieli	Nauczycielskie strategie kształtowania kompetencji matematycznych dziecka				Σ	
	trening		stymulowanie aktywności			
	L.	%	L.	%	L.	%
Ukierunkowane na wiedzę	87	56,13	9	5,80	96	61,93
Ukierunkowane na umiejętność	31	20,00	28	18,07	59	38,07
Σ	118	76,13	37	23,87	155	100,00

$$\chi^2 = 29,162, df = 1$$

Otrzymana wartość chi-kwadrat jest wyższa od wartości krytycznej chi-kwadrat na poziomie 0,05 dla jednego stopnia swobody (3,84). Są zatem podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej i określenia, iż wyznaczone przez nauczycieli matematyczne cele determinują strategię ich realizacji. Kierunki tego różnicowania przedstawia rycina 1.

**Ryc. 1.** Kierunek różnicowania nauczycielskich strategii kształtowania kompetencji matematycznych dziecka dla zmiennej matematyczne cele stawiane przez nauczyciela

Można zatem stwierdzić, iż większość biorących udział w badaniu nauczycieli ukierunkowujących matematyczne cele na zdobywanie wiedzy obiera strategię treningu dla kształtowania kompetencji matematycznych, natomiast nauczyciele wyznaczający cele matematyczne, ukierunkowane na umiejętności, stosują strategie stymulowania matematycznego rozwoju.

Ostatnim elementem analiz, wpisujących się w zakres tego punktu, było zbadanie, czy nauczyciele klas I – III diagnozują matematyczną wiedzę uprzednią. Okazuje się, iż robi to zaledwie 4,52% badanych! Nauczyciele rzadko lub nieumiejętnie stosują konstruktywistyczny model uczenia się, a ponadto nie uwzględniają w jego fazach matematycznych treści, np. realizując temat „Polska wieś”, diagnozują wyłącznie schematyczną (płytką) wiedzę uprzednią dotyczącą polskiej wsi w kontekście jej wyglądu czy pracy rolnika, pomijając zintegrowane z nią treści matematyczne, jak choćby sposoby ważenia paszy lub obliczania powierzchni pól uprawnych. Postępowanie to znacząco ogranicza rozwój matematycznych kompetencji, gdyż nauczyciele budując filary pewnych matematycznych zagadnień, nie znają parametrów ich fundamentów (tabela 6).

Tabela 6. Diagnozowanie przez nauczyciela matematycznej wiedzy uprzedniej dziecka

Diagnozowanie przez nauczyciela matematycznej wiedzy uprzedniej dziecka				Razem	
występuje		nie występuje			
L.	%	L.	%	L.	%
7	4,52	148	95,48	155	100,00

Szkolne (ma)tematyczne paradoksy – egemplifikacje

W punkcie tym – zgodnie z zapowiedzią – przedstawimy wybrane egemplifikacje matematycznych paradoksów, pochodzących z konstruowanych przez nauczycieli zintegrowanych projektów edukacyjnych.

Pierwszym paradoksem, który chcielibyśmy omówić, jest „paradoksy karty pracy”. Karty pracy stanowią – dla wielu nauczycieli – podstawę pracy z dziećmi i – co jest istotą omawianego paradoksu – reprezentację rzeczywistości. Wielu z nich np. omawiając sposób nastawiania zegara wskazówkowego, rozdaje dzieciom karty pracy z narysowanymi zegarami bez wskazówek i prosi o ich dorysowanie zgodnie z podaną przez nauczyciela godziną; porównując liczebności zbiorów, nauczyciel daje dzieciom karty pracy, na której są rysunki zbiorów ziemniaków, a pod nimi puste okienka, np. po lewej stronie kartki trzy ziemniaki, po prawej jeden, a pod nimi trzy puste okienka – zadaniem dziecka jest wpisać cyfry i symbole: $<$, $>$, $=$. Czy takie postępowanie nie oddala matematyki od rzeczywistości? Czy nie można przynieść dzieciom wskazówkowego zegara i razem z nimi go nastawić lub kilku ziemniaków i dzielić na zbiory, a następnie ze sobą porównywać?

Jeszcze jaskrawszą egzemplifikacją „paradoksu karty pracy” jest sytuacja, w której nauczyciel rozdaje karty, na których są rysunki grup dzieci i prosi o wskazanie, które z nich są liczniejsze. Czy w sali nie ma rzeczywistych grup dzieci?

Kolejny paradoks dotyczy relacji wyznaczonych celów i ich realizacji poprzez karty pracy. Większość nauczycieli zapisuje w konspekcie wzniosłe cele, a następnie zatracą je poprzez stworzoną kartę pracy, np. dla celu: „Dziecko stosuje do rozwiązania zadań matematycznych różne sposoby”, nauczyciel przygotował kartę pracy, na której do każdego zadania jest narysowane jedno drzewko liczbowe z lukami. Gdzie jest zatem możliwość zastosowania różnych sposobów rozwiązania zadania? Inny przykład dotyczy celu: „Wszechstronny rozwój mnożenia, dzielenia, dodawania i odejmowania”. Oto karta pracy służąca do jego realizacji:

Każdej literze przyporządkowano wynik działania. Spróbuj odgadnąć jakie hasło kryje się za tak ustawionymi liczbami.

42 = A, 46 = D, 24 = R, 27 = C, 28 = Z, 36 = H, 49 = Y, 23 = U, 33 = W,
25 = S, 29 = O, 48 = G, 35 = E

$$7 \cdot 4 =$$

$$24 + 18 =$$

$$5 \cdot 5 =$$

$$27 + 19 =$$

$$26 + 23 =$$

$$4 \cdot 6 =$$

$$50 - 27 =$$

$$3 \cdot 9 =$$

$$6 \cdot 6 =$$

$$49 - 26 =$$

$$18 + 28 =$$

$$6 \cdot 4 =$$

$$11 + 18 =$$

$$6 \cdot 8 =$$

$$48 - 19 =$$

$$49 - 16 =$$

$$17 + 16 =$$

$$8 \cdot 6 =$$

$$17 + 12 =$$

Hasło:

Paradoksalny wydaje się także wymiar integracji matematycznych treści z treściami pozostałych obszarów. Matematyka jest prawie zawsze traktowana „na doczepkę”, matematyczne cele są wpisywane jako ostatnie lub

przedostatnie w projektach, a ich wpisywanie w pozostałe treści wydaje się wpisem na siłę, co integracji i budowaniu holistycznego obrazu świata zdecydowanie nie sprzyja. Egzemplifikacją tego procesu może być karta pracy z rysunkami trzech i pięciu czapek, pod którym to rysunkiem zamieszczono zapis: $3 + 5 = 8$. Analogicznie z rysunkami płaszczy przeciwdeszczowych, kaloszy, parasoli, rękawiczek. A wszystko to w ramach integracji treści matematycznych, przyrodniczych, społecznych i językowych w projekcie pt.: „W marcu jak w garncu”.

Ostatni paradoks odnosi się do logiki, w której brakuje w zadawanych dzieciom przez nauczyciela zadaniach. Przykładem może być tu polecenie:

Oblicz i zapisz odpowiedź:

Michał oglądał film w telewizji od godziny 18.00 do godziny 18.35. Ile czasu trwał film?

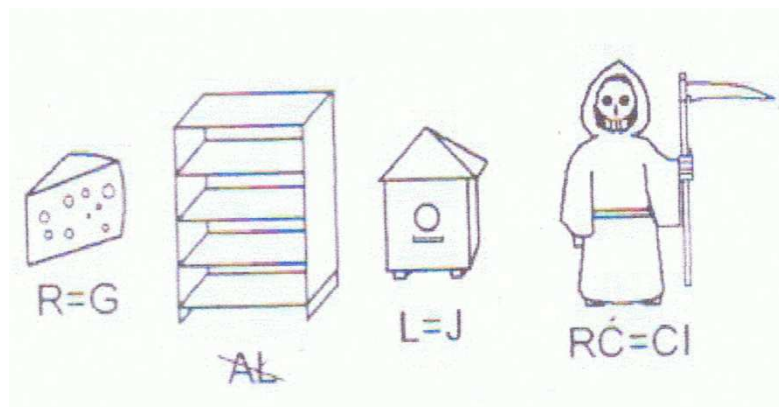
Odpowiedź:

Film

Skąd dziecko ma się dowiedzieć (obliczyć?) ile trwał film?

W innym projekcie dowiadujemy się, że w ramach omawiania sprzętu do badania kosmosu zaplanowano prezentację lornetki obuocznnej. Jaki wy-cinek kosmosu zbadamy lornetką?

Ciekawa wydaje się także – w kontekście omawiania matematycznych paradoksów – zabawa matematyczna w lesie pt. *Mierzymy drzewa*. Z jej opisu dowiadujemy się, że „dzieci podzielone na zespoły podchodzą do wskazanych przez nauczyciela drzew i trzymając się za ręce, mierzą obwód pnia. Przeliczają, ile dzieci jest potrzebnych, aby objąć drzewo. Następnie wybierają drzewo najgrubsze i najcieńsze i określają, ile dzieci brakuje przy najcieńszym drzewie, aby objąć drzewo najgrubsze”. Jak grube musi być drzewo, by jego obwód mierzył połączony rękoma zespół dzieci?



Ryc. 2. Rebus „Segreguj śmieci”

Kończąc prezentację szkolnych matematycznych paradoksów, chcielibyśmy przedstawić jeszcze dwa, niekoniecznie matematyczne, ale wyjątkowo jaskrawe przykłady paradoksalności szkolnej rzeczywistości, pozostawiając je – ze względu na szerokość ich interpretacji – bez komentarza.

Pierwszy z nich dotyczy celu operacyjnego przewidzianego w konspekcie zajęć: „Uczeń dostosuje tempo pracy do swoich możliwości”. Drugi to rebus będący elementem karty pracy dla dzieci II klasy, składający się z czterech elementów: sera, regału, ula oraz... ponurego żniwiarza (rycina 2).

Podsumowanie

Kończąc, powróćmy jeszcze na chwilę do słów Z. Baumana, który dostrzega, że

być dzieckiem to tyle: wszystko jeszcze w przedzie, tam, w tym tajemniczym miejscu przyszłością zwanym, o którym wiadomo, że gdzieś tam jest, ale nie wiadomo, jak wygląda; wszystko może się zdarzyć, jeśli nie teraz, to później. O niczym jeszcze nie czas powiedzieć, że się stać nie może, a i nic nie przepadło bezpowrotnie. Świat rzeczy możliwych nie ma granic – a gdyby je nawet miał, to i tak nie byłoby wiadomo, gdzie przebiegają i jak je znaleźć. Każde pragnienie ma tę samą szansę ziszczenia, a wśród obfitości jeszcze niesprawdzonych szans rozrachunek zysków i kosztów ma niewiele sensu. Nie ma w dziecięcym słowniku miejsca na oddzielanie tego, co realistyczne, od mrzonki czy sensownego oczekiwania od czczej fantazji. Dróg pod nogami ścieli się nieprzebrane mnóstwo, a każda z nich czeka, wabi, namawia, kusi, by je wypróbować – podobnie jak miejsca, do których drogi te (być może) prowadzą, i sposoby ku nim wędrowania. Być dzieckiem to tyle, co nie mieć przeszłości, co to z tego znana, że wiąże, trzyma za kark, zniewala bez nadziei na uwolnienie, ale za to mieć nieprzebrane mnóstwo przyszłości, co to obiecują wszystkie pęta rozwiązać i wszystkie kajdany skruszyć... Być dzieckiem to nie mieć stałego adresu zameldowania – ale mieć za to bezterminowy bilet, ważny na wszystkie pojazdy. Dziecko, innymi słowy, to nieskończoność możliwości (Bauman, 2007, s. 331-332).

Wydaje się jednak, iż zaprezentowana powyżej – trawestując określenie Zbyszko Melosika (2010, s. 205) – „konstelacja dyskursów” kompetencji matematycznych doprowadza do kryzysu tych możliwości lub – w optymistycznej wersji – do ich sukcesywnego i wielopoziomowego ograniczania. Dzieci w istocie przejawiają niski poziom kompetencji matematycznych, bowiem są socjalizowane w kulturze matematyczno-logicznego rozmycia, a ich niemający czasu rodzice stymulowanie rozwoju zastępują trywialnymi aplikacjami i (ma)tematycznymi grami online. Nauczyciele natomiast zamiast wdrażać do logicznego myślenia, bazują na paradoksalnych rozwiązaniach i treningowych strategiach ukierunkowanych na wiedzę odciętą od

umiejętności koniecznych, choćby po to, by poradzić sobie w codziennym funkcjonowaniu.

Ratunkiem wydaje się odkurzenie starej strategii matematyki rozrywkowej, która – w zarysowanym kontekście – nadaje nowe znaczenie postulatowi McLuhana, iż humor „dostarcza nam najbardziej powabnego narzędzia sprzeciwu wobec otoczenia” (Sławek, 2009, s. 106) – w tym przypadku zdekształtowanego matematycznie otoczenia. Na razie jednak, musimy to stwierdzić, o matematyce na wesoło słyszeć najczęściej w marketingowych hasłach plejady nudnych gier i pseudomatematycznych akcesoriów. A przecież – jak zauważa uczeń Hugona Steinhausa, Józef Łukaszewicz, we wstępie do polskiego wydania słynnej książki pt. *Kalejdoskop matematyczny* – w „pełnym uroku” świecie matematyki „rzeczywistość wygląda jak bajka, a dziwy mają być realny” (Łukaszewicz, 1989, s. 9). Postarajmy się, by twierdzili tak także nasi uczniowie.

Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa

1. Emocje jako złożona struktura psychiczna

Nad precyzyjnym znaczeniem terminu *emocje* zarówno psychologowie, jak i filozofowie zastanawiają się już od ponad stu lat. Do dziś nie istnieje jedna, jasno określona definicja emocji ze względu na złożoność i wieloaspektowość zjawisk związanych z emocjonalnością człowieka.

Słowo *emocja* pochodzi od łacińskiego czasownika *motere*, czyli „poruszyć”, przedrostek *e-* natomiast oznacza „ku czemuś”. Wskazuje on na zawierającą się w każdej emocji skłonność do działania, z jednoczesnym wskazaniem jego ukierunkowania (Goleman, 2005, s. 27). W najprostszym ujęciu *emocja* to „każde poruszenie czy zakłócenie umysłu, uczucia, namiętności, a także każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego”. Słowo *emocje* więc odnosi się przede wszystkim do uczuć, związanych z nimi myśli, stanów psychicznych i biologicznych oraz towarzyszących im skłonności do działania (Goleman, 2005, s. 442). Szerzej o istocie zjawisk emocjonalnych traktuje definicja przytaczana przez H.R. Schaffera (2007, s. 148), według której „emocje to subiektywne reakcje na istotne wydarzenia, charakteryzowane poprzez zmiany fizjologiczne oraz zmiany na poziomie doświadczenia i widocznego dla innych zachowania”. Proponowane ujęcie zwraca uwagę na złożoność epizodu emocjonalnego, wskazując jednocześnie jego podstawowe elementy. Do najczęściej opisywanych komponentów emocji należą zatem:

– czynnik lub zdarzenie wywołujące lub przyspieszające reakcję emocjonalną, które zawsze jest specyficzne dla każdej z emocji,

– fizjologiczne procesy związane z działaniem mózgu oraz pozostałych części układu nerwowego, do których należą chociażby: zmiana rytmu serca, przyspieszenie oddechu, przewodnictwo skórne czy też pocenie się,

– składnik osobistego doświadczenia, czyli rzeczywiste odczucia wewnętrzne. Częściowo stanowi o nich świadomość pobudzenia wywołanego zmianami fizjologicznymi, częściowo natomiast związane są z poznawczą oceną sytuacji wzbudzającej emocje, a także ze sposobem, w jaki ona wpływa na jednostkę,

– reakcje behawioralne oraz ekspresja mimiczna, czyli widoczne zmiany zachowania, pozwalające ludziom zarówno zdać sobie sprawę, że ktoś jest emocjonalnie pobudzony, jak i rozpoznać, jakie to emocje (Hurme, 2003, 46; Schaffer, 2007, s. 149).

Podobnie ujmują definicję emocji M. Greenberg i J. Snell (1999, s. 171), którzy również wskazują na cztery integralne komponenty emocji, wymieniając wśród nich:

– komponent ekspresywny – stanowiący zdolność wyrażania emocji za pomocą zmiany wyrazu twarzy, postawy ciała i treści wypowiedzi,

– komponent doświadczeniowy – decydujący o świadomym rozpoznawaniu własnych emocji,

– komponent regulacyjny – wyrażający się w tendencji do podejmowania pewnych działań w sytuacji doświadczania danego typu emocji,

– komponent rozpoznawczy – stanowiący zdolność do rozpoznawania emocji u innych ludzi.

Podsumowując, możemy uznać, iż definicja tak skomplikowanego i złożonego zjawiska, jakim są emocje, winna zawierać trzy niezwykle istotne elementy, a mianowicie: 1) emocja spowodowana jest najczęściej przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez jednostkę jakiegoś zdarzenia jako istotnego dla jakiegoś ważnego dla niej celu, 2) rdzeniem emocji jest gotowość do działania, 3) konkretna emocja jest zazwyczaj odczuwana jako odrębny typ stanu umysłowego, któremu zwykle towarzyszą lub następują po nim zmiany somatyczne, akty ekspresji i działania (Oatley, Jenkins, 2003, s. 95).

Z praktycznego punktu widzenia dla osób zajmujących się nauczaniem i wychowaniem małego dziecka istotna wydaje się jednak definicja kładąca nacisk na emocje jako centrum ludzkiego życia. Campos (za: Oatley, Jenkins, 2003, s. 122) proponuje, by uznać emocje za „procesy, które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają relacje między jednostką a środowiskiem w sprawach znaczących dla tej jednostki”. Oznacza to, że „emocje wiążą to, co dla nas ważne, ze światem ludzi, rzeczy i zdarzeń”.

2. Tendencje rozwojowe w zakresie funkcjonowania emocjonalnego

Nie ulega wątpliwości, iż sposób, w jaki przebiega integracja zachowania, emocji i poznania w pierwszych dziesięciu latach życia dziecka wywiera największy wpływ na jakość jego psychicznego i emocjonalnego funkcjonowania przez pozostałą część życia. Jak piszą M. Greenberg i J. Snell (1999, s. 184), we wczesnych etapach rozwoju to przede wszystkim afekt jest prekursorem innych typów myślenia. By procesy dojrzewania przebiegały w sposób najbardziej optymalny, w późniejszych etapach rozwoju wcześniej dojrzewająca i kształtująca się emocjonalność jednostki musi zostać zintegrowana z jej funkcjami poznawczymi. W chwili obecnej niezaprzeczalny jest fakt, że to właśnie system emocjonalny, a zatem układ limbiczny, dojrzewa i funkcjonuje znacznie wcześniej niż sieci neuronów odpowiedzialne za funkcje poznawcze. Z uwagi na tak istotne znaczenie jakości funkcjonowania emocjonalnego dziecka dla jego rozwoju poznawczego warto przyjrzeć się tendencjom, jakie obserwujemy w rozwoju regulacji emocjonalnej.

Wczesne dzieciństwo

Pojawiające się w okresie wczesnego dzieciństwa emocje mają przede wszystkim znaczenie funkcjonalne (Hurme, 2003, s. 54; Greenberg, Snell, 1999, s. 184). Przede wszystkim stanowią one dla niemowlęcia źródło komunikacji z innymi oraz z samym sobą, co pozwala zapewnić dziecku opiekę rodzicielską, a tym samym umożliwia przetrwanie. Jednocześnie to właśnie w okresie wczesnego dzieciństwa obserwujemy szczególnie intensywny proces różnicowania się przeżyć emocjonalnych (Hurme, 2003, s. 55; Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2003, s. 64). Niemal natychmiast po narodzinach dziecko jest zdolne wyrażać takie podstawowe emocje, jak zadowolenie, niezadowolenie, wstręt czy niepokój. Ich źródłem są przede wszystkim stany wewnętrzne niemowlęcia, do których należą chociażby dyskomfort fizyczny lub ból, zmieniające napięcie w centralnym układzie nerwowym. Obserwowane u niemowląt sposoby ekspresji emocjonalnej określamy mianem odruchowych reakcji emocjonalnych, których intensywność oraz specyfika zależą głównie od temperamentu jednostki (Haviland-Jones, Gebelt, Stapley, 1999, s. 394).

Znaczące zmiany w emocjonalności zachodzą w wieku około 2 – 4 miesięcy. Dziecko staje się wówczas zdolne do przeżywania i wyrażania wielu różnych, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stanów emocjonalnych, takich jak radość, złość, smutek, zaskoczenie, niepokój oraz lęk, co nie ozna-

cza jeszcze, że przeżywane emocje rozumie. W tym czasie źródłem doświadczeń i reakcji emocjonalnych dziecka są głównie jego relacje z osobami dorosłymi. Związki społeczne stają się niezwykle istotne w regulowaniu afektów. Niemowlę ożywia się w kontakcie z dorosłym, uspokaja pod wpływem pieczyoty, odwzajemnia uśmiech, co wskazuje, iż to właśnie emocje odgrywają ważną rolę w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z osobami dorosłymi. Jednocześnie dziecko potrafi już naśladować pewne elementy mimiki swojego opiekuna, rozpoznając na twarzy matki smutek, złość, strach i szczęście. Dostosowuje się do jej zachowań w sposób świadczący o tym, iż z pewnością rozumie ich znaczenie (np. wyrazowi lęku na twarzy matki towarzyszy zastygnięcie ciała dziecka w bezruchu) (Haviland-Jones, Gebelt, Stapley, 1999, s. 394).

Między 1. a 2. rokiem życia dzieci uczą się interpretować stany emocjonalne innych, czemu towarzyszy pojawienie się empatii i działań prospołecznych.

W wyniku dojrzewania oraz dzięki procesom socjalizacji około 2. – 3. roku życia emocje ulegają kolejnym istotnym zmianom. Pojawiają się oznaki poczucia winy, dumy, wstydu i zażenowania, dochodzi również do łączenia emocji i ich jednoczesnego przeżywania (Schaffer, 2007, s. 154). Związane jest to z postępującym procesem odkrywania własnej osoby oraz rozwojem „ja”, dzięki czemu tego typu emocje możemy nazwać „samoświadomościowymi”. Typowe jest dla nich porównywanie siebie z wewnętrznymi standardami lub innymi ludźmi (Hurme, 2003, s. 57; Schaffer, 2007, s. 154).

Ze względu na dokonywane przez dziecko porównania społeczne inni ludzie stają się w tym czasie ważni jako źródło wskazówek dotyczących sposobów odpowiedniego reagowania i okazywania emocji. Obserwując reakcje opiekunów na własne zachowania emocjonalne, dziecko zdobywa niezwykle istotną i potrzebną orientację w naturze interakcji społecznych. Sposób, w jaki dorosły reaguje na okazywane przez dziecko afekty, daje dziecku informację o tym, które z nich są dopuszczalne, co odgrywa zasadniczą rolę w procesie socjalizacji (Greenberg, Snell, 1999, s. 184; Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2003, s. 65). Dziecko uczy się panowania nad swoim zachowaniem, dzięki czemu może reagować w sposób społecznie akceptowany. Pozwala to również na rozwój zainteresowania uczuciami innych, co sprawia, że dziecko zaczyna reagować empatycznie (Hurme, 2003, s. 57). Jednocześnie, począwszy od 2. roku życia emocje mogą być wywoływane nie tylko poprzez konkretną sytuację, lecz również przez jej symboliczną reprezentację.

Jak piszą M. Greenberg i J. Snell (1999, s. 185), wczesne dzieciństwo to okres „bujnego rozwoju emocjonalnego”. Słabiej rozwinięte pozostają w tym czasie umiejętności poznawcze i językowe, co sprawia, iż jedynym dostęp-

nym dziecku narzędziem regulacji emocjonalnej pozostają procesy czuciowo-motoryczne oraz modulacja silnych stanów emocjonalnych przez osoby dorosłe.

Średnie dzieciństwo

Według M. Greenberg i J. Snell (1999, s. 185), jednym z podstawowych celów rozwojowych w okresie średniego dzieciństwa jest osiągnięcie integracji opanowanych do tej pory sposobów myślenia i odczuwania z pojawiającą się dopiero zdolnością posługiwania się kodem językowym. Dzięki werbalnemu określaniu stanów emocjonalnych dziecko rozwija nową, skuteczniejszą formę samokontroli. Wyrażając emocje za pomocą języka, dziecko kontroluje niewerbalne kanały ekspresji emocjonalnej i w sposób efektywniejszy reguluje przeżywane w danej chwili afekty. Obserwujemy w tym czasie wzrost zdolności i skłonności do mówienia o emocjach, co pozwala lepiej rozumieć stany uczuciowe własne i innych ludzi, a co za tym idzie – pozostawać z nimi w intymnych stosunkach (Kielar-Turska, 2003, s. 112).

Jednocześnie dziecko zaczyna lepiej różnicować emocje, potrzeby i pragnienia innych ludzi w poszczególnych kontekstach, co pozwala lepiej planować i organizować nawiązywane interakcje (Greenberg, Snell, 1999, s. 187; Kielar-Turska, 2003, s. 112). Choć w tym okresie dzieci potrafią już właściwie oceniać przyczyny podstawowych reakcji emocjonalnych, skłonne są jednak zwracać uwagę na wywołujące emocje czynniki zewnętrzne, pomijając znaczenie tych wewnętrznych (Kielar-Turska, 2003, s. 112).

Najbardziej typowymi emocjami pojawiającymi się w tym okresie są emocje związane z ocenianiem właściwości innych ludzi, a więc tak zwane emocje społeczne. Należą do nich poczucie bezpieczeństwa, poczucie niższości, poczucie winy oraz poczucie zaufania. W tym czasie dzieci zaczynają również rozumieć emocje konfliktowe (Hurme, 2003, s. 58).

Funkcjonowanie emocjonalne dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Okres późnego dzieciństwa to przede wszystkim etap poważnych zmian rozwojowych, a także czas podejmowania przez dziecko nowych zadań, których realizacja daje niezależność oraz umożliwia przyjmowanie nowych ról społecznych (Stefańska-Klar, 2003, s. 130; Greenberg, Snell, 1999, s. 187). Do stawianych przed dzieckiem zadań rozwojowych należą: 1) wzbogacanie i uporządkowanie posiadanej wiedzy o świecie i o sobie samym, 2) opanowanie umiejętności potrzebnych do nabywania i organizowania wiedzy i posługiwania się nią w różnych sytuacjach, 3) opanowanie

umiejętności czytania i pisanie, 4) znalezienie swojego miejsca w grupie rówieśniczej (Stefańska-Klar, 2003, s. 130). Dziecko wkracza w tym okresie w nowe środowisko, jakim jest dla niego szkoła, a jakość owego szkolnego startu w dużej mierze zależy od gotowości szkolnej dziecka. Jednym z podstawowych wyznaczników gotowości szkolnej jest dojrzałość emocjonalna dziecka, umożliwiająca mu sprawowanie kontroli nad doświadczanymi emocjami na tyle, by nie uzewnętrzniało ich zbyt gwałtownie. Rozpoczęcie nauki szkolnej jest dla dziecka niewątpliwie sytuacją nową i skomplikowaną, stawiającą je przed koniecznością modyfikacji zachowania. Jak pisze D. Gaul, dla wielu dzieci szkoła jest środowiskiem stresującym, a rozpoczęcie nauki szkolnej znacząco wpływa na wzrost zaburzeń wegetatywnych oraz obniżenie samopoczucia psychofizycznego (Gaul, 1991, s. 313-314). Tymczasem dla E. Eriksona okres między 6. a 12. rokiem życia jest wiekiem pracowitości lub poczucia niższości, związanym przede wszystkim z kształtowaniem się poczucia kompetencji oraz skuteczności w działaniu. Wynikają one z sukcesów odnoszonych dzięki typowej dla dziecka aktywności, takiej jak nauka szkolna, zabawa, pomoc dorosłym czy rozwijanie zainteresowań, oraz z intensywnego uczenia się i ćwiczenia rozmaitych sprawności. Zagrożenie stanowi tu możliwość wytworzenia się u dziecka poczucia mniejszej wartości oraz idącego za nim poczucia nieadekwatności wobec oczekiwań społecznych. Brak sukcesów w radzeniu sobie z zadaniami może prowadzić u dziecka do zahamowań w wykorzystywaniu swojego potencjału rozwojowego (Erikson, 2002, s. 94-95; Erikson, 2004, s. 78-84). Niezwykle istotnym warunkiem harmonijnego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w tym okresie rozwoju jest zatem przekonanie o własnej skuteczności. Radość z odnoszonych sukcesów oraz związana z nimi przychylna ocena społeczna stanowią źródło wysokiej realistycznej samooceny dziecka. Dziecko osiągające sukcesy dzięki własnemu wysiłkowi uczy się odporności na niepowodzenia oraz skutecznego radzenia sobie z frustracją, trenuje mechanizmy samokontroli, a także rozwija poczucie odpowiedzialności za konsekwencje własnych czynów (Stefańska-Klar, 2003, s. 145).

W tym okresie atrakcyjna staje się dla dziecka grupa rówieśnicza, będąca swoistym źródłem wzorców, wartości i emocjonalnego wsparcia. Rówieśnicy mają znaczący wpływ na sposób myślenia, spostrzegania, oceniania, reagowania oraz komunikowania się dziecka, a także na jego postawy, preferencje i wybory. Funkcjonując w szkolnej grupie rówieśniczej, dziecko poddawane jest naturalnemu i praktycznemu treningowi ról społecznych, rozwija także umiejętności interpersonalne, takie jak: lepsze rozumienie sytuacji społecznych, umiejętność wnioskowania społecznego czy rozwijanie sprawności komunikacyjnych (Stefańska-Klar, 2003, s. 147-149).

Charakterystyczne dla tego stadium rozwoju dziecka jest nawiązywanie bliskich więzi emocjonalnych z przyjaciółmi tej samej płci, wynikające ze

zwiększającej się roli rówieśników (Boyd, Bee, 2008, s. 310; Stefańska-Klar, 2003, s. 149). Jak piszą D. Boyd i H. Bee (2008, s. 310), nawiązywanie przyjaźni oraz przekonanie, że trzeba mieć przyjaciela są uniwersalnymi zjawiskami w rozwoju społeczno-emocjonalnym dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Podstawowymi wyznacznikami przyjaźni stają w tym okresie wzajemne zaufanie, wsparcie emocjonalne oraz lojalność. Jednocześnie dzieci mające przy sobie bliskich przyjaciół są bardziej otwarte, życzliwe, więcej się do siebie uśmiechają, częściej na siebie patrzą, a także więcej ze sobą rozmawiają i bardziej sobie nawzajem pomagają. R. Stefańska-Klar (2003, s. 149) wskazuje, iż brak przyjaciela tej samej płci jest dla dzieci w wieku szkolnym przyczyną poczucia osamotnienia i niskiej samooceny. Warto zauważyć również, że przyjaźń staje się w tym okresie okazją do nauki rozwiązywania konfliktów, bowiem to właśnie wobec przyjaciół dzieci są bardziej krytyczne i mają z nimi więcej zatargów niż z pozostałymi rówieśnikami i osobami nieznanymi (Boyd, Bee, 2008, s. 311). Przyjaźń stanowi ponadto podstawę do dalszego różnicowania się i doskonalenia uczuciowości dziecka. Na jej gruncie dzieci mają możliwość trenowania empatii, altruizmu, wyrażania gniewu w sposób nieagresywny. Uczą się takich pojęć, jak: zobowiązanie, lojalność, solidarność, odpowiedzialność za drugą osobę, a także nowych kategorii uczuć, jak chociażby potrzeby chronienia przyjaciół przed niebezpieczeństwem, wstawiania się za nimi oraz dzielenia z nimi ich doświadczeń, zarówno w zakresie przeżywania radości z odnoszonych przez nich sukcesów, jak i smutku z powodu porażki (Stefańska-Klar, 2003, s. 150).

Okres późnego dzieciństwa to także czas istotnych zmian w sposobie wyrażania przez dzieci złości i agresji. O ile do wieku przedszkolnego dominuje przede wszystkim agresja fizyczna, o tyle w wieku wczesnoszkolnym agresja fizyczna staje się rzadsza, nasila się natomiast agresja słowna (Boyd, Bee, 2008, s. 313). Agresja fizyczna utrzymuje się na wysokim poziomie jedynie w grupach składających się z chłopców, bowiem częściej wyrażają oni przyzwolenie na agresywne zachowania rówieśników. W zachowaniach dziewcząt pojawia się natomiast tzw. agresja społeczna, mająca na celu naruszenie czyjegoś poczucia własnej wartości lub popsucie jego stosunków z innymi. Przybiera ona formę ostracyzmu lub groźby odrzucenia, a także złośliwych plotek i pogardliwych min. Dziewczynki w wieku wczesnoszkolnym posługują się nią znacznie częściej niż chłopcy, szczególnie wobec innych dziewczynek. Wśród obu płci wzrasta poziom tzw. agresji odwetowej, polegającej na odwzajemnieniu wyrządzonej krzywdy, co jest związane z coraz lepszym odróżnianiem przez dzieci zachowań celowych od przypadkowych. Jak dowodzą D. Boyd i H. Bee (2008, s. 315), dzieci, któ-

re nie podejmują prób odwetu w sytuacjach celowego i świadomego działania rówieśników na ich szkodę, uważane są za pozbawione umiejętności społecznych i mogą stać się ofiarami przemocy szkolnej.

3. Pojmowanie emocji przez dzieci

Emocje towarzyszą nam już od chwili narodzin i są obecne niemal we wszystkich wydarzeniach naszego codziennego życia. Ponieważ jednak angażują przede wszystkim autonomiczny układ nerwowy, uważany za bardziej prymitywny od zawiadującego funkcjami poznawczymi ośrodkowego układu nerwowego, wciąż powszechne jest przekonanie, iż emocje mają destrukcyjny charakter oraz dezorganizują przebieg procesów poznawczych, negatywnie wpływając na ich sprawność oraz wydajność. Jednocześnie bardzo rzadko myślimy o emocjach jako swoistych zdolnościach, odgrywających niezwykle istotną rolę we wspieraniu rozwoju i mechanizmach adaptacyjnych. Tymczasem wiedza na temat przebiegu rozwoju emocjonalnego oraz takich specyficznych procesów emocjonalnych, jak nabywanie umiejętności okazywania reakcji emocjonalnych, nabywanie określeń kategorii emocjonalnych czy też nabywanie świadomości przeżywania określonych rodzajów emocji, jest, moim zdaniem, szczególnie przydatna dla nauczycieli i jako taka winna być uwzględniana przez nich w organizacji procesu nauczania. Według R. Schaffera (2007, s. 149), wszystkie emocje mają bowiem istotne znaczenie dla funkcjonowania jednostki, wszystkie pełnią także użyteczne, zarówno wewnętrzne, jak i interpersonalne, funkcje regulacyjne.

Procesy nabywania a problemy nauczania

Procesy nabywania, których większość dokonuje się jeszcze w okresie niemowlęcym, obejmują przede wszystkim umiejętność okazywania reakcji emocjonalnych, umiejętność rozpoznawania emocji oraz ich nazywania. Jest to proces w dużej mierze zautomatyzowany (Haviland-Jones, Gebelt, Stapley, 1999, s. 395-396). Jak już wspomniałam, niemowlęta wykorzystują docierające do nich informacje o emocjonalnym wyrazie twarzy opiekuna w procesie podejmowania decyzji co do własnego zachowania. Niewątpliwie mechanizm owej specyficznej orientacji w emocjonalnym kontekście sytuacji wykorzystujemy w mniejszym lub większym stopniu w ciągu całego życia. Prawdopodobne jest zatem, iż emocjonalne reakcje nauczycieli w relacji z uczniem, a tym samym przekazywane nieświadomie przez nauczyciela informacje emocjonalne, mogą kreować środowisko nabywania

przez uczniów zachowań intelektualnych (Haviland-Jones, Gebelt, Stapley, 1999, s. 396). Emocjonalna postawa nauczyciela pośrednio wpływa na postawę ucznia wobec przyswajanego materiału. A zatem znużenie nauczyciela obserwowane w sposobie przedstawiania omawianego zagadnienia oraz sposobie organizowania procesu nauczania może być przez uczniów odbierane jako informacja, iż nie warto poświęcać czasu na zgłębianie danego problemu. Lękowe podejście nauczyciela do przedstawianego materiału, przejawiające się wyrazem zażenowania lub wstydu, zapewne powstrzyma uczniów przed zadawaniem pytań i głębokim wnikaniem w prezentowany materiał. Również specyficzne reakcje nauczycieli na problemy uczniów, przejawiające się najczęściej w emocjach złości lub przygnębienia, mogą być przez tych ostatnich odbierane jako sygnał do przyjęcia postawy obronnej, ucieczki lub wycofania.

Warto pamiętać, iż dzieci bardzo wrażliwie reagują na pewne typy informacji emocjonalnej, nawet jeśli odczytują ją w dużej mierze na poziomie nieświadomym. Rozpoznawania emocjonalnego wyrazu twarzy u otaczających nas ludzi oraz dostosowywania się do niego swoim zachowaniem uczymy się bowiem bardzo wcześnie, jeszcze w okresie niemowlęcym. Budowany przez nauczyciela emocjonalny klimat prowadzonych zajęć, a także emocjonalne funkcjonowanie samego nauczyciela, przejawiające się w bardzo subtelnych, nie do końca objętych świadomą kontrolą odruchowych reakcjach emocjonalnych, wpływa w ogromnym stopniu na rozwój poznawczy jego uczniów.

Procesy doskonalenia a problemy nauczania

Celem procesów doskonalenia jest przede wszystkim modyfikacja wysyłanych przez dziecko sygnałów emocjonalnych, tak by były one w większym stopniu zrozumiałe i społecznie akceptowane. Następuje tu również powiązanie reakcji emocjonalnych z określonymi kontekstami i ludźmi. Jak podają J. Haviland-Jones, J.L. Gebelt i J.C. Stapley (1999, s. 399), nabyte dzięki doskonaleniu umiejętności umożliwiają dziecku minimalizować lub wyolbrzymiać wyraz swoich emocji lub maskować go za pomocą innych sygnałów. Dzięki temu dziecko może tworzyć nowe strategie panowania nad emocjami lub ich podsycania. Przebieg procesów doskonalenia jest kształtowany przez zróżnicowane doświadczenia społeczne (Schaffer, 2007, s. 163).

W okresie niemowlęctwa oraz wczesnego dzieciństwa dzieci przyswajają akceptowane społecznie środki emocjonalnego wyrazu oraz zawarte w nich znaczenia. Pomagają w tym zabawy twarzą w twarz z opiekunem, dzięki którym dziecko nabiera charakterystycznych dla mimiki opiekuna cech. Zajmujący się problematyką rozwoju emocjonalnego badacze wysuwa-

ją wniosek, iż w określonych warunkach dzieci będą przejmowały także sposób ekspresji emocjonalnej swojego nauczyciela, podobnie jak przejmują jego sposób wysławiania się oraz sposób rozwiązywania problemów. Biorąc pod uwagę znaczącą rolę, jaką odgrywa nauczyciel w życiu dziecka w okresie wczesnoszkolnym oraz ogromną ilość czasu, jaką uczniowie spędzają z nauczycielem na tym etapie edukacji, wydaje się, że jest to wniosek w dużej mierze uprawniony. Oznacza to tym samym konieczność zwrócenia uwagi na przejawiane przez nauczycieli sposoby ekspresji emocjonalnej, albowiem to, jak nauczyciele okazują lub nie okazują emocji, stanowi dla uczniów niezwykle bogate źródło informacji i dzięki mechanizmowi modelowania wpływa na okazywaną przez uczniów ekspresję emocjonalną. Bardzo istotna jest tu również zbieżność między niewerbalnymi emocjonalnymi zachowaniami nauczyciela, takimi jak wyraz twarzy, postawa ciała, gestykulacja czy ton głosu, a przekazywanymi uczniowi komunikatami werbalnymi. Dzieci w wieku szkolnym nadal odczuwają trudności z radzeniem sobie z tzw. wiedzą emocjonalną oraz sprzecznymi informacjami w jej obrębie. Obserwujemy tu tendencję do koncentrowania przez dzieci uwagi na fizycznym wyrazie emocji, któremu dają wiarę, a nie na treści zawartej w słowach. Dzieci wierzą, że to właśnie zachowanie bezpośrednio odzwierciedla przeżywane emocje, natomiast złożone sytuacje emocjonalne analizują w kategoriach prawdy i fałszu. Nauczyciel przekazujący sprzeczne informacje na temat swoich reakcji emocjonalnych przestaje być wiarygodny, uczeń może bowiem uznać, że część okazywanych przez nauczyciela uczuć była tylko udawana (Haviland-Jones, Gebelt, Stapley, 1999, s. 402-405).

Procesy transformacji a problemy nauczania

Procesy transformacji dotyczą sposobów, w jaki określony stan emocjonalny przekształca proces myślenia, proces uczenia się lub działania. Jak piszą J. Haviland-Jones, J.L. Gebelt i J.C. Stapley (1999, s. 406), różne stany emocjonalne prowadzą do określonych sposobów przetwarzania informacji, a jednocześnie wraz z rosnącą wiedzą i doświadczeniem jednostki przemianom ulegają jej procesy emocjonalne. Dzięki owym dwukierunkowym przekształceniom sposób, w jaki jednostka postrzega kontekst i znaczenie emocji nabiera określonego, specyficznego charakteru, a same emocje mogą tworzyć system myśli, zachowań i procesów. Większość transformacji zachodzi w okresie adolescencji, jednak już w okresie wczesnego dzieciństwa pojawiają się pewne złożone funkcje emocji, takie jak połączenia między aspektami języka i emocji. Słowa dotyczące przeżyć emocjonalnych pojawiają się u dzieci już w pierwszej połowie 2. roku życia i koncentrują się wokół tematów związanych z odczuwaniem przyjemności lub bólu. W tym okresie dzieci komentują zwykle jedynie swój stan emocjonalny. Do przeżyć innych

ludzi dzieci odnoszą się około 3. roku życia. Są wówczas zdolne odnosić się nie tylko do obserwowanych zachowań zewnętrznych, lecz także wyciągają wnioski na temat swoich i cudzych przeżyć wewnętrznych. W okresie przedszkolnym wzrasta intensywnie zakres i liczba terminów określających emocje, zyskują one również na precyzyjności, a dziecko zaczyna odwoływać się do możliwych powodów ludzkich odczuć i zachowań, co dowodzi, że emocje nie są już traktowane jako odrębne wydarzenia. Pamiętać należy, iż zdolność mówienia o emocjach dowodzi, że dziecko potrafi dokonać obiektywnej oceny zarówno swoich, jak i cudzych uczuć, co umożliwia interpretację minionych wydarzeń emocjonalnych, przewidywanie przyszłych sytuacji oraz ich analizę w kontekście przyczyn i konsekwencji. Daje to dziecku szansę na dogłębne zrozumienie istoty relacji interpersonalnych (Schaffer, 2007, s. 156-157). Jak wskazuje R. Schaffer (2007, s. 160), sześciolatnie dzieci często angażowane w rozmowy na temat emocji wykazują o wiele większą zdolność pojmowania rozmaitych aspektów emocji niż dzieci nie mające do tego typu rozmów okazji. Autor wskazuje jednocześnie na istotne znaczenie takich rozmów dla zrównoważonego rozwoju dziecka, twierdząc, że rozmowy na temat emocji:

- umożliwiają dzieciom radzenie sobie z własnymi emocjami;
- pomagają wyjaśnić i zrozumieć zachowania innych ludzi;
- dają możliwość zrozumienia charakteru i okoliczności kontaktów z innymi ludźmi;
- pozwalają na dzielenie się swoimi doświadczeniami emocjonalnymi z innymi oraz na uwzględnianie ich w kontaktach z innymi;
- umożliwiają zgromadzenie ustrukturalizowanego zasobu wiedzy na temat przyczyn i skutków emocjonalnych zachowań ludzi (Schaffer, 2007, s. 158).

Tymczasem nauczyciele unikają podczas prowadzonych przez siebie zajęć rozmów na temat przeżywanych przez uczniów emocji, traktując je jako zakłócenia w przebiegu procesu nauczania. Mówiąc o okazywanych przez uczniów zachowaniach emocjonalnych nauczyciele stawiają odwieczne pytania o to, jak je powstrzymać, natomiast nigdy nie zastanawiają się nad tym, jak je rozwinąć, tak by mogły wspierać wszechstronny rozwój dziecka i sprzyjać jego przystosowaniu.

4. Emocje a aktywność umysłowa dziecka

D. Goleman (2005, s. 31-37) dowodzi, iż wyposażeni jesteśmy w dwa umysły: jeden z nich – to umysł myślący, drugi jest umysłem czującym. Pozwalają one na dwa odmienne sposoby poznawania, racjonalny i emocjonalny, które splatając się ze sobą i harmonijnie współdziałając, tworzą nasze

życie psychiczne. Wyjaśnieniem związku między myślą a uczuciem jest zapewne fakt, że mózg myślący powstał w drodze ewolucji z mózgu emocjonalnego. W budowie naszego układu nerwowego to właśnie mózg emocjonalny odgrywa rolę kluczową, bowiem to z niego wyrosły lub stały się jego przedłużeniem liczne wyższe ośrodki mózgowe, takie jak nowa kora mózgowa, odpowiadająca za rozwój wyższych funkcji psychicznych, do których należą chociażby myślenie racjonalne, zdolność planowania czy gromadzenia i interpretowania informacji. W związku z tym mózgowe ośrodki odpowiedzialne za funkcjonowanie emocjonalne połączone są ogromną liczbą obwodów ze wszystkimi częściami kory nowej, co pozwala strukturom emocjonalnym intensywnie oddziaływać na pozostałe części mózgu.

Główną rolę w procesach emocjonalnych i ich przebiegu w mózgu odgrywa układ limbiczny oraz składające się na niego struktury, czyli ciało migdałowate oraz hipokamp. To od nich zależy chociażby rozpoznawanie emocjonalnych wyrazów twarzy, przechowywanie wspomnień i znaczeń emocjonalnych, rozpoznawanie sygnałów płynących ze świata do narządów zmysłów oraz dochodzących z wnętrza ciała jednostki i odpowiednie na nie reagowanie (Greenberg, Snell, 1999, s. 177). Podstawową funkcją ciała migdałowatego jest przypisywanie emocjonalnego znaczenia wspomnieniom. Struktura ta zdaje się zapamiętywać wszelkie przeżycia i doświadczenia, którym towarzyszy pobudzenie emocjonalne. Jednocześnie im silniejsze pobudzenie ciała migdałowatego, tym bardziej znaczące utrwalenie zdarzeń, które owo pobudzenie wywołały (Greenberg, Snell, 1999, 179; Goleman, 2005, s. 49). Silnie nacechowane emocjonalnie fakty i zdarzenia są zatem lepiej zapamiętywane niż te, którym pobudzenie emocjonalne nie towarzyszy. M. Jagodzińska (2003, s. 108) zwraca uwagę, że już u bardzo małych dzieci obserwujemy prawidłowość, zgodnie z którą zdarzenia zabarwione emocjonalnie są zapamiętywane lepiej niż zdarzenia zupełnie obojętne. Sytuacje przeżywane przez dziecko jako emocjonalne prawie zawsze są przez nie organizowane w spójną strukturę przyczynową. Powstająca dzięki temu reprezentacja umysłowa zdarzenia emocjonalnego obejmuje zarówno ważne dla jednostki cele, czynniki wpływające na ich występowanie, działania prowadzące do ich osiągnięcia oraz efekty, po których rozpoznajemy, że cel został osiągnięty. Wyróżniają się tu szczególnie zdarzenia związane z przeżywaniem radości, są one bowiem zapamiętywane w 99% i odtwarzane z większą niż inne dokładnością. Oznacza to, że zdarzenia przyjemne zapamiętujemy lepiej niż te, które oceniamy jako nieprzyjemne. Na znaczenie emocji dla procesów związane z zapamiętywaniem wskazują również K. Oatley i J. Jenkins (2003, s. 269). Autorki dowodzą, iż aby pewne zdarzenie czy też doświadczenie było przez jednostkę dobrze zapamiętane, musi być dla niej czymś wyjątkowym i niezwykłym, jedynym w swoim rodzaju,

a jego obraz nie może zostać zatarty przez późniejsze podobne doświadczenia. Nie ulega zatem wątpliwości, iż wzbudzanie pozytywnych emocji w klasie szkolnej oraz umiejętne wpłatanie ich w proces nauczania pozwala uczniowi lepiej i skuteczniej zapamiętać dany materiał. Emocjonalne zaangażowanie ucznia to podstawowy warunek jego efektywnego działania poznawczego. By owo emocjonalne zaangażowanie mogło się podczas zajęć pojawić, muszą one być dla ucznia niezwykle i niepowtarzalne, a nauczyciel musi posiadać umiejętności, pozwalające mu na odpowiedzialne kierowanie pobudzeniem emocjonalnym swoich podopiecznych. Zaangażowany emocjonalnie uczeń to przede wszystkim uczeń radosny i zachwycony, uczeń zafascynowany i zadziwiony, uczeń odczuwający przyjemność oraz przekonany, że jego aktualne działania pozwolą mu w przyszłości osiągnąć ważne dla niego samego cele. Szczególne znaczenie przypisuje się tu emocji radości, wynikającej z osiągnięcia celu lub zaangażowania w to, co się robi. W dobrym nastroju mózg produkuje endorfiny, które działają jak naturalne środki uspokajające, które z kolei pobudzają wydzielanie acetylocholiny. Jest to podstawowy neuroprzekaźnik wspomagający utrwalanie nowych informacji w różnych częściach mózgu. Dzięki temu ma ona decydujące znaczenie dla zapamiętywania nowych oraz przypominania starych wiadomości (Dryden, Vos, 2003, s. 141). Radosny mózg jest jednocześnie poznawczo zorganizowany w bardziej elastyczny sposób, co pozwala mu tworzyć bardziej niezwykle skojarzenia, a tym samym bardziej twórcze i niezwykle rozwiązania dla analizowanych problemów. Uczucie radości skłania nas do kontynuowania tego, co w danym momencie robimy, a także do dążenia do wyższych celów (Oatley, Jenkins, 2003, s. 256-257). Warto zatem zwrócić szczególną uwagę, iż uczeń radosny jest uczniem nie tylko pamiętającym lepiej i dłużej, lecz także uczniem kreatywnym, a także uczniem wytrwale realizującym stawiane przed nim zadania.

Proces myślenia, w wyniku pobudzenia emocjonalnego, może zostać również zakłócony. Istnienie licznych połączeń między układem limbicznym a płatami czołowymi powoduje, że sygnały silnych emocji, takich jak strach, lęk czy złość, mogą prowadzić do dezorganizacji wyższych funkcji psychicznych.

Strach jest emocją powstającą w wyniku przewidywania niebezpieczeństwa oraz wyzwalającą stan podwyższonej gotowości do radzenia sobie z nim. Zdarzenie wzbudzające strach monopolizuje pełną uwagę i wyzwala czujność, przerywając jednocześnie realizowane aktualnie działanie i przygotowując organizm do reakcji walki lub ucieczki. Uwaga skierowana zostaje na środowisko i wszelkie oznaki zagrożenia. Mózg pracuje wówczas w sposób znacznie uproszczony (Oatley, Jenkins, 2003, s. 250-251). Tymczasem podczas zajęć szkolnych występuje wiele sytuacji wzbudzających

strach. Często zamierzonym i celowym działaniem nauczycieli jest wywołanie w uczniach tej emocji, chociażby dla wprowadzenia dyscypliny. Jak się okazuje, strach uniemożliwia sprawne funkcjonowanie wyższych funkcji psychicznych, ograniczając je jedynie do zdarzenia wywołującego. Wystraszony uczeń przestanie realizować podjęte działania poznawcze, a uwagę skoncentruje na sygnałach zagrożenia. Podobnie wpływa na funkcjonowanie jednostki lęk, w przypadku którego jednak obawa przed wystąpieniem zagrożenia obecna jest przez większość czasu. Układ nerwowy jest wówczas przedstawiany na szczególny rodzaj przetwarzania, w którym uwaga ma zawężony zakres i jest ukierunkowana jedynie na sygnały dotyczące bezpieczeństwa oraz na określone obiekty lęku (Oatley, Jenkins, 2003, s. 264). Uczeń dotknięty fobią szkolną, lękający się nauczyciela lub kontaktów z rówieśnikami, reagujący lękowo na różnego rodzaju sytuacje szkolne nie będzie aktywny poznawczo w takim zakresie i na takim poziomie, na jakim mógłby być. W pierwszej kolejności należy wówczas zająć się jego trudnościami emocjonalnymi, bowiem dopiero ich skuteczne rozwiązanie umożliwi dziecku podjęcie satysfakcjonującej i dającej radość aktywności umysłowej.

Także smutek nie jest emocją sprzyjającą podejmowaniu działań poznawczych. W przypadku smutku następuje rezygnacja z realizowanych dotąd aktywności. Jego implikacją jest jednocześnie zmiana orientacji ku wewnątrz, a zatem koncentracja na sobie oraz zmiana oceny samego siebie.

Jak dowodzą K. Oatley i J. Jenkins (2003, s. 103), to właśnie emocje oraz sposób, w jaki są pojmowane, pobudzają ożywioną aktywność umysłową. Bodźcem wywołującym emocje jest bowiem zwykle ocena poznawcza, czyli rozpoznanie danego zdarzenia jako znaczącego. Emocje pojawiają się wówczas, gdy określone zdarzenie jest dla jednostki istotne z punktu widzenia obranych przez nią celów. Wydarzenie takie musi zostać przez jednostkę wszechstronnie rozważone, konieczna jest przy tym intensywna praca myślowa, wymagająca zawężenia uwagi oraz poszukiwania sensu zaistniałego zdarzenia, a także przypomnienia sobie podobnych sytuacji, by możliwe było porównanie ich z obecnym problemem i poczynienie planów na przyszłość. W procesie tym udział bierze również atrybucja, czyli wnioskowanie o przyczynie wystąpienia danego znaczącego emocjonalnie zdarzenia. Jak dowodzą badania, już od 3. roku życia dzieci wiedzą, że emocje związane są z wystąpieniem problemu, którego rozwiązanie wymaga podjęcia odpowiednich działań. Aktywność umysłowa przybiera wówczas formę pytania: co z zaistniałym problemem zrobić? Oznacza to, że emocje to w dużej mierze procesy pozwalające skupić uwagę na pojawiających się trudnościach oraz podjąć działania zmierzające do ich rozwiązania (Oatley, Jenkins, 2003, s. 103-105).

5. Pojęcie kompetencji emocjonalnych

Pojęcia *inteligencja emocjonalna* czy też *kompetencje emocjonalne* wzbudzają w ostatnich latach powszechne zainteresowanie. Pojawiają się w literaturze, pismach, ogólnodostępnych magazynach czy popularnych poradnikach. Terminy te, często stosowane zamiennie, wykorzystywane są w celu opisu szerokiego rodzaju zjawisk, jednak stosowane dla ich wyjaśnienia oraz opisu definicje są często bardzo różne i najczęściej intuicyjne, nie odzwierciedlają bowiem rzeczywistej istoty omawianego zagadnienia.

Uproszczoną, a jednocześnie trafną i zrozumiałą definicję proponują J.D. Mayer i P. Salovey (1999, s. 26), według których inteligencja emocjonalna to „zdolność do postrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu; zdolność do rozumienia emocji i posiadanie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu”. Ujmowanie emocji w takich kategoriach potwierdza, że mogą one sprzyjać procesom myślowym oraz wskazuje, iż myśląc o emocjach, wykorzystujemy inteligencję. Do składających się na inteligencję emocjonalną umiejętności autorzy zaliczają:

- umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, a zatem precyzja, z jaką jednostka identyfikuje emocje i treści emocjonalne u siebie oraz innych ludzi, różnicuje je i na nie reaguje,
- umiejętność dostępu do uczuć,
- zdolność generowania emocji w sytuacjach, gdy mogą wspomóc myślenie – w tym ujęciu emocje kształtują myślenie, kierując uwagę na to, co dla jednostki istotne; antycypacja określonych uczuć ułatwia również planowanie oraz podejmowanie decyzji,
- umiejętność rozumienia emocji i wykorzystywania wiedzy emocjonalnej, na którą składają się: zdolność do rozumienia relacji między słowami a emocjami, zdolność do interpretacji emocji w odniesieniu do relacji międzyludzkich, zdolność rozumienia uczuć złożonych oraz przewidywania prawdopodobnych zmian stanów emocjonalnych,
- umiejętność regulowania emocji, czyli otwartość zarówno na uczucia przyjemne, jak i nieprzyjemne, świadome angażowanie się w emocje lub odłączanie od nich, świadome monitorowanie własnych stanów emocjonalnych, moderacja emocji zarówno własnych, jak i innych ludzi (Mayer, Salovey, 1999, s. 26; Goleman, 2005, s. 80-81).

Uproszczonym odpowiednikiem pojęcia *inteligencja emocjonalna* jest termin *kompetencje emocjonalne*, określający zdolność jednostki do radzenia sobie zarówno z własnymi, jak i cudzymi emocjami (Schaffer, 2007, s. 148). Według C. Saarni (1999, s. 79), jest to z kolei „skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych”, co oznacza strategiczne

wykorzystywanie wiedzy o emocjach oraz zdolność ich wyrażania w kontaktach z innymi ludźmi.

Podstawowymi składnikami kompetencji emocjonalnych są:

1. Świadomość własnego stanu emocjonalnego, uwzględniająca możliwość odczuwania jednocześnie wielu emocji.
2. Zdolność dostrzegania cudzych emocji, oparta na wskazówkach sytuacyjnych oraz ekspresyjnych.
3. Zdolność używania słownictwa związanego z emocjami.
4. Zdolność do empatycznego i współczującego zaangażowania w cudze doświadczenia emocjonalne.
5. Umiejętność zdawania sobie sprawy, że wewnętrzne stany emocjonalne nie muszą korespondować z ich zewnętrznymi oznakami, zarówno u siebie, jak i innych.
6. Zdolność adaptacyjnego radzenia sobie z przykrymi emocjami, poprzez użycie strategii samoregulacji.
7. Świadomość, że rodzaj relacji określa się w dużej mierze na podstawie sposobu komunikowania emocji i wzajemności emocji w związku.
8. Zdolność do samoskuteczności emocjonalnej, tj. poczucie kontroli i akceptacja własnych stanów emocjonalnych (Saarni, 1999, s. 94-107; Schaffer, 2007, s. 148).

Jak zaznacza D. Goleman (2005, s. 81), poziom umiejętności jednostki w każdej z wymienionych sfer może być różny. I choć w dużej mierze iloraz inteligencji emocjonalnej zależy od systemu nerwowego, jego niedostatkowi można zaradzić. W dużym stopniu jest ona bowiem zespołem nawyków i reakcji, których zakres można zwiększyć przy odpowiednim wysiłku. Oznacza to tym samym, iż można rozwijać i wzmacniać kompetencje emocjonalne dzieci, tak by mogły one skutecznie radzić sobie w kontaktach społecznych oraz nawiązywać satysfakcjonujące relacje z innymi ludźmi. Tymczasem, jak pokazują wyniki badań, jedynym wdrażanym powszechnie w polskich szkołach programem profilaktyczno-wychowawczym dotyczącym emocjonalnej sfery funkcjonowania uczniów jest program profilaktyki agresji. Jego realizację deklaruje niemal 80% szkół objętych badaniem. W szkołach brakuje natomiast celowych i systematycznych działań związanych z kształceniem emocjonalnym oraz wdrażaniem do skutecznego radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami. Jak ważna jest to umiejętność dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym, pokazują przytaczane przez R. Schaffera (2007, s. 172) spostrzeżenia badawcze, według których dzieci mające większe powodzenie w kontaktach z rówieśnikami, będące bardziej lubiane i cieszące się większą popularnością oraz akceptacją to dzieci, które:

– dysponują konstruktywnymi sposobami radzenia sobie z własnymi emocjami,

- są biegłe w sygnalizowaniu własnych stanów emocjonalnych,
- trafniej dobierają odpowiednie przekazy emocjonalne,
- częściej korzystają z pozytywnych wyrazów emocji,
- trafniej interpretują przekazy emocjonalne innych osób,
- potrafią radzić sobie z gniewem w sposób nieagresywny.

Potwierdzają to wyniki badań przytaczane przez D. Boyda i H. Bee (2008, s. 316-317), wskazujące, że dzieci cieszące się popularnością w grupie rówieśniczej są życzliwe, pomocne, niekłótniwe i nieagresywne w stosunku do swoich kolegów. Potrafią wyjaśniać nieporozumienia oraz panować nad wyrażaniem własnych silnych emocji, odznaczają się także wysokim poziomem umiejętności odczytywania cudzych uczuć. Biorąc pod uwagę istotne znaczenie grupy rówieśniczej i kontaktów rówieśniczych dla rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, wartość emocjonalnych kompetencji społecznych, stanowiących podstawę, a także sedno nawiązywanych przez dziecko relacji, oraz konieczność ich wzmacniania nie ulegają wątpliwości.

6. Kompetencje emocjonalne dzieci kończących edukację elementarną i ich poziom – doniesienia z badań

Do badania kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym wykorzystano dwa narzędzia badawcze. Za ich pomocą dokonano oceny poziomu świadomości własnego oraz cudzego stanu emocjonalnego, oceny zdolności posługiwania się słownictwem związanym z funkcjonowaniem emocjonalnym oraz oceny zdolności do adaptacyjnego radzenia sobie z własnym stanem emocjonalnym. Badania dotyczące rozpoznawania, nazywania i kontrolowania uczuć miały przede wszystkim charakter projekcyjny. Zadaniem badanych uczniów było samodzielne wypełnienie karty pracy (załącznik nr 1), zawierającej ilustracje przedstawiające dziecko w różnych sytuacjach społecznych. Dzieci poproszone zostały o zapisanie, co ich zdaniem czuje dziecko przedstawione na ilustracji w każdej z tych sytuacji oraz jak się ono zachowa, czyli co w tej sytuacji zrobi. Świadomość własnego stanu emocjonalnego zbadano, stawiając uczniów w sytuacji wymagającej rywalizacji drużynowej, z założenia wymuszającej wygraną jednej, a przegraną drugiej drużyny. Po zakończeniu rywalizacji badani uczniowie otrzymywali kartę pracy nazwaną „Lista W/P (wygrani/przegrani)”, a ich zadaniem było samodzielnie podkreślić wszystkie te uczucia, których doznali po zakończeniu rywalizacji. Karta pracy zamieszczona została w załączniku nr 2.

Świadomość własnego i cudzego stanu emocjonalnego – rozpoznawanie i nazywanie uczuć

Uczucia, których świadomość oraz umiejętność rozpoznawania i nazywania zbadano, podzielone zostały na sześć grup:

1. Uczucia związane z doznawaniem poczucia odrzucenia i osamotnienia, takie jak smutek, żal, poczucie przykrości.
2. Uczucia związane z występowaniem agresji, a zatem złość i gniew.
3. Uczucia związane z poczuciem szczęścia, takie jak radość, zadowolenie z siebie, duma.
4. Uczucia związane z doznawaniem dumy.
5. Uczucia związane z odczuwaniem bólu i cierpienia.
6. Uczucia związane z doznawaniem wstydu i strachu.

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, najlepiej rozpoznawanymi i najtrafniej nazywanymi uczuciami są emocje zgromadzone wokół pierwszej, trzeciej oraz piątej kategorii. Badani uczniowie trafnie rozpoznali i opisali uczucia doznawane w sytuacji odrzucenia (90% poprawnych odpowiedzi). Można przypuszczać, że są to najprawdopodobniej sytuacje często doświadczane przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Biorąc pod uwagę znaczenie grupy rówieśniczej dla dziecka w tym okresie jego rozwoju i rolę, jaką przywiązuje ono do bycia członkiem owej grupy oraz poczucia przynależności do niej, emocje pojawiające się w sytuacji odrzucenia są odczuwane niezwykle intensywnie, a także analizowane i omawiane przez dziecko w gronie rówieśników oraz dorosłych, co pozwala na lepszy wgląd oraz zrozumienie doznawanego stanu emocjonalnego. Równie trafnie rozpoznane i nazwane zostały uczucia związane z doznawaniem bólu i cierpienia (90% trafnych wskazań), co wydaje się naturalne, zważywszy na częstość doznawania tego typu emocji już od najwcześniejszych etapów rozwoju oraz reakcje opiekunów na tego typu zdarzenia w życiu dziecka. Dorosli pomagając dzieciom radzić sobie w podobnych sytuacjach, często nazywają głośno doznawane przez dziecko odczucia, pokazując tym samym, że je rozumieją, co pozwala dziecku w przyszłości identyfikować własny stan emocjonalny i nazywać go zgodnie z wcześniejszym przekazem opiekunów. Niemal 90% badanych uczniów trafnie rozpoznało i nazwało uczucia radości i złości, jako że są to emocje najbardziej dostępne, najwcześnieniej pojawiające się w rozwoju jednostki, bo już w okresie niemowlęcym, a także należące do rodziny emocji podstawowych, czyli wspólnych gatunkowi ludzkiemu. Zdecydowanie gorzej wśród badanych uczniów wypadło rozpoznawanie uczuć związanych z doznawaniem dumy i zadowolenia z siebie (42% prawidłowych odpowiedzi). Rozwojowo są to uczucia, których świadomość i umiejętność rozpoznawania pojawiają się dopiero około 3. roku życia i wymagają przede wszystkim wzrostu samoświadomości

i zdolności porównywania się z innymi. Świadomość występowania emocji złożonych zarówno u siebie, jak i u innych jest zatem znacznie mniejsza niż świadomość emocji prostych. Jednocześnie przypuszczać można, iż szkoła zbyt rzadko i zbyt małej liczbie dzieci pozwala na odnoszenie sukcesów, a co za tym idzie – nie sprzyja doznawaniu poczucia dumy i zadowolenia z siebie. Znacznie częściej jest to miejsce kojarzące się z doznawaniem porażki, które to uczucie zostało rozpoznane i trafnie opisane przez 79% uczniów. Liczbowy oraz procentowy rozkład poprawnych odpowiedzi związanych z rozpoznawaniem i nazywaniem poszczególnych stanów emocjonalnych umieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba uczniów poprawnie rozpoznająca i nazywająca uczucia

Poprawne rozpoznanie uczucia							N
Uczucie	smutek	złość	radość	duma	ból	strach, wstyd	
L.	1613	1535	1595	757	1614	1414	1788
%	90	86	89	42	90	79	(100)

Na podstawie liczby prawidłowych wskazań przeżywanej przez dziecko przedstawione na ilustracji emocji określono u badanych dzieci ogólny poziom rozwoju umiejętności rozpoznawania i nazywania swoich oraz cudzych uczuć. Uczniowie, którzy udzielili sześciu lub pięciu prawidłowych odpowiedzi, wykazują wysoki poziom kompetencji emocjonalnych w tym obszarze, uczniowie, którzy udzielili czterech lub trzech prawidłowych odpowiedzi prezentują poziom przeciętny, natomiast dwie do zera prawidłowych odpowiedzi pozwalają ocenić poziom kompetencji emocjonalnych w omawianym obszarze jako niski. Tym samym wysokim poziomem umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji wykazuje się 73% badanych dzieci, poziomem przeciętnym 19%, natomiast poziom niski stwierdzono jedynie u 8% badanych uczniów. Możemy zatem stwierdzić, iż kompetencje emocjonalne związane ze świadomością własnego stanu emocjonalnego, zdolnością dostrzegania cudzych emocji oraz zdolnością używania słownictwa związanego z emocjami są u dzieci w wieku wczesnoszkolnym rozwinięte na wysokim poziomie. Wskazuje na to poniższa tabela.

Tabela 2. Poziom kompetencji emocjonalnych w zakresie rozpoznawania i nazywania własnych oraz cudzych stanów emocjonalnych

Poziom kompetencji emocjonalnych			N
niski	przeciętny	wysoki	
145 (8%)	340 (19%)	1303 (73%)	1788 (100%)

Zdolność do adaptacyjnego radzenia sobie z emocjami

Strategie radzenia sobie dostępne dla dzieci i młodzieży w sytuacjach, w których możliwa jest przynajmniej umiarkowana kontrola nad sytuacją, C. Saarni (1999, s. 107-108) podzieliła na:

1. Strategie rozwiązywania problemów.
2. Poszukiwanie wsparcia (łącznie z poszukiwaniem pomocy, ukojenia i pocieszenia).
3. Strategie utrzymywania dystansu (ostrożne wyłączenie).
4. Strategie internalizujące (obwinianie się, zachowania nacechowane lękiem i strapieniem).
5. Strategie eksternalizujące (winienie innych, zachowania agresywne).

Za strategie mające walor adaptacyjny uznawane są przede wszystkim rozwiązywanie problemów oraz poszukiwanie wsparcia.

W przeprowadzonych badaniach dokonano diagnozy strategii radzenia sobie z emocjami przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym w pięciu sytuacjach.

Pierwszą z nich jest sytuacja wiążąca się z doświadczaniem poczucia odrzucenia i osamotnienia oraz takimi emocjami, jak smutek i żal. Jak pokazują wyniki badań, strategię pozytywnego rozwiązania problemu w postaci podejmowania prób rozmowy oraz wyjaśnienia konfliktowej sytuacji stosuje zaledwie 15% badanych uczniów. Wsparcia oraz pomocy osoby dorosłej szuka jedynie 9%. Strategie internalizujące, takie jak pogrążanie się w smutku, stosuje aż 30% badanych uczniów, co jest niepokojące, zważywszy szczególnie na fakt, iż kolejne 28% nie wskazało żadnej możliwej reakcji na daną sytuację. Oznacza to, iż jedynie niespełna 25% uczniów potrafi konstruktywnie poradzić sobie z emocjami przeżywanymi w sytuacji odrzucenia, gdy aż 75% badanych dzieci radzi sobie w sposób nieadaptacyjny lub nie radzi sobie zupełnie.

Kolejną z przedstawionych w badaniu sytuacji społecznych jest sytuacja związana z pojawieniem się uczuć złości i gniewu, które wywołują agresję. Pozytywną strategię rozwiązania zaistniałego konfliktu poprzez negocjację lub zażegnanie przyczyny konfliktu wykorzystuje 21% badanych uczniów. Niewielki odsetek, bowiem zaledwie 3%, szuka wsparcia u osoby dorosłej, równie rzadko wykorzystywana jest w tej sytuacji strategia polegająca na zachowaniu dystansu – jedynie 2% badanych wycofuje się z konfliktu. Niepokojącym zjawiskiem są dane wskazujące na szczególnie częste wykorzystywanie przez uczniów strategii eksternalizujących. Eskalacja walki i zachowania agresywne stanowią sposób rozwiązania konfliktu dla 42% badanych dzieci. Tak wysoka liczba zwraca uwagę i niepokoi, zwłaszcza w kontekście nasilającego się problemu agresji obecnej w polskich szkołach. Mimo że niemal 80% szkół biorących udział w badaniu deklaruje realizację

programu profilaktyki agresji, jak pokazują niniejsze wyniki, uczniowie nadal nie potrafią w sposób adaptacyjny rozwiązywać sytuacji konfliktowych, rzadko podejmują próby rozmowy i negocjacji, częściej natomiast decydują się na akt fizycznej i słownej agresji. Najprawdopodobniej wynika to z faktu, iż inne, przystosowawcze strategie są uczniom mniej dostępne i najczęściej nieznane. Potwierdza to także fakt, iż ponad 30% badanych uczniów nie potrafiło wskazać żadnego sposobu na poradzenie sobie z daną sytuacją.

W sytuacji trzeciej dzieci wskazywały sposoby radzenia sobie z dużym natężeniem emocji związanych z poczuciem szczęścia i zadowolenia z siebie. Wydaje się, że jest to dla dziecka sytuacja bliska i nie pozostawia wątpliwości co do sposobu zachowania. Tymczasem aż 45% badanych uczniów nie potrafiło zaproponować żadnej reakcji. Jak się okazuje, radzenie sobie z intensywnymi pozytywnymi emocjami jest dla dzieci trudniejsze niż radzenie sobie z emocjami negatywnymi. O ile w procesie wychowania rodzina i szkoła zwracają uwagę na pojawianie się u dziecka negatywnych, przykrych emocji i starają się wyposażać dziecko w umiejętności pozwalające na skuteczne radzenie sobie z tego typu emocjami, o tyle emocje pozytywne są w tym treningu często pomijane, jako uczucia niekłopotliwe i pożądane, z którymi dziecko potrafi poradzić sobie w sposób naturalny. Skuteczne radzenie sobie z emocjami pozytywnymi jest jednak równie ważne, jak radzenie sobie z emocjami przykrymi. Dzieci często nie posiadają podstawowej wiedzy, która umożliwiałaby im wybór odpowiednich do danej sytuacji reakcji, jak choćby: w jakich sytuacjach można okazać niczym nieskrepowaną radość, a w jakich należy ją maskować, czy okazanie radości nie sprawi przykrości innym, co zrobić w sytuacji, która dla mnie jest szczęśliwa, a dla drugiej osoby przykra? Jak pokazują wyniki badań, wskazywanie dzieciom adaptacyjnych strategii radzenia sobie także z emocjami pozytywnymi jest jak najbardziej wskazane, a wręcz konieczne choćby dlatego, iż jedynie 16% badanych uczniów wskazało w omawianej sytuacji na zachowania prospołeczne, takie jak pocieszenie przegranych, pochwalenie ich oraz pogratulowanie im.

W kolejnej z analizowanych sytuacji, związanej z odczuwaniem bólu i cierpienia, najpowszechniej występującą i stosowaną strategią okazało się szukanie wsparcia u osoby dorosłej. Wskazało na nią 29% badanych uczniów. Strategia ta wydaje się w tej sytuacji najbardziej adaptacyjna, wydaje się także, że dzieci od najwcześniejszych lat wdrażane są do podejmowania właściwych zachowań w podobnych wypadkach. Wybór owej strategii może być wynikiem treningu, a także naturalnej rozwojowej potrzeby poszukiwania bliskości i kontaktu z osobą dorosłą w sytuacji związanej z odczuwaniem bólu. 25% badanych stosuje w podobnych sytuacjach strategie internalizujące, reagując głównie płaczem i pogrążając się w smutku.

Ponownie duży odsetek badanych – 33% – nie potrafi poradzić sobie ze swoim doświadczeniem.

Ostatnia z sytuacji dotyczy doznawania emocji, takich jak wstyd i strach. Strategię rozwiązywania problemu, a zatem podjęcia działań, takich jak choćby ponowne przemyślenie i rozwiązanie zadania, wykorzystuje w podobnych sytuacjach jedynie 6% badanych dzieci. Zdecydowana większość dzieci przeżywając tego typu emocje, stosuje strategie internalizujące (łącznie 48%): płacz i rozpamiętywanie dotyczą 25% badanych, natomiast zachowania rytualne, takie jak przepraszanie – 23%.

Biorąc pod uwagę zarówno umiejętność rozpoznawania i nazywania własnych oraz cudzych stanów emocjonalnych, jak i zdolność adaptacyjnego radzenia sobie z przykrymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji, ustalono także ogólny poziom kompetencji emocjonalnych u badanych dzieci. Maksymalna liczba poprawnie rozpoznanych i nazwanych uczuć wynosiła sześć. Poprawną strategię radzenia sobie uczniowie mogli wskazać w pięciu sytuacjach. Razem dało to możliwość uzyskania maksymalnie jedenastu punktów. I tak dzieci, które uzyskały od jedenastu do ośmiu punktów, wykazują wysoki ogólny poziom kompetencji emocjonalnych, uzyskanie od siedmiu do pięciu punktów oznacza przeciętny ogólny poziom kompetencji emocjonalnych, natomiast uzyskanie czterech lub mniej punktów wskazuje na niski ogólny poziom kompetencji emocjonalnych. Jak się okazuje, o ile rozpoznawać stany emocjonalne i posługiwać się związanym z nimi słownictwem potrafi większość dzieci w wieku wczesnoszkolnym, o tyle umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z doświadczanymi stanami uczuciowymi jest rozwinięta na poziomie przeciętnym. Ogólny poziom kompetencji emocjonalnych u badanych dzieci prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Poziom kompetencji emocjonalnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Poziom kompetencji emocjonalnych			N
wysoki	przeciętny	niski	
402	1079	307	1788
(22%)	(60%)	(17%)	(100%)

Cechy szkoły a kompetencje emocjonalne

W toku prowadzonych badań wskazano trzy zmienne niezależne związane z funkcjonowaniem szkoły, które w sposób znaczący mogą różnicować poziom kompetencji emocjonalnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Do zmiennych tych należą:

- położenie szkoły – dokonano typologizacji na szkoły położone w dużym mieście, małym mieście oraz na wsi;
- liczebność klasy – według kategorii: małe – poniżej 20 uczniów, średnie – między 20 a 25 uczniów, duże – powyżej 25 uczniów;
- zatrudnianie przez szkołę psychologa.

Zależność między poziomem kompetencji emocjonalnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym a wymienionymi wyżej zmiennymi niezależnymi zbadano za pomocą testu chi-kwadrat.

Poziom kompetencji emocjonalnych a położenie szkoły

Założono, że istnieje statystycznie istotna zależność między położeniem szkoły a poziomem kompetencji emocjonalnych uczęszczających do niej uczniów. Uzyskany za pomocą testu chi-kwadrat wynik uprawnia do odrzucenia hipotezy zerowej na rzecz hipotezy alternatywnej, a zatem różnica pomiędzy poziomem kompetencji emocjonalnych dzieci uczęszczających do szkół położonych w trzech wymienionych środowiskach jest istotna statystycznie.

Tabela 4. Poziom kompetencji emocjonalnych uczniów a położenie szkoły

Poziom kompetencji emocjonalnych	Położenie szkoły			Σ
	duże miasto	małe miasto	wieś	
Niski	137 20,32%	21 8,02%	71 14,98%	229
Przeciętny	379 56,23%	177 67,56%	295 62,24%	851
Wysoki	158 23,44%	64 24,43%	108 22,78%	330
Σ	674 (100%)	262 (100%)	474 (100%)	1410

$$\chi^2 = 22,93, df = 4$$

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 dla 4 stopni swobody to 9,49. Są zatem podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej – zróżnicowanie istotne statystycznie.

Jak pokazują dane zawarte w tabeli, najwyższy poziom kompetencji emocjonalnych obserwujemy u uczniów uczęszczających do szkół położonych w małych miastach, natomiast najniższy poziom kompetencji emocjonalnych stwierdzono u uczniów szkół położonych w dużych miastach.

Jak można przypuszczać, już sama specyfika życia w dużym mieście, tak bardzo różniąca się od specyfiki funkcjonowania w małym mieście, staje się istotnym czynnikiem wpływającym na nabywanie i kształtowanie się kompetencji emocjonalnych. Relacje oraz więzi społeczne nawiązywane w dużych miastach są mniej intensywne i bardziej powierzchowne, obserwujemy większą anonimowość, większą skłonność do autonomii i niezależności. Styl życia, mający swoje odbicie w stylach wychowawczych, oparty jest najczęściej na znaczeniu i potrzebach jednostki, nie grupy społecznej. Nasilone są tendencje rywalizacyjne. Także utrzymywanie więzi rodzinnych przez mieszkańców dużych miast ogranicza się najczęściej do kontaktów krótkich i sporadycznych. Nie są to z pewnością warunki sprzyjające nabywaniu i rozwijaniu kompetencji emocjonalnych, dla których niezwykle istotna jest obecność pogłębionych więzi społecznych oraz ich jakość. Tym bardziej szkoły położone w dużych miastach winny kłaść nacisk na kształcenie emocjonalne swoich uczniów, a przede wszystkim dążyć do tego, by to właśnie szkoła mogła być dla uczniów areną, na której mogliby oni nabywać oraz ćwiczyć umiejętności emocjonalno-społeczne.

Poziom kompetencji emocjonalnych a liczebność klasy

Podobnie jak w przypadku zmiennej związanej z położeniem szkoły założono, że zależność między poziomem kompetencji emocjonalnych dziecka a liczebnością klasy, do której uczęszcza, jest istotna statystycznie. Uzyskany za pomocą testu chi-kwadrat wynik uprawnia do odrzucenia hipotezy zerowej na rzecz hipotezy alternatywnej, a zatem różnica pomiędzy poziomem kompetencji emocjonalnych uczniów uczęszczających do zróżnicowanych liczebnie klas jest istotna statystycznie.

Tabela 5. Poziom kompetencji emocjonalnych uczniów a liczebność klasy

Poziom kompetencji emocjonalnych	Liczebność klasy			Σ
	< 20	20 – 25	> 25	
Niski	28 10,45%	128 18,52%	73 16,19%	229
Przeciętny	168 62,69%	416 60,20%	267 59,20%	851
Wysoki	72 26,86%	147 21,27%	111 24,61%	330
Σ	268 (100%)	691 (100%)	451 (100%)	1410

$$\chi^2 = 11,09, df = 4$$

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 dla 4 stopni swobody to 9,49. Są zatem podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej – zróżnicowanie istotne statystycznie.

Zamieszczone w tabeli dane wskazują wyraźnie, iż najlepiej pod względem emocjonalnym rozwijają się uczniowie uczęszczający do klas liczących poniżej 20 osób. Liczebność klasy ma zatem wpływ nie tylko na rozwój poznawczy uczniów, ale także na ich funkcjonowanie emocjonalne. Biorąc pod uwagę zwiększone możliwości wychowawczego i opiekuńczego wpływu nauczyciela na uczniów w małej liczebnie klasie, wskazany kierunek zależności nie jest zapewne zaskakujący. Ograniczona liczba uczniów daje możliwość zwiększonej liczby interakcji podejmowanych przez nauczyciela w bezpośrednim kontakcie z każdym uczniem, także uczniowie mają szansę na nawiązanie relacji ze sobą nawzajem. Są to jednocześnie relacje pogłębione, oparte na silniejszych i trwalszych więziach, które łatwiej nawiązać i o które łatwiej zadbać. W niewielkiej liczebnie klasie nauczyciel ma możliwość rezygnacji z części przeznaczonego na realizację programu czasu na rzecz kształtowania umiejętności społecznych, takich jak umiejętność komunikowania się oraz rozwiązywania konfliktów i może robić to, wykorzystując naturalne sytuacje występujące w klasie szkolnej. Możliwości nauczyciela pracującego z klasą, do której uczęszcza znacznie większa liczba uczniów, są w tym względzie znacznie ograniczone.

Poziom kompetencji emocjonalnych a zatrudnianie w szkole psychologa

Założono, że istnieje statystycznie istotna zależność między zatrudnianiem przez szkołę psychologa a poziomem kompetencji emocjonalnych uczęszczających do niej uczniów. Uzyskany za pomocą testu chi-kwadrat wynik uprawnia do odrzucenia hipotezy zerowej na rzecz hipotezy alternatywnej, a zatem różnica pomiędzy poziomem kompetencji dzieci uczęszczających do szkół, w których zatrudniony jest psycholog, a poziomem kompetencji emocjonalnych dzieci uczęszczających do szkół nie zatrudniających psychologa jest istotna statystycznie. Przyjęto jednocześnie hipotezę, iż poziom kompetencji emocjonalnych uczniów ze szkół korzystających z usług zatrudnionego psychologa będzie wyższy niż poziom kompetencji uczniów ze szkół psychologa nie zatrudniających. Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli, założona hipoteza kierunkowa nie została potwierdzona.

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 dla 2 stopni swobody to 5,99. Są zatem podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej – zróżnicowanie istotne statystycznie.

Tabela 6. Poziom kompetencji emocjonalnych uczniów a zatrudnianie w szkole psychologa

Poziom kompetencji emocjonalnych	Zatrudnienie psychologa w szkole		Σ
	tak	nie	
Niski	145 23,42%	84 10,62%	229
Przeciętny	351 56,7%	500 62,21%	851
Wysoki	123 19,88%	207 26,17%	330
Σ	619 (100%)	791 (100%)	1410

$$\chi^2 = 43,38, df = 2$$

Jak pokazują wyniki badań, sama obecność psychologa w szkole nie jest warunkiem wystarczającym do tego, by rozwijały się i doskonaliły kompetencje emocjonalne uczniów. By była to obecność przynosząca wymierne i zauważalne rezultaty, szkolny psycholog winien podejmować szczególnie zaplanowane, długofalowe działania, mające na celu edukację emocjonalną, rozwijanie kompetencji emocjonalnych oraz wdrażanie uczniów do pogłębianych i satysfakcjonujących relacji społecznych. Jak pokazują wyniki badań, jedynym realizowanym w badanych szkołach programem profilaktyczno-wychowawczym jest program profilaktyki agresji. Zdefiniowana wyżej obecność psychologa w szkole wymaga wdrażania i realizacji znacznie większej liczby skutecznych programów dotyczących wielowymiarowego kształcenia emocjonalnego.

Podsumowanie

W podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego zapisano, iż „celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym”. Ustawodawca widzi zatem konieczność równomiernego stymulowania rozwoju dziecka we wszystkich jego obszarach, także społeczno-emocjonalnym. Jest to szczególnie istotne ze względu na ogromne znaczenie okresu późnego dzieciństwa dla nabywania kompetencji emocjonalno-społecznych. Do najważniejszych osiągnięć rozwojowych w obszarze społeczno-emocjonalnym w tym okresie należą: kształtowanie się poczucia kompetencji, odporności na niepowodzenia, umiejętności radzenia sobie z frustracją oraz rozwijanie umiejętności interpersonalnych oraz sprawności komunikacyj-

nych. Ponieważ w dużej mierze są to kompetencje, których zakres można zwiększać i rozwijać za pomocą odpowiednich działań podejmowanych przez nauczyciela oraz personel wspomagający jego pracę, należy zwrócić uwagę na konieczność wdrażania w polskich szkołach odpowiednich programów profilaktyczno-wychowawczych, podejmujących problematykę emocjonalnej sfery funkcjonowania uczniów. Celowe i systematyczne działania podejmowane przez szkołę w ramach kształcenia emocjonalnego z pewnością podniosłyby jakość emocjonalnego funkcjonowania uczniów. Na szczególną potrzebę wdrażania tego typu działań wskazują przede wszystkim wyniki uzyskane przez badanych uczniów w zakresie ogólnych kompetencji emocjonalnych, wskazujące, że nie potrafią oni skutecznie radzić sobie z przeżywanymi stanami emocjonalnymi i stosują najczęściej strategie nieadaptacyjne. Tymczasem, jak pokazują liczne spostrzeżenia badawcze, dzieci odznaczające się wysokim poziomem kompetencji emocjonalnych nawiązują bardziej satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami, a także cieszą się wśród nich większą popularnością i akceptacją. Biorąc pod uwagę ogromne znaczenie grupy rówieśniczej dla pomyślnego przebiegu rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, konieczność długofalowego włączania programów dotyczących kształcenia emocjonalnego w wychowawcze oddziaływanie szkoły jest niewątpliwa.

Równie ważna dla rozwijania i wzbogacania kompetencji emocjonalnych uczniów jest postawa nauczyciela prezentowana podczas jego kontaktów z uczniami. Ma tu znaczenie przede wszystkim sposób, w jaki nauczyciel reaguje na emocjonalne komunikaty swoich uczniów. Ważne, by były one traktowane jako zachowania wspierające rozwój dziecka we wszystkich jego znaczących obszarach i jako takie zauważane przez nauczyciela i poddawane dokładnemu omówieniu. Angażowanie dzieci w rozmowy na temat przeżywanych przez nie uczuć pozwala im gromadzić i rozwijać wiedzę na temat rozmaitych aspektów emocjonalnego funkcjonowania, a tym samym umożliwia skuteczne radzenie sobie z własnymi emocjami.

Jak się okazuje, sposób emocjonalnego reagowania nauczyciela jest niezwykle ważny dla jakości kreowanego przez niego środowiska edukacyjnego, bowiem to właśnie emocjonalna postawa nauczyciela w sposób znaczący wpływa na postawę ucznia wobec przyswajanego materiału. Istotne jest zatem, by klimat emocjonalny prowadzonych przez nauczyciela zajęć był pełen przede wszystkim radoznego zaangażowania, zainteresowania oraz entuzjazmu. Pamiętać należy również o tym, iż procesy emocjonalne intensywnie wpływają na przebieg wyższych procesów psychicznych i mogą odgrywać wobec nich rolę wspierającą lub zakłócającą. W związku z tym wzbudzanie pozytywnych emocji w klasie szkolnej, a także emocjonalne zaangażowanie ucznia w podejmowane przez niego zadania stanowią podstawowy warunek efektywnego działania poznawczego. Jednocześnie szcze-

gólną uwagę zwrócić należy na lękotwórcze działanie wielu sytuacji i zjawisk w szkole, albowiem takie emocje, jak strach czy złość, w dużej mierze dezorganizują przebieg procesów poznawczych. Do zadań nauczyciela należy zatem również eliminowanie w przebiegu procesu nauczania sytuacji odznaczających się wysokim poziomem odczuwanego przez uczniów lęku.

Podkreślić należy także konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na stwarzane w toku edukacji szkolnej możliwości doświadczania przez uczniów takich uczuć, jak duma i zadowolenie z siebie, które to uczucia na tle innych są wyraźnie słabiej rozpoznawane i nazywane. Biorąc pod uwagę fakt, iż uczucia kojarzące się z doznawaniem porażki są trafnie rozpoznawane i nazywane przez większość uczniów, warto zastanowić się, czy polska szkoła w wystarczającym stopniu stwarza uczniom możliwości odnośzenia sukcesów i doznawania płynącej z nich satysfakcji.

Niepokojącym zjawiskiem jest także bardzo niski poziom umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Stosują oni strategie nieadaptacyjne lub też zupełnie nie radzą sobie z własnymi przeżyciami. Szczególnie martwi w tym kontekście wykorzystywanie przez uczniów strategii eksternalizujących, takich jak eskalacja walki i zachowania agresywne w sytuacjach konfliktu. Oznacza to najprawdopodobniej, że deklarowana w 80% szkół realizacja programów profilaktyki agresji jest realizacją nieskuteczną. Należałoby przyjrzeć się wykorzystywanym przez szkoły programom oraz sposobom ich wdrażania, szczególnie pod kątem ich dostosowania do potrzeb rozwojowych uczniów. Jednocześnie zalecane jest zwiększenie aktywności psychologa szkolnego i zintensyfikowanie jego działań w kierunku kształcenia emocjonalnego uczniów.

Jak pokazują wyniki badań, najbardziej korzystne warunki do rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych wśród uczniów stwarzane są w klasach o niewielkiej liczebności, i takie też klasy winny być tworzone. Szczególną uwagę na rozwój emocjonalno-społeczny uczniów powinny natomiast zwrócić szkoły w dużych miastach, gdyż takie miasta nie stwarzają odpowiednich warunków do nabywania i rozwijania kompetencji emocjonalnych.

Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

Człowiek jest istotą społeczną nie tylko w tym znaczeniu, że podlega wpływom otoczenia społecznego i realizuje wzory życia w nim obowiązujące, ale również w tym sensie, że potrzebuje innych, aby realizować swoje osobiste, jednostkowe cele oraz potrzeby psychiczne i duchowe. Bez obecności innych życie staje się biologiczną egzystencją, tylko w relacjach z innymi kształtuje się osobowość jednostki. Dlatego w rozważaniach o rozwoju społecznym człowieka trzeba uwzględniać zarówno to, co jest indywidualne, jak i to, co jest społeczne, czyli z jednej strony motywację, uczucia, świadomość, a z drugiej zachowania interpersonalne i grupowe ujmowane jako sposoby udziału w świecie społecznym. Mechanizmy leżące u podłoża procesów społecznych zachodzących w zbiorowościach ludzkich i w działaniach znajdujących się w nich jednostek uwarunkowane są przede wszystkim tym, jakie reprezentacje społeczne, emocje, potrzeby i dążenia one posiadają. Takie szerokie i interakcyjne rozumienie procesów rozwoju społecznego pozwala też szerzej spojrzeć na problem kompetencji społecznych.

W literaturze pedagogicznej, a także psychologicznej kompetencje społeczne sprowadza się często do umiejętności współdziałania w relacjach interpersonalnych i grupowych, jednak takie ujęcie jest zbyt dużym uproszczeniem i nie pozwala wyjaśniać, jak i dlaczego kształtują się w człowieku wewnętrzne struktury psychiczne odpowiedzialne za sposób jego funkcjonowania w różnych układach społecznych: interpersonalnych, grupowych i międzygrupowych. Dopiero w ciągu ostatnich dwudziestu lat podjęto intensywne badania nad interakcją tych różnych aspektów rozwoju społecznego i indywidualnego oraz kierunkiem i charakterem zależności między nimi. Przegląd tych badań doprowadził do powstania pojęcia *umysł społecz-*

ny (Forgas, Williams, Wheeler, 2005) – ma ono podkreślać wzajemne zależności między procesami poznawczymi, emocjonalnymi i motywacyjnymi a zachowaniami interpersonalnymi i grupowymi. Koncepcja *umysłu społecznego*, która integruje różne aspekty społecznego funkcjonowania i rozwoju człowieka, powstała w wyniku współpracy wybitnych psychologów społecznych skupionych na Sympozjum Psychologii Społecznej w Sydney. Przyjęcie tej holistycznej perspektywy pozwala głębiej wnikać i wyjaśniać różne elementy osobowości społecznej jednostki oraz szerzej spojrzeć na charakter kompetencji społecznych, a także bardziej wielokierunkowo poszukiwać uwarunkowań procesów rozwojowych tej sfery człowieka. Koncepcja umysłu społecznego nawiązuje do wcześniejszych tradycji badawczych i opiera się na paradygmacie społeczno-poznawczym, ale również współczesne badania nad więziami społecznymi, na przykład nad zjawiskiem przywiązania, czy badania nad procesami indywidualizacji i budowania tożsamości indywidualnej i społecznej prowadzą do podobnych wniosków o integralności tych procesów.

Oznacza to, po pierwsze, że pojęcie rozwoju społecznego należy rozumieć znacznie szerzej, niż tradycyjnie się je rozumiało; po drugie, bezpośrednią konsekwencją poszerzenia tego konstruktu teoretycznego jest konieczność wyłonienia wielu kompetencji słabo dotąd uwzględnianych jako elementów społecznej osobowości jednostki; po trzecie, badanie rozwoju tych kompetencji w określonej fazie rozwojowej wymaga wzięcia pod uwagę szerszego kontekstu powiązań i zależności zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Na początek spróbujemy wyjaśnić istotę pojęcia *kompetencje społeczne* i dokonać ich klasyfikacji.

1. Analiza pojęcia *kompetencja społeczna*

Przyjęcie takiej szerokiej perspektywy teoretycznej rozwoju społecznego rodzi potrzebę analizy tej dyspozycji człowieka, którą przyjęło się nazywać kompetencją społeczną. W literaturze omawiającej badania nad rozwojem społecznym istnieje wiele definicji tego pojęcia. Sprowadza się ją często do: a) umiejętności zachowania w sytuacjach społecznych, np. umiejętności współdziałania w sytuacjach zadaniowych, b) do świadomości i rozumienia zjawisk związanych ze społecznymi relacjami interpersonalnymi i grupowymi, np. znajomości norm społecznych, c) do bardziej specyficznych umiejętności, jak to pokazuje H.R. Schaffer (2006), np. umiejętności nawiązywania przyjaźni czy włączania się do grupy, d) czasem ujmuje się je także jako skutki zachowań społecznych, np. popularność wśród rówieśników. Kompetencje w tym ujęciu mają charakter czysto instrumentalny, co w badaniach nad rozwojem społecznym prowadzi niejednokrotnie do traktowania struk-

tur wewnętrznych w sposób zatowizowany. Jednak opis osobowości i jej rozwoju w kategoriach tak pojętych kompetencji nie jest wystarczający dla wyjaśniania rzeczywistych mechanizmów funkcjonowania człowieka w świecie społecznym. To skrajnie minimalistyczne, interakcyjne rozumienie kompetencji, nawiązujące do behawiorystycznych koncepcji, jest wciąż jeszcze obecne w badaniach nad rozwojem społecznym dzieci. Pojęcie kompetencji wyparło z języka nauk o człowieku pojęcie postawy, gdyż uznano, że postawa jest zbyt statycznym wymiarem ludzkiej osobowości i ukazuje związek człowieka z otaczającą rzeczywistością w sposób jednokierunkowy, gdy tymczasem związek ten polega na dynamicznej wzajemnej relacji między jednostką a światem zewnętrznym. Wydaje się jednak, że pojęcie kompetencji w znaczeniu, jakie nadano mu we wczesnych koncepcjach w opozycji do pojęcia postawy, jest zbyt uproszczonym sposobem postrzegania i opisywania wewnętrznych struktur psychicznych i ich rozwoju.

Współczesne koncepcje człowieka, a szczególnie wywodzące się z poznawczych i humanistycznych nurtów nauk o człowieku, podkreślają, że człowiek jest aktywnie działającą jednostką w społecznym świecie, która dąży do realizacji, urzeczywistniania swego potencjału i możliwości, a skuteczność tych działań ujawnia się w tym, jaki wpływ ma ona na otaczającą rzeczywistość. Głównym mechanizmem regulującym relacje jednostki jako indywidualnego podmiotu z otoczeniem jest jej dążenie do kontrolowania otoczenia i wpływania na nie zgodnie z własnymi celami, potrzebami i wartościami. Przyjęcie tych założeń spowodowało, że zostało zweryfikowane i zrekonstruowane pojęcie kompetencji. Kładzie się w nim nacisk nie tyle na wiedzę i umiejętności, ile przede wszystkim na zdolność ich wykorzystania w różnorodnych i zmieniających się sytuacjach dla skutecznego osiągania celów osobistych lub pozaposobistych, a więc zdolność do posługiwania się przyswojoną wiedzą i umiejętnościami w kontakcie z rzeczywistością społeczną i radzenia sobie z wymaganiami otoczenia oraz zdolność do wywierania wpływu na innych.

Pojawienie się koncepcji ujmowania struktur wewnętrznych poprzez ukazanie mechanizmów łączących ludzkie myśli, idee, reprezentacje i motywy z rzeczywistymi zachowaniami społecznymi, a więc w kategoriach „umysłu społecznego” pozwala na znacznie szersze rozumienie pojęcia kompetencji, a szczególnie kompetencji społecznych. Podejście to oznacza, że *kompetencja* jest tu rozumiana jako pewna globalna struktura psychiczna, na którą składa się wiele elementów wzajemnie od siebie zależnych. W przypadku kompetencji społecznych zaliczyć do nich można następujące elementy:

- postrzeganie społeczne, zdolność wyodrębnienia z tła zjawisk, zdarzeń, przedmiotów, osób i ich położenia wymagających wejścia w interakcje z nimi i podjęcia działania, np. dostrzeżenie cierpienia u innych, umiejęt-

ność rozpoznawania potrzeb innych osób i rozkodowywania sygnałów zawartych w zachowaniach werbalnych, a szczególnie niewerbalnych innych osób;

- umiejętność dostrzegania problemów społecznych i gotowość do udziału w ich rozwiązywaniu, np. umiejętność przewidywania następstw i zagrożeń w zachowaniach innych, umiejętność dostrzegania aspektów społecznych w sytuacjach i wydarzeniach w codziennym życiu;

- świadomość oczekiwań, wymagań ze strony otoczenia społecznego i umiejętność ich wyjaśniania i uzasadniania, np. znajomość norm formalnych, jawnych i nieformalnych, często ukrytych, umiejętność uzasadniania ich funkcji i potrzeby zachowania zgodnego z nimi w codziennym życiu, umiejętność postrzegania konkretnego działania w kontekście norm społecznych i ducha grupy;

- świadomość pełnionych ról społecznych, postrzeganie siebie w kontekście różnych ról, umiejętność rozwiązywania problemów wywołanych przeżyciem dysonansu wynikającego z spostrzeganej niezgodności między rolami lub w obrębie ważnej dla jednostki roli, gotowość i umiejętność ponoszenia odpowiedzialności za realizację ról;

- świadomość własnych możliwości i swojej roli w relacjach z otoczeniem, umiejętność autoprezentacji, np. samoocena, znajomość przepisów aktualnie pełnionej roli, umiejętność przezwyciężenia egocentryzmu i nadmiernego indywidualizmu oraz działania zgodnie z wymaganiami zadania realizowanego w toku relacji społecznych;

- zdolność do przeżywania uczuć społecznych, np. umiejętność spojrzenia na sytuację z perspektywy drugiej osoby, wrażliwość, zdolność do przeżywania współczucia, umiejętność kontrolowania uczuć i sposobów ich ujawniania w relacjach społecznych;

- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji i więzi społecznych, zarówno osobistych, np. przyjaźń, jak i grupowych, np. solidarność, wykorzystywania umiejętności komunikacyjnych w kontaktach z innymi, umiejętność działania z motywów troski o trwałość więzi, np. negocjowanie, przezwyciężanie egocentryzmu poprzez rezygnację lub wycofanie własnych roszczeń, umiejętność zachowania równowagi między uleganiem a przywództwem;

- umiejętność współdziałania w realizacji celów grupowych, np. umiejętność dostrzegania celu grupowego, umiejętność włączania się w linię działania grupy bez wprowadzania zaburzeń w jej działaniu, umiejętność dostosowywania zachowań w sposób pozwalający na osiągnięcie wspólnych celów, umiejętność rozwiązywania konfliktów grupowych;

- umiejętność przewidywania skutków własnych zachowań społecznych i planowania działań w zmieniających się sytuacjach, umiejętność oceny swoich zamierzeń z perspektywy różnych elementów kontekstu społecz-

no-kulturowego, umiejętność adaptacyjnego dostosowania własnych zachowań do zmieniającej się sytuacji;

- gotowość do aktualizowania przeżywania motywacji społecznych w toku relacji z innymi (zarówno motywacji wynikających z orientacji społeczno-emocjonalnych, jak i z podmiotowych orientacji sprawczych), dążenie do bycia kompetentnym;

- gotowość i umiejętność oceniania zdarzeń i zachowań w kategoriach moralnych, rozróżnianie dobra i zła,

- umiejętność zachowania własnej autonomii, odrzucenia żądań otoczenia niezgodnych z celami własnymi lub dobrem ogółu, umiejętność nieulegania pokusom wynikającym z nacisków innych (opracowanie własne na podstawie między innymi: Moscovici, 1998; Forgas, Williams, Wheeler, 2005; Schaffer, 2006; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008).

Takie wieloaspektowe ujęcie kompetencji społecznych podkreśla ścisły związek i wzajemną współzależność między rozwojem różnych funkcji i procesów psychicznych oraz między ich rozwojem a funkcjonowaniem jednostki w relacjach interpersonalnych i grupowych. Dlatego analizując rozwój kompetencji społecznych dzieci kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, należy w każdym przypadku uwzględnić szerszy kontekst rozwojowy.

2. Szkolne determinanty rozwoju kompetencji społecznych dzieci

Podstawowym mechanizmem rozwoju kompetencji społecznych jest uczenie się w wyniku gromadzenia doświadczeń w toku rzeczywistych relacji z innymi, najpierw poprzez obserwację zachowań dorosłych i rówieśników w sytuacjach społecznych interakcji, podejmowanie wspólnych epizodów działania, a następnie poprzez emocjonalną wymianę z partnerami interakcji i identyfikowanie się z nimi, a także dokonywanie kategoryzacji społecznej, czemu towarzyszy rozwój samoświadomości. Wielu autorów, począwszy od Wygotskiego, uważa, że wchodzenie w dwustronne relacje z innymi jest podstawowym warunkiem rozwoju każdej funkcji społecznej, są one stymulatorem rozwoju emocjonalnego, poznawczego, społecznego, moralnego, a także umiejętności związanych ze sferą wykonawczą (Schaffer, 2006; Boyd, Bee, 2008; Brzezińska, 2000; Stefańska-Klar, 2009 i in.). W sytuacji szkolnej głównymi partnerami dziecka wywierającymi znaczący wpływ społeczny są nauczyciele i rówieśnicy.

Mechanizm wpływu społecznego nauczyciela na małe dziecko opiera się na tym, że interakcje z nim mają dla dziecka charakter nagradzający, co wiąże się z faktem, iż na etapie nauczania początkowego nauczyciel zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa, gdyż w nowej sytuacji szkolnej jest on

jedyną osobą dorosłą, która umożliwia mu zaspokojenie wielu różnych potrzeb, nawet najbardziej podstawowych, takich jak potrzeba bliskości, ukonfirmacji, uzyskiwania informacji, akceptacji osiągnięć, pocieszenia w sytuacji niepowodzenia, wzmacniającej pomocy w relacjach z rówieśnikami, a nawet w początkowym okresie potrzeb fizjologicznych itp. Dziecko w początkowym etapie nauki szkolnej jest więc zależne od nauczyciela i postrzega go jako osobę, której zachowania są dla niego bezpośrednim i natychmiastowym źródłem nagród i kar, co skłania je do podporządkowania i przyswajania zachowań zgodnych z oczekiwaniami nauczyciela. Trzeba podkreślić, że oczekiwania te są często jedynie wyobrażone przez dziecko, subiektywnie antycypowane z wcześniej zasłyszanych opinii rodzeństwa lub rodziców, jednak oddziałują one stymulująco na zachowania dziecka w konkretnych sytuacjach szkolnych. Dziecko stara się spełnić oczekiwania nauczyciela, spodziewając się różnego rodzaju gratyfikacji atrakcyjnych dla niego jako osoby pełniącej nową, ważną rolę – rolę ucznia.

Stosunek małego ucznia do szkoły, norm i zadań szkolnych, a także do innych uczestników życia szkolnego kształtuje się między innymi poprzez swoistą więź z nauczycielem. U podłoża rozwoju tej więzi leży między innymi mechanizm przeniesienia (Andersen, Berenson, 2005). Jak pokazują badania nad zjawiskiem przywiązania, pierwsze relacje z osobami dla nas ważnymi są źródłem wzorców późniejszych relacji interpersonalnych. Reprezentacje społeczne ważnych osób przechowywane w naszej pamięci są aktywizowane w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą. Wykorzystujemy reprezentacje umysłowe osoby ważnej (np. matki czy ojca) w procesie interpretowania zachowań nowo poznanej osoby (np. nauczyciela) i reagowania na te zachowania. Wspomniane autorki w swoich badaniach pokazały, że kiedy ogólna ocena ważnej osoby i stosunek do niej są pozytywne, wówczas w procesie przeniesienia występują pozytywne reakcje na zachowania osoby nieznannej. Nie jest to oczywiście prosty związek, choć działa automatycznie i zwykle poza świadomością jednostki. W przypadku dziecka, dla którego obraz matki jako ważnej osoby jest stale dostępny i dla niego zrozumiały, przeniesienie na nauczyciela pozytywnego stosunku umożliwia małemu uczniowi rozumienie zachowań dorosłego, generuje oczekiwania wobec niego, wyzwała motywy, u podłoża których leżą różnorodne potrzeby, np. potrzeba więzi czy poczucia bezpieczeństwa, a także wyzwała gotowość do pozytywnego reagowania na sygnały płynące od nauczyciela. W szkolnych relacjach małego dziecka z innymi, szczególnie z nauczycielem jest to niezmiernie ważny mechanizm, ułatwiający mu adaptację do nowych sytuacji i zadań, ale przede wszystkim wyzwalający gotowość do wchodzenia w relacje z nauczycielem i podejmowania współdziałania z nim, co ma niewątpliwie ogromny wpływ na kierunek rozwoju i przebieg kariery szkolnej dziecka. Mechanizm przeniesienia jest skuteczniejszy, jeśli rodzice wcześniej

uruchamiają sygnały dotyczące swojej pozytywnej oceny nauczyciela lub gdy nauczyciel podkreśla podobieństwo swoich zachowań, a szczególnie celów, do tych, jakie dziecko obserwuje u rodziców. Opisywane zjawisko daje nauczycielowi w pierwszych latach pobytu dziecka w szkole ogromne możliwości wpływania na jego pomyślny start w szkole i dalszy rozwój. Jednak nauczyciele słabo wykorzystują dane im szanse.

Dzieci 10-letnie, a więc kończące etap edukacji wczesnoszkolnej i znajdujące się u progu nauczania przedmiotowego, posiadają już znaczną świadomość społeczną, na przykład zaczynają już dostrzegać, że dorośli nie zawsze spełniają rolę wymarzonego wzorca, że ich zachowania niekoniecznie są zgodne z dotychczasowymi wyobrażeniami dziecka o dorosłych i że nie odpowiadają one na jego potrzeby. Dziecko jest coraz bardziej krytyczne i niezależne od dorosłych w swoich sądach i traci zaufanie do dorosłych, a oni z kolei często tracą autorytet. Badania nad doświadczeniami szkolnymi dzieci dziesięcioletnich w ich relacjach z nauczycielem pokazują, jak dzieci oceniają różnego typu zachowania nauczyciela. Opis doświadczeń niewątpliwie można uznać za wskaźnik stosunku badanych do nauczyciela.

Tabela 1. Doświadczenia szkolne dzieci w sytuacjach wymagających wsparcia ze strony nauczyciela

Kategorie doświadczeń	Często tak jest		Czasem tak jest		Nie zdarza się		Wartość punktowa	
	L.	%	L.	%	L.	%	L. pkt	%
Pocieszenia, gdy dziecko jest niezadowolone z siebie i ma poczucie porażki	549	43,2	478	37,6	242	19,1	1576	61,9
Motywowanie do pokonywania trudności	714	55,8	411	32,1	145	11,3	1839	72,2
Pomijanie mocnych stron dziecka w toku rozwiązywania konfliktów rówieśniczych	279	22,0	542	42,7	447	35,2	1436	56,6
Okazywanie zaufania do kompetencji dzieci	761	59,9	363	28,6	145	11,3	1985	77,9
Dawanie wsparcia w rozwijaniu własnego perfekcjonizmu	585	46,1	499	39,3	185	14,6	1669	65,7
Niedostrzeganie wysiłków i starań uczniów z trudnościami w nauce	172	13,5	230	18,1	867	68,3	1964	77,3

N = 1269

Wyniki pokazują, że wspierające zachowania nauczyciela występują głównie w sytuacjach pojawienia się trudności w uczeniu się oraz gdy dziecko osiąga sukces, choć i w tych przypadkach ponad 20% dzieci nie ma

poczucia, że nauczyciel dostrzega te sukcesy lub że jest gotowy wspierać w sytuacji porażki. Oznacza to, że co piąte dziecko nawet w takich sytuacjach pozostaje samo ze swoimi przeżyciami i problemami. Ponad $\frac{1}{3}$ badanych dzieci nie doznaje wsparcia w sytuacjach, gdy przeżywa niezadowolenie z jakości swojej pracy, a także gdy podejmuje wysiłek w rozwijaniu swoich mocnych stron i swego perfekcjonizmu, a prawie połowa badanych czuje się osamotniona w sytuacjach problemów w porozumiewaniu się z rówieśnikami.

Podsumowując, należy stwierdzić, że zachowania nauczycieli mają głównie charakter reaktywny, reagują oni na konkretne przejawy porażek lub osiągnięć, natomiast w mniejszym stopniu pomagają dzieciom rozwijać ich motywacje perfekcjonistyczne, umiejętność radzenia sobie z poczuciem porażki. Przede wszystkim jednak nauczyciele nie postrzegają dziecka z perspektywy jego drogi rozwojowej, nie pomagają mu dostrzegać własnych możliwości i ich efektywnie wykorzystywać w budowaniu własnego miejsca wśród innych ludzi i wśród zadań, jakie ma do spełnienia. Jak pokazują badania, wiele dzieci nie ma poczucia, że może liczyć na nauczyciela w naprawdę ważnych dla niego sprawach.

Szczególne znaczenie wsparcia emocjonalnego w rozwoju małego dziecka wynika z prawidłowości tej fazy rozwojowej. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej dziecko znajduje się w fazie rozwiązywania kryzysu między produktywnością a poczuciem niższości. Pragnie ono robić coś ważnego, pożytecznego, dąży do osiągnięcia biegłości w tym, co robi. Dziedzina, w której dziecko w tym okresie podejmuje swoje działania, jest nauka szkolna, więc pragnie ono osiągać dobre rezultaty i uznanie na tym polu, chce rozwijać swój perfekcjonizm (Erikson, 2004). Te rozwojowe zmiany i właściwości wynikające z fazy rozwoju oczywiście warunkują charakter relacji dziecka zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami. Dziecko chętnie włącza się w realizację różnych zadań w klasie, głęboko przeżywa porażki i dumę z osiągnięć. Osobą, która najbardziej umożliwia mu pozytywne rozwiązanie konfliktu rozwojowego, jest nauczyciel, który dostarczając dziecku wsparcia emocjonalnego i pomocy w realizacji zadań, staje się osobą dla niego ważną, osobą przeprowadzającą dziecko przez kolejne progi związane z pokonywaniem trudności wynikających z zadań. Szczególnego znaczenia nabierają zachowania nauczyciela w sytuacji niepowodzenia w nauce szkolnej. Jego skutki ujawniają się nie tylko w zaburzeniach procesów uczenia się, ale także w sferze społecznej, np. w samoocenie, w niskiej pozycji społecznej w grupie, w braku możliwości udziału w atrakcyjnych zadaniach realizowanych przez klasę itp. Nauczyciel jest postrzegany przez małego ucznia jako osoba, która ma możliwości wsparcia go w tych sytuacjach zagrożenia. Jeżeli nauczyciel choćby w minimalnym stopniu stara się go udzielić, staje się dla dziecka osobą znaczącą.

3. Relacje nauczyciela z dzieckiem jako źródło doświadczeń społecznych dziecka

Podstawowym czynnikiem determinującym efektywność wpływu społecznego nauczyciela na dziecko jest styl jego relacji z dzieckiem. Wiele teorii, badań i doświadczeń wskazuje, że losy małego dziecka w szkole, a więc poziom jego adaptacji, samopoczucie, status społeczny wśród rówieśników, jego stosunek do siebie, do szkoły, zaangażowanie w zadania, a także osiągnięte wyniki zależą głównie od tego, jaki stosunek przejawia nauczyciel do dziecka. Charakter relacji nauczyciela z dziećmi był przedmiotem badań, a podstawą ich opisu i kategoryzacji była analiza jakościowa zachowań nauczycielek przejawianych i zaobserwowanych w różnych sytuacjach w toku procesu dydaktycznego. W analizie uwzględniono następujące wskaźniki:

- sposób wprowadzania w zadania (czy nauczyciel odwołuje się do przeżyć dzieci, ich osobistych doświadczeń, czy jest wrażliwy na to, na ile dzieci są gotowe do zadania itp.),
- stosunek do pomysłów dzieci np. w czasie „burzy mózgów” (np. czy zachęca dzieci do zgłaszania własnych pomysłów, czy życzliwie je przyjmuje i zachęca do rozwinięcia, czy też sam je selekcjonuje, ocenia, komentuje itp.),
- zakres swobody w pracy grup (np. w jaki sposób są powoływane, na ile dzieci mogą samodzielnie organizować się do zadań, czy nauczyciel podejmuje dialog w toku pracy grup, czy zachęca grupy do poszukiwania alternatywnych rozwiązań),
- sposób kończenia i podsumowania pracy (np. czy zachęca dzieci do dzielenia się osobistymi przeżyciami związanymi z pracą, czy stawia pytania zachęcające do dalszych poszukiwań, czy chwali dzieci, za co chwali itd.),
- atmosfera pracy w klasie, duch pracy oraz sposób pracy nauczyciela z dziećmi w sytuacji realizacji zadań grupowych (np. siedzi za biurkiem czy okazuje zainteresowanie sposobem dochodzenia do rozwiązania, dyskutuje z grupą, wchodzi w życzliwy dialog czy raczej strofuje dzieci, popędza je i okazuje niecierpliwość, wywołuje radość oczekiwania na wynik pracy grupowej itp.).

W wyniku analizy materiału empirycznego zgromadzonego w toku obserwacji zachowań nauczycielek oraz zastosowania analizy ilościowej przyjęto czterostopniową kategoryzację stylów relacji nauczyciela z dziećmi. Przedstawia je poniższa tabela z podziałem na szkoły zlokalizowane w dużym mieście i w mniejszych miejscowościach.

Tabela 2. Relacje nauczyciela z dziećmi w szkołach zlokalizowanych w dużym mieście i mniejszych miejscowościach

Kategorie	Mała miejscowość		Duże miasto		Razem	
	L.	%	L.	%	L.	%
Restrykcyjny	9	17,30	5	10,20	14	13,86
Niekonsekwentny	15	28,84	20	40,81	35	34,65
Życzliwy autokratyzm	17	32,69	18	36,73	35	34,65
Partnerski – wyzwalający	11	21,15	6	12,24	17	16,83

N = 101

Styl relacji nauczyciela z dziećmi zbadano ponadto za pomocą techniki segregowania przez dzieci swoich doświadczeń w różnych sferach życia szkoły („technika pudełkowa”). Dzieci dokonywały segregacji szczegółowych zdarzeń szkolnych, zachowań nauczycielek w tych sytuacjach i związanych z nimi własnych przeżyć według częstotliwości ich występowania. Uzyskano prawie identyczne wyniki jak w toku obserwacji (styl restrykcyjny – 15,2%; niekonsekwentny – 30,8%; życzliwy autokratyzm – 36,5%; partnerski-wyzwalający – 17,5%; liczba badanych dzieci: 1143). Zgodność wyników mierzonych całkowicie odmiennymi technikami świadczy o ich wysokiej wartości diagnostycznej.

Obydwa pomiary pokazują, że występują pewne zróżnicowania w stylu relacji nauczycieli z dziećmi w zależności od środowiska, w którym umiejscowiona jest szkoła. W dużych miastach nauczyciele zdecydowanie częściej zachowują się wobec dzieci w sposób niekonsekwentny, raz zwiększając dystans wobec dzieci, a raz nadmiernie go ograniczając. Dziecko w takiej sytuacji nie czuje się bezpieczne, bowiem jest zdezorientowane co do oczekiwań nauczyciela i swoich uprawnień. W konsekwencji nie koncentruje się na zadaniu, budowaniu hipotez i twórczym poszukiwaniu ich rozwiązań ani na swoich osobistych zasobach i doświadczeniach, lecz na odgadywaniu, czego w tym momencie oczekuje nauczyciel. Dziecko uczy się uległości i orientacji na przetrwanie, a nie na aktywne i autonomiczne układanie swego życia i budowanie poczucia własnej tożsamości. Badania przeprowadzone przez Baumrind (Wiliński, 2005) pokazują, że kompetencje społeczne 10-latków kierowanych w rodzinie stylem autorytatywnym, charakteryzującym się stanowczością połączoną z życzliwością były w sposób istotny wyższe niż dzieci kierowanych stylem autorytarnym (czyli restryktywnym), pobłażliwym czy niedbałym. Tymczasem styl pracy i sposób odnoszenia się do dzieci realizowany przez prawie połowę badanych nauczycieli nie sprzyja nawiązywaniu osobistych i ciepłych relacji z dziećmi. Na etapie edukacji

wczesnoszkolnej zachowania autorytatywne połączone z jednoczesnym wyraźnym okazywaniem życzliwości, gotowości pomocy prowadzą do uznania dorosłego za autorytet i gotowości do otwartych z nim relacji, ale tacy nauczyciele stanowią zaledwie $\frac{1}{3}$ badanej próby.

Charakter relacji nauczyciela z dzieckiem ma ogromny wpływ na jego samoocenę i poczucie własnej wartości, co z kolei jest źródłem motywacji, aspiracji, pragnień i podstawą wiary we własne możliwości osiągnięcia ważnych dla dziecka celów. Jak podkreśla H. Bee (2008, s. 320), w okresie późnego dzieciństwa rozwija się samoświadomość i kształtuje się „ja psychiczne”. Dziecko zaczyna dostrzegać nie tylko własne cechy zewnętrzne, ale także cechy osobowości jako stałe składniki swojej psychiki. Dostrzega ono i rozumie też zróżnicowanie tych cech u siebie i rówieśników i uczy się je akceptować. Związane jest to z pewnością z rozwojem różnych funkcji myślenia, jednak czynnikiem decydującym na tym etapie rozwoju o sposobie widzenia siebie i poczucia własnej wartości jest doświadczanie poczucia wsparcia ze strony ważnych dla dziecka osób, rodziców, nauczycieli i rówieśników. Szczególne znaczenie ma nauczyciel, którego zachowania są źródłem informacji dla samego dziecka oraz jego rodziców o tym, jak radzi sobie ono z najważniejszą w tym czasie rolą – rolą ucznia. Jeżeli nauczyciel skupia się na błędach i porażkach dziecka, nie reaguje na jego postępy, ponoszone koszty, a także na jego zachowania w różnych dziedzinach życia szkolnego, nie tylko w nauce, jeśli jest restryktywny i niedbały w relacjach z dzieckiem, nie uzyskuje ono adekwatnych informacji, które mogłyby posłużyć mu do budowania realnej samooceny, opartej na poczuciu sprawstwa i podnoszącej jego wiarę w możliwość samorealizacji.

Styl relacji nauczyciela z uczniami ma wpływ na to, jaki charakter mają doświadczenia wynoszone przez dziecko ze szkoły i jaka jest ich jakość. Badania doświadczeń obejmowały pięć różnych dziedzin życia dziecka w szkole, a mianowicie doświadczenia związane: 1) z udziałem w procesie kształcenia, 2) z procesem oceniania szkolnego, 3) z realizacją potrzeb w zakresie poczucia podmiotowości, 4) z kształtowaniem się poczucia własnej wartości i samooceny oraz 5) z relacjami rówieśniczymi. Pierwsze dwa rodzaje doświadczeń opisane są w innych częściach tego tomu (patrz: R. Michalak oraz E. Misiorna), tu zostaną omówione trzy pozostałe kategorie. Zastosowaną techniką była wspomniana już wcześniej technika segregowania cech doświadczeń przeżywanych w szkole w różnych sytuacjach według przyjętej skali. Badanie polegało na indywidualnej rozmowie z każdym dzieckiem, w toku której dziecko w sposób czynnościowy rozdzielało kartki z opisanymi cechami sytuacji do poszczególnych pudełek oznaczonych symbolami według skali częstotliwości (stąd skrótowa nazwa „technika pudełkowa”). Wyniki z tych badań przedstawione są w poniższych tabe-

lach. Pokazują one zależności między stylem relacji nauczyciela z dzieckiem a jego doświadczeniami szkolnymi. W tym miejscu zajmiemy się trzema rodzajami doświadczeń, pozostałe zostały opisane w innych miejscach.

Tabela 3. Relacje nauczyciel – uczeń a doświadczenia dziecka związane z kształtowaniem się jego poczucia wartości i samooceny

Poziom poczucia wartości	Charakter relacji nauczyciel – uczeń									
	restrykcyjny		nie- konsekwentny		życzliwy autokratyzm		partnerski- wyzwalający		razem	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Bardzo niski	2	1,1	1	0,3	3	0,7	1	0,5	7	0,6
Niski	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Przeciętny	44	25,3	50	14,2	84	20,1	37	18,5	215	18,8
Wysoki	73	41,9	148	42,0	133	31,9	70	35,0	430	37,6
Bardzo wysoki	49	28,1	153	43,4	197	47,4	92	46,0	491	43,0
Razem	174	15,2	352	30,8	417	36,5	200	17,5	1143	100,0

$$\chi^2 = 29,55, df = 12$$

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 dla 12 stopni swobody to 21,03. Zróznicowanie jest więc istotne statystycznie.

Wyniki pokazują, że 10-letnie dzieci mają dosyć wysoką ocenę własnych możliwości, choć nie zawsze jest ona adekwatna do rzeczywiście posiadanych zasobów. Jest to jednak zjawisko charakterystyczne dla dzieci w tej fazie rozwojowej, umiejętność realnej samooceny dopiero się kształtuje. Zanika rozwojowy egocentryzm dziecka, rozwija się umiejętność społecznego postrzegania, odbierania sygnałów z otoczenia, umiejętność oddzielenia zachowania od wewnętrznych stanów i cech i dziecko zaczyna uświadamiać sobie własne możliwości i osiągnięcia rozwojowe. Jednak sposób postrzegania siebie w kontekście doświadczeń związanych z życiem szkolnym i rozwój poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym zależy, jak pokazują wyniki badań, od relacji nauczyciela z dziećmi. Najwięcej pozytywnych doświadczeń szkolnych, będących podstawą kształtowania się stosunku do siebie, mają dzieci kierowane stylem wyzwalającym lub życzliwie autokratycznym (poziom istotności związku 0,05).

Tabela 4. Relacje nauczyciel – uczeń a jego doświadczenia w kontaktach z rówieśnikami w klasie

Relacje dziecka z rówieśnikami	Charakter relacji nauczyciel – uczeń									
	restrykcyjny		nie-konsekwentny		życzliwy autokratyzm		partnerski-wyzwalający		razem	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Brak doświadczeń pozytywnych	2	1,14	0	0	2	0,47	1	0,50	5	0,43
Niski zakres pozytywnych doświadczeń	1	0,57	1	0,28	1	0,23	1	0,50	4	0,34
Doświadczenia przeciętnie pozytywne	49	28,16	41	11,64	78	18,70	20	10,00	188	16,44
Doświadczenia wysoce pozytywne	77	44,25	180	51,13	175	41,96	93	46,50	525	45,93
W bardzo wysokim stopniu pozytywne	45	25,86	130	36,93	161	38,60	85	42,50	421	36,83

$$\chi^2 = 25,47, df = 12$$

Zróznicowanie jest istotne statystycznie na poziomie 0,05 dla $df = 12$.

Sposób, w jaki nauczyciel odnosi się do dziecka, jak je postrzega i jak to sygnalizuje, na ile pozwala mu być autentycznym i niezależnym, wpływa na stosunki w klasie, na sposób odnoszenia się dzieci do siebie. Nauczyciel, który zachowuje się życzliwie wobec dzieci, skupia się na ich potrzebach, akceptuje odmienne poglądy dziecka, daje mu prawo do rozwijania swojej indywidualności, nie okazuje zniecierpliwienia ani agresji, dostarcza dzieciom pozytywnych wzorów zachowania w ich wzajemnych relacjach. Od tego, jak nauczyciel odnosi się do dzieci, zależy, czy w klasie kształtuje się atmosfera rywalizacji czy współdziałania, czy dzieci przejawiają gotowość do wzajemnej pomocy, czy są wrażliwe na potrzeby rówieśników, czy zachowują się agresywnie czy prospołecznie. Dziecko wynosi doświadczenia, które są podstawą rozwoju jego umiejętności społecznych, umiejętności funkcjonowania w grupie, włączania się w jej działania. Te pierwsze doświadczenia związane z udziałem w życiu klasy są też źródłem informacji o tym, jak inni go postrzegają, jakie miejsce zajmuje wśród innych, jak oceniają jego kompetencje osobiste i realizacyjne. Dziecko zaczyna oceniać siebie jako członka grupy. Wyniki zawarte w tabeli pokazują, że zależność

między stosunkiem nauczyciela do dzieci a sposobem postrzegania przez nie relacji rówieśniczych w klasie jest istotna statystycznie.

W tabeli poniżej opisane są różne rodzaje stosunków w klasie, które były przedmiotem oceny badanych dzieci. Wartość punktową uzyskano z przeliczenia i dodania wartości skalowych dla wszystkich ocen pozytywnych. Dokonany przez dzieci opis stosunków rówieśniczych w klasie może stanowić podstawę do oceny ich doświadczeń w tej dziedzinie.

Tabela 5. Doświadczenia dzieci związane ze stosunkami rówieśniczymi w klasie

Rodzaj doświadczeń	Zwykle tak jest		Czasem się zdarza		Nie zdarza się		Wartość punktowa	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
W klasie liczą się tylko najlepsi uczniowie – oni rządzą	185	14,5	261	20,5	825	64,9	1911	75,2
W klasie są grupki, paczki, ale gdy trzeba coś zrobić, współpracują ze sobą	601	46,9	523	41,2	146	11,5	1725	67,9
Gdy ktoś – obojętnie kto – ma trudności, inni mu chętnie pomagają	521	41,1	597	47,1	150	11,8	1639	64,4
W klasie są takie osoby, które boją się odezwać, bo inni ich wyśmiewają	201	15,9	509	40,2	555	43,9	1619	64,0
W klasie mam przyjaciela/ przyjaciółkę, na którym/której mogę polegać	912	71,8	201	15,8	157	12,4	2025	79,5
Dzieci w klasie skarżą na siebie i rywalizują ze sobą	313	24,7	590	46,5	365	28,8	1320	85,9

Tabela 5 pokazuje też, że większość dzieci postrzega stosunki w klasie jako wolne od rywalizacji (85,5% badanych) i oparte na więziach przyjacielskich (79%). Ponadto dzieci oceniają relacje rówieśnicze jako demokratyczne – nie dostrzegają w klasach dominacji wybranych kategorii uczniów (75,1%), występuje ich zdaniem współpraca między grupami w realizacji wspólnych celów (67,9%), rówieśnicy w ich ocenie wykazują gotowość do niesienia pomocy innym (64,3%), nie zauważają w klasie zachowań, których celem byłaby chęć dezawuowania innych, ośmieszania ich i odrzucania (63,9%). Wyniki wydają się pozytywne. Z tego przeglądu wynika jednak, że około 1/3 badanych dzieci doznaje negatywnych doświadczeń w relacjach z kolegami w klasie i jest to bardzo niepokojąca informacja. Konsekwencje tych doświadczeń na tym poziomie rozwoju zwykle decydują o przebiegu życia niemal we wszystkich dziedzinach w późniejszych jego etapach.

Na ile szkoła jest dla dziecka znajdującego się w fazie późnego dzieciństwa terenem podmiotowego doświadczania aktywności życiowej – to pytanie, na które staraliśmy się odpowiedzieć. Doświadczanie podmiotowości oznacza doświadczanie poczucia sprawstwa, możliwości wpływania na otaczające środowisko zgodnie z własnymi potrzebami, dążeniami, wyobrażeniami, poczucia kontroli nad otoczeniem. Na bazie tych doświadczeń jednostka buduje swoje bliższe i dalsze plany, ocenia swoje szanse, przejawia wiarę w swoje możliwości ich realizacji, przeżywa motywację do podejmowania wyzwań oraz pokonywania trudności itd. Rozwijają się dążenia podmiotowe dziecka, co sprawia, że jest ono świadome swojej roli i miejsca w społecznym świecie, a także przejawia gotowość do podmiotowej aktywności. Tabela 6 pokazuje, jakie doświadczenia w tej dziedzinie dzieci kończące edukację elementarną wynoszą ze szkoły, z jakimi nastawieniami, motywacjami, przeświadczeniami wchodzą w kolejną fazę edukacji.

Tabela 6. Poczucie podmiotowości dziesięciolatków w klasie

Rodzaje doświadczeń doznawanych przez trzecioklasistów	Często tak jest		Czasem się zdarza		Nie zdarza się		Wartość punktowa	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Gdy nie zgadzam się z panią, mam inne zdanie, mówię jej, a ona mnie słucha	383	30,2	456	35,8	434	34,1	1222	48,0
Gdy w klasie o czymś decydujemy, każdy może powiedzieć, co myśli	697	54,6	414	32,4	166	12,9	1808	71,0
Jeśli coś zrobię inaczej, po swoim, pani krzyczy na mnie albo daje karę	180	14,0	415	32,7	672	53,0	1759	69,1
Pani przy innych mówi, że jestem słabym uczniem, że niczego nie umiem	118	9,3	259	20,4	892	70,3	2043	80,5
Nie czuję się bezpiecznie, bo dzieci donoszą i skarżą, a pani ich słucha	209	16,4	454	35,7	608	47,8	1670	65,7
Pani lubi wszystkich uczniów w klasie i okazuje im to	849	66,9	298	23,5	122	9,6	1996	78,4

Celowo w tabeli zamieszczone zostały opisy sytuacji w brzmieniu prawie całkowicie zbliżonym do tego, jakie otrzymywały dzieci. Procenty zamieszczone w ostatniej kolumnie oznaczają udział odpowiedzi oznaczających pozytywną sytuację dziecka (a więc niezależnie od tego, czy opis podany dziecku był ujęty pozytywnie czy negatywnie), wyrażonych na trzystopniowej skali wśród wszystkich możliwych odpowiedzi pozytywnych.

Dane te pokazują, jak wielkie jest u dzieci poczucie zależności od nauczyciela. Ponad 50% uczniów ma przekonanie, że nauczyciel nie akceptuje jego prawa do niezgadzania się z poglądami nauczyciela. Ponad 30% dzieci już na tym etapie przekonuje się, że odstępstwo od narzuconych przez nauczyciela reguł pracy i sposobu wykonania zadań i poleceń jest karane, a więc trzeba postępować zgodnie z jego instrukcją i wolą. W szkole, jak mówią starsze dzieci, nie można się wychylać. Nagradzani są uczniowie donoszący na kolegów. Nauczyciele nie monitorują pracy dzieci i ich osiągnięć w codziennym szkolnym życiu (więcej o tym w rozdziale E. Misiornej w tym tomie), natomiast wykorzystują zasłyszane od rówieśników skargi. Prowadzi to do napięć w stosunkach między dziećmi i konfliktów. Mimo to dzieci wykazują zaufanie do nauczyciela, są przekonane, że darzy on sympatią wszystkich uczniów, a więc także jego. Przekonanie o tym, że jest się lubianym, konstruuje poczucie tożsamości społecznej, dlatego jest obciążone dużą dozą subiektywizmu.

Analiza związków między globalnie ujętymi doświadczeniami, jakie dziecko gromadzi w szkole, a stylem relacji nauczyciela z dziećmi wykazała, że zależność między nimi jest istotna statystycznie na poziomie 0,05 dla $df = 12$, obliczona testem chi-kwadrat.

Tabela 7. Relacje nauczyciela z dziećmi a zakres pozytywnych doświadczeń dziecka w trzech analizowanych dziedzinach

Zakres pozytywnych doświadczeń	Relacje restryktywne		Relacje niekonsekwentne		Życzliwy autokratyzm		Partnerskie-wyzwalające		Razem	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Brak pozytywnych doświadczeń	2	1,1	0	0	3	0,72	1	0,50	6	0,52
Mały zakres pozytywnych doświadczeń	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Średni zakres pozytywnych doświadczeń	21	12,1	19	5,40	38	9,11	11	5,50	89	7,79
Duży zakres pozytywnych doświadczeń	103	59,2	183	52,00	194	46,52	100	50,00	580	50,74
Bardzo duży zakres pozytywnych doświadczeń	48	27,6	150	42,60	182	43,65	88	44,00	468	40,95
Razem	174	100	352	100	417	100	200	100	1143	100

$$\chi^2 = 25,47, df = 12$$

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 dla $df = 12$ wynosi 21,03. Zróżnicowanie jest więc istotne statystycznie. Kierunek zależności jest następujący: autorytatywny, ale jednocześnie życzliwy oraz wyzwajający styl relacji nauczyciela z dziećmi prowadzi do bogatszych i bardziej różnorodnych pozytywnych doświadczeń szkolnych dziecka. Dzieci wychowywane w dzieciństwie takim stylem są bardziej kompetentne. Baumrind charakteryzując dzieci kompetentne, stwierdza, że są one w swoich związkach z innymi zarówno asertywne, jak i odpowiedzialne. Dzieciom mniej kompetentnym społecznie brak jednej z tych cech, a dzieci uznane za niekompetentne nie posiadają żadnej z nich (Boyd, Bee, 2007). Charakterystyka ta odnosi się także do dzieci w sytuacji szkolnej.

Dokonano również analizy zależności między charakterem doświadczeń szkolnych dzieci a położeniem szkoły. Związki między tymi zmiennymi pokazuje poniższa tabela.

Tabela 8. Położenie szkoły a zakres pozytywnych doświadczeń dzieci w trzech analizowanych dziedzinach

Zakres pozytywnych doświadczeń	Duże miasto		Małe miasto		Wieś		Razem	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Brak pozytywnych doświadczeń	4	0,62	0	0	2	0,77	6	0,52
Mały zakres pozytywnych doświadczeń	0	0	0	0	0	0	0	0
Średni zakres pozytywnych doświadczeń	64	10,03	8	3,40	7	2,69	79	6,97
Duży zakres pozytywnych doświadczeń	302	47,34	139	59,15	139	53,46	580	51,19
Bardzo duży zakres pozytywnych doświadczeń	268	42,01	88	37,45	112	43,08	468	41,32
Razem	638	100	235	100	260	100	1133	100

$$\chi^2 = 17,95, df = 8$$

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 przy $df = 8$. Zróżnicowanie jest istotne statystycznie.

Dzieci w fazie rozwoju przypadającej na okres edukacji wczesnoszkolnej są w dużym stopniu zdolne do samoregulacji. Same więc konstruują swoje doświadczenia społeczne poprzez podejmowanie różnorodnej i satysfakcjonującej aktywności, angażowanie w nią swoich zasobów, wewnętrznych motywacji i dążenie do skutecznej ich realizacji. Zadaniem nauczyciela

jest więc tworzenie warunków społecznych, edukacyjnych, przestrzennych i materialnych, aby dzieci mogły taką aktywność podejmować. Badania pokazują, że obecna szkoła tych warunków wielu dzieciom nie zapewnia.

4. Stosunek dziesięcioletnich dzieci do norm szkolnych

Świadomość norm społecznych, ich interioryzacja oraz umiejętność adekwatnego zachowania w zgodzie z nimi w różnych sytuacjach jest ważnym składnikiem kompetencji społecznych. Psychologowie podkreślają, że specyficzny i najistotniejszy wpływ na społeczny rozwój dziecka w wieku szkolnym mają rówieśnicy jako partnerzy interakcji bezpośrednich i ukrytych. W fazie późnego dzieciństwa przypadającego na okres wczesnoszkolny w znacznym stopniu doskonalą się kompetencje, których rozwój zapoczątkowany został w wieku przedszkolnym. Na przykład u dzieci przedszkolnych rozwijają się kompetencje związane z udziałem w zabawie w większej grupie, co prowadzi do wzbogacenia form kontaktów i umożliwia wykorzystanie przez dzieci różnych swoich kompetencji, np. językowych czy negocjacyjnych. Dzieci przedszkolne potrafią już proponować własne pomysły i bez żalu rezygnować z nich, jednocześnie przyjmować propozycje rówieśnika. W wyniku tego dzieci stopniowo poznają, które role podejmowane w relacji z innymi przynoszą społeczne uznanie, a które nie są aprobowane (Smykowski, 2005). Dzieci podejmują zabawy tematyczne, „zabawy na niby”, w których ujawniają i wykorzystują swoje umiejętności budowania wspólnej akcji z użyciem przedmiotów, a także zmiany ich funkcji, gdy wymaga tego akcja. W ten sposób dzieci uczą się pełnienia różnych ról, bowiem z reakcji partnerów zabawy dowiadują się, jakie są ich oczekiwania i wchodzą z rówieśnikami w bliskie związki.

Te umiejętności są doskonalone w wieku wczesnoszkolnym, gdy dziecko wchodzi w realne role, grane w interakcji z rówieśnikami, związane już nie tylko z zabawą, ale przede wszystkim z realizacją zadań edukacyjnych i organizacją życia szkolnego. Kontakty rówieśnicze są teraz bogatsze w treści, wielokierunkowe, bardziej stabilne i oparte na głębokich więziach emocjonalnych. Dziecko uzyskuje od rówieśników informacje zwrotne, które odczytuje, bowiem potrafi już rozpoznawać i rozkodowywać także zachowania niewerbalne i w wyniku tego dowiaduje się, co jest przez nich akceptowane, a co dezaprobowane. Kształtuje się świadomość społeczna dotycząca swego miejsca w strukturach społecznych zarówno w związkach z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Dziecko uświadamia sobie, że w życiu społecznym obowiązują pewne normy i zaczyna odkrywać ich sens.

Badania nad stosunkiem dzieci dziesięcioletnich do obowiązujących w szkole norm badano za pomocą technik projekcyjnych. W indywidualnej rozmowie przedstawiono dziecku szereg sytuacji wymagających rozwiąza-

nia konfliktu między normami, przed jakimi stają dzieci opisane w tych sytuacjach. W każdej z nich dzieci dokonywały wyboru między dwoma pozytywnie wartościowanymi normami, wskazując, jak zachowują się osoby znajdujące się w przedstawionych sytuacjach. Przewyciężenie przez dziecko sugestii zawartej w opisanej sytuacji na korzyść normy szkolnej przyjęto jako wskaźnik akceptacji tej normy. Oto dwa przykłady pytań: pierwszy dotyczy normy zakazującej spóźniania się, drugi – normy nakazującej uczestniczenie w pracach klasy:

Adam/Ania (prowadzący badania dostosowywał do płci badanego dziecka) zaspisał(a). Biegnie do szkoły: jeśli przebiegnie ulicę (drogę) w miejscu, gdzie jest znak zakazu – zdąży przed panią wejść do klasy; jeśli pobiegnie dłuższą drogą, ale przejdzie w dozwolonym miejscu – spóźni się na lekcję. Co zrobi Adam/ Ania?

Dziecko miało do wyboru następujące odpowiedzi:

a) Przebiegnie ulicę (drogę) tam, gdzie nie wolno, bo nie można spóźniać się na lekcję;

b) Spóźni się, bo nie wolno przebiegać przez ulicę w niedozwolonym miejscu.

Klasa postanowiła, że w wolną sobotę przeprowadzi generalne wiosenne porządki w klasie, tymczasem Witek / Zosia otrzymał(a) zaproszenie na imieniny przyjaciela z podwórka. Co zrobi Witek/Zosia?

a) Pójdzie na imieniny, bo przyjacielowi byłoby przykro, gdyby nie przyszedł;

b) Pójdzie do klasy, bo wszyscy powinni uczestniczyć we wspólnej pracy.

Wyniki przedstawione są w poniższej tabeli.

Tabela 9. Stosunek dzieci kończących wczesną edukację do norm szkolnych

Rodzaj norm	Projekcja zachowania opisanych rówieśników			
	norma szkolna		inna norma	
	L.	%	L.	%
Spóźnienie	126	7,97	1454	92,02
Udział w pracy klasy	858	54,30	718	45,44
Lojalność wobec kolegi z klasy	246	15,56	1331	84,24
Dbanie o mienie klasy	989	62,59	588	37,21
Współpraca w grupie	1264	80,00	311	19,68
Stosunek do poleceń nauczyciela	351	22,21	1222	77,34
Stosunek do obowiązków szkolnych	1163	73,60	410	25,94
Uczciwość i odwaga moralna	105	6,64	1473	93,22

Różnorodność wyborów w sytuacji konfliktu między normami typowo szkolnymi i innymi normami określającymi powinności społeczne dokonanych przez dzieci w ośmiu różnych sytuacjach świadczy o tym, że dziecko

dziesięcioletnie jest już świadome znaczenia norm, rozumie ich istotę i potrafi dokonywać świadomych wyborów. W swoich wyborach kieruje się kryteriami ważnymi w danej sytuacji, a nie wyłącznie gotowością podporządkowania się rygorom szkolnym i poleceniom nauczyciela. W sytuacji wymagającej rozwiązania konfliktu między powinnościami wybór normy szkolnej jest wskaźnikiem pełnej jej akceptacji. Z danych zawartych w tabeli wynika, że najwyższej wartościowana jest norma uczciwości w sytuacjach szkolnych, nakazująca nieskorzystanie z pokusy wykorzystania cudzej własności, by uniknąć niezadowolenia nauczycielki (93,22% dzieci dokonało takiego wyboru). Oznacza to, że ważniejsze dla dziecka dziesięcioletniego jest kryterium moralne niż szkolne. Drugą normą akceptowaną przez większość dzieci jest obowiązek współpracy w grupie. Można przypuszczać, że zachowanie to było wybierane przez dzieci głównie ze względu na reakcje rówieśników i naciski z ich strony na zgodną współpracę, jednak nie badano motywacji dzieci, pod wpływem której dziecko dokonuje wartościowania. Mimo że dla dzieci 10-letnich ważne są związki z rówieśnikami i zasługiwanie na ich uznanie, niekoniecznie uznają normę lojalności wobec kolegi za ważniejszą niż dbanie o mienie klasy. Oznacza to, że dzieci potrafią dostrzegać nie tylko normy regulujące stosunki interpersonalne z rówieśnikami, ale również normy grupowe, których celem jest ochrona dobra grupy. Dzieci powoli wkraczają w końcową fazę dzieciństwa, którą określa się niekiedy fazą grup i paczek koleżeńskich.

Zmienia się też stosunek do poleceń nauczyciela. W sytuacji konieczności wyboru zachowania dzieci kierują się nie motywem podporządkowania poleceniom nauczyciela (22,1%), ale poczuciem odpowiedzialności za swoje obowiązki (73,6%).

Na podstawie wszystkich wyborów dzieci dokonano analizy poziomu akceptacji norm szkolnych przez dzieci i zweryfikowano zależność między tą zmienną a charakterem relacji nauczyciela z dziećmi. Wyniki są zaprezentowane w tabeli 10.

Tabela 10. Relacje nauczyciel – dziecko a poziom akceptacji norm szkolnych

Poziom akceptacji norm szkolnych	Relacje nauczyciel – dziecko									
	restrykcyjny		niekon- sekwentny		życzliwy autokratyzm		partnerski- wyzwalający		razem	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
niski	38	15,27	28	8,49	46	9,41	34	13,49	146	11,06
przeciętny	210	84,33	299	90,60	437	89,37	218	86,51	1164	88,18
wysoki	1	0,40	3	0,91	6	1,22	0	0	10	0,76
Razem	249	100	330	100	489	100	252	100	1320	100

$$\chi^2 = 13,15, df = 6$$

Zróźnicowanie obliczone testem chi-kwadrat jest istotne statystycznie na poziomie 0,05 dla $df = 6$.

Wyniki przedstawione w tabeli są dość zaskakujące, przede wszystkim tym, że tak niewielki procent dzieci w pełni akceptuje normy szkolne, większość badanych rozwiązuje konflikty między normami szkolnymi i innymi na poziomie przeciętnej akceptacji szkolnych reguł zachowania i różnicuje je ze względu na sytuację, a nie bezwzględny nakaz szkolny. Interesujące jest także, że najniższy poziom akceptacji norm szkolnych występuje w klasach kierowanych przez nauczyciela zarówno stylem restryktywnym, jak i stosującym styl partnerski. Należy przypuszczać, że w tych dwóch skrajnych przypadkach inne są motywy akceptacji norm. W pierwszym są to motywy wynikające z dziecięcego konformizmu wywołanego często lękiem lub potrzebą osiągnięć lub zwykłą gotowością do wypełniania szkolnych obowiązków. W drugim przypadku może to być wynik świadomości, odkrycia przez dziecko sensu norm społecznych, a także tego, że normy szkolne nie mogą stać w sprzeczności z innymi ważnymi normami i w związku z tym nie przejawia ono gotowości do bezwzględnego podporządkowania się im.

Poziom akceptacji norm szkolnych przez dzieci jest zróźnicowany ze względu na położenie szkoły. Przedstawia to poniższa tabela

Tabela 11. Poziom akceptacji norm szkolnych a położenie szkoły

Poziom akceptacji norm szkolnych	Położenie szkoły						Razem	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
niski	77	11,47	17	7,30	51	12,29	145	10,99
przeciętny	592	88,23	215	92,27	357	86,02	1164	88,25
wysoki	2	0,30	1	0,43	7	1,69	10	0,76
Razem	671	100	233	100	415	100	1319	100

$$\chi^2 = 11,26, df = 4$$

Wartość krytyczna na poziomie 0,05 dla 4 stopni swobody wynosi 9,49, a więc zróźnicowanie jest istotne statystycznie. Kierunek zależności jest następujący: w najwyższym stopniu normy szkolne są akceptowane przez dzieci w małych miastach, najmniej pozytywny stosunek do norm wykazują dzieci mieszkające na wsi. Dzieci wiejskie są prawdopodobnie w wyższym stopniu związane z rodziną, która przekazuje im tradycyjne wartości, takie jak uczciwość, lojalność wobec kolegi, odpowiedzialność za swoje obowiązki. Tymczasem wymagania tych norm stoją w sprzeczności z oczekiwaniami, z jakimi uczeń spotyka się w szkole.

5. Kompetencje społeczne związane z realizacją roli członka grupy

Jedną z ważnych sfer rozwoju dziecka jest uspołecznianie się motywacji leżących u podłoża jego działań w relacjach z otoczeniem społecznym. U podłoża gotowości do włączania się w działalność grupy leżą dwa główne motywy: potrzeba przynależności i potrzeba osiągnięć.

W wieku wczesnoszkolnym w interakcjach z rówieśnikami pojawia się nowa jakość. Zanika powoli egocentryzm dziecięcy, gdyż dziecko jest coraz bardziej zdolne do dokonywania realistycznej oceny siebie, która kształtuje się w wyniku własnej refleksji nad sobą, wywołanej tendencją do porównywania siebie z osobami z najbliższego otoczenia lub z przyjętym idealnym wzorcem. Zgodnie z teorią porównań przeżycia i przekonania związane z porównaniem do wzorca mają subiektywny charakter, ale porównywanie siebie z innymi osobami może dostarczyć jednostce obiektywnego wzorca i podstawy do weryfikowania oceny siebie (Crisp, Turner, 2009). W wieku wczesnoszkolnym dziecko nie ma jeszcze tak bardzo rozwiniętej samoświadomości, aby tworzyć subiektywne wzorce służące do porównań, choć w budowaniu obrazu siebie powoli zaczyna już uwzględniać nie tylko kryteria zewnętrzne, ale również cechy wewnętrzne. Porównywanie siebie z rówieśnikami dostarcza nie tylko wzorców zachowania w konkretnych sytuacjach, ale pozwala dziecku zrozumieć, że różne osoby mogą reprezentować odmienne poglądy, inaczej przeżywać własne doświadczenia i dążyć do odmiennych celów. Świadomość różnic prowadzi do wzbogacenia się samooceny. Dotyczy ona już nie tylko zachowania i wyglądu, ale także stanów i cech wewnętrznych i jest coraz bardziej realistyczna i stabilna (Appelt, 2005).

Dzieci są teraz coraz bardziej zdolne do współdziałania, dostosowywania się do rówieśników, szczególnie w działaniach nastawionych na osiągnięcie celu czy realizację wspólnych zadań. Przejawiają tendencję do poszukiwania, podtrzymywania i rozwijania związków z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach, a także o podobnej motywacji do uczenia się i do osiągnięć szkolnych. W tym wieku w coraz większym stopniu rozwija się umiejętność dostrzegania, odczytywania stanów emocjonalnych i intencji rówieśników oraz rozumienia ich. Szczegółowiej pisze o tym K. Mikołajczyk w swoim artykule w tym tomie

Uświadomienie przez dziecko faktu, że jest ono członkiem grupy („jestem z klasy III a”; „jestem członkiem drużyny zuchowej” itp.) jest ważny dla oceny atrakcyjności grupy i, co za tym idzie, dla procesów wewnątrzgrupowych. Zależy to między innymi od tego, na ile jednostka znajdująca się w grupie jest gotowa postrzegać samą siebie w kontekście wypracowa-

nego wzorca członka grupy (Brown, 2006). Włączenie się w pole działania grupy wywołuje potrzebę zdefiniowania własnej tożsamości już nie tylko w kategoriach tożsamości osobistej, ale również społecznej. Tożsamość osobista (Ja indywidualne) – to opis swoich cech jako jednostki, atrybutów, które odróżniają ją od pozostałych członków grupy. Natomiast tożsamość społeczna (Ja kolektywne) – to opis cech określających przynależność do grupy, cech odróżniających ją od członków innych grup (Sedikides, Gaertner, 2005; Crisp, Turner, 2009). To, jak jednostka funkcjonuje w grupie i na ile jej działalność jest efektywna, zależy w dużej mierze od tego, czy potrafi sobie odpowiedzieć i jak odpowiada na pytania typu: kim jestem, jaki jestem, ile jestem wart itp.

Zaklasyfikowanie (kategoryzacja) siebie jako członka grupy prowadzi do zachowań, których cechą jest współzależne działanie z grupą (Brown, 2006). Zachowania społeczne wynikają z tego, jakie elementy obrazu własnej osoby aktywizują się w określonym momencie i sytuacji. Wejście do grupy zawsze jest sytuacją trudną, na przykład może wywoływać obawy i lęki. U dziecka przychodzącego do klasy mogą powstawać lęki, które wywołują niechęć do włączenia się w działania rówieśników, jeśli ocenia siebie nisko lub wręcz negatywnie w kontekście swego wyobrażenia o tym, jaki wzorzec dobrego członka klasy oni uznają. Dokonanie samokategoryzacji społecznej i fakt zakwalifikowania siebie do określonej kategorii społecznej powoduje, że jednostka jest skłonna przypisywać sobie wspólne cechy postrzegane jako atrybuty tej grupy, a to oczywiście pociąga za sobą przyjęcie określonego stylu funkcjonowania w grupie (Brown, 2006) i implikuje rozwój określonych kompetencji społecznych.

W literaturze kompetencje społeczne często sprowadza się do umiejętności współpracy w grupie. Jest to niewątpliwie jedno z istotnych osiągnięć fazy późnego dzieciństwa i ważny jednocześnie element kompetencji społecznych. Dla charakterystyki kompetencji umożliwiających współdziałanie w grupie ważne są następujące aspekty: świadomość celów i podporządkowanych im norm grupowych, umiejętność negocjowania i zdolność rezygnacji z własnych racji ze względu na realizowany cel grupowy, umiejętność włączenia się w linię działania zespołu i zaangażowanie w działania, które pozwolą skutecznie cel zrealizować, a także gotowość do przeżywania wspólnych radości, satysfakcji lub niezadowolenia czy smutku. Wymienione elementy kompetencji do zespołowej współpracy obejmują więc zarówno świadomość jednostki, jak i wolicjonalno-emocjonalne osiągnięcia, a także umiejętności wykonawcze.

Kompetencje do współdziałania w realizacji zadań grupowych badano w dwóch sytuacjach ściśle zaplanowanych dla celów badawczych, ale będących jednocześnie naturalnymi elementami procesu edukacyjnego. Pierwsza sytuacja miała miejsce w czasie pracy w małych zespołach, których za-

daniem było zgromadzenie słowniczka tematycznego dotyczącego szkoły (w związku z tematem dnia pracy) i uporządkowanie wyrazów według wynegocjowanego przez grupę kodu oraz nadanie im tytułu (hasła przewodniego).

Druga sytuacja była bardziej złożona: zadaniem dzieci w specjalnie wyłonionych 4-osobowych zespołach było zaprojektowanie i obsadzenie ściśle wskazanymi roślinami ogrodu wokół szkoły. Zespoły mogły korzystać z pomocy ekspertów, gdyby nie zdołali dotrzeć do niezbędnych informacji dotyczących warunków, jakich wymagają wskazane rośliny. Praca kończyła się wykonaniem planszy z tak zagospodarowanym ogrodem.

Obserwacja w obydwu sytuacjach była planowa, rejestrowana według opracowanej scheduły, a jej przedmiotem były następujące zachowania: sposób organizowania się grupy, podział zadań w grupie, wyłonienie się lidera, udział poszczególnych dzieci w pracy, sposób negocjowania zasad pracy i jej wyników, konflikty w grupie, wzajemna pomoc w realizacji zadania itp. Pierwszą obserwację przeprowadzono w 101 klasach i na jej podstawie określono poziom współpracy dzieci w czasie pracy w zespołach. Wyniki przedstawia poniższa tabela.

Tabela 12. Umiejętność współpracy dzieci w realizacji zadań w zespołach

Kategorie	L.	%
Zespołów nie powołano, praca frontalna	25	24,8
Bardzo niski poziom	8	7,9
Niski poziom	25	24,8
Przeciętny	21	20,8
Wysoki poziom	15	14,8
Bardzo wysoki	7	6,9
Razem	101	100

Fakt, że w ¼ badanych klas nauczycielki w ogóle nie zorganizowały pracy zespołowej, mimo że przewidywał to scenariusz zajęć i mimo że pozwalało to na zaangażowanie wszystkich dzieci w realizację celów zajęć, wyjaśnia dostatecznie, dlaczego dzieci nie przyswoiły umiejętności współdziałania i pracy grupowej. Tylko w 20% klas dzieci miały okazję tych umiejętności się uczyć i w tych klasach osiągnęły zadowalający poziom ich rozwoju. W polskich szkołach praca na zajęciach ma nadal frontalny charakter i udział dzieci w zajęciach jest indywidualny. Dziecko uczy się przede wszystkim w interpersonalnym kontakcie z nauczycielem, przy czym najbardziej aktywnym w tej diadzie jest nauczyciel. Komunikacja między na-

uczycielem i dzieckiem jest jednokierunkowa. Szerzej na ten temat pisze R. Michalak w tym tomie. Rówieśnicy, których udział w rozwoju dziecka jest bardzo ważny, jak pokazują to niezmiennie liczne badania psychologów i pedagogów, nie są włączani przez nauczycielki w procesy edukacyjne w klasie. Mechanizmy uczenia się od rówieśników funkcjonują jedynie w nieformalnych relacjach dzieci. Nauczyciel ignorując te mechanizmy, pozbawia się wpływu na doświadczenia społeczne dzieci.

Bardziej szczegółowa analiza zachowań społecznych dzieci w pracy grupowej związanej z planowaniem i wykonaniem projektu ogrodu wykazała, że tylko 52% obserwowanych dzieci podejmuje w mniejszym lub większym stopniu współpracę, zmierzającą do realizacji zadania. Ponad 15% dzieci przejawiało zachowania egocentryczne polegające na izolacji od zespołu i wykonywaniu zadania indywidualnie, choć w obecności zespołu, 19,29% dziesięciolatków przejawiało bierność i podporządkowanie poleceniom, a 13,15% zachowania dezorganizujące działalność grupy. Wszystko to świadczy, że szkoła nie przygotowuje dzieci do pełnienia ich przyszłych ról związanych z udziałem w życiu społecznym, dzieci nie potrafią zaadaptować swoich zachowań i umiejętności do sytuacji życia grupowego tak, aby jednocześnie wynosić z nich osobiste satysfakcje.

6. Kompetencje związane z utrzymywaniem bliskich związków rówieśniczych

Bardzo istotnym elementem kompetencji społecznych jest gotowość do nawiązywania trwałych więzi z rówieśnikami, opartych na emocjonalnej bliskości. Uczucia są prawdopodobnie najważniejszym elementem interakcji społecznych, natomiast procesy poznawcze pełnią funkcję czynników pośredniczących w ich oddziaływaniu na zachowania społeczne zarówno werbalne, jak i niewerbalne (Forges, 2005). Rozwój tej kompetencji zaczyna się już wcześniej. Na przykład, w okresie przedszkolnym ważnym osiągnięciem w rozwoju relacji społecznych dziecka jest fakt, że w kontaktach tych pojawiają się zachowania oparte na empatii, interakcje z rówieśnikami nabierają więc głębszego charakteru. Powstają pierwsze związki przyjacielskie. Cechy związków przyjacielskich różnią się w zależności od fazy rozwojowej, w jakiej znajdują się dzieci. Początkowo przyjaźnie nawiązują się w parach, które we wczesnym dzieciństwie są skłonne do koncentrowania się na sobie i izolacji od innych rówieśników, choć nie prowadzi to do trwałości związku. Dziecko łatwo przechodzi od jednego „najlepszego przyjaciela” do innego, za każdym razem obdarzając nowego przyjaciela silnymi uczuciami (Boyd, Bee, 2008; Dunn, 2008; Schaffer, 2006; Smykowski, 2005). Charakter

przyjaźni jednak zmienia się wraz z rozwojem dziecka. J. Dunn w swoich badaniach dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych zauważyła, że w przyjacielskich związkach w tym okresie można wyodrębnić dwa wymiary w przyjaźni dzieci 6 – 7-letnich. Pierwszy odnosi się do aspektu emocjonalnego (wyrażanie uczuć, troszczenie się o siebie wzajemnie i radość z przebywania razem). Drugi wymiar dotyczy wspólnych działań, a w przypadku dzieci przedszkolnych jest to zabawa, którą dzieci wspólnie konstruują (Dunn, 2008).

Relacje przyjacielskie dzieci przedszkolne nawiązują głównie z potrzeby zabawy z rówieśnikami własnej płci. W tym okresie następuje bowiem identyfikacja dziecka z płcią. Poczucie tożsamości w zakresie przynależności do płci stabilizuje się i to wyznacza w dużym stopniu zachowania dziecka wobec rówieśników (Smykowski, 2005). W okresie późnego dzieciństwa występuje w dalszym ciągu segregacja płciowa, ale powoli powstają też interpersonalne związki między dziewczętami i chłopcami. W przyjacielskich relacjach chłopców i dziewcząt występują wyraźne różnice. Na przykład przyjaźń chłopców w znacznie większym stopniu niż przyjaźń dziewczynek oparta jest na dominacji i rywalizacji, natomiast dziewczynki przywiązują większą wagę do bliskości i wyłączności (Appelt, 2004). Związki przyjacielskie nie są pozbawione konfliktów, bowiem dzieci mają wobec przyjaciół wysokie wymagania, szczególnie dotyczące wzajemnego wspierania się i zaufania. Jednak charakterystyczną cechą relacji przyjacielskich jest umiejętność i gotowość rozwiązywania tych konfliktów tak, by potrzeby partnerów były zaspokojone.

W miarę rozwoju dziecka znaczenia nabiera w przyjaźni wymiar lojalności i poczucia zobowiązania. Jest to związane z rozwojem emocjonalnym. Badania i obserwacje pokazały, że dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są zdolne do zachowań altruistycznych, np. częściej niż starsze przejawiają gotowość do pocieszania innych dzieci. Jednak we wczesnym dzieciństwie dzieci nie potrafią jeszcze odłączyć uczuć od zachowań i reagują często zbyt spontanicznie i bez jakiejkolwiek refleksji. W wyniku zabaw z przyjaciółmi w okresie przedszkolnym u dzieci kształtuje się poznawcza reprezentacja związków przyjacielskich, co jest podstawą budowania tego typu relacji w późniejszym życiu. W okresie edukacji wczesnoszkolnej uczucia dziecka uspołeczniają się – zanika egocentryzm dziecięcy wynikający z niemożności wczucia się w sytuację innej osoby i zrozumienia jej. Umiejętność interpretowania zachowań innej osoby i konstruktywne przetwarzanie na decyzje o sposobie zachowania wobec niej jest bardzo ważną kompetencją społeczną (Forgas, 2005). Umiejętność ta wyraźnie pojawia się u dzieci dziesięcioletnich. Opanowują one nie tylko umiejętność rozpoznawania własnych emocji i podporządkowania ich określonym celom, ale także zdolność rozpoznawania emocji innych ludzi, ich intencji i motywów działania,

rozwija się zdolność rozumienia świata społecznego (Schaffer, 2006). Dzieci uczą się kontrolować swoje emocje i kierować nimi w zależności od sytuacji społecznej. Mali uczniowie osiągający wysoki poziom rozwoju uczuć i umiejętności ich kontrolowania osiągają wyższy status wśród rówieśników, co z kolei pobudza ich do nawiązywania dalszych kontaktów.

Jednym z głównych w tym okresie bodźców wyzwalającym działania społeczne dziecka w relacjach z innymi jest silna potrzeba przynależności do kogoś. Ponieważ jednocześnie dziecko w tej fazie pragnie być samodzielne, szczególnie w relacjach z rodzicami, jest gotowe wchodzić w bliskie związki z rówieśnikami lub nauczycielką. Zapewnia sobie w ten sposób poczucie bezpieczeństwa zaburzane przerwaniem kontaktu z bliską osobą. Potrzeba przynależności jest szczególnie silna w wieku wczesnoszkolnym, kiedy rozwijają się uczucia koleżeńskie i zaczynają się tworzyć paczki rówieśnicze – dziecko nie chce lub boi się pozostać samotne wśród rówieśników i grup, jakie w obrębie klasy powstają i funkcjonują, a które może w codziennym życiu obserwować. Poczucie izolacji jest dla dziecka bolesnym doświadczeniem.

Z naszych badań wynika, że związki przyjacielskie są w życiu dzieci dziesięcioletnich powszechne. 79,5% dzieci stwierdziło, że ma w klasie przyjaciela, na którym może polegać. Szkolne życie dziecka jest więc przestrzenią, w której znajduje ono zakotwiczenie dzięki poczuciu przynależności do bliskiej mu osoby, do przyjaciela. Badania J. Dunn pokazują, że zachowania dzieci w rówieśniczych relacjach przyjacielskich polegają nie tylko na zabawie, ale przede wszystkim na rozmowach o wielu sprawach, o których nie rozmawia się nawet z członkami rodziny. Rozmowy dotyczą wszelkich możliwych problemów związanych z życiem, które toczy się wokół, i polegają na zwierzaniu się, co podkreśla intymność tych związków.

Związki przyjacielskie mają ogromne znaczenie w rozwoju kompetencji społecznych. Hartup wymienia następujące implikacje wynikające z posiadania przyjaciół:

1. Związki przyjacielskie stanowią kontekst, w którym dzieci uczą się i rozwijają podstawowe umiejętności społeczne, takie jak komunikacja czy współdziałanie.
2. Przyjaciele dostarczają dziecku wiedzy na temat własnej osoby, wiedzy o innych ludziach oraz świecie.
3. Przyjaciele zapewniają dziecku emocjonalne wsparcie w sytuacji stresu.
4. Związki przyjacielskie stanowią wzór przyszłych relacji (miłosnych, małżeńskich i rodzicielskich), gdyż pozwalają doświadczać intymności i regulacji zachowania na zasadzie wzajemności (Schaffer, 2006, s. 366).

Schaffer zestawiał charakterystyki dzieci nie posiadających przyjaciół skorelowane z samotnością. Choć zaznacza, że nie jest pewne, jaki jest kierunek zależności, co jest pierwotne, a co wtórne, to jednak ich wystąpienie

wiąże się zazwyczaj z samotnością dziecka. W związku z tym dzieci nie posiadające przyjaciół w tym okresie powinny pozostawać pod szczególną opieką wychowawców, aby zapobiec niekorzystnym dalszym implikacjom. Są to następujące charakterystyki:

- „Jest bardziej prawdopodobne, że dzieci nie mające przyjaciół będą miały problemy emocjonalne.
- Rozwijają umiejętności przyjmowania perspektywy innej osoby z opóźnieniem w porównaniu z innymi dziećmi.
- Są mniej prospołeczne.
- Mają deficyty w takich sprawnościach społecznych, jak umiejętność nawiązywania kontaktów w grupie, zabawa kooperacyjna, radzenie sobie z konfliktami.
- Są zasadniczo mniej uspołecznione.
- Mają trudności w przystosowaniu się do szkoły.
- Mają niższe osiągnięcia szkolne” (Schaffer, 2006, s. 368).

Samotność uniemożliwia zaspokojenie wielu potrzeb, ale przede wszystkim potrzeby akceptacji. Dziecko nie doznając wzajemności w relacjach emocjonalnych z rówieśnikami, stosuje często strategie, które jeszcze bardziej utrudniają relacje z innymi lub wręcz je uniemożliwiają. Mogą to być takie strategie, jak wycofanie się lub okazywanie daleko idącej uległości i podporządkowania albo wręcz przeciwnie agresywnego domagania się uwagi i akceptacji swoich działań. Tymczasem życie wewnętrzne w większości klas, jak pokazują nasze badania, nie jest bogate, ogranicza się do realizacji zadań dydaktycznych, dlatego przyjaźnie między rówieśnikami przede wszystkim rozwijają się w nieformalnym nurcie życia klasy lub poza szkołą. Nauczyciele problemy te traktują jako osobiste sprawy dzieci i ewentualnie ich rodziców i nie podejmują starań, aby w klasie tworzyć odpowiednią przestrzeń dla nawiązania tego typu więzi, a także dla uczenia się dzieci, jak je podtrzymywać, wzbogacać, rozwijać, jak być dobrym przyjacielem.

Doświadczanie sytuacji, w której dochodzi do deprywacji potrzeby osiągnięć społecznych, a w związku z tym przeżywania poczucia niskiej wartości, w tym wieku może prowadzić do pojawiania się zachowań agresywnych. Agresja może przejawiać się w wielu formach i rodzajach. Schaffer (2006) stwierdza, że dla opisu tego zjawiska szczególnie użyteczne okazało się rozróżnienie na dwie kategorie: agresję wrogą i instrumentalną. Kryterium tego podziału jest rodzaj intencji leżącej u podłoża zachowania agresywnego. Agresję wrogą charakteryzuje chęć wyrządzenia krzywdy lub zranienia ofiary. Agresja instrumentalna ujawnia się natomiast w tym, że forma zachowania jest agresywna i może krzywdzić inną osobę, jednak nie jest to celem dziecka. Badania różnych autorów wykazały, że w wieku przedszkolnym poziom agresji u dzieci spada w porównaniu z okresem

wcześniejszym, ale między dziewiątym a czternastym rokiem życia ponownie się podnosi. Zmianom ulega też forma agresji: we wczesnym dzieciństwie ma charakter przemocy fizycznej, później częściej przybiera postać przemocy werbalnej. Okazało się jednak w wyniku analizy badań dokonanej przez Olweusa oraz badań podłużnych przeprowadzonych między innymi przez Erona, że dzieci, które w dzieciństwie przyswoiły sobie strategię rozwiązywania różnych problemów poprzez agresję, w wieku 18 lat były znacząco bardziej agresywne i wykazywały dużą stabilność tych zachowań (Schaffer, 2006). Zależność ta może mieć sekwencyjny charakter, ale jej potwierdzenie w badaniach nakłada szczególne zadania na nauczycieli, kierujących życiem klasy i mających w tym okresie bardzo duży wpływ na relacje między dziećmi. W tej fazie rozwoju możliwe jest przeciwdziałanie, wygaszanie lub korygowanie, a także terapia zachowań agresywnych dziecka. W późniejszych etapach, kiedy dziecko nauczy się realizować skutecznie swoje cele poprzez zachowania agresywne, działania naprawcze często nie przynoszą oczekiwanych efektów.

W wielu szkołach wprowadza się różne programy terapii dzieci przejawiających agresję, jednak są to często programy oderwane od codziennego życia w klasie i realizowane przez specjalistów poza zajęciami, a nawet często traktowane jako komercyjna usługa dla szkoły, za którą niekiedy płacą rodzice. Taki model pracy szkoły jest absurdalnym nieporozumieniem, choć jest realizowany. Szkoła dzięki temu może wykazać się przed władzą i rodzicami, że podejmuje starania, aby problem rozwiązać. Podstawową zasadą efektywnej pracy szkoły jest nie dopuścić do powstawania i utrwalania się agresji dziecięcej w klasie. To jednak wymaga od nauczyciela, aby podjął zadania wychowawcze, jakie powinna wypełniać szkoła, i nie ograniczał się do nauczania. Nauczyciel nie może uchylać się od obowiązku wychowywania dzieci i spychać je wyłącznie na rodzinę, a rodziców czynić tylko odpowiedzialnymi za zachowania dziecka w szkole (patrz analiza wpisów i uwag do dzienniczków uczniowskich), ponieważ dziecko spędza w niej zbyt dużo czasu i tu kształtują się jego postawy, tu dziecko przyswaja normy, wzory funkcjonowania w społecznych relacjach, z tym środowiskiem związane są jego potrzeby, dążenia, aspiracje. Agresji trzeba zapobiegać, a w klasach niższych jest to możliwe tylko przy dobrze zorganizowanej pracy wychowawczej, ściśle powiązanej z zajęciami dydaktycznymi w toku realizacji zadań w codziennym życiu klasy. Efektywni nauczyciele poświęcają dużo uwagi organizacji życia klasowego, dyscyplinie w klasie i uważnie monitorują jego przebieg (Arends, 1994; Stephan, Stephan, 1999). Jeśli jednak dochodzi do zachowań agresywnych niektórych dzieci, to ich terapia musi przebiegać w ścisłym związku z klasą i w naturalnych warunkach, aby rówieśnicy mogli się uczyć, jak nie zostać ofiarą agresji i jak pomóc przezwy-

ciężać te problemy w klasie. Programy naprawcze oderwane od codziennych problemów, z jakimi boryka się dziecko w swoim naturalnym środowisku rówieśniczym w klasie, jak pokazuje rzeczywistość szkolna, są nieskuteczne.

Podsumowanie

Jakość doświadczeń społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym zależy głównie od charakteru relacji nauczyciela z dziećmi, od stylu, w jakim układa on swoje stosunki z dzieckiem i klasą jako grupą. Jak pokazały referowane powyżej badania, implikacje objawiają się między innymi w:

- poziomie poczucia własnej wartości dziecka i sposobie postrzegania siebie oraz w rozwijaniu własnych dążeń perfekcjonistycznych;
- poziomie poczucia podmiotowości, możliwości wpływania na swoje działania, dokonywania wyborów, realizowania swoich dążeń, wiarę w siebie i swoje możliwości, w gotowości dziecka do pokonywania trudności;
- w poziomie rozwoju prospołecznych motywacji dzieci, gotowości do przezwyciężania egocentryzmu i do udziału we wspólnotowym działaniu;
- w jakości rówieśniczych interakcji i wynoszonych z nich doświadczeń, np. w przeżywaniu przez dziecko uczucia przyjaźni, poczucia osiągnięć i satysfakcji ze swego statusu społecznego lub przeciwnie – gotowości do zachowań destrukcyjnych, takich jak agresja;
- w poziomie świadomości społecznej dzieci, w ich społecznych motywacjach i umiejętnościach składających się na kompetencje społeczne.

Na podstawie zaprezentowanych badań należy stwierdzić, że współczesne dziesięcioletnie dziecko, często tak wielostronnie uczestniczące w różnych dziedzinach życia społecznego w wymiarze globalnym, w szkole doznaje totalnego poczucia zależności od nauczyciela. Nauczyciel zainteresowany wyłącznie realizacją programu decyduje o tym, co dziecko jest zobowiązane robić, co ma myśleć, w jaki sposób pracować i jak realizować zadania, przy czym samodzielne myślenie i alternatywne działanie dziecka są przedmiotem restrykcji ze strony nauczyciela.

Obraz szkoły wynikający z przeprowadzonych badań nad doświadczeniami dzieci w szkole jest daleki od zakładanego w reformie. Humanistyczne koncepcje, na których budowano założenia reformy, zostały w praktyce szkolnej w sposób drastyczny wypaczone. Przejawia się to przede wszystkim w:

- preferowanym przez nauczycieli stylu relacji z dziećmi sprowadzonego często do niekonsekwentnego, reaktywnego zachowania nauczyciela w różnych sytuacjach;

– w obniżeniu wymagań dotyczących standardów osiągniętych przez dziecko w jego pracy, infantylizacji życia szkolnego i jakości form pracy; aktywność dziecka sprowadzana jest do wypełniania kart pracy nie wymagających myślenia, wysiłku ani zaangażowania dziecka;

– braku troski o życie społeczne w klasie i szkole – podstawową formą pracy szkolnej jest frontalna praca nauczyciela z dziećmi, dziecko wykonuje zadania najczęściej w jednokierunkowej interakcji z nauczycielem, nie ma możliwości porozumiewania się z rówieśnikami i współpracy z nimi;

– wypaczeniu idei edukacji zintegrowanej poprzez sprowadzanie ich do zewnętrznych aspektów, takich jak na przykład zlikwidowanie przerw, natomiast brak jest integracji treści, integracji działań różnych podmiotów, zaniedbywane są niektóre obszary edukacji, wprowadza się na powrót nauczanie przedmiotowe.

CZĘŚĆ III

PRZYGOTOWANIE DZIECKA PIĘCIOLETNIEGO DO PRZEKROCZENIA PROGU SZKOLNEGO

Poziom rozwoju sprawności motorycznych dzieci pięcioletnich

Wprowadzenie

Ruch umożliwia dziecku eksplorowanie świata, pozwala na fizyczne poznanie rzeczywistości, dostarcza dziecku bodźców, które umożliwiają mu konstruowanie wiedzy o świecie (Makiello-Jarża, 1992, s. 86). Początek rozwoju intelektualnego dziecka zaczyna się od okresu inteligencji sensoryczno-motorycznej (Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2000, s. 68-69). Rozwój psychiczny i motoryczny są ze sobą ściśle związane. Należy je rozumieć jako „powiązanie ruchu z całokształtem procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych” (Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska, 1994, s. 8). Związki pomiędzy rozwojem motorycznym i intelektualnym dzieci wynikają także z posługiwania się terminem rozwój psychomotoryczny w odniesieniu do niemowląt, kiedy to rozwój psychiki dziecka określa się głównie poprzez ocenę jego rozwoju ruchowego. Kiedy dzieci są już starsze, połączenie rozwoju motorycznego i poznawczego jest nadal akcentowane, szczególnie w diagnostyce rozwoju dzieci do lat sześciu (Krasoń, Szafraniec, 2002, s. 21).

Możliwości ruchowe dziecka zależą od odziedziczonych wzorców genetycznych, od czynników oddziałujących na centralny system nerwowy oraz od otoczenia, w jakim rozwija się dziecko. Największy przyrost sprawności fizycznych dzieci przypada na wiek pięciu – sześciu lat, kiedy to dokonuje się tzw. skok rozwojowy, polegający na szczególnej zdolności do opanowania różnych umiejętności. Prawdopodobnie z tego powodu wiek przedszkolny, a szczególnie piąty, szósty rok życia jest określany w literaturze dotyczącej biomedyki jako złoty wiek motoryczności dziecka (Wojnarowska, 2010, s. 93; Gniewkowski, 1985, s. 110; Stawiarska, 2006, s. 53). Wtedy to doskonalą się motoryka duża i mała: dzieci swobodnie chodzą, biegają, nabywają umiejętności skakania, rzucania i łapania piłki, uczą się jeździć na rowerze, łyżwach, pływają, wspinają po drabinkach, doskonalą sprawności

manualne, a także prakcję (np. posługiwanie się widelcem, kredkami, pędzelkiem, nożyczkami) (Bogdanowicz, Kalka, Sajewicz-Radtke, Radtke, 2010, s. 10; Kielar-Turska, 2006, s. 84; Gniewkowski, 1985, s. 103-110).

Na wczesnym etapie nauki pisania funkcje motoryczne mają znaczenie fundamentalne. Umiejętność utrzymywania równowagi, koordynacja i płynność ruchów pozwalają dziecku na osiąganie takich sprawności, jak pisanie, malowanie, rysowanie, wycinanie, czyli umiejętności, które warunkują przystosowanie się do wymagań szkoły. Dlatego też przy ocenie gotowości szkolnej (oprócz rozwoju społecznego, poznawczego i emocjonalnego) bierze się pod uwagę rozwój fizyczny dzieci, a w szczególności: sprawność ruchową w obrębie ruchów całego ciała oraz sprawność manualną (Wysocka, 2006, s. 196-198). Za dziecko dobrze przygotowane do podjęcia nauki w szkole uważa się takie, które jest „dostatecznie rozwinięte fizycznie, szczególnie w aspekcie precyzji ruchów rąk i palców” (Bogdanowicz, Kalka, Sajewicz-Radtke, Radtke, 2010, s. 17).

Kwestie sprawności fizycznej poruszane są również w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego. Dziecko, które kończy edukację przedszkolną i rozpoczyna naukę w szkole, powinno:

- być sprawne fizycznie lub sprawne w miarę swoich możliwości,
- dysponować sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania,
- potrafić określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru [...], zaczynając od lewej strony (Dz.U. Nr 4, poz. 17 dnia 15.01.2009, punkt 5.3, 14.3, 14.1).

Zatem uczeń klasy I powinien dysponować takim zasobem sprawności w obrębie motoryki dużej oraz motoryki małej, który pozwoli mu na opamiętanie nauki pisania. Przyszły uczeń powinien rozumieć umowy związane z przeniesieniem trójwymiarowej przestrzeni, w której na tablicy nauczyciel kreśli litery, na dwuwymiarową kartkę w zeszycie. Ponadto dziecko powinno właściwie kreślić litery z zachowaniem kierunku pisma, tzn. od strony lewej do prawej oraz z góry na dół. Niebagatelną rolę odgrywa odpowiedni poziom sprawności ręki. To dzięki niej dziecko może kreślić kształtne, poprawnie połączone ze sobą i mieszczące się w liniaturze litery.

W wieku przedszkolnym najczęściej spotykanymi zaburzeniami rozwoju ruchowego są: niezręczność ruchowa całego ciała oraz niezręczność manualna (Bogdanowicz, 1991, s. 119). Charakterystyczne dla zakłóceń w sprawności motoryki dużej są: opóźnienia w rozwoju ruchowym, mała aktywność ruchowa, ogólna niezręczność ruchowa, brak koordynacji ruchów, osiąganie z opóźnieniem w stosunku do rówieśników różnych umiejętności ruchowych, spowolnienie ruchowe, unikanie zabaw ruchowych, zakłócenia w koordynacji wzrokowo-ruchowej, np. podczas gry w klasy czy rzucaniu piłką (Nartowska, 1991, s. 187-188). W przypadku motoryki małej

objawami wskazującymi na zakłócenia są: opóźnienia w rozwoju prakcji, brak precyzji ruchów, brak koordynacji ruchów palców, dłoni, przedramienia, zakłócenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, nieadekwatna do zadania szybkość ruchów, niechęć do podejmowania czynności manualnych (Nartowska, 1991, s. 188-189). Niska sprawność ruchowa całego ciała warunkuje motorykę manualną dzieci. Nie jest jednak tak, że wysoka sprawność w obrębie motoryki dużej oznacza jednoznacznie dobrą motorykę małą. Zakłócenia w sprawności manualnej mogą występować pomimo prawidłowej motoryki dużej (Makiełło-Jarża, 1992, s. 94).

Skoro dzieci o niskiej sprawności manualnej mają zaburzenia koordynacji ruchowej i wzrokowo-ruchowej to skutkuje: opóźnieniem w nabywaniu umiejętności samoobsługowych, nieprawidłowym trzymaniem narzędzia pisarskiego, niechętnym rysowaniem (rysunki mają niski poziom graficzny), gwałtownymi, nieskoordynowanymi ruchami rąk, które nie pozwalają na wycinanie czy wydzieranie papieru, przewagą „kanciastych” linii (brak linii falistych) (Bogdanowicz, 1991, s. 121). Niski poziom wykonywania czynności manualnych i niechęć do podejmowania tego typu aktywności sprawiają, że dorośli pomagają dzieciom unikać wykonywania wielu tego typu czynności, tłumacząc, że dziecko „nie lubi rysować”, „rysuje na komputerze” albo wyręczając je np. podczas ubierania i tym samym ograniczają możliwości ćwiczenia zakłóconych funkcji i jednocześnie pogłębiają zaburzenia.

Skutki tego dla nauki pisania w szkole wydają się oczywiste. Analiza literatury dotyczącej pracy korekcyjno-kompensacyjnej z dziećmi z trudnościami w nauce pisania łączy jednoznacznie niskie sprawności motoryczne z trudnościami w nauce pisania (Bogdanowicz, 2002, s. 104-114; Krasowicz-Kupis, 2004, s. 77-83; Jastrząb, 1994, s. 40-44; Skibińska, 2001, s. 92-97; Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2009, s. 180). I chociaż można uczyć się pisania za pomocą gotowych wzorów liter lub klawiatury, to do pisania w zeszycie „potrzebna jest im zdolność koordynacji i kontroli ruchów palców” (Blakemore, Frith, 2008, s. 50). Coraz częściej w literaturze dotyczącej dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wyróżnia się dyspraksję (słaba prakcja), definiowaną jako rozwojowe zaburzenie koordynacji lub nadmierne trudności z koordynacją motoryczną (Kirby, 2010).

Ponieważ sprawności motoryczne są tak ważne dla rozwoju dziecka, pojawia się pytanie, jakie są możliwości ruchowe dzisiejszych pięcioletków? W zrealizowanych badaniach postanowiono podjąć problem, pomimo świadomości trudności, jakie mogły się pojawić podczas badania małych dzieci (Wojnarowska, 2010, s. 70).

W prowadzonych badaniach przyjęto podział sprawności fizycznej na: motorykę dużą – dotyczącą ruchów całego ciała i motorykę małą – dotyczącą precyzyjnych ruchów rąk (Wojnarowska, 2010, s. 63).

Strategia zastosowana w badaniach zakładała wywołanie sytuacji, podczas której badający obserwowali interesujące ich zachowania dzieci. Zwa-

żywszy na rozległość całych badań dotyczących dzieci pięcioletnich, ustalono, że w obszarze sprawności fizycznej badania dotyczyć będą jedynie wybranych sfer możliwości motorycznych. Badając sprawność motoryki dużej, wybrano koordynację statyczną (Przewęda, 1973, s. 190-194; Skibińska, 2001, s. 103-108), a do ustalenia sprawności motoryki małej wybrano próby grafomotoryczne dotyczące umiejętności kalkowania (Bogdanowicz, 2009). Zadania te zaliczyć można do kategorii tzw. umiejętności elementarnych, określanych jako zaradność ruchowa, czyli możliwości motoryczne, które zmieniają się w ontogenezie i podlegają treningowi (Przewęda, 2006, s. 82-100; Wojnarowska, 2010, s. 63). Po analizie zakresu znaczeniowego różnych pojęć termin możliwości ruchowe wydawał się najstosowniejszy w odniesieniu do prowadzonych badań.

1. Sprawności dzieci pięcioletnich w zakresie motoryki dużej na przykładzie prób koordynacji statycznej

Badanie koordynacji statycznej przeprowadzone zostało zgodnie z instrukcją i poziomem trudności zadania przewidzianego przez N. Oziereckiego dla dzieci pięcioletnich. Poniżej opis instrukcji (Przewęda, 1973, s. 190-194; Skibińska, 2001, s. 103-108).

Instrukcja: *Teraz będziesz stał na palcach tak długo, aż powiem „dość”*. Badający demonstruje – stoi na końcach palców, stopy przylegają do siebie, pięty i palce złączone, ramiona wzdłuż boków. *Patrz jak ja stoję. Stań tak samo* (10 sekund). Dozwolone dwukrotne powtórzenie testu (drobne wahania, wznoszenie się i opadania – dopuszczalne).

Ocena dodatnia – jeżeli badany nie zmienił postawy w ciągu 10 sekund.

Ocena dopuszczalna – wykonanie próby na jednej nodze.

Ocena negatywna – próba niewykonana żadną nogą.

Wyniki, jakie uzyskały w badaniach dzieci pięcioletnie, umieszczone zostały w poniższych tabelach 1 – 5.

Tabela 1. Wyniki ogólne w próbie dotyczącej koordynacji statycznej

Koordynacja statyczna	Ogółem	
	L.	%
Dodatnia	998	57,3
Dopuszczalna	576	33
Negatywna	170	9,7
Ogółem	1744	100

Niemal 60% dzieci potrafiło wykonać zadanie dotyczące stania na palcach na obu nogach przez 10 sekund. Jednak niepokój może budzić fakt, że ponad 30% dzieci miało poważne problemy z utrzymaniem równowagi, a 10% dzieci nie zaliczyło zadania wcale. Świadczyć to może o zdecydowanie niższej, niż by się to mogło wydawać, sprawności w obrębie koordynacji statycznej całego ciała dzieci pięcioletnich.

Tabela 2. Koordynacja statyczna a płeć dzieci

Koordynacja statyczna	Płeć dziecka			
	chłopiec		dziewczynka	
	L.	%	L.	%
Dodatnia	456	50,7	542	64,1
Dopuszczalna	331	36,8	245	29
Negatywna	112	12,5	58	6,9
Ogółem	899	100	845	100

Badane dziewczynki wykazały się zdecydowanie lepszą koordynacją statyczną niż chłopcy w każdej z określonych kategorii wyników: w grupie dzieci, które wykonały całe zadanie, o niemal 14% przeważają dziewczynki, więcej o niemal 7% chłopców zaliczyło próbę tylko dla jednej nogi, o niemal 6% więcej chłopców niż dziewczynek nie zaliczyło próby w ogóle. Wyniki są istotne statystycznie ($\chi^2 = 35,766$; $df = 2$; $p < 0,001$).

Tabela 3. Koordynacja statyczna dzieci a miejscowość, w której mieści się przedszkole

Koordynacja statyczna	Miejscowość, w której mieści się przedszkole					
	wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
	L.	%	L.	%	L.	%
Dodatnia	164	62,8	333	52,3	501	59,2
Dopuszczalna	79	30,3	235	36,9	262	31
Negatywna	18	6,9	69	10,8	83	9,8
Ogółem	261	100	637	100	846	100

Analizując grupę dzieci, które uzyskały najsłabsze wyniki, można zauważyć, że najwięcej (procentowo) dzieci, które nie zaliczyły próby, pochodziło z miasteczek (10,8%), o jeden procent lepiej wypadały dzieci z aglomeracji wielkomiejskich (9,8%), najlepiej zaś dzieci wiejskie (6,9%). Wyniki

podobnie rozkładają się we wszystkich kategoriach. Najsprawniejsze były pięcioletki mieszkające na wsiach, na drugim miejscu uplasowały się dzieci zamieszkujące w dużych aglomeracjach miejskich, ostatnie miejsce przypadło dzieciom zamieszkującym miasta do 100 tysięcy mieszkańców. Wyniki są istotne statystycznie ($\chi^2 = 12,265$, $df = 4$, $p < 0,05$).

Przyglądając się lokalizacjom placówek, w których były prowadzone badania, można zauważyć, że najlepiej wypadły dzieci zamieszkujące Warszawę i Poznań. Istnieje istotna statystycznie różnica ($\chi^2 = 48,179$, $df = 12$, $p < 0,001$) między tymi wynikami uzyskanymi przez dzieci z tych miejscowości w porównaniu z innymi, w których przeprowadzono badania.

Tabela 4. Koordynacja statyczna dzieci a możliwy czas przebywania przez dzieci w przedszkolu

Koordynacja statyczna	Czas pracy przedszkola									
	12 godz.		25 godz.		45 godz.		55 godz.		60 godz.	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Dodatnia	16	53,3	25	83,3	493	55,1	431	58,2	24	68,6
Dopuszczalna	9	30	2	6,7	313	35,9	240	32,4	6	17,1
Negatywna	5	16,7	3	10	84	9,4	70	9,4	5	14,3
Ogółem	30	100	30	100	891	100	741	100	35	100

Czas, jaki dzieci mogą przebywać w placówkach wychowania przedszkolnego w godzinach, wydaje się nie różnicować wyników dzieci uczęszczających do placówek pracujących 45 i 55 godzin. Dokonując analizy skrajnych godzin pracy, czyli placówek dwunasto- i sześćdziesięciogodzinnych, niewiele więcej dzieci (2%), które nie zaliczyły zadania, jest w placówkach pracujących 12 godzin niż tych, które pracują godzin 60. Te niewielkie różnice wynikać mogą np. ze zmęczenia dzieci przebywających ponad 10 godzin dziennie w przedszkolu. Z kolei w placówkach 60-godzinnych o 15% dzieci więcej niż w przedszkolach 12-godzinnych zaliczyło całą próbę. Najlepiej poradziły sobie dzieci z placówek pracujących 45 i 55 godzin i jednocześnie tam było również najwięcej takich dzieci (33 – 36%), które wykonały tylko połowę próby. Oznaczać to może, że taki czas pobytu dziecka w placówkach jest optymalny, a jego zagospodarowanie przez nauczycieli wpływa korzystnie na sprawność koordynacji statycznej. Zależność jest istotna statystycznie ($\chi^2 = 21,958$, $df = 10$, $p < 0,05$).

Tabela 5. Koordynacja statyczna dzieci a rodzaj przedszkola

Koordynacja statyczna	Rodzaje przedszkoli									
	publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzyszeniowe		oddział przedszkolny		filie przedszkolne	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Dodatnia	768	56,5	159	57,6	8	53,3	47	73,4	16	53,3
Dopuszczalna	461	33,9	90	32,6	7	46,7	9	14,1	9	30
Negatywna	130	9,6	27	9,8	0	0	8	12,5	5	16,7
Ogółem	1359	100	276	100	30	100	64	100	30	100

Dokonując analizy wyników dzieci ze względu na rodzaj placówki, do której uczęszczały badane pięcioletki, nie stwierdzono zależności statystycznie istotnej. Podobne wyniki uzyskały dzieci w dwóch największych liczebnościowo grupach: uczęszczające do przedszkoli publicznych, samorządowych oraz te korzystające z edukacji w przedszkolach prywatnych.

2. Sprawności dzieci pięcioletnich w zakresie motoryki małej na przykładzie prób grafomotorycznych dotyczących kalkowania

Badanie grafomotoryki dotyczyło kopiowania dwóch rysunków, tzw. „fal” i zajączka. Autorką obu rysunków jest H. Tymichowa (Bogdanowicz, 2009). Do badań wybrano rysunki z najłatwiejszej części zadań, tzw. wzory proste: wzór I – 1 (pierwszy rysunek z całej serii) i wzór I – 13. Oba rysunki zostały określone przez H. Tymichową i M. Bogdanowicz jako ćwiczenia dla dzieci od 5. roku życia i jednocześnie przygotowujące dzieci w wieku przedszkolnym do nauki pisania (Bogdanowicz, 2009, s. 3). Poniżej opis przeprowadzonego badania.

Pomoc: dwa rysunki: „fale” i  zajączek, czyste białe kartki A4, po dwie dla każdego dziecka, zatemperowany ołówek. Instrukcja: Badający pokazywał pierwszy wzór „fale”. Popatrz na rysunek (na wzór nakłada czystą kartkę) i przekalkuj jak najlepiej to, co widzisz. W taki sam sposób dziecko kalkowało rysunek z zajączkiem.

Analizie ilościowej poddano:

- sposób kalkowania – melodię kinestetyczną wyrażającą się w umiejętności kalkowania bez lub z oderwaniem rąk,
- kierunek kalkowania – zgodny lub nie z kierunkiem pisania.

Wyniki, jakie uzyskały badane pięciolatki w obu próbach, zostały przedstawione w tabelach 6 – 17.

Tabela 6. Wyniki ogólne dotyczące sposobu kalkowania

Sposób kalkowania	Ogółem	
	L.	%
Kalkowało bez odrywania rąk	671	20,2
Kalkowało, odrywając ręce	2654	79,8
Ogółem	3325	100

Jedynie 20% dzieci umiało kalkować bez odrywania rąk. I chociaż badania były prowadzone przez cały rok szkolny i niektóre dzieci miały jeszcze czas, aby ćwiczyć płynność ruchów, niepokój budzi tak duża liczba dzieci (niemal 80%), które kalkując, odrywały ręce. Taki brak melodii ruchów będzie utrudniał naukę pisania, np. niekształtne pismo, problem z łączeniem liter.

Tabela 7. Wyniki ogólne dotyczące kierunku kalkowania

Kierunek kalkowania	Ogółem	
	L.	%
Kalkowało zgodnie z kierunkiem pisania	2631	79,2
Kalkowało niezgodnie z kierunkiem pisania	692	20,8
Ogółem	3323	100

Dla 79% dzieci kierunek kalkowania był jednoznaczny. Niepokój budzi fakt, że pomimo jednoznacznych zaznaczeń na wzorach do kalkowania odnośnie do kierunku prawie 21% dzieci wykonało zadanie, nie zachowując kierunku pisania. Należy się jedynie cieszyć, że badane dzieci nie rozpoczęły jeszcze nauki pisania.

Tabela 8. Sposób kalkowania a płeć dzieci

Sposób kalkowania	Płeć dziecka			
	chłopiec		dziewczynka	
	L.	%	L.	%
Kalkowało bez odrywania rąk	388	22,6	283	17,6
Kalkowało, odrywając ręce	1329	77,4	1325	82,4
Ogółem	1717	100	1608	100

Chłopcy okazali się lepsi o 5% niż dziewczynki w kalkowaniu bez odrywania rąk. Ponad 82% dziewcząt i 77% chłopców wykonywało zadanie, odrywając ręce. Zarówno wyniki ogólne dotyczące sposobu kalkowania, jak i te z podziałem na płeć badanych pokazują, że melodia kinetyczna wymaga jeszcze wielu ćwiczeń, aby badane pięciolatki mogły rozpocząć naukę w szkole. Wyniki istotne statystycznie ($\chi^2 = 12,877$, $df = 1$, $p < 0,001$).

Tabela 9. Kierunek kalkowania a płeć dzieci

Kierunek kalkowania	Płeć dziecka			
	chłopiec		dziewczynka	
	L.	%	L.	%
Kalkowało zgodnie z kierunkiem pisanja	1332	77,6	1299	80,8
Kalkowało niezgodnie z kierunkiem pisanja	384	22,4	308	19,2
Ogółem	1717	100	1607	100

W ocenie kalkowania zgodnie lub nie z kierunkiem pisma o 3% lepsze okazały się dziewczynki od chłopców, tzn. ponad 80% dziewczynek i 77% chłopców zachowywało kierunek kalkowania od lewej do prawej. Ponad 19% dziewczynek i 22% chłopców nie uwzględniało strzałek pokazujących kierunek kalkowania. Zależność okazała się znacząca statystycznie ($\chi^2 = 5,191$, $df = 1$, $p < 0,05$).

Tabela 10. Sposób kalkowania przez dzieci a lokalizacja przedszkola

Sposób kalkowania	Lokalizacja przedszkola					
	wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
	L.	%	L.	%	L.	%
Kalkowało bez odrywania rąk	101	19,3	220	20	350	20,5
Kalkowało, odrywając ręce	421	80,7	879	80	1354	79,5
Ogółem	522	100	1099	100	1704	100

Niewielkie różnice w wynikach dotyczących sposobu kalkowania przez dzieci w zależności od miejsca zamieszkania nie znalazły potwierdzenia w obliczeniach statystycznych. Miejsca, w których prowadzone były badania, nie warunkowały sprawności związanych z kalkowaniem. Kiedy jednak przyjrzeć się wynikom uzyskanym w poszczególnych miastach, zauważyć można, że najlepsze w kalkowaniu bez odrywania rąk były dzieci z Lublina i Szczecina (32 – 26%). Zależność dotycząca lokalizacji placówek wychowania przedszkolnego jest istotna statystycznie ($\chi^2 = 11,499$, $df = 6$, $p < 0,001$).

Tabela 11. Kierunek kalkowania przez dzieci a miejscowość, w której mieści się przedszkole

Kierunek kalkowania	Miejscowość, w której mieści się przedszkole					
	wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
	L.	%	L.	%	L.	%
Kalkowało zgodnie z kierunkiem pisania	377	72,2	884	80,6	1370	80,4
Kalkowało niezgodnie z kierunkiem pisania	145	27,8	213	19,4	334	19,6
Ogółem	522	100	1097	100	1704	100

Ponad 80% dzieci zamieszkujących miasta i duże aglomeracje miejskie potrafi kalkować zgodnie z kierunkiem pisania. Taką wrażliwość na kierunek kalkowania wykazało o 8% mniej dzieci zamieszkujących wsie. Niskie wyniki dzieci wiejskich mogą być uwarunkowane mniejszą liczbą ćwiczeń grafomotorycznych. Zależność wykazuje wysoką istotność statystyczną ($\chi^2 = 18,173$, $df = 2$, $p < 0,001$). Przyglądając się dokładnie lokalizacji placówek wychowania przedszkolnego, zauważyć można, że powyżej 80% dzieci, które zachowały poprawny kierunek kalkowania, uczęszczało do placówek w Szczecinie, Warszawie, Lublinie i Słupsku. Wyniki znalazły potwierdzenie w obliczeniach statystycznych ($\chi^2 = 30,606$, $df = 6$, $p < 0,001$) w porównaniu z innymi miastami.

Tabela 12. Sposób kalkowania przez dzieci a czas pracy przedszkola

Sposób kalkowania	Czas pracy przedszkola									
	12 godz.		25 godz.		45 godz.		55 godz.		60 godz.	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Kalkowało bez odrywania rąk	11	18,3	8	13,3	306	17,5	330	23,5	16	30,8
Kalkowało, odrywając ręce	49	81,7	52	86,7	1445	82,5	1072	76,5	36	69,2
Ogółem	60	100	60	100	1751	100	1402	100	52	100

Biorąc pod uwagę czas pracy przedszkoli, w których są zbliżone wartości liczbowe dotyczące dzieci do nich uczęszczających, zauważyć można, że o 6% lepiej wypadły dzieci w placówkach pracujących 55 godzin niż pięciolatki z przedszkoli 45-godzinnych. W przedszkolach pracujących do 45 go-

dzin ponad 80% dzieci podczas kalkowania odrywa ręce, natomiast w placówkach pracujących 55 godzin i dłużej takich dzieci jest mniej – 70 – 77%. Statystycznie również potwierdzona została zależność ($\chi^2=23,256$, $df = 4$, $p < 0,001$).

Tabela 13. Kierunek kalkowania przez dzieci a czas pracy przedszkola

Kierunek kalkowania	Czas pracy przedszkola									
	12 godz.		25 godz.		45 godz.		55 godz.		60 godz.	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Kalkowało zgodnie z kierunkiem pisania	37	61,7	52	86,7	1404	80,2	1095	78,2	43	82,7
Kalkowało niezgodnie z kierunkiem pisania	23	38,3	8	13,3	346	19,8	306	21,8	9	17,3
Ogółem	60	100	60	100	1750	100	1401	100	52	100

Analiza wyników badań wykazała 2-procentową różnicę pomiędzy placówkami 55- a 45-godzinnymi, na korzyść tych pierwszych w zakresie kalkowania zgodnie z kierunkiem pisania. Najslabiej wypadły dzieci w placówkach pracujących 12 godzin, zaś najlepiej w przedszkolach, w których dzieci przebywają 25 godzin. Istotność wyników została potwierdzona statystycznie ($\chi^2=15,644$, $df = 4$, $p < 0,01$). Być może w placówkach pracujących 25 godzin nauczyciele więcej czasu przeznaczają na ćwiczenia grafomotoryczne.

Tabela 14. Sposób kalkowania przez dzieci a rodzaj przedszkola

Sposób kalkowania	Rodzaje przedszkoli									
	publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzyszeniowe		oddział przedszkolny		filie przedszkolne	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Kalkowało bez odrywania rąk	512	20,1	110	19,5	15	50	23	18,3	11	18,3
Kalkowało, odrywając ręce	2034	79,9	453	80,5	15	50	103	81,7	49	81,7
Ogółem	2546	100	563	100	30	100	126	100	60	100

Wyniki dotyczące sprawności w zakresie kalkowania przez dzieci w zależności od rodzaju przedszkola pokazują dosyć wyrównane wyniki: 18-20% dzieci, które nie odrywały rąk podczas kalkowania. Pewnym zaskoczeniem mogą być wyniki dzieci uczęszczających do przedszkoli stowarzyszeniowych, aż 50% dzieci poradziło sobie z zadaniem w sposób oczekiwany ($\chi^2 = 17,130$, $df = 4$, $p < 0,01$). Oznaczać to może, że placówki stowarzyszeniowe przykładają największą wagę ze wszystkich placówek, gdzie prowadzone były badania, do ćwiczeń grafomotorycznych w zakresie melodii kinetycznej.

Tabela 15. Kierunek kalkowania przez dzieci a rodzaj przedszkola

Kierunek kalkowania	Rodzaje przedszkoli									
	publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzyszeniowe		oddział przedszkolny		filie przedszkolne	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Kalkowało zgodnie z kierunkiem pisania	2035	80	426	75,8	27	90	106	84,1	37	61,7
Kalkowało niezgodnie z kierunkiem pisania	510	20	136	24,2	3	10	20	15,9	23	38,3
Ogółem	2545	100	562	100	30	100	126	100	60	100

I znowu na czołówkę wysuwają się dzieci z przedszkoli stowarzyszeniowych – 90% dzieci kalkowało zgodnie z kierunkiem pisania. Miejsce drugie – 85 – 80% – zajmują dzieci uczęszczające do przedszkoli publicznych, samorządowych lub oddziałów przedszkolnych. Na ostatnim miejscu z wynikiem prawie 62% znalazły się filie przedszkolne. Wyniki istotnie statystycznie ($\chi^2 = 19,995$, $df = 4$, $p < 0,001$). Być może jednak przedszkola stowarzyszeniowe kładą większy nacisk na przygotowanie do nauki pisania. Niepokojące niskie są wyniki uzyskane przez dzieci uczęszczające do filii przedszkolnych. Należałoby się może lepiej przyjrzeć całemu procesowi przygotowaniu do nauki pisania w tych oddziałach.

Podsumowanie

1. Wyniki ogólne dotyczące rzeczywistych możliwości rozwoju umiejętności ruchowych dzieci pięcioletnich objętych opieką przedszkolną wskazują na następujące zależności. Co szósty pięcioletek potrafił stać raz na jednej, raz na drugiej nodze przez 10 sekund. Co trzecie dziecko zaliczyło połowę

zadania. Aż 10% dzieci w ogóle nie wykonało próby dotyczącej koordynacji statycznej. W próbach dotyczących grafomotoryki 80% dzieci kalkuje, nie zachowując melodii kinestetycznej (odrywając ręce), ale za to zgodnie z kierunkiem pisania. Co piąty pięcioletek potrafi już kalkować bez odrywania rąk, za to nie przestrzega kierunku kreślenia wzorów. Wyniki pokazują, że wszystkie badane sfery wymagają interwencji, przy czym ćwiczenia dotyczące melodii kinestetycznej wydają się obszarem najbardziej zaniedbanym. Fakt, że co szóste dziecko potrafi utrzymać równowagę na obu nogach nie powinien jednak nadmiernie cieszyć. Ponad 40% dzieci miało przecież kłopoty z wykonaniem tak elementarnego zadania.

2. Rzeczywiste możliwości ruchowe pięcioletnich dziewczynek i chłopców. Twierdzenie Gniewkowskiego „ogólnie rzecz biorąc, chłopcy wykazują w sprawności fizycznej lepsze wyniki niż dziewczęta” (Gniewkowski, 1985, s. 110) nie znajduje potwierdzenia w prowadzonych badaniach. To pięcioletnie dziewczynki okazały się zdecydowanie sprawniejsze niż chłopcy w próbach dotyczących koordynacji statycznej. Dziewczynki częściej niż chłopcy kalkują zgodnie z kierunkiem od lewej do prawej. Chłopcy natomiast uzyskali wyższe wyniki niż dziewczynki w kalkowaniu bez odrywania rąk.

3. Sprawność ruchowa dzieci z różnych środowisk. Twierdzenie Gniewkowskiego, że „poziom sprawności w różnych środowiskach jest w wieku przedszkolnym jeszcze mało zróżnicowany” (Gniewkowski, 1985, s. 110), zarówno w przypadku motoryki dużej, jak i małej również się nie potwierdziło. Najlepsze wyniki uzyskały dzieci mieszkające na wsi, drugie miejsce zajęły dzieci z dużych aglomeracji miejskich. Na miejscu ostatnim, z wynikiem o 10% niższym niż dzieci wiejskie, znalazły się pięcioletki zamieszkujące miasta do 100 tys. mieszkańców. Różnica w wykonaniu próby pomiędzy pięcioletkami z Warszawy i Poznania a ich rówieśnikami ze Słupska wynosiła niemal 20% na niekorzyść dzieci ze Słupska. W próbach dotyczących grafomotoryki: najwięcej dzieci, które kalkując, nie zachowywały melodii kinestetycznej, pochodziło ze Słupska i Bydgoszczy. Lepsze o ponad 20% wyniki uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkoli w Lublinie. W próbach dotyczących kierunku kalkowania najgorsze wyniki uzyskały dzieci ze wsi i dzieci z Poznania (wyniki o 13% słabsze od placówek szczebińskich).

4. Możliwości ruchowe dzieci w zależności od czasu pracy i rodzaju placówki wychowania przedszkolnego. W próbie dotyczącej motoryki dużej najlepiej poradziły sobie dzieci z placówek 45- i 55-godzinnych. Jednocześnie tam było najwięcej takich dzieci (33 – 36%), które wykonały tylko połowę próby. Jeśli chodzi o motorykę małą, nieco lepsze wyniki uzyskały dzieci korzystające z edukacji w placówkach 55-godzinnych: w kalkowaniu bez odrywania rąk o 6% lepiej wypadły dzieci w placówkach 55-godzinnych niż

pięciolatki z przedszkoli 45-godzinnych, 2% różnicy pomiędzy placówkami 55- a 45-godzinnymi przemawia na korzyść tych pierwszych w zakresie kalkowania zgodnie z kierunkiem pisania. Wyniki dotyczące grafomotoryki pokazują znakomite (na tle innych rodzajów placówek) osiągnięcia pięciolatek z przedszkoli stowarzyszeniowych: 50% dzieci kalkowało bez odrywania rąk i 90% zgodnie z kierunkiem pisania.

5. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na uznanie za prawdziwą wypowiedź Wojnarowskiej, która twierdzi, że obserwowane w badaniach dzieci polskich zwiększanie się masy i wzrostu nie idzie w parze ze wzrostem kondycji fizycznej (Wojnarowska, 2010, s. 73). Próby do badań motoryki dużej i małej zostały wybrane jako zadania możliwe do wykonania i typowe dla dzieci pięcioletnich. Wyniki ogólne (punkt 1), jakie uzyskały badane pięciolatki, pokazują, że oba badane obszary wymagają interwencji, jeśli dzieci te mają stać się uczniami klas pierwszych odnoszącymi sukcesy w nauce.

6. Stwierdzone w badaniach niedostatki w zakresie rozwoju motorycznego dzieci pięcioletnich i brak usprawniania w tym zakresie prowadzić mogą w niedalekiej przyszłości do niezręczności ruchowej, której konsekwencje będą widoczne w problemach z opanowaniem nauki pisania. O niezręczności ruchowej świadczyć też mogą umiejętności samoobsługowe. W pakiecie prowadzonych badań dotyczących dzieci pięcioletnich zamieszczono zadanie polegające na stworzeniu sytuacji, podczas której pięciolatki miały pomagać dzieciom z młodszych grup w ubieraniu się w szatni. Jednak wykonanie tego zadania zostało uniemożliwione – dzieci nie potrafią się ubierać samodzielnie, a zatem także pomagać innym.

7. Dokonując analizy czynności ruchowych, jakie wykonują dzieci uczęszczające do przedszkoli, można zauważyć, że dużej grupy dzieci odpowiadać będzie następujący schemat czynności ruchowych powtarzających się codziennie: 1) przywiezienie dzieci przez rodziców samochodem do przedszkola, 2) zajęcia ruchowe w przedszkolu, typu zabawa w pająki i muchy albo „ptaszek do gniazdka, ptaszek z gniazdka”, 3) bieganie na świeżym powietrzu, 4) odwożenie dzieci samochodem do domu, 5) po powrocie z przedszkola bierne siedzenie przed telewizorem lub monitorem. Takie ograniczenia ruchowe w okresie rozwijania się sprawności motorycznych określić można hipokinezą. Uwzględniając analizę czynności ruchowych dzieci i wyniki przeprowadzonych badań, można potwierdzić tezę Wojnarowskiej (Wojnarowska, 2010, s. 73), że skutkiem pogłębiającej się hipokinezy (niedostatku ruchu) już w wieku przedszkolnym jest regres sprawności fizycznej u dzieci. I chociaż zaspokajanie potrzeby ruchu przez placówki wychowania przedszkolnego nie było przedmiotem niniejszych badań, to wydaje się, że podniesiony w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego problem zagospodarowania czasu dzieci, tak by miały czas na

zajęcia ruchowe oraz planowe prowadzenie zajęć ruchowych na powietrzu, jest odpowiedzią na zauważalny regres sprawności motorycznych dzieci (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009, s. 21-22).

8. Pamiętając o tym, że „organizacja ruchu nie jest czymś, co jest produktem naszego myślenia – czynności ruchowe nierozdzielnie splatają się z procesami sensorycznymi i poznawczymi zachodzącymi w naszym umyśle” (Kalat, 2006, s. 248), należy się jeszcze bardziej zastanowić nad znaczeniem sprawności ruchowych w rozwoju dzieci. Bombardowane zewsząd bodźcami potrzebują czasu i sposobności, aby przetworzyć wszystkie dane. Ruch jest taką furtką, która pozwala dziecku przekształcać zgromadzone informacje w wiedzę, umożliwia też w chwilach przeciążenia rozwijającego się wciąż systemu nerwowego odreagowanie nagromadzonych emocji. Zauważyć można zachwianie równowagi pomiędzy obszarami rozwoju dzieci szczególnie wspieranymi a tymi, które są zaniedbywane. Z jednej strony zauważyć można ogromne dążenie placówek wychowania przedszkolnego i rodziców do stymulacji poznawczej dzieci. Z drugiej strony uwarunkowania środowiskowe (rozumiane jako stymulacja i wzory zachowań) powodują, że dramatycznie zmniejsza się stymulacja ruchowa i ruchowa aktywność własna dzieci w wieku przedszkolnym.

Skoro tempo i jakość rozwoju psychoruchowego warunkują jakość procesów poznawczych, należałoby się poważnie zastanowić nad konsekwencjami zaniechań w obszarze motoryki dzieci w wieku przedszkolnym. Jak nigdy dotąd wydaje się ważna rola przedszkola w kompensowaniu hipokinezji i dyspraksji. Pozostawienie dzieciom czasu na samoporuszanie się już dzisiaj nie wystarcza. Celowe, planowe pomaganie dzieciom w zdobywaniu wszechstronnego, zrównoważonego kontrolowanego doświadczenia ruchowego (Sherborne, 1997, s. 71-80) jest nowym zadaniem, przed którym stoją placówki wychowania przedszkolnego.

Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich

1. Pojęcie i mechanizmy rozwoju kompetencji poznawczych

Kompetencje, zdaniem M. Dudzikowej (1994, s. 206), to rodzaj struktury poznawczej złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniem, zbudowanej na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności można w danym kontekście, układzie sytuacji zachodzących w środowisku inicjować i z określoną skutecznością realizować związane z danym obszarem działań zadania zgodnie z przyjętymi standardami. M. Czerepaniak-Walczak (1995) podkreśla, że kompetencje posiadają podmiotowy charakter, ujawniają się w określonych sytuacjach, charakteryzują się wysokim poziomem uniwersalności, a ich strukturę tworzą trzy zasadnicze elementy: umiejętność adekwatnego zachowania się, świadomość potrzeby i skutków zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki. J. Coolahan (Eurydice, 2005, s. 13) zaproponował, aby termin *kompetencje* rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływania edukacyjnego”.

Koncepcja poznawcza człowieka rozpatruje dziecko jako samodzielną jednostkę, której istotną cechą jest dążenie do poznawania otaczającego świata. To potrzeba poznawania jest główną motywacją aktywności człowieka. W trakcie zaspokajania potrzeby poznawania jednostka gromadzi doświadczenia. Każda jednostka inaczej porządkuje swoje doświadczenia i dlatego centralnym pojęciem jest pojęcie struktury poznawczej. Kompetencje w tym ujęciu są wynikiem nie tylko poznawania rzeczywistości, ale także efektem systematycznego procesu poznawania własnych właściwości, jako podmiotu poznającego. Unikatowość cech podmiotu w połączeniu z niepowtarzalnością ludzkiego doświadczenia rzeczywistości sprawia, że kompetencje mają także podmiotowy charakter. Z trudem poddają się one pomiarowi. Jedyną drogą to ocena wyników działań ludzkich.

Źródłem wychowania w koncepcji poznawczej jest człowiek mający określony temperament, charakter, potencjalne możliwości rozwoju. Z punktu widzenia rozwoju struktur poznawczych wychowanie powinno polegać na tym, że wychowawca tworzy warunki, w których wychowanek może odkrywać świat.

Kompetencje poznawcze są dla dziecka kluczowe, niezbędne, umożliwiają aktywne poznawanie świata, stanowią podstawę rozwoju, ułatwiają dobre funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości, przygotowują do grania wielu ról. Umiejętności te są niezbędne dziecku i społeczności, w której ono funkcjonuje, np. rodzinie, grupie rówieśniczej w przedszkolu, grupie zabawowej na placu zabaw. Kompetencje poznawcze dają dziecku możliwość przekraczania własnych dotychczasowych możliwości i wiedzy i wykorzystania swoich zasobów w nowych kontekstach.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest podmiotem aktywnym, ciągle zajęтым i badającym rzeczywistość. Jego aktywność wpływa na rozwój zasobów osobistych. Intensywna aktywność dziecka przejawiająca się w formie zabawy i pracy powoduje rozwój uczuć poznawczych – ciekawości poznawczej, zainteresowań oraz uczuć wartościujących, odnoszących się do samego siebie jako przedmiotu działania i uczestnika społecznych kontaktów. W wieku pięciu lat kształtują się aspiracje dziecka w zakresie podstawowych przyswojonych przez nie form działania, a w ślad za tym pojawia się dążenie do sprawdzenia samego siebie w działaniu, które przejawia się w powtarzanym zwrocie „ja sam”.

Aktywność poznawcza to ogół czynności związanych z poszukiwaniem, gromadzeniem, kategoryzowaniem, przekazywaniem, wykorzystywaniem i wytwarzaniem wiedzy. Jest wywołana przez ciekawość, która może wystąpić nie tylko w aktywności poznawczej, lecz w każdej innej aktywności. W aktywności poznawczej odgrywa rolę podstawową. Pojawienie się u dziecka ciekawości poznawczej ściśle wiąże się z zaciekawieniem. Dziecko, aby zaspokoić potrzebę poznania wywołaną jakimś silnym bodźcem, np. ciekawym obiektem lub zjawiskiem, reaguje eksploracją (czynności badawcze) za pomocą czynności motorycznych, sensorycznych czy poznawczych. Eksploracji towarzyszy silna motywacja, która została wzbudzona przez zaciekawienie. Ciekawość jest typową reakcją emocjonalno-motywacyjną na silne i intensywne bodźce, pojawiające się pod wpływem zaciekawienia i prowadzi do aktywności poznawczej lub innej.

Czynniki hamujące aktywność poznawczą dziecka w wieku przedszkolnym to najczęściej:

- dyskomfort fizjologiczny lub psychiczny (przemęczenie, choroba, dolegliwość, senność),
- niekorzystne właściwości temperamentalne (niska aktywność, wycofanie),

- nastrój niepokoju, napięcia, lęku wzbudzony przez osobę, treść, sytuację,
- niezaspokojona potrzeba,
- niektóre cechy umysłu lub osobowości (niska inteligencja, sztywność myślenia, konserwatyzm),
- awersja do treści lub formy przekazu wywołana uprzednim doświadczeniem (np. długie siedzenie, przymus zajmowania się czymś, czego nie rozumie),
- przeciążenie lub nasycenie informacyjne,
- niewłaściwa reakcja osoby znaczącej,
- niedostosowany do dziecka system zasad i nagród,
- nadmiernie eksploatowany kanał odbioru (np. słuch, wzrok),
- niewłaściwy sposób porcjowania i eksponowania treści przez nauczyciela i rodzica mający wzbudzić aktywność dziecka.

Na aktywność poznawczą dziecka i jego zaciekawienie mają wpływ sytuacyjne stymulatory, m.in.:

- nowość bodźca i jego intensywność,
- częstość zmiany bodźców, osób, sytuacji i ich różnorodność,
- rozbieżność lub niezgodność między tym, co dziecko wie i spodziewa się zobaczyć, a tym, co w danej sytuacji doświadcza,
- zaskoczenie lub niepewność,
- złożoność, niezwykłość lub dziwność sytuacji, przedmiotów, postaci,
- nieoczekiwane pojawienie się przedmiotów lub osób,
- znaczenie prezentowanej wiedzy dla dotychczasowych doświadczeń dziecka.

Aktywność i ciekawość poznawcza prowadzi dziecko do ciągłego poszukiwania wiedzy, w toku którego napotyka ono różnego rodzaju trudności, czyli problemy. Człowiek jako istota aktywna wykonuje wiele czynności myślowych i praktycznych, aby stojące przed nim problemy i zadania rozwiązać. To samo czyni dziecko, które poprzez rozwiązywanie problemów zaspokaja swoje potrzeby poznawcze:

- eksploracji (badanie, poszukiwanie, odkrywanie czegoś) – uruchamiają ją nowe bodźce i nowe sytuacje,
- nazywania (w toku poznawania dziecko dąży do wyodrębnienia i określenia nowych obiektów),
- świeżości (wykrywanie nowości, by stwierdzić, w czym dany przedmiot jest inny od poprzednio poznanych),
- powtarzania (podstawa wykrywania stałości istnienia rzeczy i ich powtarzalności),
- pytania (kolejne kroki podczas rozwiązywania problemów) to zaspokajanie ciekawości poznawczej,
- potrzeba posiadania spójnego obrazu świata i samego sprowadza się do bogacenia i porządkowania informacji, wiedzy i doświadczeń wspólnie

z dorosłym lub bardziej doświadczonym rówieśnikiem. Potrzeba ta zachęca dziecko do uczenia się od innego dziecka (członka grupy przedszkolnej lub zabawowej, rodzeństwa), które akurat w tej dziedzinie dysponuje bogatszym zasobem wiedzy lub umiejętności (uczenie się synergiczne).

Efektami aktywności poznawczej dziecka są: nowe informacje dotyczące bezpośrednio i pośrednio problemu intelektualnego lub praktycznego, nowe problemy i idee, nowe zadania stawiane przez dziecko sobie lub innym w jego otoczeniu, ale także rezultatem może być uzyskanie przez dziecko sprawności bądź informacji podnoszącej jego kompetencje, zrozumienie czegoś, nabycie praktycznych umiejętności, wytworzenie czegoś, co rozwiązuje problem, postawienie nowych pytań, które dziecko kieruje do wspierającego go dorosłego.

2. Poziom rozwoju kompetencji poznawczych badanych dzieci

Wszystkie dotychczasowe uwagi pokazują, jak duże znaczenie w karierze szkolnej dziecka mają jego umiejętności poznawcze i doświadczenia związane z aktywnym poznawaniem świata. Dlatego jednym z głównych zadań, jakie podjęto w prezentowanych tu badaniach było dokonanie diagnozy poziomu rozwoju kompetencji poznawczych u dzieci pięcioletnich, stojących u progu nauki szkolnej oraz ich gotowości do jej podjęcia.

Głównym celem badań prezentowanych w tym rozdziale było ustalenie:

– Jakie umiejętności poznawcze posiada dziecko pięcioletnie poddane edukacji przedszkolnej?

– W jakim zakresie posiadane kompetencje zależą od rodzaju przedszkola, lokalizacji placówki i sposobu pracy nauczyciela?

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła opisać zasoby osobiste dzieci ujawniające się w wybranych sytuacjach:

– rozmowy na podstawie wcześniejszych doświadczeń dzieci dotyczących zjawisk występujących w przyrodzie,

– rozmowy na podstawie historyjki obrazkowej i rozwiązywania problemu intelektualnego,

– rozwiązywania problemu w sytuacji doświadczenia praktycznego.

Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich w opisywanych badaniach ze względu na specyfikę wieku rozwojowego i możliwości zachowania jednolitej struktury badań na terenie całego kraju sprowadzono do:

– umiejętności spostrzegania detali na obrazkach,

– umiejętności rozwiązywania problemów intelektualnych zawartych w historyjce obrazkowej (rozumienia związków przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych między elementami wiedzy),

- umiejętności rozwiązywania problemów praktycznych podczas badania cech obiektów (stawiania hipotez i weryfikacji praktycznej),
- umiejętności dowodzenia, uzasadniania,
- umiejętności uogólniania,
- umiejętności wnioskowania,
- abstrahowania z wykorzystaniem posiadanej wiedzy w różnych sytuacjach.

Analiza ilościowa i jakościowa wyników badań pozwoliła wysnuć wnioski dotyczące tego, jakie czynniki tkwiące w przedszkolu sprzyjają gromadzeniu przez dzieci bogatych doświadczeń w zakresie aktywności poznawczej, a które elementy nie mają znaczenia dla rozwoju wybranych umiejętności dziecka bądź je hamują.

Umiejętność spostrzegania detali na obrazkach

Na rozwój sfery poznawczej dziecka składają się zmiany w obrębie takich procesów poznawczych, jak: odbiór wrażeń, spostrzeżeń, myślenie, mowa, uwaga, pamięć, wyobraźnia. Rozwijanie procesów poznawczych i operacji umysłowych odbywa się w toku każdej działalności.

Spostrzeżenia dziecka mają następujące cechy:

- synkretyzm (ujmowanie, postrzeganie rzeczy w sposób globalny),
- mimowolność, przypadkowość (zwracanie uwagi na cechy wyróżniające się, niezwykle),
- subiektywność (odbieranie bodźców związane ze stanami emocjonalnymi, spostrzeganie szczegółu, który zafascynował),
- przedmiotowość (przypisywanie nieznany, abstrakcyjnym kształtom znaczenia przedmiotów znanych: koło – piłka; kwadrat – okienko).

Opisywane cechy występują we wszelkiej aktywności spostrzeniowej, czyli w odbieraniu przestrzeni, kształtu, ruchu i bardziej złożonych struktur, np. obrazków, historyjek obrazkowych.

Bezpośrednie sensoryczne poznawanie rzeczywistości ma charakter złożony, bowiem opiera się na odbiorze bodźców przez narządy zmysłu dziecka – poznawanie wielozmysłowe i tworzeniu się wrażeń, następnie spostrzeżeń.

Spostrzeżenia nie sprowadzają się do sumy wrażeń i są zawsze jednostkowymi, indywidualnymi, subiektywnymi obrazami określonej rzeczywistości (Waloszek, 1993). Towarzyszą im pamięć, opierająca się na uprzednim doświadczeniu, myślenie i uczucia spostrzegającego podmiotu. Spostrzeżenia są wynikiem przekształceń informacji o cechach rzeczy lub zjawisk. Procesy percepcyjne pozwalają człowiekowi na odnalezienie stałości i związków w zmieniającym się świecie. Dzięki nim poznający podmiot widzi przedmioty, przestrzeń, zdarzenia, ruch i relacje między ludźmi i rzeczami.

Wyobrażenia są przejściem od bezpośredniego sensorycznego poznania do poznania pośredniego, umysłowego. Dziecko umie przywoływać uprzednio spostrzegane kształty i figury, jednak sprawia mu trudność wyobrażenie, jakich przekształceń można dokonać w obrębie tych figur czy przedmiotów.

Nie potrafi uchwycić związku między stanem jakiegoś przedmiotu a jego przekształceniem. W swoim myśleniu nie potrafi wrócić do momentu przed dokonaniem przekształcenia. Ten brak możliwości odwrócenia czynności myślowych powoduje, że myślenie ma charakter przedoperacyjny. J.S. Bruner (1978) uważa, że dziecko może uzyskiwać reprezentacje enaktywne – przez działanie, ikoniczne – w postaci obrazowej oraz symboliczne – za pomocą słów. Sposób uzyskania reprezentacji warunkuje i uczestniczy w powstawaniu wyobrażeń.

W wieku przedszkolnym dzięki rozwojowi procesów poznawczych dziecko ma kontakt nie tylko ze światem fizycznym, ale także z nowym światem swoich wewnętrznych wyobrażeń, określanym mianem obrazów umysłowych.

Dzieci pięcioletnie w trakcie badania miały za zadanie dostrzec wszystkie elementy poszczególnych trzech obrazków z historyjki pt. „Przygoda Gapiszona” i nazwać je.

Tabela 1. Umiejętności spostrzegania detali na obrazku, ich nazywania i odczytywania

Co widzisz na obrazkach?		Dziecko udziela odpowiedzi		Dziecko nie udziela odpowiedzi	
		L.	%	L.	%
Płeć	chłopcy	719	95,9	31	4,1
	dziewczynki	699	97,1	21	2,9
Miejsce	wieś	179	89,5	21	10,5
	miasto do 100 tys.	569	97,6	14	2,4
	miasto powyżej 100 tys.	670	97,5	17	2,5
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	10	100,0	0	0,0
	25 godzin w tygodniu	21	100,0	0	0,0
	45 godzin w tygodniu	794	95,7	36	4,3
	55 godzin w tygodniu	593	98,3	10	1,7
	60 godzin w tygodniu	0	0,0	6	100,0
Rodzaj	publiczne, samorządowe	1118	96,3	43	3,7
	prywatne	203	97,1	6	2,9
	stowarzyszeniowe	15	100,0	0	0,0
	oddział przedszkolny	71	95,9	3	4,1
	filie przedszkolne	10	100,0	0	0,0

N = 1470

Tabela 2. Umiejętności spostrzegania detali na obrazku, ich nazywania i odczytywania

Co widzisz na obrazku?	χ^2	df	p	Wynik
Płeć dziecka	1,594	1	,207	brak istotnych różnic
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	32,893	2	,000	wysoce istotne różnice
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	172,548	4	,000	wysoce istotne różnice
Rodzaj przedszkola	1,340	4	,855	brak istotnych różnic
Lokalizacja przedszkola	84,039	6	,000	wysoce istotne różnice
Staż pracy nauczyciela	52,496	37	,047	istotne statystycznie
Awans zawodowy nauczyciela	11,794	3	,008	istotne statystycznie

N = 1470

Przedstawione wyniki wskazują, że poziom umiejętności spostrzegania detali na obrazkach przez dziecko pięcioletnie wiąże się z rodzajem miejscowości, w której mieści się przedszkole (wyższe wyniki odnotowano w miastach), z rzeczywistym czasem pobytu dziecka w przedszkolu, regionalną lokalizacją przedszkola (najwyższe wyniki odnotowano w Szczecinie, Bydgoszczy, Poznaniu i Olsztynie) oraz z przygotowaniem zawodowym nauczycielek. W przypadku ostatniej zmiennej kierunek zależności jest następujący: im dłuższy staż zawodowy mają nauczycielki i osiągnęły wyższy stopień awansu zawodowego, tym wyższy poziom umiejętności dostrzegania i nazywania szczegółów na obrazku reprezentują ich wychowankowie. Wynika stąd, iż kluczem do uczenia się dziecka jest przygotowanie i doświadczenie zawodowe nauczyciela, wybrane i stosowane przez niego metody pracy, organizacja zajęć i rodzaje zadań. Sposób kreowania przez nauczyciela przestrzeni edukacyjnej wpływa na umiejętności percepcji i rozumienia przez dziecko otaczającego świata i samego siebie (Sowińska, Michalak, 2004).

Zdaniem Guilforda (1978), można wyróżnić różne kategorie informacji, np. informacje figuralne (barwa, kształt, czas, ruch, przestrzeń), konkretne (przypominające spostrzeganie obrazów) i symboliczne (przybierające formę znaków, materiałów, takich jak litery, cyfry, nuty, kody, osoby, rzeczy, sytuacje, zdarzenia zachowania, związki, gesty, wypowiedzi, model, wykresy).

Badane dzieci pięcioletnie na prezentowanych obrazkach „Przygoda Gapiszona” dostrzegały w większości przypadków informacje figuralne (konkretne postacie, ich ruch i przestrzeń). Jedynie 15% dzieci z badanej grupy dostrzegło informacje symboliczne zamieszczone na obrazach, tzn. znaki zapytania i wykrzykniki.

Nauczyciele przedszkola w celu polepszenia odbioru przez dzieci informacji z otoczenia (np. historyjki obrazkowej), a tym samym zwiększenia ich wiedzy o świecie powinni:

- dostosowywać informacje do aktualnej sytuacji i działania dzieci,
- uwzględniać wiedzę osobistą przedszkolaków, która pozwala łączyć nowe informacje ze zdobytymi wcześniej (Klus-Stańska, 2000),
- podawać informacje ciekawe z dużym ładunkiem emocjonalnym,
- dbać, aby sygnały docierające do dziecka płynęły kilkoma kanałami (np. poznanie polisensoryczne, badanie, eksperymentowanie, przekaz filmowy i telewizyjny, książka, obrazek, schemat, wywiad z ekspertem, rozmowa z nauczycielem lub rówieśnikiem, tekst z encyklopedii dla dzieci),
- zwracać uwagę, aby informacje wzajemnie się uzupełniały.

Ważnym etapem przed prezentacją obrazka jest wzbudzenie zaciekawienia u dzieci. Ten element decyduje w znacznym stopniu o zaangażowaniu dzieci w zadanie. Dzieci pięcioletnie potrzebują dorosłych, którzy pomogą im zrozumieć ich doświadczenia (Schaffer, 1998). Dlatego nauczyciel powinien wiedzieć, w jaki sposób dziecko zrozumiało np. obrazek lub wydarzenie, a następnie zaprojektować dalszy proces edukacyjny. Kompetencje nauczyciela przedszkola i uczniów klas młodszych powinny obejmować rozległą wiedzę merytoryczną, metodyczną i psychologiczną (Plankiewicz, Jakubowicz-Bryx, 2004).

Wyobrażenia dziecka pięcioletniego nie zawierają wszystkich informacji o przedmiotach i zjawiskach. Nauczyciele powinni wzbogacać doświadczenia dzieci i pomóc im opisywać czynności własne, innych ludzi z najbliższego otoczenia i postaci np. z filmów. Objasnienia słowne pozwolą wychowankom na tworzenie w przyszłości wyobrażeń antycypacyjnych, opartych na przewidywaniach samego podmiotu.

Umiejętność rozwiązywania problemów

Aktywność dziecka polegająca na rozwiązywaniu problemów sprzyja doskonaleniu procesów poznawczych: spostrzeżenia, wyobrażenia, myślenia, a szczególnie takiej cechy, jak przyczynowość w myśleniu, mowy, uwagi, pamięci, wyobraźni i operacji umysłowych, takich jak: analiza, synteza, wyodrębnianie, porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie, wnioskowanie, abstrahowanie oraz kształtowanie pojęć.

Problem jest to rodzaj zadania, którego podmiot nie może rozwiązać na podstawie dotychczasowej wiedzy i jego rozwiązanie wymaga logicznego myślenia. Zdaniem W. Okonia (1984), problem to zadanie wymagające pokonania trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym przy udziale aktywności badawczej.

Najtrudniejszym zadaniem dziecka jest dostrzeżenie problemu. Jest to uzależnione od wielu czynników, np. wieku, zainteresowań, dotychczasowych doświadczeń, aktualnej sytuacji i kontekstu. Percepcja problemu jest najczęściej sytuacją wstępną, warunkującą początkowo rozwiązanie. W toku rozwiązywania problemu dziecko zdąża od sytuacji niepewnej do sytuacji jasnej, pewnej. Na umiejętność rozwiązania problemu mają wpływ przyswojone schematy poznawcze. Schematy poznawcze u dziecka w wieku przedszkolnym dopiero się kształtują i zależą od jakości aktywności dziecka i jego doświadczeń. Na skutek uczenia się i licznych doświadczeń indywidualnych powstają nowe schematy poznawcze, które powodują zmiany określonych wzorów, paradygmatów rozwiązywania trudnej sytuacji.

Problemy mogą mieć charakter intelektualny (potrzeba zrozumienia czegoś, dotyczą myślenia logicznego, przyczynowo-skutkowego), praktyczny (potrzeba osiągnięcia czegoś) oraz społeczno-moralny (dotyczą myślenia logicznego i wartościowania).

Wyróżniamy następujące etapy rozwiązywania problemów (Adamek, 1997): dostrzeżenie problemu, analiza sytuacji problemowej, wytwarzanie pomysłów rozwiązania, weryfikacja pomysłów rozwiązania, powrót do faz poprzednich.

W prowadzonych badaniach w pierwszym etapie dziecko musiało dostrzec problem, następnie zrozumieć zależności przyczynowo-skutkowe, a potem wyjaśnić zdarzenie, opierając się na wcześniejszej wiedzy, ponieważ w serii obrazków pt. „Przygoda Gapiszona” brakowało jednego istotnego elementu. Wyniki przedstawia tabela 3.

Dostrzeżenie problemu u dzieci dokonuje się początkowo na płaszczyźnie czynności praktycznych, następnie umysłowych, stąd większość dzieci pięcioletnich nie dostrzegło problemu zawartego w historyjce obrazkowej, ponieważ wcześniej nie doświadczyło podobnej sytuacji.

Rozumienie treści obrazków rozpoczyna się od rozpoznawania poszczególnych postaci i przedmiotów. Badane dzieci nie miały trudności z nazwaniem wszystkich przedmiotów i postaci na poszczególnych rysunkach. Kolejnym etapem rozumienia treści obrazków jest uchwycenie związków, w jakich pozostają przedstawione na obrazkach przedmioty i postacie. Dzieci pięcioletnie miały problem z uchwyceniem tych momentów na obrazkach, które były podstawą wystąpienia następnych zdarzeń. Stąd nieliczna grupa dzieci (35% chłopców i 39% dziewczynek) dostrzegła sens przygody Gapiszona i jego psa oraz dostrzegła problem. Zatem, aby dziecko w wieku pięciu lat mogło zrozumieć treść serii obrazków, musi abstrahować, co pozwoli mu na uchwycenie tożsamości przedmiotów i związków, jakie zachodzą między nim a otoczeniem. Przedszkolak potrzebuje dorosłego, który pomoże mu za pomocą właściwych pytań uchwycić znaczące elementy na obrazkach.

Tabela 3. Umiejętności interpretacji i wyjaśnienia problemu intelektualnego – Co wydarzyło się na obrazkach pt. „Przygoda Gapiszona”?

Co wydarzyło się na obrazkach?		Dziecko dostrzega problem i wyjaśnia treść obrazka		Dziecko nie opisuje obrazków		Dziecko jedynie opisuje treść obrazka, bez podania przyczyny. Nie dostrzega problemu	
		L.	%	L.	%	L.	%
Płeć	chłopcy	262	34,9	300	40,0	188	25,1
	dziewczynki	275	38,1	270	37,5	176	24,4
Miejsce	wieś	88	44,0	79	38,0	36	18,0
	miasto do 100 tys.	214	38,4	224	38,4	145	24,9
	miasto powyżej 100 tys.	234	34,1	270	39,3	183	216,6
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	0	0	8	80	2	20,0
	25 godzin w tygodniu	8	38,1	6	28,6	7	33,3
	45 godzin w tygodniu	302	36,4	321	38,7	207	24,9
	55 godzin w tygodniu	225	37,3	234	38,8	144	23,9
	60 godzin w tygodniu	1	16,1	1	16,1	4	66,7
Rodzaj	publiczne, samorządowe	416	35,8	465	40,1	280	24,1
	prywatne	86	41,1	71	34,0	52	34,0
	stowarzyszeniowe	7	46,7	5	33,3	3	20,0
	oddział przedszkolny	27	36,5	21	28,4	26	35,1
	filie przedszkolne	0	0	8	80,0	2	20,0

Brak w serii obrazkowej wielu istotnych ogniw (jeden obrazek był pusty) spowodował, że większą rolę w rozwiązaniu tego problemu odgrywały wyjaśnienia niż spostrzeżenia. Proces wyjaśnienia treści historyjki obrazkowej wykraczał poza dostarczone na obrazkach informacje. Dziecko pięcioletnie czerpało wiedzę z wcześniejszej aktywności poznawczej i własnych doświadczeń. Wyjaśnienie polegało na dołączeniu posiadanych przez dziecko informacji do danych spostrzeżeniowych.

Na umiejętności wyjaśniania przez dzieci pięcioletnie problemu zawartego w historyjce obrazkowej wpływ miał czas przebywania dziecka w przedszkolu. Najlepsze wyniki uzyskały dzieci przebywające w przedszkolach 25, 45, 55 godzin w tygodniu.

Na umiejętności interpretacji i wyjaśnienia problemu zawartego w historyjce obrazkowej nie miała wpływu płeć dziecka.

Tabela 4. Umiejętności interpretacji i wyjaśnienia problemu intelektualnego – Co wydarzyło się na obrazkach pt. „Przygoda Gapiszka”?

Co wydarzyło się na obrazkach?	χ^2	df	p	Wynik
Płeć dziecka	1,632	2	,442	brak istotnych różnic
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	8,983	4	,062	istotne statystycznie
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	15,302	8	,054	istotne statystycznie
Rodzaj przedszkola	17,389	8	,026	istotne statystycznie
Lokalizacja przedszkola	61,475	12	,000	wysoce istotne różnice

N = 1470

Rodzaj miejscowości różnicował zdolności do interpretacji obrazków i myślenia przyczynowo-skutkowego na poziomie percepcji obrazków. Najlepsze wyniki uzyskiwały dzieci ze wsi. Mogło to być spowodowane treścią obrazków bliższą doświadczeniom dzieci mieszkających na wsi.

Typ przedszkola wpływał na kompetencje intelektualne dzieci. Najlepiej rozwiązywały zadanie dzieci uczęszczające do przedszkoli prowadzone przez stowarzyszenia, grupy wyznaniowe i organizacje pozarządowe. Najprawdopodobniej miała liczebność grupy, dobra znajomość potencjału wychowanków i większe zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny przedszkolaków korzystnie stymuluje rozwój kompetencji intelektualnych.

Lokalizacja przedszkola na terenie Polski ma wysoce istotny statystycznie związek z kompetencjami dziecka w zakresie rozwiązywania problemów intelektualnych przez dzieci w wieku pięciu lat. Graniczy z pewnością, iż najlepiej rozwiązały zadanie dzieci uczęszczające do przedszkoli w Wielkopolsce, najslabsze wyniki uzyskały dzieci odpowiednio z Pomorza, Lubelszczyzny i Warszawy. Prawdopodobnie wstępne przygotowanie zawodowe nauczycieli przez różne ośrodki akademickie, świadomość skuteczności wybranych przez nich metod pracy z wychowankiem i dobór odpowiednich zadań (zróżnicowanych pod względem treści, struktury, atrakcyjności) ma istotne znaczenie w rozwoju umiejętności rozwiązywania problemów przez dzieci.

Jak podkreślają konstruktywiści (Piaget, Wygotski, Bruner), aktywna restrukturalizacja wiedzy może dokonywać się jedynie w kontekście dotychczasowych doświadczeń jednostki, stąd dobra znajomość dziecka, jego wiedzy i umiejętności pomaga nauczycielowi w tworzeniu struktur poznawczych w umyśle wychowanka.

Głównym celem pracy nauczyciela powinno być rozwijanie umiejętności dostrzegania przez dziecko przyczynowości i skutków, wzajemnych relacji zachodzących zmian, następstw czasowych i słownego ich wyrażania.

Dziecko odtwarzając treść historyjki obrazkowej, musi pamiętać o jej strukturze. Nauczyciel w celu ułatwienia dziecku dostrzegania relacji między zdarzeniami powinien stosować odpowiednie pytania (Szuman, 1985), podążające za myśleniem dziecka, aby mogło ono „wpaść” na pomysł rozwiązania problemu intelektualnego, może również stosować nowoczesne programy edukacyjne, np. *Program literacki. Klucz do uczenia się*, który m.in. zakłada, iż umiejętności poznawcze są zdeterminowane przez poziom modelowania wizualnego (od konkretów do abstrakcji) i wyobraźni kreatywnej (od abstrakcji do konkretów) (Dolya, 2007).

Zadania edukacyjne, które byłyby kluczem do rozwoju myślenia, mogą pochodzić z codzienności dziecka i wynikać z chęci wychowanka do wykonywania czynności samodzielnie (Kuszek, 2006). W naturalnych sytuacjach, np. gdy dziecko podczas śniadania przygotowuje z różnych materiałów własną kanapkę, może dokonać odkrycia, jak ważne jest zaplanowanie, z czego ma zrobić jedzenie, aby mu smakowało.

Ćwiczenia, które pomogłyby dzieciom w analizie podstawowych wydarzeń, w oznaczaniu ich kolejności i rozumieniu zależności między nimi, mogą m.in. opierać się na modelowaniu wizualno-przestrzennym (*Klucz do uczenia się*). Przedmioty i postacie zostają w opowiadaniu zastąpione innymi symbolami (formami geometrycznymi), co pozwala dziecku dotknąć i operować rzeczami dotychczas jedynie wyobrażonymi i nieuchwytnymi. Tacy „zewnątrzni pośrednicy” pomagają dziecku wyodrębnić cechy kluczowe i istotne zdarzeń oraz zorganizować czynności umysłowe.

Na efektywność rozwiązywania przez dzieci problemów zawartych np. na obrazkach i historyjkach obrazkowych może korzystnie wpływać: grupowa dyskusja, podczas której dzieci dzielą się spostrzeżeniami i pomysłami; burza mózgów, w trakcie której dzieci zgłaszają różnorodne, czasem niewiarygodne pomysły; zadawanie przez nauczyciela pytań, które pomogą wydobyć z pamięci dziecka informacje i doświadczenia pomocne podczas rozwiązywania konkretnego problemu; zadania otwarte (Grzeszkiewicz, 2010); mapy pomysłów; eksperymentowanie i zestawianie elementów.

Umiejętność dowodzenia i uzasadniania na podstawie historyjki obrazkowej

Uzasadnienie hipotezy jest uzależnione od treści problemu. Dzieci w wieku przedszkolnym znajdując rzeczowe uzasadnienie, odwołują się do percepcyjnego materiału i własnych doświadczeń życiowych, ale także informacji z telewizji, filmu, prasy. Niekiedy dzieci przywiązują się do swojej hipotezy i uznają ją za pewnik i nie mają potrzeby jej udowadniania.

Uzasadnienia dzieci mogą mieć charakter logiczny i przypadkowy. Zależy to od (Janowska, 1992): percepcji materiału, uchwycenia związków za-

leżnościowych między elementami, wyjścia poza dane percepcyjne, umiejętności wytworzenia hipotezy. U dzieci uzasadnienie logiczne zależy od doświadczeń, zasobu wiedzy i bezpośredniego pola spostrzeżeniowego.

Tabela 5. Uzasadnienie odpowiedzi na temat historyjki obrazkowej: Jak wpadłeś na ten pomysł?

Jak wpadłeś na ten pomysł?		Podaje pomysł		Nie podaje pomysłu	
		L.	%	L.	%
Płeć	chłopcy	179	23,9	571	76,1
	dziewczynki	185	25,7	35	75,3
Miejsce	wieś	58	29,0	142	71,0
	miasto do 100 tys.	170	29,2	413	70,8
	miasto powyżej 100 tys.	136	19,8	551	80,2
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	0	0,0	10	100,0
	25 godzin w tygodniu	6	28,6	15	71,4
	45 godzin w tygodniu	228	27,5	602	72,5
	55 godzin w tygodniu	129	21,4	474	78,6
	60 godzin w tygodniu	1	16,7	5	83,3
Rodzaj	publiczne, samorządowe	278	23,9	883	76,1
	prywatne	66	31,6	143	68,4
	stowarzyszeniowe	7	46,7	8	53,3
	oddział przedszkolny	13	17,6	61	82,4
	filie przedszkolne	0	0,0	10	100,0

$N = 1470$

Tabela 6. Umiejętności dowodzenia

Jak wpadłeś na ten pomysł?	χ^2	df	p	Wynik
Płeć dziecka	,659	1	,226	brak istotnych różnic
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	17,73	2	,000	wysoce istotne różnice
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	10,606	4	,031	istotne statystycznie
Rodzaj przedszkola	14,833	4	,005	istotne statystycznie
Lokalizacja przedszkola	68,025	6	,000	wysoce istotne różnice

$N = 1470$

Tylko jedna piąta badanych dzieci (25,7% chłopców, 23,9% dziewczynek) podawała uzasadnienia na podstawie historyjki obrazkowej. Dzieci pięcioletnie odwoływały się do:

- wydarzeń krytycznych zawartych w historyjce obrazkowej, np. „kropki były namalowane farbą to deszcz zmył”, „chmury się zerwały i zmieniły pieska z łatkami w bez łatek”, „przez deszcz nie ma plamek”, „deszcz namoczył łatki pieskowi a słoneczko wysuszyło”, „deszcz padał i wytarł te błoto z pieska”, „przyszedł deszcz i umył łaty”;

- własnych umiejętności i predyspozycji, np. „ja wszystkie historyjki rozwiązuję”, „bo umiem patrzeć”, „bo dobrze widziałem obrazki”;

- przypadku „jakoś wpadłem”.

Pomysłowość dziecka w uzasadnieniu prezentowanego rozwiązania zależała od wielkości miejscowości, w której mieści się przedszkole (najlepsze wyniki uzyskały dzieci na wsi); lokalizacji na terenie Polski (najczęściej dzieci uzasadniały w Wielkopolsce), a także od czasu pobytu dziecka w przedszkolu (dzieci pięcioletnie najlepiej dowodziły, chodząc do przedszkola 25 i 45 godzin w tygodniu) i jego rodzaju (zdecydowanie najczęściej uzasadnień podały dzieci z przedszkoli prowadzonych przez stowarzyszenia).

Można stwierdzić, że na pomysłowość w argumentacji dziecka mają wpływ wszystkie zmienne środowiskowe. Na umiejętność dowodzenia niewątpliwie ma wpływ środowisko, w którym dziecko gromadzi doświadczenia, i przedszkole, do którego uczęszcza. Stworzenie odpowiedniego środowiska edukacyjnego, w którym dziecko będzie mogło z jednej strony zauważyć, jak inni uzasadniają swoje stanowiska w różnych kwestiach, a z drugiej strony, w którym ono będzie wysłuchane, to wyzwanie dla nauczyciela pracującego z przedszkolakiem.

W celu rozwijania umiejętności uzasadniania własnych pomysłów przez dziecko środowisko edukacyjne (rodzice, nauczyciele) powinno zachęcać je do częstego podawania przyczyn udzielonych odpowiedzi. W ten sposób wychowanek uczy się poszukiwania odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób „wpada” na strategię rozwiązania wybranego problemu. Osoby z najbliższego otoczenia dziecka mogą mu w ten sposób udzielić wsparcia w procesie bogacenia wiedzy i opracowywania nowych procedur postępowania. Z perspektywy dziecka zatem proces dowodzenia to zdobywanie, gromadzenie i przetwarzanie różnorodnych doświadczeń własnych i podpatrzonych u innych.

Umiejętność rozwiązywania problemów praktycznych

Formułowanie hipotez

Dostrzeżenie problemu praktycznego przez dzieci pięcioletnie warunkuje powstanie hipotez. Przez *hipotezę* rozumie się każdy pomysł rozwiązania problemu podany przez osobę rozwiązującą zadanie.

Stawianie hipotez jest związane z procesem decyzyjnym. Dziecko z wielu pomysłów ma wybrać jedno rozwiązanie, które uzna za pewne, czyli najbliższe sensownemu wytłumaczeniu. Dziecko musi tak operować własną wiedzą i doświadczeniami, by zorganizować materiał, który pozwoliłby na powiązanie zdarzeń, przedmiotów w związki funkcjonalne. Zdaniem J.P. Guilforda (1978), wraz z długością czasu poświęconego na sformułowanie i postawienie hipotezy wzrasta jej oryginalność.

Dziecko, które dostrzegło problem, szuka rozwiązania poprzez myślenie reproduktywne, aktywizując informacje sytuacyjne. Treść hipotez jest wtedy mało oryginalna, wynika z doświadczeń dzieci i wcześniejszych modeli rozwiązania.

Kolejne zadanie postawione przed dziećmi pięcioletnimi dotyczyło czynności badawczej. Nauczyciel przed wychowankami postawił miskę z wodą i położył różne tkaniny. Zadaniem dzieci było podanie pomysłu, jak najlepiej sprawdzić, która z tkanin nadaje się do zrobienia parasola.

Tabela 7. Umiejętności interpretacji i wyjaśnienia problemu

Jak można sprawdzić, która tkanina jest najlepsza do zrobienia parasola?		Odpowiedzi ważne	
		L.	%
Płeć	chłopcy	599	52
	dziewczynki	552	48
Miejsce	wieś	192	16,7
	miasto do 100 tys.	422	36,7
	miasto powyżej 100 tys.	537	46,7
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	10	0,9
	25 godzin w tygodniu	33	2,9
	45 godzin w tygodniu	615	53,4
	55 godzin w tygodniu	493	42,8
	60 godzin w tygodniu	0	0,0
Rodzaj	publiczne, samorządowe	897	77,9
	prywatne	180	15,6
	stowarzyszeniowe	14	1,2
	oddział przedszkolny	50	4,3
	filie przedszkolne	10	0,9

N = 1151

Najwięcej propozycji praktycznego sprawdzenia jakości tkaniny podawały dzieci uczęszczające do publicznych przedszkoli w dużych miastach,

o 45-godzinny tygodniu pracy placówki, zlokalizowanych na terenie Lubelszczyzny. Może być to spowodowane wykorzystywaniem w znacznym zakresie w pracy przedszkoli metody M. Montessori, której jednym z założeń jest rzeczywista działalność dziecka w różnych sytuacjach dnia codziennego.

Dzieci podawały następujące pomysły praktyczne, które faktycznie pomogłyby rozwiązać postawiony problem: „oblać wodą”, „włożyć pod deszcz, pod kran”, „lać wodę z konewki, ze szklanki”, „zobaczyć pod światło jak gruby jest materiał i czy nie ma dziur”, „zrobić parasol i iść na deszcz”, „zobaczyć czy woda spływa na boki”, „poczekać na deszcz”, „zapytać w sklepie”, „sprawdzić czy nasiąka w fabryce parasoli”.

Wśród hipotez podanych przez dzieci były i takie, które nie wносиły nic nowego w rozwiązanie problemu, np. „zmoczyć”, „sprawdzić czy szeleści” „prac”, „wrzucić do wody, do miski”, „dotknąć”, „sprawdzić czy jest mokry”, „powąchać”, „zobaczyć czy się nie porwie” „włożyć na patyk”, „rociągnąć”. Przedszkolaki z tej grupy zwróciły uwagę tylko na jedną cechę tkaniny nieprzepuszczającą wodę i na niej konstruowały swoje hipotezy.

Dzieci w toku edukacji muszą nauczyć się analizowania problemu i stawiania hipotez. Ważnym zadaniem nauczyciela jest organizowanie takiego kontekstu edukacyjnego materialno-przestrzennego, aby dziecko mogło uczestniczyć w licznych doświadczeniach, eksperymentach, które zachęca je do badania świata.

Wzrost poczucia sprawstwa (Brzezińska, Smykowski, 2005) w rozwiązywaniu problemu zachęca dziecko do zmagania się z nowymi zadaniami o coraz bardziej złożonej strukturze. Nauczyciel powinien zachęcać przedszkolaków do szukania wielu ścieżek rozwiązania problemu.

Na umiejętność rozwiązywania problemów praktycznych przez dzieci ma wpływ osobista postawa nauczyciela, akceptacja każdego pomysłu dziecka, cierpliwość, organizacja czasu pozwalająca na postawienie hipotezy i weryfikację pomysłu.

Weryfikacja hipotez w praktycznym doświadczeniu

W badaniach poddano analizie zachowanie dzieci podczas weryfikacji postawionej hipotezy na temat przepuszczalności wybranych tkanin. Dzieci wraz z nauczycielką lały konewką wodę na wszystkie naciągnięte tkaniny i sprawdzały, która najsłabiej przepuszcza wodę i nadaje się najlepiej do zrobienia parasola.

Podczas analizy wyników wyodrębniono dzieci czynnie uczestniczące w zadaniu i dzieci jedynie przyglądające się czynnościom innych. Zdecydowanie większość dzieci aktywnie podchodziła do zadania (92% badanych).

Zadanie było na tyle ciekawe, iż dzieci w różny sposób włączały się do eksperymentu. Przedszkolaki zgłaszały chęć trzymania tkaniny, konewki i miski, przelewania wody, przynoszenia „innej wody” z łazienki lub wycierania rozlanej wody.

Tabela 8. Aktywność dzieci podczas działalności badawczej w podziale na zmienne środowiskowe

Aktywność podczas weryfikacji hipotez	χ^2	df	p	Wynik
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	35,481	38	,587	brak istotnych różnic
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	81,110	76	,323	brak istotnych różnic
Rodzaj przedszkola	91,869	76	,104	brak istotnych różnic
Lokalizacja przedszkola	144,974	114	,027	istotne statystycznie

Aktywność dzieci nie zależała w istotny sposób od płci, miejsca funkcjonowania przedszkola, czasu pracy przedszkola, lecz jedynie od lokalizacji placówki na terenie Polski.

Istotne statystycznie różnice zanotowano jedynie pomiędzy liczbą aktywnych dziewczynek podczas eksperymentu a miejscem lokalizacji przedszkola w Polsce i liczbą aktywnych chłopców a rodzajem przedszkola. Dziewczynki były najbardziej aktywne podczas badania i dociekania prawdziwości hipotezy w przedszkolach miejskich w Bydgoszczy i Słupsku ($\chi^2 = 117,135$, $df = 72$, $p = ,001$).

Chłopcy częściej byli aktywni podczas eksperymentowania w przedszkolach publicznych prowadzonych przez samorządy i przedszkolach prywatnych prowadzonych przez osoby fizyczne ($\chi^2 = 61,207$, $df = 48$, $p = ,095$).

Na wsi najczęściej udział w eksperymencie brało od 5 do 13 dzieci, w małym miastach 16 dzieci na grupę, w dużych miastach od 9 do 17 osób na grupę. Ogółem w eksperymentowaniu aktywnie uczestniczyło przeciętnie 12 dzieci w grupie. Stąd mała liczebność grup powinna sprzyjać aktywności badawczej dzieci oraz pomagać nauczycielowi w organizowaniu takiej formy pracy.

Analizując czas pracy przedszkola, to w klubach przedszkolaka pracujących 12 godzin tygodniowa średnio 8 dzieci było aktywnych podczas badania przepuszczalności tkanin, w przedszkolach 25-, 45-, 60-godzinnych – 12 dzieci, w 55-godzinnych – 16 dzieci. Różnice nie są istotne statystycznie.

Brak czynnej aktywności przedszkolaków podczas działalności badawczej nie zależy od płci, czasu pobytu dziecka w przedszkolu, rodzaju placówki ani położenia placówki. Liczba dzieci przyglądających się działalności badawczej rówieśników i nauczyciela zależy od lokalizacji przedszkola

w Polsce (różnica istotna $\chi^2 = 120,825$, $df = 90$, $p = 0,017$). Prawdopodobnie umiejętności nauczyciela, wyniesione z przygotowania wstępnego na wyższych uczelniach i praktyki zawodowej, wpływają na ośmielenie i zaangażowanie dzieci w zadanie.

Na aktywność badawczą dzieci podczas zajęć miała duży wpływ liczebność grupy. Mniejsze grupy pozwalały prawie wszystkim dzieciom na eksperymentowanie.

Jak wynika z badań, nauczyciele pracujący z grupą o małej liczebności dopuszczają więcej dzieci do czynności badawczych podczas zajęć, nie po-naglają przedszkolaków i pozwalają sprawdzić większą liczbę hipotez. Za-tem należy dążyć, aby podczas pracy metodą problemową każde dziecko miało możliwość zmierzenia się z trudnością i było aktywne poznawczo. Zdecydowanie łatwiej nauczycielowi osiągnąć ten rezultat w małowliczebnych grupach.

W rozwiązywaniu problemów przez dzieci ważne jest, aby nauczyciel stwarzał sytuacje wyzwalające spontaniczne zachowania dzieci związane z opracowaniem zadania. Dziecko ma aktywnie badać rzeczywistość przy stymulacji nauczyciela. Doświadczenia w sferze manipulacyjnej, sensorycznej i werbalnej muszą być przeniesione na sferę ruchów ciała i powiązane z przeżyciami. Zdobyte wiadomości muszą znaleźć zastosowanie w rozwiązywaniu praktycznych problemów.

Nowość, zawartość, problemów i zadań oraz ich uduchowienie, niezgodności prowokują dzieci do stawiania dorosłym dużej liczby pytań. Pytania dziecięce nie powinny trafiać w próżnię, pytania pozostawione bez odpowiedzi dorosłego hamują w przyszłości aktywność ich stawiania.

Kontrola podanych przez dzieci przypuszczeń może mieć charakter praktyczny, polega wtedy na wykonywaniu konkretnych czynności, np. przelewaniu, wkładaniu, dolewaniu, mieszczaniu lub może mieć charakter intelektualny i opierać się na indukcji, np. jeżeli to... to.

W każdym przypadku nauczyciel powinien notować i uwzględniać w czynności badawczej wszystkie hipotezy dzieci i starać się wspólnie z wychowankami je weryfikować.

Nauczyciel powinien dzieciom stawiać różnorodne rodzaje problemów. I. Adamek (1997) wyróżnia następujące rodzaje problemów, które może wykorzystać nauczyciel w przedszkolu:

- *Dyskusyjne*, np.: W co należy się ubrać, wychodząc na spacer?
- *Interpretacyjne*, np.: Czy Kubuś Puchatek dobrze postąpił, zjadając cały garnek miodu?
- *Manipulacyjne*, np.: Jak zbudować wieżę, aby się nie przewróciła?
- *Strategiczne*: W jakiej kolejności należy nałożyć produkty na kanapkę? Jak nakryć do stołu? Jak skorzystać z przepisu na masło ziołowe lub czosnkowe? Jak to wykonać?

Zadania stawiane przez nauczycieli przedszkola dzieciom muszą być inspirujące. Nauczyciel musi podmiotowo podchodzić do wychowanków i uwzględniać fakt, iż dzieci potrzebują wielu prób sprawdzających hipotezę, czasu, a również różnych sposobów na weryfikację nawet „dziwnych” dla dorosłego przypuszczeń.

Zadania pojawiające się w przedszkolu muszą być na miarę przedszkolaka i leżeć w jego strefie najbliższego rozwoju. Zdaniem D. Waloszek wyróżnić można:

– *Zadania w sytuacjach naturalnych*, np. Popatrzenie skończyło się mydło w łazience. Co teraz należy zrobić?

– *Zadania w sytuacjach wzmacnianych przez nauczycielkę*, np. Weźcie w rękę piasek z piaskownicy. Jaki jest? Można z niego ulepić ciekawe budowle.

– *Zadania w sytuacjach celowo zorganizowanych przez nauczyciela*, np. Za chwilę wejdziemy do ogrodu. Poproszę, aby każdy znalazł liście w różnych kolorach.

Umiejętność wnioskowania

Tworzenie przez dzieci pojęć naukowych w umyśle jest czynnością złożoną. Wymaga wielu doświadczeń życiowych i dokonywania wielu operacji umysłowych. W wieku przedszkolnym dominuje myślenie oparte na konkretnym materiale spostrzeżeniowym (myślenie konkretno-obrazowe). Myślenie abstrakcyjne, czyli myślenie słowno-pojęciowe, zaczyna się kształtować. Przejście między tymi etapami rozwojowymi ma charakter płynny. Dziecko w wieku pięciu lat ma jeszcze trudności w prowadzeniu poszczególnych operacji myślowych (analizy, syntezy, porównywania, klasyfikowania, abstrahowania i uogólniania). Powinno już jednak wyodrębniać istotne właściwości przedmiotów, co warunkuje początki uogólniania i tworzenia pojęć.

Zadaniem badanych dzieci było wysunięcie wniosku z działalności praktycznej: *Która z tkanin byłaby najlepsza do zrobienia parasola?*

Po dokonaniu czynności badawczych dzieci podawały wnioski. Jedna trzecia badanych pięciolatek nie podała żadnego wniosku. Pozostałe dzieci wysnuły wnioski, z których większość – 73% – była zgodna z wiedzą naukową, np. „materiał nieprzepuszczalny, po którym woda spływa, nieprzeciekający, bez dziur, gruby, twardy jak folia, niechłonny, śliski, specjalny, gładki, wodoodporny, z płaszczu, sztuczny, gumowy, najcieńszy, płaski, najmocniejszy”.

Inne dzieci zauważyły niektóre cechy tkaniny i na tej podstawie wysnuły wnioski. Ich zdaniem, tkanina musi być: „różowa, śliczna, kolorowa, żółta, czarna, szara, biała, szorstka, sucha, mocna, lekka, twarda, w kratkę,

metalowa". Inne dzieci zauważyły, że tkanina może być wykonana z różnorodnego materiału, który wpływa na jej przepuszczalność. Dlatego podkreślały, że powinna być to: „wełna, chusta, jeans, płótno, drewno, plastik, aksamit, bawełna, ortalion, kocyk, pielucha". Materiał powinien ponadto być: „długi, od sukienki, szeleszczący, ceratowy, sztruksowy, z siatki, z czapki na basen, z ręcznika, materacowy, zasłonowy, błyszczący, kwiatowy, firanowy, z gąbki".

Nauczyciel zachęcając dzieci do tworzenia pojęć, powinien doskonalić operacje umysłowe poprzez działalność edukacyjną. Jego działania powinny skupić się na wyodrębnianiu przez dzieci istotnych cech przedmiotów, które pozwalają odróżnić go od innych i porównać z podobnymi. Uczenie się wnioskowania przez dziecko przy wsparciu dorosłego to czasochłonny proces, wymagający wielu ćwiczeń.

Umiejętność uogólniania

Dzieci w procesie kształcenia powinny dokonywać aktywnej restrukturyzacji wiedzy poprzez włączenie do niej nowych, odkrytych przez nie informacji. Nauczyciel wprowadzając dziecko w nowe doświadczenie, powinien pomagać mu dokonywać zmian w dotychczasowej wiedzy.

Badane dzieci pięcioletnie miały za zadanie odpowiedzieć na dwa pytania: *Komu potrzebna jest woda i do czego potrzebna jest woda?* Każde z nich mogło stworzyć i podać nauczycielowi kilka uogólnień.

Uogólnianie było dla dzieci łatwym zadaniem. Prawie 90% dzieci pięcioletnich podała odpowiedź na pytanie: *Komu potrzebna jest woda?* Przed-szkolaki prezentowały osobistą wiedzę o świecie i najczęściej wymieniały:

- ludzi (mama, tata, babcia, dziecko),
- zwierzęta (wielbłądy, słonie, psy, koty, krowy, konie),
- owady (motyle, pszczoły),
- ryby (rekin, złota rybka, szczupak),
- ptaki (łabędzie, kaczki),
- mięczaki (ślimaki),
- rośliny (drzewa, trawy),
- sprzęt pływający (łódka, materac),
- urządzenia (pralka, zmywarka).

Zdarzały się też odpowiedzi podkreślające zawody związane z wodą, np. strażaka, rybaka, sprzątaczkę i kucharza.

Analizując wyniki uzyskane przez dzieci, na aktywność dzieci w fazie podawania uogólnień bardzo duży wpływ ma:

- miejsce funkcjonowania placówki (najaktywniejsze były dzieci ze wsi);

Tabela 9. Umiejętność uogólniania (liczba podanych przez dzieci pięcioletnie uogólnień – 2428)

Komu potrzebna jest woda?		Podaje pomysł		Nie podaje pomysłu	
		L.	%	L.	%
Płeć	chłopcy	1310	87,8	182	12,2
	dziewczynki	1180	86,3	177	13,7
Miejsce	wieś	388	89,6	45	10,4
	miasto do 100 tys.	972	92,9	74	7,1
	miasto powyżej 100 tys.	1068	81,7	240	18,3
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	51	87,9	7	12,1
	25 godzin w tygodniu	65	98,5	1	1,5
	45 godzin w tygodniu	1319	91,3	126	8,7
	55 godzin w tygodniu	927	82,3	199	17,7
	60 godzin w tygodniu	66	71,7	26	28,3
Rodzaj	publiczne, samorządowe	1902	87,0	285	13
	prywatne	329	84,4	61	15,6
	stowarzyszeniowe	28	100	0	0,0
	oddział przedszkolny	118	95,2	6	4,8
	filie przedszkolne	51	87,9	7	12,1

Tabela 10. Umiejętność uogólniania (liczba podanych przez dzieci pięcioletnie uogólnień – 2428)

Komu potrzebna jest woda	χ^2	df	p	Wynik
Płeć dziecka	,058	1	,419	brak istotnych różnic
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	15,474	2	,000	wysoce istotne statystycznie różnice
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	33,220	4	,000	wysoce istotne statystycznie różnice
Rodzaj przedszkola	10,078	4	,039	istotne statystycznie różnice
Lokalizacja przedszkola	62,858	6	,000	wysoce istotne statystycznie różnice

– rodzaj przedszkola (najkorzystniejsze warunki stwarzają dzieciom przedszkola prowadzone przez stowarzyszenia);

– lokalizacja przedszkola (najwięcej aktywnych dzieci było w przedszkolach w Poznaniu i Olsztynie).

oraz wysoki wpływ:

– czas pracy (najaktywniejsze są dzieci w przedszkolach pracujących w systemie 25 godzin)

Tabela 11. Umiejętność uogólniania (liczba podanych przez dzieci pięcioletnie uogólnień – 1431)

Do czego potrzebna jest woda?		Tak	
		L.	%
Płeć	chłopcy	757	51,4
	dziewczynki	674	51,9
Miejsce	wieś	255	59,9
	miasto do 100 tys.	544	51,7
	miasto powyżej 100 tys.	632	48,9
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	29	50,0
	25 godzin w tygodniu	43	65,2
	45 godzin w tygodniu	702	48,5
	55 godzin w tygodniu	626	56,5
	60 godzin w tygodniu	31	33,7
Rodzaj	publiczne, samorządowe	1119	51,6
	prywatne	188	48,0
	stowarzyszeniowe	20	71,4
	oddział przedszkolny	75	60,0
	filie przedszkolne	20	50,0

Tabela 12. Umiejętność uogólniania (liczba podanych przez dzieci pięcioletnie uogólnień – 1431)

Do czego potrzebna jest woda?	χ^2	df	p	Wynik
Płeć dziecka	1,334	1	,136	brak istotnych różnic
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	68,659	2	,000	wysoce istotne statystycznie różnice
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	72,364	4	,000	wysoce istotne statystycznie różnice
Rodzaj przedszkola	14,012	4	,007	istotne statystycznie różnice
Lokalizacja przedszkola	113,255	6	,000	wysoce istotne statystycznie różnice

Zadanie to dla dzieci pięcioletnich było stosunkowo proste. Połowa badanych pięcioletków potrafiła dokonać uogólnienia wcześniejszej wiedzy.

Dzieci najczęściej wymieniali czynności, których uprzednio doświadczyły w codziennym życiu, np. woda jest potrzebna do:

- „mycia ciała, buzi, zębów, rąk, głowy, włosów, kubeczków, auta, tira, kota, naczyń, podłóg”,
- „do picia, gotowania zupy, ziemniaków i makaronu, sprzątania, prania, robienia herbaty i ciasta”,
- „podlewania kwiatków, warzyw, pomidorów i trawy”,
- „kąpania się w basenie, rzece, morzu, w wannie”.

Niektóre dzieci potrafiły przypomnieć sobie odległe doświadczenia i zauważyć, że woda jest „np. potrzebna do życia, pływania statków, picia przez zwierzęta, do eksperymentów z wodą, ale również napełniania pistoletu na wodę, ciepłych kaloryferów, gaszenia pożarów, nurkowania, robienia soków, malowania farbami, do dyngusa oraz spuszczenia wody w toalecie”.

Istnieją wyraźne różnice, wysoce istotne statystycznie $p = 0,000$, pomiędzy miejscem położenia placówki, czasem uczęszczania dziecka do przedszkola a umiejętnościami dzieci w zakresie uogólniania. Rozkład wyników wskazuje, iż najlepsze osiągnięcia odnotowano u dzieci mieszkających w miastach do 100 tys. mieszkańców i przebywających w przedszkolach od 25 do 45 godzin w tygodniu.

Stwierdzono także wpływ rodzaju przedszkola na umiejętności uogólniania. Najwyższe wyniki uzyskały dzieci w przedszkolach prowadzonych przez stowarzyszenia i oddziały przedszkolne. Równie wysokie zależności odnotowano między lokalizacją placówki na terenie Polski a umiejętnościami dokonywania uogólnień przez dzieci uczęszczające do pracujących tam przedszkoli. Najkorzystniejsze wyniki uzyskano w Bydgoszczy i Słupsku, a najmniej rokujące w Olsztynie i Warszawie.

Aktywność dziecka jest podstawowym mechanizmem poznawania przez niego świata, gromadzenia doświadczeń, a także tworzenia we własnym umyśle uogólnień. Przedszkole i rodzina powinny większą uwagę zwracać na konteksty edukacyjne, w których przebywa dziecko i na różnorodność doświadczeń. Od ich ilości i jakości zależy rozwój osobisty dziecka i jego gotowości do wejścia w nową rolę ucznia.

Umiejętność abstrahowania

Umiejętność abstrahowania dzieci pięcioletnich badano poprzez analizę wypowiedzi przedszkolaków na pytanie: „Jak wyglądałby świat, gdyby nie było wody?” oraz „Do czego można wykorzystać materiał, który nie puszcza wody?”

Tabela 13. Umiejętność abstrahowania

Jak wyglądałby świat, gdyby nie było wody?	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Wynik
Płeć dziecka	2,009	1	,094	tendencja do różnic
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	4,601	2	,100	brak istotnych różnic
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	7,985	4	,092	tendencja do różnic
Rodzaj przedszkola	10,086	4	,039	istotne różnice
Lokalizacja przedszkola	11,609	6	,071	istotna statystycznie

N = 1409

Występują istotne różnice pomiędzy umiejętnością abstrahowania dzieci uczęszczających do różnego rodzaju placówek przedszkolnych. Umiejętność abstrahowania najlepiej mają opanowane dzieci uczęszczające do przedszkoli publicznych prowadzonych przez samorządy i do przedszkoli prywatnych. Najsłabiej wypadły dzieci uczęszczające do filii przedszkolnych.

Na granicy tendencji istotności różnic jest płeć dziecka i czas pracy przedszkola. Nieco lepiej umiejętności opanowali chłopcy niż dziewczynki oraz dzieci uczęszczające do przedszkoli pracujących w systemie 45, 55, 60 godzin tygodniowo.

Dla umiejętności abstrahowania ważna była lokalizacja przedszkola na terenie Polski. Najlepiej wypadły przedszkola w Wielkopolsce. Prawdopodobnie jest to spowodowane wstępnym przygotowaniem nauczycieli przedszkoli przez ośrodki akademickie, które od lat popularyzują teorie konstrukttywizmu.

Tabela 14. Umiejętność abstrahowania

Do czego można wykorzystać materiał, który nie przepuszcza wody?	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Wynik
Płeć dziecka	5,140	1	,014	istotne różnice
Miejscowość, w której mieści się przedszkole	,746	2	,689	brak istotnych różnic
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	10,586	4	,021	istotne różnice
Rodzaj przedszkola	6,196	4	,185	brak istotnych różnic
Lokalizacja przedszkola	14,183	6	,028	istotne różnice

N = 1171

W pytaniu dotyczącym wykorzystania materiałów nie przepuszczających wodę chłopcy wypadli nieco lepiej od dziewczynek oraz dzieci uczęszczające do przedszkola przez 12 i 60 godzin tygodniowo. Istnieje istotny

związek między umiejętnością abstrahowania a umiejscowieniem placówki na terenie kraju. Najwyższe wyniki osiągnęły dzieci z Warszawy i Poznania.

Tabela 15. Umiejętność abstrahowania dzieci pięcioletnich

Udzielono odpowiedzi		Jak wyglądałby świat, gdyby nie było wody? N = 1409		Do czego można wykorzystać materiał, który nie przepuszcza wody? N = 1171	
		L.	%	L.	%
Płeć	chłopcy	671	93,5	453	73,7
	dziewczynki	632	91,5	376	67,6
Miejsce	wieś	169	92,3	144	72,4
	miasto do 100 tys.	462	94,5	287	69,3
	miasto powyżej 100 tys.	672	91,2	398	71,3
Czas pobytu dziecka w przedszkolu	12 godzin w tygodniu	2	66,7	21	77,8
	25 godzin w tygodniu	18	81,8	19	57,6
	45 godzin w tygodniu	739	92,0	395	69,8
	55 godzin w tygodniu	541	93,6	325	70,2
	60 godzin w tygodniu	3	100	69	84,1
Rodzaj	publiczne, samorządowe	1064	92,7	636	70,1
	prywatne	183	94,3	130	72,6
	stowarzyszeniowe	13	86,7	11	100,0
	oddział przedszkolny	41	83,7	31	66,0
	filie przedszkolne	2	66,7	21	77,8

N = 1409

Umiejętność abstrahowania zależała od pytania postawionego dziecku. Łatwiej dzieciom było wyobrazić sobie świat bez wody (około 92% dzieci udzieliło odpowiedzi) niż zastosowanie materiału nieprzepuszczającego wodę (około 70% dzieci udzieliło odpowiedzi).

Propozycje dzieci praktycznego zastosowania tkaniny, która nie przepuszcza wody, to: zrobienie parasola, namiotu, kalosza, płaszcza, kostiumu nurka, daszka dla lalek, piłki do wody, kurtki na narty, śpiwora, wózka dla dziecka, plecaka, kąpielówek, torby, rękawic, stroju do pływania w morzu, do łatania dziur, łódki, żeby szyba nie przeciekała, kaptura, materaca, obrusa, dywanu, spodni, zabawek, do zapakowania kurczaka żywego, poduszkowca, welonu, firanek, pościeli, klocków, swetra.

Odpowiedzi dzieci świadczą, iż pominęły nieistotne i wyodrębniły cechy istotne tkaniny oraz potrafiły podać nowe, ciekawe, czasem oryginalne zastosowanie jej w praktyce.

Natomiast odnośnie do wyglądu świata pozbawionego wody dzieci albo wartościowały obraz, np.: „byłoby strasznie, źle; byłoby pusto” albo dokładnie opisywały: „byłoby sucho dla roślin; nie byłoby co pić; wszystko by umarło; nic by nie było; nie byłoby ludzi, bo nie mieliby co pić; byłoby jak na pustyni; nie byłoby życia”. Niektóre dzieci znalazły także dobre strony, dostrzegając jedynie wybrane cechy wody jako deszczu, np. „dzieci wtedy bawiłyby się na dworze, byłoby ładnie, słonecznie”.

Dzieci pięcioletnie doskonale wybrnęły z zadania. Potrafiły dostrzec istotne cechy wody i jej znaczenie dla życia ludzi i zwierząt. Najczęściej porównywały świat bez wody do pustyni, co wskazuje, iż posiadają rozległą wiedzę osobistą o świecie przyrody i wykorzystują ją w określonych sytuacjach. Posiadanie przez dzieci pięcioletnie umiejętności abstrahowania dobrane rokuje na powodzenie dziecka w szkole.

Wnioski

Kompetencje poznawcze dzieci warunkują w znacznym stopniu powodzenie w pełnieniu roli ucznia w szkole. Charakter doświadczeń w zakresie aktywności poznawczej dzieci pięcioletnich był różnorodny w zależności od lokalizacji placówki na terenie kraju, wielkości miejscowości, rodzaju przedszkola i stażu pracy nauczyciela.

Najkorzystniejsze warunki rozwojowe miały dzieci uczęszczające do przedszkoli pracujących w systemie 25 i 45 godzin tygodniowo, prowadzone przez organizacje pozarządowe, samorządy lokalne i formacje wyznaniowe, gdzie nauczyciele byli dobrze przygotowani do pełnienia ról zawodowych na poziomie przygotowania wstępnego w ośrodkach akademickich, posiadali wyższe stopnie awansu zawodowego i potrafili łączyć wiedzę osobistą dziecka z aktualnym kontekstem edukacyjnym. Na aktywność badawczą dzieci miała wpływ wielkość grupy: im mniej liczebne były grupy, tym aktywność dzieci była większa.

Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich

Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji emocjonalnej po raz pierwszy pojawiło się w pracach socjologa S. Gordona (1989). Starał się on wykazać, że dzieci uczą się zachowań emocjonalnych, norm i symboli swojej kultury w sposób niezamierzony (nieintencjonalnie) w procesie społecznych interakcji. Relacje z innymi wpływają na emocje, a emocje zwrótnie wpływają na relacje z ludźmi. Dzieci są też kreatorami swojego życia emocjonalnego. Rozumiejąc kulturowe znaczenie emocji, potrafią wzmacniać, tłumić, udawać przeżywane emocje w odniesieniu do siebie samych oraz wywoływać i wyciszać je u innych ludzi.

Natomiast H.R. Schaffer kompetencje emocjonalne zdefiniował jako „zdolność dzieci do radzenia sobie z własnymi emocjami oraz do rozpoznawania i reagowania na emocje innych” (2007, s. 148).

Z kolei C. Saarni opierając się na definicji S. Gordona, określiła kompetencję emocjonalną jako „skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych” (Saarni, 1999, s. 79). Skuteczność wiąże się z możliwością i umiejętnością osiągania pożądaných celów, z odczuciem, że własne doświadczenia emocjonalne i sposoby wyrażania emocji są stosowne do sytuacji. Wyodrębniła ona następujące umiejętności składające się na kompetencje emocjonalne:

- 1) świadomość własnych stanów emocjonalnych jest kluczowym składnikiem kompetencji emocjonalnej. Pojawia się ona po uprzednim rozwoju struktury „ja”. Dziecko musi być zdolne do zrozumienia, że to „ja” jestem podmiotem odczuć. Uboga świadomość własnych stanów emocjonalnych utrudnia przystosowawcze reagowanie na środowisko, a także poczucie bycia skutecznym w interakcjach;

2) zdolność dostrzegania cudzych emocji. Ta umiejętność rozwija się wraz ze wzrostem świadomości własnych uczuć, rozwojem zdolności empatycznych, z refleksją nad doświadczeniami emocjonalnymi. „Już dzieci w wieku dwóch lat potrafią okazać, że znane są im słowne określenia wyrażanych przy pomocy mimiki sześciu podstawowych emocji, pomimo że same nie są w stanie tych określeń wypowiedzieć” (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 110). Z kolei dzieci w wieku czterech lat potrafią odczytać wyrazy mimiczne twarzy, przedstawiające podstawowe emocje i popełniają niewiele błędów w odczytywaniu emocji negatywnych. Natomiast dzieci między 5. a 6. rokiem życia potrafią bezbłędnie podać nazwy emocji z wyrazów mimicznych. Znają determinanty emocji doświadczanych przez siebie i innych ludzi. Nabywanie przez dzieci umiejętności rozumienia emocji innych jest niezbędnym warunkiem dekodowania sygnałów emocjonalnych w trakcie interakcji społecznych;

3) znajomość słownika i wyrażań związanych ze stanami emocjonalnymi oraz określeń wspólnych kulturowo lub charakterystycznych dla danej subkultury. Dzieci zaczynają mówić o stanach wewnętrznych około osiemnastego miesiąca życia i z wiekiem procent czasu spędzony przez nich na tej czynności rośnie (Dunn i in., 1987, s. 132-139). „Zdolność rozumienia pojęć odnoszących się do emocji pojawia się w wieku około 2 lat. Pojęcia w tym wieku są oparte przede wszystkim na działaniu” (Hurne, 2002, s. 58). Między drugim a trzecim rokiem życia następuje wzrost słownictwa dotyczącego terminologii emocjonalnej i zdolności do porozumiewania się na temat emocji. Dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają myśleć o przyczynach emocji, zastanawiają się, jak można je kontrolować, często wyjaśniają emocje innych dzieci, odwołując się do ich pragnień i przekonań (Oatley, Jenkins, 2005);

4) umiejętność żywienia empatii do innych ludzi. Fundamentem rozwijania zdolności empatycznych u dziecka jest okazywanie mu empatii. W rozwoju empatii istotny jest społeczny kontekst, w którym dzieci doświadczają emocji. Można wyróżnić dwa rodzaje empatii: empatię niższą rozwojowo, wymagającą widoku osoby poszkodowanej w chwili przykrego zdarzenia, i empatię bardziej wyrafinowaną, wymagającą uruchomienia wewnętrznych zasobów wiedzy o wewnętrznych stanach innych ludzi, występującą wówczas, gdy osoba okazująca empatie nie ma bezpośredniego kontaktu z osobą poszkodowaną (np. dowiaduje się o zdarzeniu po czasie). Pierwsze prawdziwe empatyczne reakcje pojawiają się u dzieci w wieku 2 – 3 lat. Są one uznawane za jeden z istotnych czynników wspomagających tworzenie się więzi międzyludzkich (Maruszewski, Ścigała, 1998);

5) umiejętność zdawania sobie sprawy, że wewnętrzne stany emocjonalne nie muszą korespondować z ich zewnętrznymi oznakami, zarówno u siebie, jak i u innych. „Już dzieci w wieku przedszkolnym zachowują się

w sposób, który wskazuje na to, że oddzielają swoje wewnętrzne uczucia oraz wyrażające je zachowania, choć mogą nie potrafić tego wyartykułować” (Saarni, 1999, s. 106);

6) zdolność do przystosowawczego radzenia sobie z awersyjnymi lub nieprzyjemnymi emocjami poprzez użycie strategii samoregulacji. „Radzenie sobie” z sytuacjami stresowymi wiąże się z posiadaniem przez człowieka świadomości własnych uczuć, świadomości własnego „ja” jako podmiotu, który ma pewną siłę sprawczą, a także zdolność do oceny sytuacji problemowych. Wraz z wiekiem wzrasta u dzieci zasób skutecznych strategii funkcjonowania w sytuacjach kryzysowych (Saarni, 1999; Maruszewski, Ścigała, 1998);

7) świadomość, że rodzaj relacji określa się w dużej mierze na podstawie sposobu komunikowania emocji i wzajemności emocji w związku. „Wraz ze wzrostem świadomości dotyczącej komunikacji emocjonalnej w relacjach interpersonalnych jednostka coraz lepiej rozpoznaje i wykorzystuje różne sposoby wyrażania emocji oraz doświadczenia (Saarni, 1999, s. 110). Pozwala jej to różnicować relacje z innymi ludźmi;

8) zdolność do skuteczności emocjonalnej, tj. poczucie kontroli i akceptacja własnych stanów emocjonalnych. Między 2. a 6. rokiem życia dzieci osiągają znaczny postęp w zakresie regulowania własnych emocji.

Składające się na kompetencję emocjonalną umiejętności „niekoniecznie muszą tworzyć jednolitą całość. Biegłość w jednej nie gwarantuje wcale biegłości w drugiej, nie mówiąc już o wszystkich” (Schaafer, 2007, s. 172). Jednak trzeba pamiętać, że już dzieci w wieku przedszkolnym są zaskakująco biegłe w kluczowych aspektach kompetencji emocjonalnej. Rozumieją emocje wyrażane podczas prób inicjowania interakcji czy rozwiązywanych konfliktów z rówieśnikami.

Dzieci kompetentne emocjonalnie posiadają wiedzę na temat własnych emocji, emocji przeżywanych przez innych ludzi, a także potrafią rozpoznać, różnicować, nazywać zachowania emocjonalne. Potrafią regulować swoje emocje w sytuacjach społecznych, zarówno minimalizując szkodliwe efekty swoich negatywnych emocji, jak i dzieląc pozytywne emocje z innymi. Są również zdolne do empatycznego angażowania się w emocje innych (Denham, 1986).

1. Uwarunkowania rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym

„U małych dzieci emocje mogą być rozpatrywane jako ich język, ich sposób porozumiewania się” (Obuchowska, 1997, s. 39). Okresem krytycznym dla rozwoju emocjonalnego jest wiek od 0 – 3 – 4 lat. Ukształtowane

w tym czasie nawyki i strategie emocjonalne są niezwykle trwałe. Emocje dzieci mają charakter gwałtowny, krótkotrwały, zmienny, łatwo powstają i wybuchają na zewnątrz. Między 2. a 6. rokiem życia dzieci coraz lepiej pojmują emocje własne oraz innych osób (początkowo z najbliższego otoczenia), zaczynają mieć potrzebę dzielenia się nimi, mówienia o nich, nazywania i podawania ich przyczyn. Nie zdają sobie jeszcze sprawy, że opisywanie własnych stanów emocjonalnych jest warunkiem pozostawania w kontaktach z innymi osobami.

Zróżnicowania poziomu kompetencji emocjonalnej poszukuje się w czynnikach o charakterze biologicznym, społecznym i środowiskowym.

Badania podłoża biologicznego kompetencji emocjonalnej są dopiero w fazie początkowej, a wyniki uzyskane w tych badaniach nie pozwalają na opis różnic między ludźmi (Wronka, 2008, s. 194).

Głównym kontekstem rozwoju kompetencji emocjonalnej jest rodzina. Rodzice jako pierwsi pomagają dziecku w identyfikowaniu emocji, ich akceptacji, wiązaniu z sytuacjami społecznymi. W rodzinie „uczymy się, co czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co myśleć o tych uczuciach i jaki mamy wybór możliwych reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy” (Goleman, 2005, s. 296). Na uczenie się emocjonalne wpływa nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do dzieci i jak się w stosunku do nich zachowują, ale także to, jak sobie radzą z własnymi emocjami i wzajemnie okazują sobie uczucia. Ekspresyjność rodzicielska zwłaszcza pozytywna ma między innymi związek z pozytywną emocjonalnością, zachowaniem prospołecznym oraz samooceną dziecka.

Dziecko uczy się emocji metodą prób i błędów, przez naśladownictwo, identyfikację, warunkowanie, trening.

Sposób sprawowania opieki nad dzieckiem prowadzi do powstawania indywidualnych różnic w zakresie regulacji i ekspresji emocji dziecka w kontaktach z innymi ludźmi. Ważne jest, by matka była wrażliwa na sygnały płynące od dziecka, potrafiła je interpretować i „dostrajać” się do reakcji emocjonalnych dziecka. Wówczas dziecko przekonuje się, czy jego emocje są akceptowane i odwzajemniane.

Komunikaty (spójne lub niespójne) przekazywane przez rodziców wpływają na wykształcenie umiejętności związanych z wyrażaniem i odczytywaniem przekazów emocjonalnych. „Dzieci uczą się identyfikowania i nazywania emocji dzięki doświadczeniom w codziennych kontaktach, kiedy rodzice nazywają emocję («jest smutny») przeżywaną aktualnie przez dziecko. Obserwują reakcje rodziców na przejawy przeżywanych emocji i na tej podstawie uczą kontrolować formę ekspresji” (Smykowski, 2005, s. 194). Rodzice, którzy wyrażają pozytywne emocje, modelują pozytywne sposoby reagowania na różne zdarzenia czy innych ludzi. Natomiast rodzice ujawniający emocje negatywne wpływają na ich wzmacnianie u dzieci.

Wraz z opanowaniem mowy dziecko może spójniej i w bardziej zorganizowany sposób wyrażać to, co przedtem wyrażało jedynie działaniem, obrazem lub przez zachowania afektywne. Poprzez werbalne określanie („etykietowanie”) stanów emocjonalnych rozwija nową formę samokontroli i autoekspresji (Salovey, Sluyter, 1999).

W środowisku rodzinnym tkwią też czynniki patogenne, np. nieprawidłowa struktura rodziny, niekorzystne cechy psychiczne rodziców, ich niewłaściwe postawy, wadliwe oddziaływanie wychowawcze na dziecko, niekorzystna atmosfera panująca w rodzinie. Stanowią one podłoże zaburzeń emocjonalnych.

Rodzice nie są jedynym źródłem wpływów, na jakie napotyka dziecko w domu. Także telewizja, Internet, wideo, muzyka, gry komputerowe również oddziałują na rozwój emocjonalny.

Wraz z wiekiem dziecka rola rodziców maleje, rośnie natomiast wpływ rówieśników i nauczycieli; w grę wchodzi również czynniki kulturowe (Zeidner, 2008, s. 109).

Bardzo ważne ze względu na czas przebywania i możliwość doświadczania propulsywnych i repulsywnych mechanizmów życia społecznego jest przedszkole. To miejsce, w którym dziecko uczy się regulowania i kontrolowania swojej emocjonalności, rozpoznawania objawów zewnętrznych emocji (przede wszystkim w zabawie, przez zabawę lub dla zabawy).

U dzieci w wieku przedszkolnym w naturalny sposób wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami, a to zmusza je do zmian w sposobie własnego zachowania. „Rówieśnicy dają możliwość porównywania własnych umiejętności z innymi i odkrywania u siebie mocnych stron, a przez to wpływają na wysoką samoocenę i poczucie skuteczności podejmowanych działań” (Smykowski, 2005, s. 258). W relacjach z rówieśnikami są uruchamiane mechanizmy wpływu społecznego (obserwacja, naśladownictwo, identyfikacja) oraz rozszerza się pole aktywności. Dziecko porównuje swoje osiągnięcia z osiągnięciami innych dzieci. Rówieśnicy dostarczają wzorów zachowań, ale i ono staje się samo wzorem dla innych. Dynamika życia grupowego powoduje różnicowanie się pozycji dziecka w grupie. „Wewnętrzna struktura grupy tworzy wzajemnie zależny układ pozycji i ról społecznych związanych z tymi pozycjami. Cechą charakterystyczną struktur społecznych w grupie jest ich hierarchiczność” (Sowińska, 2010, s. 90).

Dziecko wchodzi w relacje z rówieśnikami, stopniowo zajmuje miejsce w grupie jako jeden z jej członków. Akceptowane przez grupę ma warunki do zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego, akceptacji, uznania, bezpieczeństwa, a to wpływa na jego prawidłowe funkcjonowanie. Natomiast dzieci, które boją się odrzucenia przez grupę, często mają problem z okazywaniem wśród kolegów emocji negatywnych.

Najczęściej złości je: niewłaściwe zachowanie kolegów; nietaktowne zachowanie nauczycielki (krzyk, przydzielanie zbyt trudnych zadań); brak rodziców; hałas (Andrzejewska, 2010, s. 198).

Relacje z rówieśnikami mogą być stymulatorami rozwoju emocjonalnego, ale także mogą być źródłem deprivacji podstawowych potrzeb, prowadzić do bierności, nieśmiałości, niskiej samooceny, izolacji.

Ważnym wyznacznikiem akceptacji w grupie rówieśniczej, dezaprobaty lub niechęci do poszczególnych dzieci jest nauczyciel. Wpływa on na funkcjonowanie emocjonalne dzieci poprzez tworzenie pozytywnego klimatu emocjonalnego, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych (bezpieczeństwa, stałości środowiska, przynależności do grupy, akceptację, szacunek, uznanie, zrozumienie dziecięcych problemów), stosowanie podmiotowego stylu interakcji, bezwzględna akceptację każdego dziecka.

2. Poziom rozwoju kompetencji emocjonalnych dzieci pięcioletnich

Rozwój emocjonalny jest ściśle związany z rozwojem społecznym i poznawczym, sfery te wzajemnie się warunkują. Poziom kompetencji emocjonalnych ma duże znaczenie między innymi dla przebiegu kariery edukacyjnej dziecka. W związku z tym zadaniem przedszkola jest tworzenie takich warunków, by dziecko:

- rozwijało i wykorzystywało swoje obecne i potencjalne możliwości w warunkach poszanowania jego zdrowia i potrzeb rozwojowych (Lubowicka, 2006);
- samodzielnie, świadomie gromadziło doświadczenia dotyczące własnej osoby i odkrywało wiedzę o sobie;
- rozpoznawało, nazywało, wyrażało, przedstawiało własne emocje w sposób akceptowany społecznie;
- umiało radzić sobie w nowych i trudnych sytuacjach;
- rozpoznawało emocje u innych ludzi (tj. umiejętności ich różnicowania, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi).

Celem badań było:

- 1) określenie poziomu samooceny dzieci w wieku 5 lat;
- 2) zbadanie umiejętności rozpoznania i nazywania emocji (radość, złość, strach, smutek);
- 3) zbadanie zachowań emocjonalnych dzieci podczas rozmowy swobodnej ze studentem na temat: Jak wyglądałby świat, gdyby nie było wody? w trzech sytuacjach:

- podchodzenia dziecka do nieznanego,
- zachowań w czasie odpowiedzi,
- zachowań podczas odchodzenia.

Poziom samooceny dzieci w wieku 5 lat

Samoocena jest istotnym czynnikiem warunkującym funkcjonowanie emocjonalne, społeczne i poznawcze człowieka.

Korzystny obraz „ja” pomaga w osiągnięciu sukcesu, a sukces rodzi korzystny obraz „ja” (Lewis, 1988). Zatem dziecko powinno posiadać pozytywny obraz siebie, aby bez niepotrzebnych problemów wejść w proces edukacji (Zaborowski, 1998).

W pierwszych latach życia dziecka samoocenę cechuje niski stopień stabilności, spójności, uogólniania. Rozwój samooceny związany jest ze stopniem odczuwania swego własnego „ja”. Obraz ten początkowo jest mglisty, zatarty; dziecko często zmienia ocenę siebie; koncentruje się na cechach widocznych, zewnętrznych (wygląd, posiadane atrybuty, opanowane umiejętności); ocenia się bez porównywania siebie z innymi; ocenia siebie w sposób nadmiernie pozytywny. Z czasem samoocena nabiera wyrazistości i utrwala się.

„Samoocena to złożony konstrukt, który kształtuje się etapowo i ulega pewnym modyfikacjom wraz z rozwojem jednostki” (Brzezińska, 1973, s. 94).

Jest ewaluatywnym aspektem ja, odpowiadającym na pytanie „Jak dobry jestem?”, odnosi się do poczucia własnej wartości i poczucia kompetencji, jakich jednostka doświadcza w stosunku do siebie samej (Schafer, 2007).

W kształtowaniu się samooceny ważną rolę odgrywają informacje pochodzące:

- z własnego doświadczenia (dziecko działając w różnych obszarach, przekonuje się, na co je stać, jaka jest jego pozycja w grupie, jakich reakcji otoczenia w stosunku do siebie może się spodziewać);
- z opinii innych (Guz, 1986), przede wszystkim opinii rodziców, nauczycieli, rówieśników.

Dziecko zaczyna formułować samooceny około 2. – 4. roku życia, a „dzieci w wieku sześciu-siedmiu lat charakteryzują siebie w sposób konkretny i zależy to od sytuacji, co oznacza dużą zmienność w myśleniu o sobie z sytuacji na sytuację” (Guz, 1986, s. 391).

Do najważniejszych czynników wpływających na kształtowanie się samooceny można zaliczyć:

- opinie i oceny, jakie dziecko o sobie słyszy;
- odnoszone sukcesy i doświadczane niepowodzenia,
- porównywanie siebie z innymi.

Im dziecko młodsze, tym bardziej potrzebuje osądu dorosłych (rodziców, z czasem nauczycieli), ponieważ samo nie potrafi spojrzeć na swoje dokonania. „Wysoka samoocena wiąże się z trzema warunkami wychowania: rodzicielską akceptacją dzieci, przestrzeganiem przez rodziców jasno określonych zasad i ograniczeń dotyczących zachowania dzieci i poszanowaniem przez rodziców swobody dziecka w ramach ustalonych granic” (Dembo, 1997, s. 395). Z kolei brak aprobaty albo doznanie odrzucenia ze strony rodziny, rówieśników, nauczycieli jest przyczyną niskiej samooceny.

Niska samoocena wpływa niekorzystnie na rozwój dziecka, obniża efekty działania, kształtuje bierną postawę wobec zadań, wiąże się z dużą zmiennością reakcji, niepewnością w działaniu i stawianiu celów. Zdaniem M. Tyszkowej (1977), niska samoocena stanowi przyczynę nieśmiałości, utrudnia dziecku angażowanie się w pracę grupy, ogranicza aktywność, powoduje, że dziecko nie podejmuje działań, a zatem nie odnosi sukcesów. Dzieci emocjonalnie kompetentne przystosowawczo i elastycznie kierują swymi działaniami, myślami i uczuciami w wielorakich kontekstach. Wykazują się skutecznością, pewnością siebie i poczuciem łączności z innymi (Saarni, 1999, s. 116-117).

Do badania poziomu samooceny zastosowano rozmowę z dzieckiem 5-letnim, opracowaną przez B. Kaję (Kaja, 1978). Rozmowa była prowadzona z każdym dzieckiem indywidualnie po uprzednim nawiązaniu dobrego z nim kontaktu. Dziecko odpowiadało na dziesięć pytań, odpowiedzi były punktowane w skali 1 – 3. Jeśli odpowiedź brzmiała: Ja, przyznawano 3 punkty, jeśli natomiast w odpowiedzi dziecko wymieniało inne dzieci, stawiano pytanie dodatkowe: A ty? lub A ciebie? Za odpowiedź: Ja też lub Mnie też – dziecko otrzymywało 2 punkty, natomiast w przypadku pełnego pominięcia siebie – 1 punkt.

W grupie o wysokim poziomie samooceny znalazły się dzieci, które otrzymały powyżej 24 punktów; poziom przeciętny od 16 do 24 punktów i poziom niski poniżej 16 punktów. Założono, że poziom samooceny zależy od: płci dziecka, miejscowości, w której znajduje się przedszkole (wieś, miasto do 100 tys., miasto ponad 100 tys.), czasu pobytu dziecka w placówce, formy organizacyjnej przedszkola.

Jak wynika z danych zgromadzonych w tabeli 1, wysoki poziom samooceny ma 26,8% dziewczynek. Natomiast w grupie dzieci o przeciętnym i niskim poziomie samooceny jest więcej chłopców niż dziewczynek.

Wyniki przedstawione w tabelach 1 i 2 wskazują, że:

- wysoki poziom samooceny mają dzieci uczęszczające do przedszkola na wsi;
- przeciętny poziom samooceny mają dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców;
- niski poziom samooceny mają dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się w miastach do 100 tys. mieszkańców.

Tabela 1. Poziom samooceny a płeć

Poziom samooceny	Płeć dziecka			
	chłopiec		dziewczynka	
	L.	%	L.	%
Niska	60	7,7	30	4,0
Przeciętna	562	71,8	524	69,2
Wysoka	161	20,6	203	26,8

Tabela 2. Poziom samooceny a miejscowość, w której mieści się przedszkole

Poziom samooceny	Miejscowość, w której mieści się przedszkole					
	wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
	L.	%	L.	%	L.	%
Niska	12	5,6	44	7,3	34	4,7
Przeciętna	128	60,1	432	72,0	526	72,4
Wysoka	73	34,3	124	20,7	167	23,0

Przedstawione w tabeli 3 wyniki wskazują, że wysoki poziom samooceny mają dzieci przebywające w przedszkolu 12 godzin tygodniowo; przeciętny poziom dzieci przebywające w przedszkolu 55 godzin, a niski poziom samooceny dzieci przebywające w przedszkolu 25 godzin tygodniowo.

Tabela 3. Poziom samooceny a czas pobytu dziecka w przedszkolu

Poziom samooceny	Czas pracy przedszkola							
	12		25		45		55	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Niska	1	5	6	25,0	59	6,6	24	3,9
Przeciętna	8	40	17	70,8	606	68,2	455	74,8
Wysoka	11	55,0	1	4,2	223	25,1	129	21,2

Wyniki przedstawione poniżej pokazują, że wysoki poziom samooceny mają dzieci uczęszczające do przedszkoli publicznych, samorządowych, przeciętny poziom dzieci uczęszczające do przedszkoli prowadzonych przez stowarzyszenia, a niski poziom samooceny dzieci uczęszczające do przedszkoli prywatnych.

Tabela 4. Poziom samooceny a rodzaj przedszkola

Poziom samooceny	Rodzaje przedszkoli							
	publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzyszeniowe		oddział przedszkolny	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Niska	71	5,7	10	5,1	1	7,1	7	12,2
Przeciętna	880	70,4	148	74,4	11	78,6	39	67,2
Wysoka	299	23,9	40	20,2	2	14,3	12	20,7

Stwierdzono, że:

1. 26,8% dziewczynek ma samoocenę wysoką, a 71,8% chłopców samoocenę przeciętną i 7,7% niską;

2. 34,3% dzieci uczęszczających do przedszkoli znajdujących się na wsiach ma samoocenę wysoką, 72,4% dzieci uczęszczających do przedszkoli znajdujących się w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców ma samoocenę przeciętną, a 7,3% mieszkających w miastach do 100 tys. – samoocenę niską.

3. 55% dzieci przebywających w przedszkolach 12 godzin ma samoocenę wysoką, 74,8% przebywających w przedszkolach 55 godzin tygodniowo ma samoocenę przeciętną, a 25% przebywających w przedszkolach pracujących 25 godzin tygodniowo ma samoocenę niską.

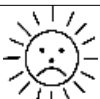
4. 23,9% dzieci uczęszczających do przedszkoli publicznych, samorządowych ma samoocenę wysoką, 78,6% dzieci uczęszczających do przedszkoli prowadzonych przez stowarzyszenia ma samoocenę przeciętną i 12,2% dzieci z oddziałów przedszkolnych ma samoocenę niską.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że 23,7% dzieci 5-letnich ma samoocenę wysoką, 70,5% samoocenę przeciętną, a 5,8% samoocenę niską. Może to wskazywać na fakt, że u dzieci w tym wieku „proces kształtowania się samooceny nie polega wyłącznie na racjonalnym scalaniu informacji płynących ze środowiska i własnego doświadczenia, gdyż mają nań wpływ także takie czynniki, jak: emocje, dążenie do obrony własnej osoby, chęć zdobycia aprobaty społecznej, pod wpływem których zmienia się jakość i wysokość samoocen oraz ich adekwatność” (Guz, 1986, s. 391).

Umiejętność rozpoznawania emocji przez dzieci pięcioletnie

Do rozpoznawania emocji przez dzieci 5-letnie użyto graficznych schematów twarzy przedstawiających: radość, złość, strach, smutek. Dzieci poproszono o odpowiedź na pytania: *Wskaż radość. Wskaż złość. Wskaż strach. Wskaż smutek.*

Tabela 5. Rozpoznawanie emocji

Nazwa emocji	Schemat mimiczny twarzy	Rozpoznało	Nie rozpoznało
Radość		96,6%	3,4%
Złość		92,8%	7,2%
Strach		82,7%	17,3%
Smutek		93,5%	6,5%

Uzyskane wyniki badań wskazują, że dzieciom najłatwiej było rozpoznać radość (96,6%), smutek (93,5%), złość (92,8%), a najtrudniej strach (82,7%).

Tabela 6. Rozpoznawanie emocji a płeć dziecka

Rozpoznawanie emocji	Płeć dziecka			
	chłopiec		dziewczynka	
	L.	%	L.	%
Radość	868	96,9	794	96,4
Złość	832	92,9	764	92,7
Strach	728	81,2	694	84,2
Smutek	848	94,6	760	92,2

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 6, chłopcy i dziewczynki uzyskali zbliżone wyniki. Dzieciom najtrudniej było rozpoznać strach.

Wyniki zawarte w tabeli 7 pokazują, że emocje: radość (99,6%), złość (95,0%), strach (85,1%), smutek (98,1%), lepiej rozpoznawały dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się na wsi. Natomiast trudności z rozpoznawaniem złości (91%), strachu (79,2), smutku (91,4%) miały dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się w miastach do 100 tys. mieszkańców.

Tabela 7. Rozpoznawanie emocji a miejscowość, w której mieści się przedszkole

Rozpoznawanie emocji	Umiejscowienie przedszkola					
	wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
	L.	%	L.	%	L.	%
Radość	261	99,6	577	97	824	95,5
Złość	249	95,0	542	91,0	805	93,3
Strach	223	85,1	471	79,2	728	84,4
Smutek	257	98,1	544	91,4	807	93,5

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 8 pokazują, że radość, złość, smutek rozpoznały wszystkie dzieci, które przebywają w przedszkolu 25 godzin tygodniowo. Dzieci te nie miały też większych kłopotów z rozpoznaniem strachu (94,1%). Natomiast najwięcej problemów miały z rozpoznaniem strachu (64,3%) i złości (71,4%) dzieci przebywające w przedszkolu 12 godzin tygodniowo.

Tabela 8. Rozpoznawanie emocji a czas pobytu dziecka w przedszkolu w ciągu tygodnia

Rozpoznawanie emocji	Czas pobytu dziecka w przedszkolu							
	12		25		45		55	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Radość	28	100	17	100	832	95,8	785	97,2
Złość	20	71,4	17	100	806	92,2	753	93,3
Strach	18	64,3	16	94,1	714	82,3	674	83,5
Smutek	28	100	17	100	799	92,0	764	94,7

Tabela 9. Rozpoznawanie emocji a rodzaj przedszkoli

Rozpoznawanie emocji	Rodzaje przedszkoli							
	publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzyszeniowe		oddział przedszkolny	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Radość	1310	96,8	265	96,4	13	92,2	46	92,0
Złość	1268	93,7	250	91,0	10	71,4	48	96
Strach	1116	82,5	236	85,5	7	50	45	90
Smutek	1268	93,7	254	92,4	10	71,4	48	96

Dane zamieszczone w tabeli 9 wskazują, że najlepiej emocje rozpoznały dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego, a najslabiej dzieci z przedszkoli prowadzonych przez stowarzyszenia.

Stwierdzono, że rozpoznanie emocji zależy od:

- miejscowości, w której znajduje się przedszkole (najlepiej emocje rozpoznały dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się na wsi);
- czasu pobytu dziecka w przedszkolu (najlepiej emocje rozpoznawały dzieci przebywające w przedszkolu 25 godzin tygodniowo);
- rodzaju przedszkola (najlepiej emocje rozpoznały dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego).

Rozpoznawanie emocji na podstawie graficznych schematów twarzy to pierwszy krok kształcenia świadomości własnych i cudzych uczuć. Umiejętność odczytywania emocji przez dzieci nie zawsze oznacza trafność ich nazywania.

Umiejętność nazywania emocji przez dzieci pięcioletnie

Do nazywania emocji użyto graficznych schematów twarzy przedstawiających: radość, złość, strach, smutek. Dzieci poproszono o odpowiedź na pytanie: *Co czuje ta buźka?*

Dane zamieszczone w tabeli 10 wskazują, że badanym dzieciom najłatwiej było nazwać smutek (94,1%), radość (89,1%), złość (87,8%), a najtrudniej strach (47,8%).

Tabela 10. Nazywanie emocji

Nazwa emocji	Schemat mimiczny twarzy	Nazwało	Nie nazwało
Radość		89,1 %	10,9 %
Złość		87,8 %	12,2 %
Strach		47,8 %	52,2 %
Smutek		94,1 %	5,9 %

Tabela 11. Nazywanie emocji a płeć dziecka

Nazywanie emocji	Płeć dziecka			
	chłopiec		dziewczynka	
	L.	%	L.	%
Radość	787	87,8	746	90,5
Złość	767	85,7	743	90,2
Strach	415	46,3	407	49,4
Smutek	836	93,3	783	95,0

Przedstawione w tabeli 11 wyniki badań wskazują, że emocje lepiej nazywały dziewczynki. Najwięcej trudności sprawiło im nazwanie strachu (49,4%).

Tabela 12. Nazywanie emocji a miejsce zamieszkania dziecka

Nazywanie emocji	Umiejscowienie przedszkola					
	wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	
	L.	%	L.	%	L.	%
Radość	249	95,0	531	89,2	753	87,3
Złość	226	86,3	522	87,7	762	88,4
Strach	132	50,4	298	50,1	392	45,4
Smutek	249	95,0	553	93,0	817	94,7

Dane zamieszczone w tabeli 12 wskazują, że emocje: radość (95,0%), strach (50,4%), smutek (95,0%), najlepiej nazywały dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się na wsi, natomiast złość (88,4%) dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców.

Tabela 13. Nazywanie emocji a czas pobytu dziecka w przedszkolu

Nazywanie emocji	Czas pobytu dziecka w przedszkolu							
	12		25		45		55	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Radość	27	94,6	14	82,3	774	89,2	718	89,0
Złość	18	64,3	13	76,5	771	88,8	708	87,8
Strach	8	28,6	10	58,8	449	51,7	355	44,0
Smutek	27	96,4	16	94,1	821	94,6	755	93,6

Przedstawione wyniki badań wskazują, że emocje: radość (94,6%), i smutek (95,4%), najlepiej nazywały dzieci, które przebywają w przedszkolu 12 godzin tygodniowo, natomiast strach (58,8%) dzieci przebywające 25 godzin, a złość (88,8%) te, które przebywają 45 godzin tygodniowo.

Tabela 14. Umiejętność nazywania emocji a rodzaj przedszkola

Nazywanie emocji	Rodzaje przedszkoli							
	publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzyszeniowe		oddział przedszkolny	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Radość	1198	88,5	258	93,8	12	85,7	38	76,0
Złość	1188	87,9	251	91,3	12	85,7	41	82,0
Strach	658	48,6	129	46,9	8	57,1	19	38,0
Smutek	1270	93,9	264	96,0	11	78,6	47	94,0

Najlepiej emocje nazywały dzieci uczęszczające do przedszkoli prywatnych, a najsłabiej uczęszczające do oddziału przedszkolnego.

Nazywanie emocji obejmuje zarówno wymiar ustalania znajomości danego słowa, jak i rozumienia znaczenia tego słowa (Górecka-Mostowicz, 2005).

Uzyskane wyniki badań potwierdzają tezę, że jedynym wyrazem mimicznym identyfikowanym trafnie, przez większość trzy-, cztero- i pięcioletków jest radość. Dopiero około 7. roku życia dzieci poprawnie nazywają mimiczny wyraz złości, a około 10. roku życia strachu (Zagórska, 1994).

Podstawowym źródłem danych o emocjach są kody obrazowe. Z kolei identyfikowanie i klasyfikowanie stanów emocjonalnych umożliwiają kody werbalne. Zdolność do werbalizacji uczuć uzależniona jest od rozwoju mowy. Natomiast zrozumienie własnych i cudzych emocji oraz wnioskowanie na ich temat, a także tworzenie złożonych metaprezentacji umożliwiają kody abstrakcyjne (Maruszewski, Ścigała, 1998).

Interpretacja mimiki to ważne źródło informacji o przeżyciach innych ludzi.

Przejawy zachowań emocjonalnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą

Kolejny problem badań dotyczył określenia zachowań emocjonalnych dzieci w kontakcie rozmowy swobodnej, prowadzonej z każdym dzieckiem indywidualnie. Dzieci odpowiadały na pytanie: *Jak wyglądałby świat, gdyby nie było wody?* Odpowiedzi dzieci, a także ich zachowania w czasie rozmowy z nieznaną osobą są wskaźnikami radzenia sobie przez dziecko z emo-

cjami w sytuacji trudnej. Przejawy zachowań podzielono na **pozytywne** i **negatywne**. Dzieci były obserwowane:

– podczas podchodzenia: rejestrowano, czy dziecko podchodzi w podskokach, biegnie, idzie powoli, idzie skrępowane; podchodzi bardzo blisko, zatrzymuje się daleko, zachowując dystans; wita się lub nie nawiązuje rozmowy; przedstawia się; czerwieni się; wykonuje niekontrolowane przyruchy rąk; przestępuje z nogi na nogę; ma spuszczone głowę; uśmiecha się;

– w trakcie odpowiedzi: ma spuszczone głowę; mówi cicho; mówi wyraźnie, głośno; patrzy w oczy; opowiada spontanicznie o sobie; odpowiada tylko na pytania; uśmiecha się; inicjuje inną rozmowę; wygłupia się; zadaje pytania; inne;

– podczas odchodzenia: żegna się, nie żegna się; wraca do sali; nie chce wrócić do sali.

Zachowania dzieci były punktowane i na tej podstawie obliczono nasilenie pozytywnych i negatywnych zachowań emocjonalnych u różnych kategorii badanych. Ilustrują to poniższe tabele.

Tabela 15. Przejawy zachowań emocjonalnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą a płeć dziecka

Płeć dziecka	Przejawy zachowań emocjonalnych dziecka w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą					
	pozytywne			negatywne		
	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%
Chłopiec	10752	2215	20,6	9888	2181	22,1
Dziewczynka	9856	2244	22,8	9064	2038	22,5

$$\chi^2 = 0,038, df = 1, p < 0,05$$

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 15, więcej zachowań pozytywnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą przejawiają dziewczynki. U dziewczynek też zarejestrowano więcej zachowań negatywnych.

Tabela 16. Przejawy zachowań emocjonalnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą a położenie przedszkola

Położenie przedszkola	Przejawy zachowań emocjonalnych dziecka w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą					
	pozytywne			negatywne		
	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%
Wieś	3144	699	22,2	2882	453	15,7
Małe miasto	7140	1977	27,7	6545	2014	30,8
Duże miasto	10356	1904	18,4	9493	1752	18,4

$$\chi^2 = 1,193, df = 2, p = <0,05$$

Dane zamieszczone w tabeli 16 wskazują, że najwięcej pozytywnych (27,7%) zachowań w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą przejawiają dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się w małych miastach. Jednocześnie dzieci z tych miejscowości przejawiają więcej zachowań negatywnych.

Tabela 17. Przejawy zachowań emocjonalnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą a czas pracy przedszkola

Czas pracy przedszkola	Przejawy zachowań emocjonalnych dziecka w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą					
	pozytywne			negatywne		
	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%
12 godzin	336	24	7,1	308	10	3,2
25 godzin	204	85	41,7	187	41	21,9
45 godzin	10 416	2433	23,3	9548	2555	26,7
55 godzin	9 684	1908	19,7	8877	1607	18,1

$$\chi^2 = 5,066, df = 3, p < 0,05$$

Wyniki podane w tabeli 17 pokazują, że najwięcej pozytywnych zachowań emocjonalnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą przejawiają dzieci, które przebywają w przedszkolu 25 godzin tygodniowo. Natomiast najwięcej zachowań negatywnych zarejestrowano u dzieci przebywających w przedszkolu 45 godzin tygodniowo.

Tabela 18. Przejawy zachowań emocjonalnych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą a rodzaj przedszkola

Rodzaj przedszkola	Przejawy zachowań emocjonalnych dziecka w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą					
	pozytywne			negatywne		
	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%	możliwe pkt.	zdobyte pkt.	%
Publiczne, samorządowe	16236	3498	21,5	14 883	3499	23,5
Prywatne	3300	703	21,3	3 025	511	16,9
Stowarzyszeniowe	168	63	26,8	154	31	20,1
Oddział przedszkolny	600	220	36,7	550	141	25,7

$$\chi^2 = 1,408, df = 3, p < 0,05$$

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 18, najczęściej zachowań pozytywnych (36,7%) i negatywnych (25,7%) w sytuacji kontaktu z nieznanym przejawiają dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego. Natomiast najmniej zachowań negatywnych zarejestrowano u dzieci z przedszkoli prywatnych.

Stwierdzono, że zachowania emocjonalne, które zarejestrowano podczas rozmowy dziecka z nieznanym, zależą od:

- płci dziecka (więcej zachowań pozytywnych i negatywnych przejawiają dziewczynki);
- położenia przedszkola (więcej zachowań pozytywnych i negatywnych przejawiają dzieci uczęszczające do przedszkoli znajdujących się w małym mieście);
- czasu pracy przedszkola (więcej zachowań pozytywnych przejawiają dzieci przebywające w przedszkolach 25 godzin tygodniowo. Natomiast najczęściej zachowań negatywnych zarejestrowano u dzieci przebywających w przedszkolu 45 godzin tygodniowo);
- rodzaju przedszkola (więcej zachowań pozytywnych i negatywnych przejawiają dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego).

Konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na fakt, że „prawie do końca okresu przedszkolnego wskutek niepełnej dojrzałości układu nerwowego i niewykształconych jeszcze procesów hamowania – dziecko jest bardzo pobudliwe” (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1985), nie ma też „wyszczepionych, dostatecznie silnych mechanizmów radzenia sobie w sytuacjach trudnych” (Bogdanowicz, 1985, s. 179). Stąd też kontakt z osobą nieznaną może u dzieci wywoływać tak pozytywne, jak i negatywne stany emocjonalne.

Umiejętność wchodzenia w relacje z nieznanym wymaga od dzieci nie tylko „zrozumienia danej sytuacji emocjonalnej, ale także zdolności odpowiedniego reagowania na bodźce emocjonalne” (Jasielska, Leopold, 2000). Wśród istotnych zdolności dziecka w interakcjach i relacjach z innymi centralne miejsce zajmuje kompetencja emocjonalna.

Już dzieci w wieku przedszkolnym potrafią regulować swoje emocje w sytuacjach społecznych, zarówno minimalizując szkodliwe efekty swoich negatywnych emocji, jak i dzieląc pozytywne emocje innych (Denham, 1986).

Podsumowanie

Sfera emocjonalna jest kierunkową w rozwoju dziecka. Oznacza to dla praktyki pedagogicznej w przedszkolu troskę o emocje dziecka, jego nastawienie do tego środowiska, stosunek emocjonalny do rówieśników, nauczycielek, dbałość o samopoczucie i odczuwanie satysfakcji z własnej aktywno-

ści i kontaktów z innymi osobami (Lubowiecka, 2006, s. 5). Z tych to powodów nauczyciele muszą posiadać gruntowną wiedzę o potrzebach dziecka, rozwoju emocjonalnym, a także relacjach łączących emocjonalność, napięcie i regulację.

Mając na względzie uwarunkowania kompetencji emocjonalnej i wprowadzenie po okresie przejściowym, trwającym do roku szkolnego 2010/2011 obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dla wszystkich dzieci pięcioletnich, konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na rozwój emocjonalny dziecka, bowiem oddziałując na emocjonalny rozwój, oddziałujemy zawsze na całe dziecko. Rodzice i nauczyciele muszą stwarzać sytuacje sprzyjające rozpoznawaniu, nazywaniu, opisywaniu zachowań emocjonalnych poprzez rozmowę, wyjaśnianie, słuchanie, dostarczanie wzorów zachowań emocjonalnych, by dziecko miało możliwość: poszerzania wiedzy o emocjach; rozumienia zachowań emocjonalnych opartych na działaniu, spostrzeganiu, wnioskowaniu; identyfikowania emocji.

Rodzice i nauczyciele muszą wspierać dzieci w budowaniu pozytywnego obrazu „ja” poprzez inspirowanie, zachęcanie do samodzielności, stwarzanie warunków do nabywania różnych sprawności, kształtowania poczucia kompetencji, wysokiego poczucia własnej wartości, wiary w siebie, pokonywania sytuacji trudnych.

By dziecko rozwijało kompetencje emocjonalne musi mieć:

- stabilne warunki życia;
- poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego. Jest to podstawowy warunek pozwalający dziecku podejmować różne formy aktywności, a przy tym popełniać błędy, szukać odpowiedzi, próbować, zadawać pytania, rozwiązywać problemy;
- pozytywny obraz siebie. Postawy, komunikaty, które dziecko otrzymuje od rodziców, nauczycieli, rówieśników, są materiałem, z którego buduje obraz siebie. W budowaniu pozytywnego obrazu niezbędne jest stawianie przed dzieckiem wielu różnorodnych zadań, ponieważ w ten sposób poszerza ono zakres swoich doświadczeń i wiedzę o sobie. Ważny jest też sposób, w jaki rodzice i nauczyciele komunikują się z dzieckiem, tzn. co mówią, jak mówią, jak słuchają. W ten sposób tworzy teorie na swój temat. Najpierw myśli, że jest takie, jak inni o nim mówią, a później takie się staje.

Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu

Wprowadzenie

Człowiek funkcjonuje w dwóch wymiarach: indywidualnym i społecznym. Im więcej ludzie znaczą indywidualnie, tym wyższa wartość społeczeństwa. Indywidualność dziecka buduje się najpierw w rodzinie, a następnie w szerszych środowiskach społecznych, np. w przedszkolu, szkole, grupie koleżeńskej itp. Po okresie niemowlęctwa coraz szersze środowisko społeczne oddziałuje na dziecko. Jest to naturalne poszerzanie kontaktów z innymi ludźmi, najpierw z dalszą rodziną, później z rówieśnikami w instytucjach edukacyjnych, grupach towarzyskich i szerszymi grupami społecznymi. Wynika to z istoty potrzeb psychicznych każdego człowieka. Wpływy społeczne tych różnych grup wzajemnie się przenikają, uzupełniają, inspirują. Od jakości relacji dziecka z najbliższymi, a także innymi ludźmi zależy jego rozwój społeczny. W rodzinie i tych pierwszych kręgach społecznych dokonuje się proces rozwoju społecznego i socjalizacji dziecka. Doświadczenia zdobywane w pierwszej w życiu placówce edukacyjnej mają ogromne znaczenie dla kształtowania się postawy, kompetencji i umiejętności społecznych dziecka oraz odczuwanej jakości życia. Dobre relacje społeczne zawsze dają dziecku dużo satysfakcji, poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, zaufania, podnoszą samoocenę, rozwijają kreatywność i zdolności poznawcze.

1. Teoretyczny kontekst zagadnienia

Na znaczenie roli środowiska społecznego w rozwoju człowieka zwracają uwagę psychologowie reprezentujący teorie poznawczo-rozwojowe (J. Piaget, L.S. Wygotski, H.R. Schaffer, J. Bruner i inni), teorię społecznego

uczenia się (A. Bandura), teorię przywiązania (M.D.S. Ainsworth, J. Bowlby). Podstawowe pytania stawiane przez psychologów najczęściej dotyczą zagadnień: jak dziecko rozumie otaczający je świat społeczny na poszczególnych poziomach swojego rozwoju; jaka jest wiedza dziecka o świecie społecznym i relacjach interpersonalnych; jak poznanie społeczne wpływa na jego rozumienie świata i modelowanie zachowań; jaki jest wpływ doświadczeń społecznych na rozwój poznawczy dziecka. Reprezentantem tego nurtu myślenia jest L.S. Wygotski – twórca teorii społeczno-kulturowego rozwoju, który przyjął za podstawę myśl, że środowisko społeczne i współdziałanie człowieka z innymi ludźmi jest najsilniejszym modyfikatorem jego rozwoju biologicznego i psychicznego. Rozwój umysłowy człowieka to w zasadzie proces społeczny. Wyższe funkcje psychiczne, takie jak: rozumienie i analizowanie, planowanie, zapamiętywanie, uogólnianie dokonują się dzięki doświadczeniom społecznym już od dzieciństwa począwszy. (Schaffer, 2005, s. 218-219). Twórca tej teorii rozważał istotę ludzkiego rozwoju na trzech poziomach: **kulturowym, interpersonalnym i indywidualnym**, które zawsze w aktywności człowieka pozostają ze sobą w integracji i określają kierunek rozwoju jednostki już od dzieciństwa. Dzieci korzystają z produktu społeczno-kulturowego i mądrości nagromadzonej przez pokolenia w interakcjach ze swoimi dorosłymi opiekunami. Dziedziczenie kultury przez dzieci dokonuje się poprzez narzędzia kulturowe, do których zalicza: technologiczne (książki, zegary, mapy, rowery, kalendarze i inne środki materialne) i psychologiczne (pojęcia, symbole, język, teorie naukowe, umiejętność czytania i pisanie, matematyka), a także przekazywane za ich pośrednictwem wartości. Powyższe narzędzia zostały wypracowane przez społeczeństwo; służą przekazywaniu kultury i tradycji dzieciom z pokolenia na pokolenie po to, aby mogły one wieść życie w sposób uznawany przez społeczeństwo za właściwy i godny. Dzięki tym narzędziom dzieci uczą się pojmować zasady funkcjonowania świata społecznego i fizycznego. Narzędzia psychologiczne i technologiczne występują zawsze łącznie – trudno powiedzieć, które z nich jest pierwsze, a które drugie. One wzajemnie wspierają się, przenikają, dopełniają, np. zegarek jest urządzeniem wskazującym czas, a zarazem regulatorem naszych czynności i zachowań społecznych, z nimi zaś związany jest język. Czas też jest kategorią kulturową, filozoficzną, ale ludzie z kultur zachodnich przypisują mu odmienną wartość niż z kultur afrykańskich czy innych (Schaffer, 2005, s. 219). W różnych publikacjach nazywa się je narzędziami intelektualnej adaptacji (np. Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 51).

Według Wygotskiego najważniejsze narzędzie kulturowe, przekazywane dzieciom z pokolenia na pokolenie to język. Przypisywał mu większą rolę niż J. Piaget, ponieważ uważał, że język jest głównym środkiem przekazywania doświadczeń społecznych. „To, jak mówią inni i to, o czym mówią,

stanowi główny kanał przekazu kulturowego od dorosłego do dziecka. Po drugie, język umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami. Dziecięce monologi, które Piaget traktował jako główną oznakę orientacji egocentrycznej, świadczą wyraźnie o tym, że dzieci posiadły umiejętność korzystania z języka jako narzędzia myślenia, biorącego swój początek z dialogów prowadzonych z innymi, co wskazuje, iż źródła myślenia są w istocie społeczne. Po trzecie, język w późniejszym okresie (około końca wieku przedszkolnego) zostaje zinternalizowany i przekształcony w myśl. Zatem zasadniczo społeczna funkcja języka staje się podstawowym narzędziem funkcjonowania poznawczego” (Schaffer, 2005, s. 221-222).

Poziom interpersonalny obejmuje procesy interakcyjne dziecka z innymi ludźmi jako bardziej kompetentnymi, posiadającymi różne możliwości poszerzania jego wiedzy o świecie. Rozwój poznawczy dziecka jest w istocie wynikiem tych interakcji, ma zatem charakter społeczny. Najważniejszym narzędziem przekazywanym dzieciom jest język, który jest im potrzebny do aktywności intelektualnej i społecznej, jest też nośnikiem kultury i wartości. W kontaktach nieformalnych, np. z rodzicami, czy formalnych – z nauczycielami – dziecko ma wiele okazji do uczenia się rozwiązywania problemów, obserwowania, jak inni radzą sobie w różnych sytuacjach.

Zdaniem Wygotskiego to poziom interpersonalny stanowi istotę łączenia się wszystkich poziomów: kulturowych, indywidualnych i interpersonalnych. Każda zmiana w rozwoju dziecka ma swoje korzenie w kontekście kulturowym i interpersonalnym, często w innych publikacjach określanych jako społecznym. Wygotski twierdził, że kompetencje intelektualne dziecka powstają w wyniku internalizacji sposobów rozwiązywania problemów, jakie poznało poprzez wspólne działania z innymi ludźmi, zwłaszcza z kompetentnymi. Dlatego wspólne działania dorosłych z dziećmi muszą być szczególnie staranne. Interakcja społeczna jest podstawowym mechanizmem, dzięki któremu inteligencja dziecka się rozwija i w której może ujawniać się. Dzieci w trakcie interakcji, przy odpowiedniej pomocy rodziców, nauczycieli, mogą wykonywać zadania, z którymi same by sobie nigdy nie poradziły. Zadania stawiane dziecku, np. w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu, powinny uwzględniać jego aktualne możliwości wykonania tychże oraz zawierać w sobie nieznany aspekt, trudność, których pokonanie pozwala mu osiągnąć nowe umiejętności, nowe informacje, nową sprawność. Ten element trudny, nowy, nazwijmy go *kształtujący*, w zadaniu wyzwala w dziecku zainteresowanie, mobilizuje do działania, zaś rozwiązanie pozwala na przeżywanie sukcesu. Pomoc dorosłego powinna być dostosowana do możliwości i specyficznych potrzeb dziecka w toku rozwiązywania zadania. Polega to na obdarzaniu dziecka uwagą, jeżeli sobie radzi lub udzieleniu koniecznych wskazówek, gdy ma trudności. Im dziecko sobie lepiej radzi, tym pomoc dorosłego powinna maleć. Chodzi o elastyczne dostoso-

wywanie zachowań dorosłego do poziomu funkcjonowania dziecka w rozwiązywaniu zadania, reagowanie na trudności, naprowadzanie na właściwą drogę, doprowadzanie do samodzielności. Dorosły kompetentny to również ten, który *potrafi pójść za dzieckiem*, czyli akceptuje samodzielne próby rozwiązania zadania, pozwala na popełnienie błędu, obserwuje i wspólnie analizuje metodę rozwiązywania zadania, a w sytuacji porażki pozwala na ponowną próbę. Taką metodę postępowania dorosłego z dzieckiem nazywa się **wspieraniem** jego rozwoju. (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 391). W psychologii funkcjonuje też inna nazwa tej metody – **rusztowanie** (*scaffolding*) głównie w pracach konstruktywistów: D. Wooda (2006) i D. Wooda, J. Brunera, G. Rossa (1976). Tej nazwy używa też H.R. Schaffer (2006).

Z pojęciem rusztowania związane jest inne, znane jako **strefa najbliższego rozwoju** (SNR), bardzo ważne w teorii społeczno-kulturowej Wygotskiego. Oznacza ono różnicę pomiędzy tym, co dziecko już wie, czyli strefa aktualnego rozwoju, a tym, co może osiągnąć i czego nauczyć się od innych ludzi, czyli strefa najbliższego rozwoju (Schaffer, 2005, s. 223-224). W niej tkwią załazki potencjalnego rozwoju. Autor koncepcji twierdził, że dziecko może osiągnąć optymalny poziom rozwoju tylko dzięki wspólnemu działaniu z inną, bardziej kompetentną osobą w toku interakcji społecznej, która jest źródłem dokonywania się wielu zmian w jego rozwoju poznawczym, społecznym i kulturowym. Wygotski nie opisywał etapów, poziomów rozwoju dziecka, koncentrował się na prawach, które ten rozwój zapewniają.

Aspekt **indywidualny**, czyli trzeci wymiar w teorii Wygotskiego, polega na uznawaniu osobowości dziecka i jego aktywnej roli we własnym rozwoju. Dziecko jest zdolne do osiągania coraz to wyższego poziomu rozwoju dzięki interakcjom i współdziałaniu z innymi ludźmi i aktywnym uczestnictwie w procesach społecznych. Teoria ta nazywana jest też konstruktywizmem społecznym (Schaffer, 2005, s. 225).

Podsumowując, możemy stwierdzić, że interakcja czynników wewnętrznych i czynników środowiska zewnętrznego, których działanie jest wzajemnie sprzężone, oznacza zawsze ukierunkowanie na rozwój jednostki. To w dzieciństwie osiąga się podstawowe kompetencje do zaspokajania potrzeb osobistych i społecznych oraz odnajdywania swego miejsca w niszach społecznych (Brzezińska, 2000, s. 219-279).

Problematyka rozwoju społecznego dzieci powinna się znaleźć w centrum uwagi wszystkich instytucji edukacyjnych zajmujących się małym dzieckiem z wielu powodów. Jeden z nich to doniesienia psychologii o fundamentalnym znaczeniu wczesnych doświadczeń społecznych dziecka dla jego późniejszego funkcjonowania i dokonujących się przemian w ich rozwoju, które mają charakter trwały i nieodwracalny (Schaffer, 2006, s. 1-3). Dzieciństwo to czas opanowywania osobistych i społecznych funkcji zachowania.

2. Rodzina jako najważniejsze środowisko doświadczeń społecznych dziecka

Rozwój społeczny dziecka w wieku przedszkolnym dokonuje się zasadniczo w dwóch środowiskach: rodzinie i grupie rówieśniczej w przedszkolu, w nich następuje podstawowe wtajemniczenie w życie społeczne, uczenie się współżycia z innymi, poznawanie podstawowych wartości dobra i zła. Rodzina jest pomostem między jednostką a społeczeństwem. Jest wspólnotą najbliższą człowiekowi, pierwotną, naturalną, niepowtarzalną. Alvin Toffler sądzi, „że to rodzina będzie główną instytucją nowoczesnej socjofery relacji międzyludzkich, która będzie ułatwiać człowiekowi przejście w »jutro«. Rodzina będzie jednoczyć w sobie cechy wspólnoty i stowarzyszenia” (Kawula, Brągiel, Janke, 1998, s. 13).

Rodzina jest tą pierwszą i najważniejszą grupą społeczną wyznaczającą fundamenty ontogenetycznego rozwoju dziecka i jego doświadczeń społecznych. Jako wspólnota emocjonalna zaspokaja najważniejsze potrzeby duchowe swoich członków: potrzebę miłości, bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności. Jako grupa socjalna zaspokaja potrzeby bytowe i materialne swoich członków. W rodzinie, między jej członkami i dzieckiem dokonuje się wzajemne przenikanie kontaktów uczuciowych, emocjonalnych, społecznych, a także nabytych i wrodzonych dyspozycji intelektualnych, kulturowych, wolicjonalnych i osobowościowych. Jest to pierwsza dla dziecka szkoła zachowań społecznych. Dziecko otoczone miłością, troskliwością, wyrozumiałością najlepiej i najufniej uczy się kontaktów z innymi ludźmi. Intymność, bliskość, stałość kontaktów wyniesionych z rodzinnego domu, dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, niezbędnego do poznawania nowego świata, do otwartości na innych ludzi. W rodzinie dziecko uczy się przywiązania i rozwijania więzi emocjonalnych, uczy się pierwszych norm i zachowań społecznych, obyczajowych, kulturowych, poznaje złożoność związków wewnątrzrodzinnych. Każda rodzina jest inna, niepowtarzalny jej klimat kształtowany jest przez wszystkich jej członków i interakcje między nimi. Dziecko poznaje różne usytuowanie członków w strukturze rodziny, w różnych konfiguracjach interpersonalnych, uczy się rozpoznawania ich pozycji społecznej, znaczących zachowań wynikających z pełnionych ról.

Pierwotna socjalizacja dziecka dokonuje się w rodzinie, to z niej wynosi wzory zachowań, które wykorzystuje w innym środowisku społecznym. Im bogatsze i trwalsze są więzi emocjonalne i społeczne w rodzinie, tym lepiej dziecko będzie sobie radziło w nowym środowisku (więcej na ten temat: Kuszak, 2010, s. 122-123) Doświadczenia z dzieciństwa i utrwalone sposoby zaspokajania potrzeb w rodzinie, więzi i relacje z najbliższymi przenoszą się na osoby w szerszym środowisku społecznym, np. w przedszkolu, szkole,

ale są też modyfikowane przez nowe konteksty społeczne. W rodzinie kształtują się podstawowe i względnie stałe schematy komunikowania się dziecka z innymi ludźmi. Składają się na nie: klimat wychowawczy, pozycja dziecka w rodzinie, kultura i stałość kontaktów, wzorce zachowań w różnych sytuacjach, język komunikacji, tradycja, obyczaje – to są wartości nie do przecenienia dla odczuwanej jakości życia dziecka, jego obrazu *Ja* i rozwoju społecznego. To z kolei ma wpływ na postawę otwartości wobec innych i rozwój jego zachowań społecznych.

Budowanie wewnętrznego świata dziecka dokonuje się w rodzinie. Od jej kondycji psychicznej, etycznej, fizycznej, socjalnej zależy, jakie wartości, normy i wzory zachowań społecznych przekaże dziecku. Współczesna rodzina, pomimo nękających ją trudności i kryzysów, powinna budować bogaty świat wewnętrzny w dziecku, uczyć je poczucia własnej wartości, godności, świadomości siebie, innych ludzi, poczucia wspólnoty z innymi, ale też i odrębności jako kapitału potrzebnego dziecku w dorosłym życiu. Źródłem autonomii człowieka jest jego świat wewnętrzny oparty na wartościach. Pierwsze doświadczenia i doznania emocjonalne w rodzinie dają dziecku siłę i wzorce do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi w szerszym środowisku. Rodzina jest najważniejszym pierwowzorem zachowań społecznych dziecka.

3. Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka

Drugim znaczącym środowiskiem społecznym w rozwoju dziecka jest przedszkole, które w swoich celach zakłada kształtowanie i rozwijanie otwartości wychowanków wobec siebie, ludzi i świata. Dziecko przeczuwa, że jego rozwój jest uzależniony od innych ludzi, wie, że jego potrzeby mogą być zaspokajane tylko przy ich udziale. Stopniowo wraz z rozwojem włącza w strumień relacji interpersonalnych coraz więcej ludzi i manifestuje potrzebę poznawania nowych grup społecznych, np. rówieśników, sąsiadów, członków dalszej rodziny. Włączanie środowiska przedszkolnego w społeczne doświadczenia dzieci trzyletnich jest sprawą naturalną i wynikającą z ich potrzeby dążenia do poznawania nowych kręgów społecznych. Dziecko powoli uczy się poczucia wspólnoty i przynależności do nich, jest to proces trudny.

Na zachowania społeczne dziecka w nowym środowisku ma ogromny wpływ przebieg procesu przystosowania. Pierwsze doświadczenia przystosowawcze stanowią dla niego bazę przyszłego zachowania się społecznego. Składają się na nie wzory zachowań wyniesionych z rodzinnego domu, wrodzone mechanizmy adaptacyjne dziecka, warunki nowego środowiska.

Ten splot czynników wyznacza proces przystosowania i w takim samym stopniu społeczne funkcjonowanie dziecka. Procesy przystosowania i socjalizacji mają kluczowe znaczenie dla rozwoju osobowego dzieci, to w trakcie ich przebiegu zmieniają się bowiem standardy zaspokajania wielu potrzeb, modyfikują się zachowania społeczne, pojawiają się nowe. Przebieg tych procesów wyznacza nie tylko tory i kierunek zachowań społecznych dzieci w nowym środowisku, ale także procesy poznawcze i emocjonalne. Przekraczając progi przedszkola dziecko spotyka się z instytucjonalną formą organizacji jego życia, dotychczas mu nieznaną. W dodatku rozstaje się ze swoją najbliższą rodziną na kilka godzin. Jest to chyba największa trudność do pokonania. Poznaje nowe otoczenie, zdecydowanie inne od domowego. Zmieniają się dotychczasowe standardy zaspokajania potrzeb dziecka. Poznawanie nowego środowiska jest dla dziecka wyzwaniem trudnym, spiętrzającym wiele nowych czynników w jednym czasie i miejscu. Nie rzecz jednak w tym, by opóźniać wejście dziecka do przedszkola, ale w tym, żeby dobrze rozpoznać jego potrzeby i pomóc mu pokonać przeszkody. Przystosowanie do nowego środowiska edukacyjnego powinno być zadaniem rozwojowym dla dziecka, powinno je uczyć pokonywania trudności i radzenia sobie w nowych sytuacjach, a także ma wyrabiać w dziecku pewną odporność na zmianę. Pierwsze tak znaczące doświadczenia przystosowawcze dziecka ulegają utrwaleniu i będą służyły jako schematy w późniejszym życiu. Od jakości przebiegu procesu przystosowania zależy również otwartość dziecka na zmiany i przyjęte strategie radzenia sobie w nowych środowiskach oraz jego kariera szkolna.

Zadaniem przedszkola, które w swoich celach edukacyjnych zakłada wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka, zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi, określonymi również przez wiek, powinno być aktywne wspieranie go w procesie przystosowania do życia w nowych warunkach (więcej na ten temat: Lubowiecka, 2010, s. 43-57). Proces ten jest często marginalizowany w praktyce pedagogicznej przedszkoli. Tworzenie warunków do pełnego rozwoju społecznego dziecka jest powinnością przedszkola.

Jak zauważa wielu psychologów, u dzieci w wieku przedszkolnym pojawia się silna tendencja do nawiązywania kontaktów społecznych. Szczególne miejsce zajmują relacje z rówieśnikami, nasila się dążenie do wspólnego przebywania, przyjaźnienia się, do tworzenia różnych grup nieformalnych, paczek towarzyskich. Dzieci w ten sposób zaspokajają swoją potrzebę przynależności do szerszego kręgu społecznego; i będzie się to już zaznaczało przez całe życie. Dla większości z nich takim pierwszym szerszym środowiskiem społecznym, pozarodzinnym, w którym poznają rówieśników, jest grupa przedszkolna. To w przedszkolu dziecko spotyka innych ludzi i inne nieco układy społeczne niż w rodzinnym domu. Inna jest też

pozycja społeczna dziecka w nowej grupie. Traci ono swoją (na ogół) centralną pozycję, jaką miało dotychczas w rodzinie. W nowej rzeczywistości musi znaleźć dla siebie miejsce różne od tego, jakie zajmowało w rodzinie. Te doświadczenia społeczne wyznaczają tory socjalizacji dziecka, przyjmowanie wartości, wyznaczają pozycję w grupie, poczucie własnej wartości, utrwalanie zachowań i nabywanie nowych, stosownie do warunków i przyjętych norm w nowym środowisku. Dzieci dzięki spotkaniu z rówieśnikami odkrywają swoją odrębność fizyczną, kulturową, społeczną, osobowościową. W czasie kontaktów z rówieśnikami fascynują je różne odkrycia, np. poprzez porównywanie siebie z koleżankami, kolegami, spostrzeganie różnic i podobieństw, podejmowanie prób budowania wspólnoty, poczucia przynależności do grupy, np. przez noszenie takich samych ubrań, posiadanie takich samych przedmiotów, wykonywanie tych samych czynności, spotkania towarzyskie itp. Potrafią też precyzyjnie określać różnice w swoim wyglądzie, zachowaniach, upodobaniach.

W przedszkolu dziecko samodzielnie przeżywa pierwszy szerszy trening społeczny, poprzez który poznaje i doświadcza różnych ról, np. bycia kolegą, koleżanką, członkiem określonej grupy, współorganizatorem zabawy, współtwórcą różnych zadań, wykonawcą czyjegoś pomysłu, wolontariuszem, pomysłodawcą, kierownikiem jakiegoś projektu itp. Dzięki nim ma możliwość zajmowania różnych pozycji w grupie społecznej, doświadczenia przemiennych ról w interakcjach z różnymi osobami, poznawania możliwości swoich i innych, dokonywania pierwszych porównań społecznych. Dokonuje się w ten sposób integrowanie doświadczeń poznawczych dziecka ze społecznymi.

Przynależność do grupy rówieśniczej daje dziecku okazję do przeżywania różnych emocji związanych z doświadczeniami społecznymi, np. radość sukcesu, gorycz porażki, ograniczenia w zaspokajaniu własnych potrzeb na rzecz potrzeb grupy, ponoszenie konsekwencji za własne zachowania, odpowiedzialność za własne czyny, słowa. Różnorodność doświadczanych stanów psychicznych związanych z wykonywaniem ról i wielością układów interakcyjnych pozwala dziecku w pełni rozwinąć się społecznie i uczyć się społecznego funkcjonowania na zdrowych moralnie zasadach.

Te pierwsze inicjacje dzieci w szersze życie społeczne mają ogromne znaczenie dla ich późniejszego funkcjonowania, ponieważ uczą się dzięki nim tolerancji dla inności, spostrzegają, co jest wartościowe, a co nie, co ważne, a co nieważne, uczą się poszanowania obyczaju, norm życia codziennego, kultury itp. Dzieci w toku doświadczeń i obserwacji kontaktów międzyludzkich uczą się różnicowania i dystansu społecznego. Nauczycielka przedszkola, na ogół obdarzana przez dzieci zaufaniem i pozytywnym stosunkiem emocjonalnym, jest modelem naśladowanym w zachowaniach społecznych wychowanków. Dzieci, bawiąc się w przedszkole, często naśla-

dują jej zachowania, odtwarzają gesty, słowa. To jest też dla dziecka droga uczenia się zachowań społecznych.

Przedszkole odgrywa dużą rolę w procesie społecznego uczenia się dziecka, ponieważ jako społeczność stymuluje różnorodne interakcje, umożliwia ćwiczenie zachowań społecznych. Wiele naturalnych sytuacji, z jakimi dzieci spotykają się w środowisku rówieśników, umożliwia im trening różnych zachowań społecznych potrzebnych w życiu codziennym, nakłania je do ujawniania motywów zachowań prospołecznych własnych i cudzych, przestrzegania reguł życia społecznego, trenowania kulturalnych zachowań, uczenia się współpracy i współdziałania w zabawach, a także w sytuacjach edukacyjnych. Interakcje z dorosłymi uczą dzieci dystansu społecznego, rozumienia różnych układów społecznych. W przedszkolu dziecko uczy się odnajdywania swojego miejsca w różnorodnych układach i interakcjach społecznych, poznaje rolę przedszkolaka, kolegi, współtowarzysza zabawy, członka społeczności przedszkolnej i uczy się je pełnić w warunkach kontroli społecznej. Dzięki nim uczy się też działań prospołecznych. Środowisko przedszkolne z całą swoją infrastrukturą instytucjonalną, organizacją życia zbiorowego, zdecydowanie różniące się od domowego stanowi dla dziecka swoisty trening w rozwijaniu kompetencji społecznych. Dziecko w szybkim tempie musi opanować nowe zachowania społeczne, np. sposoby kontaktowania się z dorosłymi-obcymi, zgłaszanie swoich próśb, potrzeb, zachowanie dystansu wobec innych ludzi, nawiązywanie interakcji z rówieśnikami i podtrzymywanie ich, kończenie interakcji, wyrażanie dezaprobaty w sposób społecznie akceptowany itp. Bogactwo różnorodnych kontaktów, relacje z rówieśnikami, dorosłymi mają wpływ na samoocenę dziecka, na rozwijanie zachowań społecznie akceptowanych, internalizowanie norm społecznych, budowanie systemu wartości itp.

W przedszkolu dziecko ma okazję uczyć się współpracy, współdziałania, przestrzegania norm grupowych, może także doświadczać wielu nowych sytuacji i samemu być sprawcą wpływu społecznego. To powinny być obszary edukacyjnego działania nauczyciela przedszkola.

W środowisku przedszkolnym występuje splot wielu czynników społecznych, z których najważniejsze to realizowane zadania edukacyjne i relacje rówieśnicze, ponieważ to one w głównej mierze powodują intensywny rozwój kompetencji społecznych dziecka.

Kolejny powód, dla którego należy zwrócić uwagę na rozwój społecznych zachowań dzieci w rodzinie, w przedszkolu, szkole to zmiana wzorów życia w społeczeństwie. Różne czynniki znacząco ograniczają ilość kontaktów nieformalnych, np. zabawowych grup podwórkowych, kontaktów sąsiedzkich, a wzrasta liczba tych formalnych, np. w przedszkolu, w szkole, w kołach zainteresowań. Te sformalizowane kontakty podejmowane na ogół w jakimś celu są sterowane i kontrolowane przez nauczycieli. Zanika naj-

większy walor dziecięcych kontaktów, czyli ich dobrowolność, spontaniczność, intymność, poczucie bliskości i więzi, kreatywność zachowań, ciekawość dla innego itp. Nominalnie dzieci dużo czasu spędzają z rówieśnikami, ale mają bardzo ograniczone możliwości na własne inicjowanie i kreowanie dynamiki interakcji między sobą przez zadania zewnętrzne, podporządkowanie kierowniczej roli nauczyciela, niewiele jest czasu na swobodne „przyjażnienie się”. Na znaczenie przyjaźni w życiu dzieci zwracają uwagę też inni autorzy (np.: Dunn, 2008; Andrzejewska, 2010). Narzucanie celów, różnych zadań programowych, jakie dzieci mają do wykonania w przedszkolu, w szkole, nie sprzyja rozwojowi spontanicznych kontaktów między nimi, czyli najkorzystniejszemu treningowi w przyswajaniu wielu norm i zachowań społecznych. Warto zapytać, czego naprawdę doświadczają dzieci w toku edukacji przedszkolnej, gdyż coraz więcej dzieci uczęszcza do przedszkoli i coraz wcześniej rozpoczynają edukację instytucjonalną. Rodzina pozostaje najważniejszym środowiskiem życia, ale jej oddziaływanie jest modyfikowane i poszerzane przez to wszystko, co dziecko przeżywa i czego doświadcza w przedszkolu, szkole. H.R. Schaffer pisze, że świat społeczny dziecka nie jest mały i nie ogranicza się tylko do jego rodziny, chociaż jej rola jest nie do przecenienia. Nie można nie dostrzegać wokół dziecka sieci związków społecznych, również tych instytucjonalnych, które stanowią istotny kontekst dla jego rozwoju. W instytucjach przedszkolnych, szkolnych nabierają znaczenia zupełnie inne relacje społeczne niż w rodzinie. Dla dziecka najważniejsze są relacje rówieśnicze i pełnienie roli przedszkolaka, ucznia. Zadania wypełniane, a wynikające z tych ról, są przedmiotem szerokiej oceny społecznej; oceny dokonują rodzice, nauczyciele, rówieśnicy oraz samo dziecko. Ma to ogromny wpływ na postrzeganie własnego JA, na stosunek do zadań, na motywację dziecka do działania, na jego pozycję społeczną w grupie itd. Każda instytucja ma własne reguły działania, zwyczaje, wymagania, a dziecko musi dostosować do nich swoje zachowania. Dla wielu dzieci jest to bardzo trudny proces. Dotychczas najwięcej badań dotyczyło relacji rówieśniczych w tych instytucjach, a mniej uwagi poświęcano czynnikom instytucjonalnym oddziaływującym na dziecko (Schaffer, 2006, s. 349-350).

4. Kompetencje społeczne – wyjaśnienia terminologiczne

Kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, skuteczne komunikowanie się, zachowania nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak, 2001). Kompetencjami społecznymi nazywa się też konkretne umiejętności interpersonalne, nazywane też społecznymi. Umie-

jętności społeczne są specyficznymi, behawioralnymi komponentami efektywnej interakcji społecznej (Smółka, 2010, s. 3). Terminy: umiejętności społeczne, interpersonalne, komunikacyjne, interakcyjne w naukach społecznych są traktowane synonimicznie, ale coraz częściej podejmuje się próby ich określenia w danym kontekście sytuacyjnym, społecznym, efektywności porozumiewania się, zdolności interakcyjnych jednostki (patrz: Jakubowska, 1996, s. 29-40). Przyjmuje się, że zdolności, umiejętności interpersonalne człowieka, które ujawniają się w zróżnicowanych jakościowo kontaktach społecznych wymagających odmiennych norm i sposobów aktywności komunikacyjnej, mają charakter niespecyficzny.

Dla społecznego funkcjonowania człowieka ważny jest taki sposób komunikowania się z innymi, który umożliwia mu nawiązywanie więzi interpersonalnych, współpracy z innymi, zapewnia możliwość wywierania wpływu po to, aby osiągnąć swój cel i ułatwić przystosowanie.

Cechami umiejętności społecznych jest ich intencjonalność i ukierunkowanie na cel. W dynamice interakcji stosuje się wiele zachowań wzajemnie ze sobą powiązanych, wynikających z sytuacji, które są wyuczone i kontrolowane przez jednostkę. Kontrola poznawcza nad umiejętnościami społecznymi oznacza, że podmiot posiada wiedzę na temat działań prowadzących do osiągnięcia celu interakcyjnego. Na rozwój umiejętności społecznych mają wpływ nie tylko procesy poznawcze, ale też afektywno-motywacyjne. Posiadanie społecznej wiedzy deklaratywnej, czyli wiedzy o partnerach interakcji, znajomość norm i reguł społecznego zachowania w danej sytuacji pomaga w ukierunkowywaniu umiejętności społecznych. Procesy afektywno-motywacyjne nadają kierunek działania, wybór celów i zaangażowanie w konkretne działania. Umiejętności społeczne są niezbędne do nawiązywania i utrzymywania dobrych stosunków interpersonalnych z innymi ludźmi.

Kompetencje społeczne rozwijają się w toku treningu społecznego. Może on się dokonywać w trakcie codziennych sytuacji życiowych, jak i w sytuacjach edukacyjnych, celowo organizowanych (Smółka, 2010, s. 12). Optymalizację społecznego funkcjonowania człowieka i osiąganie własnych celów w toku interakcji z poszanowaniem godności innych określa się jako kompetencję społeczną. Ujmuje się ją w kategoriach zdolności i umiejętności: adaptacyjnych, zadaniowych, nawiązywania więzi emocjonalnych i społecznych, efektywnego porozumiewania się, empatycznego rozumienia rozmówcy, komunikacyjnych – interpretowanych jako osiąganie własnych celów, sprawczych, a także jako stan psychiczny towarzyszący interakcjom w różnych sytuacjach i układach społecznych. O posiadaniu kompetencji społecznych przez człowieka świadczy jego umiejętność generowania takich strategii w porozumiewaniu się, jakie są efektywne w danej sytuacji i prowadzą do podtrzymania i rozwijania więzi interpersonalnych (Jakubowska,

1996, s. 31). Najczęściej rozważany jest werbalny kanał porozumiewania się określany jako **kompetencja komunikacyjna**, mierzona jako „adekwatność wypowiedzi człowieka do obiektywnej sytuacji społecznej, a także obiektywnego obrazu sytuacji tworzonego przez partnera” (Kowalik, 1984, s. 116). Kompetencja społeczna powinna być rozpatrywana łącznie z typem i cechami relacji interpersonalnej, ujmowanej jako zdolność do budowania więzi emocjonalnych z ludźmi, tworzenia relacji, związków, uzyskiwania społecznego poparcia. Nazywana jest **kompetencją relacyjną** (Jakubowska, 1996, s. 32). Osoby o rozwiniętych zdolnościach w tym zakresie tworzą ciekawsze i bardziej zróżnicowane poznawczo interakcje niż osoby o niskiej kompetencji relacyjnej.

Wielu badaczy za podstawową cechę kompetencji społecznej uważa właśnie zdolność do budowania satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych, które odnoszą się tylko do werbalnego kanału porozumiewania się, nazywając ją **wrażliwością retoryczną** (Jakubowska, 1996, s. 32). Osoby wrażliwe retorycznie akceptują swoją złożoność osobowościową, są plastyczne w komunikowaniu się, w porozumiewaniu się koncentrują się na dynamice interakcji. Ponadto koncentrują się na celu interakcji, przywiązują wagę do tego, czemu ma służyć komunikowanie się między partnerami, potrafią pomijać treści w komunikatach, które mogłyby wpływać negatywnie na przebieg interakcji. Tego rodzaju porozumiewanie się sprzyja rozwijaniu interakcji, skoncentrowaniu się na osobie, jej indywidualnych przeżyciach, empatycznym reagowaniu na treść komunikatów od rozmówców.

Uczestnicy **komunikacji pozycjonalnej**, czyli innej niż relacyjna, posługują się ograniczonym kodem językowym, służącym do udzielania instrukcji, wydawania poleceń, wyrażania opinii, stosowania poprawności kulturalnej przyjętej w danym kręgu społecznym, przestrzeganie pewnych reguł, ustalonych norm w zachowaniach społecznych między ludźmi, bez wchodzenia w głębsze interakcje, ale niezbędnych do funkcjonowania w społeczności.

Kompetencja społeczna, rozumiana jako **efektywne porozumiewanie się w sytuacji zadaniowej** dotyczy bardziej sytuacji emocjonalnej odbiorcy niż nadawcy komunikatu. Chodzi o rozumienie komunikatu przez odbiorcę zgodnie z intencjami nadawcy. Bez tego nie może rozwijać się interakcja między rozmówcami, nie mogą oni wykonywać wspólnych zadań, projektów. Partnerzy interakcji muszą wykazać się empatią, zdolnością do decenracji poznawczej, formułowania pozytywnych atrybucji na temat partnera, odnaleźć się we wspólnie konstruowanym planie działań (Jakubowska, 1996, s. 34).

Kompetencja społeczna identyfikowana jako **zdolność lub umiejętność osiągania własnych celów, nazywana też komunikacyjną**, odnosi się do osiągania celów interpersonalnych z poszanowaniem godności rozmówców.

O powodzeniu w tej interakcji decydują: spostrzegawczość, uważność i wrażliwość społeczna. Pierwsza cecha łączy się z drugą i oznacza świadomość rozmówcy, jak jego słowa mogą być interpretowane przez partnera interakcji, a także zdolność antycypowania komunikatu, który może być odebrany pomimo niewypowiedzianych słów. Uważna osoba koncentruje się na treści i przebiegu rozmowy, potrafi słuchać i zidentyfikować uczucia i myśli rozmówcy, adekwatnie zareagować na przekaz, tak aby osiągnąć zamierzony cel. Jest to określane jako wrażliwość społeczna i zarazem sprawczy aspekt komunikacji społecznej (Jakubowska, 1996, s. 34).

Badacze interakcji społecznych (Spitzberg, Cupach, 1989) wyróżnili jeszcze kompetencję społeczną jako **specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne**. Polega to na uznaniu kompetencji za zdolności społeczne, ujawniane w różnorodnych kontekstach, sytuacjach i społecznościach oraz adekwatnych do nich reakcjach. Jest to stan psychologiczny aktywizowany przez kontekst sytuacji społecznej, w której dochodzi do porozumiewania się oraz stan stosunków emocjonalnych między partnerami itp. Chodzi tutaj o różne rodzaje kompetencji wykorzystywanych w różnorodnych sytuacjach społecznych, np. inne są potrzebne do nawiązania znajomości, jeszcze inne do utrzymania związku emocjonalnego, inne do podtrzymywania przyjaźni, a inne do nakłonienia kogoś do kupna jakiegoś produktu itp. Najważniejszą cechą jest sprawczość kompetencji mierzona umiejętnością osiągania własnych celów. Zjawisko kompetencji społecznej badane jest zawsze tylko w bezpośrednich relacjach międzyludzkich, w których ludzie porozumiewają się bezpośrednio „twarzą w twarz” (Jakubowska, 1996, s. 36).

Podsumowując: na kompetencję społeczną

składają się psychiczne dyspozycje oraz umiejętności plastycznego, zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi (bezpośredniego i za pośrednictwem środków masowego przekazu) z równoczesnym zachowaniem obranego kierunku dążeń osobistych. Słowo *reagowanie* odnosi się do odbioru, jak i nadawania komunikatów, z uwzględnieniem zachowań werbalnych i niewerbalnych. Jest to szerokie ujęcie kompetencji społecznej, które nie wyklucza badania na poziomie empirycznym węższego zakresu zjawisk (Jakubowska, 1966, s. 37).

Kompetencja społeczna w empirycznym przekazie oznacza pożądaný efekt końcowy osiągnięty w rozwoju człowieka; ujawnia się w zachowaniach i kontaktach z innymi ludźmi. Dużą rolę odgrywa doświadczenie i trening zachowań w różnorodnych sytuacjach społecznych. Należy rozróżnić poziom i zakres posiadanych kompetencji społecznych przez dorosłego i dziecko, które jest na początku drogi swojego rozwoju. Zachowania dzieci reprezentujące istotę kompetencji społecznych według H.R. Schaffera (2006, s. 16) to: zdolność do efektywnych interakcji z otoczeniem, osiąganie ważnych dla nich celów społecznych, zdolność do angażowania się w zło-

zone interakcje interpersonalne. Posiadanie też takich umiejętności, jak: nawiązywanie przyjaźni z rówieśnikami, włączanie się do grupy, popularność i akceptacja dziecka w zespole. O posiadaniu kompetencji społecznych przez dziecko świadczą też satysfakcjonujące zachowania w nawiązywaniu interakcji z dorosłymi, rówieśnikami, w budowaniu więzi z kolegami, współdziałaniu i współpracy w zabawie, w wypełnianiu zadań edukacyjnych, przestrzeganiu norm i reguł wynikających ze społecznego współżycia w grupie, podejmowaniu działań służących innym oraz empatyczne rozumienie stanów emocjonalnych swoich rozmówców i odnajdywanie się w innych sytuacjach występujących w środowisku społecznym. Dzieci dość szybko uczą się nawiązywania interakcji, ale znacznie trudniej jest im podtrzymać interakcję, rozbudować ją i zakończyć. Dzieci w środowisku przedszkolnym intensywnie rozwijają kompetencje społeczne, a drobne uchybienia, niezręczności świadczą o *ćwiczeniu się* w ich rozwijaniu, nabywaniu. Do piątego roku życia dziecko rozwija się społecznie powoli, później następuje duże przyspieszenie, wyraźnie wzrasta rola zabawy w gronie rówieśników, wykonywanie wielu działań wspólnie z innymi. Dziecku bardzo zależy na przynależności do grupy, na akceptacji innych, na posiadaniu przyjaciół (Andrzejewska, 2010, s. 190-196).

Zdolności i umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym będą się ujawniały w różnorodnych sytuacjach społecznych w toku codziennego życia w przedszkolu, w domu, w grupie rówieśników itp. Dzieci w tym wieku ciągle uczą się nawiązywania interakcji z obcymi, a środowisko przedszkolne bardzo temu sprzyja. Pewną trudność odczuwają w nowych sytuacjach, w kontaktach z nieznanymi ludźmi. Jedne dzieci radzą sobie lepiej i te postrzegamy jako posiadające kompetencje społeczne, a te które radzą sobie słabiej – jako mniej uzdolnione społecznie.

Rzeczywistość codziennego rozwoju społecznego dzieci w przedszkolu próbowano sprawdzić za pomocą badań empirycznych, obserwując różne działania nauczyciela i aktywności dzieci w różnych sytuacjach na terenie przedszkola. Szczegółowe sytuacje badawcze zostaną przedstawione wraz z analizą statystyczną. Badania mają charakter diagnostyczny, eksploracyjny. Chodzi też o poznanie intencjonalnego działania edukacyjnego przedszkola w kierunku rozwoju społecznego dzieci.

Najważniejszy problem badawczy to odpowiedź na pytania:

- Jakie kompetencje społeczne ujawniają dzieci pięcioletnie w wybranych sytuacjach?
- Jak są rozwijane w toku edukacji przedszkolnej?

Problemy szczegółowe:

- Jakie umiejętności społeczne przejawiają dzieci w kontakcie z nieznaną osobą?
- Jak dzieci ze sobą współpracują przy wykonywaniu zadania?

- Jak współdziałają w sytuacji zadaniowej?
- Jakich norm kulturalnego zachowania się przestrzegają w sytuacjach edukacyjnych?
- Jakie czynniki różnicują posiadane umiejętności społeczne dzieci?

Zmienne, które z pewnością będą różnicować wyniki badań, to: płeć, miejsce zamieszkania jako szerszy kontekst doświadczeń społecznych dziecka i jego rodziny, czas dziennego pobytu badanych w przedszkolu. Krótki pobyt w przedszkolu, na przykład 2 – 3 godziny dziennie, na pewno generuje mniej sytuacji trudnych dla dziecka niż pobyt 9 – 10-godzinny. Zmęczenie, tęsknota za bliskimi, wielość zadań i reguł do przestrzegania w tej samej przestrzeni społecznej przez pięć dni w tygodniu może być uciążliwe dla pięcioletniego dziecka. Dane zbierano w toku obserwacji zachowań dzieci w celowo stworzonych sytuacjach badawczych i odnotowywano je na specjalnie do tego celu przygotowanych arkuszach.

Do poznania kompetencji społecznych dzieci organizowano celowo zajęcia edukacyjne według jednego scenariusza pt. *Woda* we wszystkich badanych placówkach. Były to zajęcia prowadzone przez nauczycielkę na temat właściwości i wykorzystywania wody w przyrodzie i życiu człowieka. Dzieci malowały w dwójkach wspólny obraz techniką „mokre w mokre”. Obserwowano też zachowania dzieci w trakcie zabawy ruchowej *Przeprawa przez rzekę*, podczas której w czwórkach budowały z gazet przejście na drugi brzeg. Notowano zachowania dzieci w tych formach aktywności zadaniowej, a także podczas odpowiedzi na pytania nauczyciela w sytuacji edukacyjnej. Przestrzeganie ustalonych reguł, współdziałanie dzieci w zabawie ruchowej, przy malowaniu wspólnego obrazu, zachowanie w trakcie interakcji z osobą nieznaną – także było przedmiotem badań.

Badaniami objęto 1546 dzieci pięcioletnich z dużych aglomeracji miejskich, małych miast i wsi uczęszczających do różnych placówek przedszkolnych, samorządowych, filii, oddziałów przedszkolnych z różnych regionów Polski.

Do szczegółowych analiz po selekcji arkuszy badawczych zakwalifikowano 1411 dzieci. Z miast powyżej 100 tysięcy przebadano 620 dzieci, z miast do 100 tysięcy 608 dzieci, mieszkańców wsi tylko 183. Niski poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego na wsiach ma wpływ na dobór próby badawczej.

5. Kompetencja komunikacyjna. Interakcja z osobą nieznaną

Badano u dzieci umiejętności zachowania się w sytuacjach nowych. Stworzona eksperymentalnie sytuacja polegała na nawiązaniu przez dziecko kontaktu z nieznaną-studentką. Obserwowano reakcję emocjonalną dziec-

ka: sposób podchodzenia do nieznajomej, czerwienienie się, przyruchy rąk, spuszczenie głowy, przestępowanie z nogi na nogę, sposób mówienia: zbyt cichy albo zbyt głośny, uśmiechanie się, skrępowanie. Obserwacji poddawano także sposób zachowania się dziecka podczas całej interakcji z nieznajomą, stosowanie norm grzecznościowych i kulturalnego zachowania się, takich jak: witanie się, przedstawianie, sposób odpowiedzi na pytania, inicjowanie rozmowy, spontaniczne opowiadanie o sobie, zadawanie pytań itp. Do zachowań negatywnych zaliczano: brak powitania, przedstawiania się, pożegnania, czerwienienie się, brak odpowiedzi na pytania lub ciche odpowiedzi, widoczne skrępowanie czy tylko kiwanie głową.

Tabela 1. Zachowania dziecka w kontakcie z nieznajomą osobą

Wyniki oceny zachowań	Liczba ocen	Procent	Procent skumulowany
Reakcje negatywne	187	13,3	13,3
Pozytywne, słabe	640	45,4	58,6
Pozytywne, średnie	375	26,6	85,2
Pozytywne, wysokie	176	12,5	97,7
Wzorowe	33	2,3	100,0
Ogółem	1411	100,0	–

Reakcje negatywne oznaczają zachowania nieadekwatne do sytuacji, niechęć dziecka do nawiązania kontaktu, unikanie kontaktu, brak nawiązania interakcji, spuszczonego głowa, brak odpowiedzi na pytania, czerwienienie się, wyraźne wycofywanie się dziecka.

Pozytywne słabe oznaczają zachowania: dzieci potrafią nawiązać kontakt poprawnie, nie przedstawiają się samodzielnie, nie odpowiadają na pytania i po chwili unikają kontaktu, potrafią pożegnać się. Wyraźnie widoczne skrępowanie, przestępowanie z nogi na nogę, czerwienienie się, zamykanie.

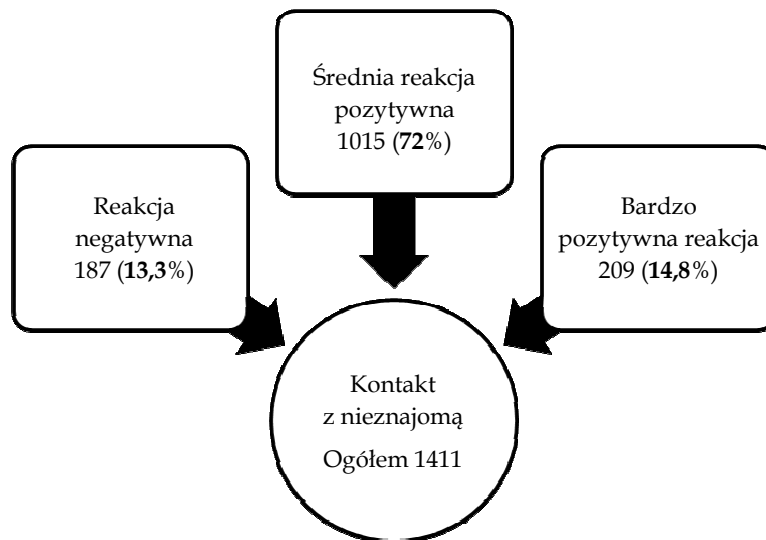
Pozytywne średnie to zachowania dzieci: dobrze nawiązują interakcję, przedstawiają się, jeżeli zostaną o to poproszone, nie zadają pytań, są skrępowane, odpowiadają na pytania uważnie, są skrępowane, nie bardzo wiedzą jak zakończyć interakcję, na ogół nie żegnają się.

Pozytywne wysokie oznaczają zachowania: dzieci z łatwością nawiązują interakcję, samodzielnie się przedstawiają, są odważne w kontakcie, zadają pytania, opowiadają, najczęściej same kończą interakcję wtedy, kiedy uznają ją za zakończoną. Najczęściej zapominają pożegnać się.

Wzorowe zachowania: dzieci bardzo poprawnie nawiązują kontakt, empatycznie oczekują na reakcję rozmówcy, są spokojne, zainteresowane, skupione na przebiegu interakcji, odpowiadają na pytania, później pytają, odchodzą po pożegnaniu.

Zestawiając globalnie wyniki badań (tabela 1) dotyczących zachowania dzieci w nowej dla nich sytuacji interakcyjnej możemy powiedzieć, że większość (86,7%) w mniejszym lub większym stopniu poradziła sobie w kontakcie z nieznaną osobą. Badani wykazali zróżnicowany wachlarz zachowań wskazujących na umiejętności społeczne. Najliczniejszą grupę (45,4%) stanowią dzieci o słabych jeszcze umiejętnościach społecznych. Najczęściej popełniały one takie błędy: jak się przywitały, to nie pamiętały o pożegnaniu; na ogół nie przedstawiały się, trzeba je było pytać o imię, nie inicjowały same kontaktu, mówiły cicho, rzadko uśmiechały się. Natomiast odpowiadały poprawnie na pytania, były spokojne, same decydowały o przerwaniu kontaktu, odchodziły do sali.

Druga grupa dzieci o nieco wyższych umiejętnościach społecznych (26,6%) wykazywała niższy poziom skrupowania, częściej dzieci się przedstawiały z własnej inicjatywy, używały form grzecznościowych przy powitaniu i pożegnaniu, odpowiadały na pytania, rzadko zadawały pytania, nie było zbyt wielu symptomów emocji negatywnych. Ostatnie dwie grupy (14,8%) o najwyższych umiejętnościach społecznych zaprezentowały bardzo wysoki poziom zachowań społecznych w kontakcie z nieznaną. Stosowały wszystkie formy grzecznościowe, przejawiały spokojną i stabilną postawę emocjonalną, pytały, udzielały odpowiedzi. Jest to ilościowo porównywalna grupa z dziećmi, które mają problemy z zachowaniem w sytuacjach nowych. Jak wynika z analizy, niewielka grupa dzieci (13,3%) przejawia brak umiejętności nawiązywania kontaktu z nieznaną i ujawnia negatywne reakcje emocjonalne w nowej dla siebie sytuacji.



Schemat 1. Skumulowane wyniki zachowań dzieci w toku interakcji z osobą nieznaną

Rozkład wyników świadczy o tym, że dzieci są w toku nabywania umiejętności społecznych. Wiele zachowań grzecznościowych jest nieutrwalonych, dzieci czują się niepewnie w nowej dla siebie sytuacji, sporo jest symptomów świadczących o dużym napięciu emocjonalnym. Dzieci reagują z pewnym dystansem wobec nowej osoby, co w moim przekonaniu nie jest złe. Lepiej żeby takim kontaktom towarzyszył namysł, nawet dystans, ma to znaczenie dla bezpieczeństwa dzieci. Zachowania dzieci w nowych sytuacjach wymagają pewnego treningu wychowawczego ze strony przedszkola i rodziców. Schemat 1 ukazuje skumulowane wyniki zachowań dzieci w toku interakcji z osobą nieznaną.

Próba określenia, jakie zmienne mają wpływ na zachowania dzieci w nowej sytuacji, doprowadziła do pewnych ustaleń. Okazuje się, że **pleć dziecka nie różnicuje znacząco zachowań w nowych sytuacjach**. Test chi-kwadrat Pearsona wykazał, że wyniki analizy są nieistotne statystycznie.

Miejsce zamieszkania dzieci jest zmienną różnicującą zachowania dzieci w nowej sytuacji, czyli wpływ środowiska wielkomiejskiego, wiejskiego wyraźnie się zaznacza. Wyniki tych pomiarów ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Zachowania dzieci w nowej sytuacji a miejsce zamieszkania

Miejscowość, w której mieszka badane dziecko						
Wyniki oceny zachowań	Wieś		Miasto do 100 tys.		Miasto powyżej 100 tys.	
	Liczebność	Procent	Liczebność	Procent	Liczebność	Procent
Reakcja negatywna	31	16,9	70	11,5	86	13,9
Pozytywna słaba	76	41,5	291	47,9	273	44,0
Pozytywna średnia	43	23,5	148	24,5	184	29,7
Pozytywna wysoka	26	14,2	86	14,1	64	10,3
Pozytywna wzorowa	7	3,8	13	2,1	13	2,1
Ogółem	183	100	608	100	620	100

Test chi-kwadrat Pearsona wykazał, że zależność między miejscem zamieszkania dziecka a jego wynikiem zachowania w nowej sytuacji jest istotna na poziomie 0,05. Wyniki w tabeli pokazują, że najwięcej reakcji negatywnych było w grupie dzieci mieszkających na wsi, oczywiście patrząc proporcjonalnie do liczby badanych. Prawdopodobnie mniej mają one doświadczeń w kontaktach z nieznanymi i okazji do nabywania zachowań potrzebnych w takiej sytuacji, niż dzieci z miast, albo środowiska wychowawcze nie dbają o te zachowania.

M. Karwowska-Struczyk (2000, s. 134-136, 142) w badaniach różnych kompetencji dzieci 4-letnich i 7-letnich, między innymi emocjonalno-społecznych, ustaliła, że nie ma istotnych różnic między dziećmi mieszkającymi w mieście i na wsi w zakresie posiadanych kompetencji społecznych w każdym wieku. Podobnie jest z płcią: nie różnicuje istotnie statystycznie wyników w zakresie posiadanych umiejętności społecznych dzieci ani w wieku 4. lat, ani 7. lat. Istnieją jednak korelacje istotne statystycznie między osiągnięciami społecznymi dziecka 4-letniego i 7-letniego, dziecko rozwija z powodzeniem swoje umiejętności społeczne.

[illegible]

Zależność między czasem pobytu dziecka w przedszkolu a zachowaniem się badanych w sytuacji kontaktu z nieznaną osobą jest istotna statystycznie na poziomie 0,01 (test chi-kwadrat Pearsona). Można zatem wnioskować, że czas pobytu dziecka w przedszkolu ma istotne znaczenie dla rozwijania tej umiejętności społecznej. Wyniki wskazały także, że u dzieci najkrócej przebywających w przedszkolu, czyli u tych do 12 godzin tygodniowo, najmniej wystąpiło reakcji negatywnych. Dzieci przebywające w przedszkolu od 45 do 60 godzin tygodniowo przejawiały reakcje negatywne najczęściej, czyli od 13,5% do 33,3%, z przewagą na niekorzyść dzieci przebywających najdłużej. Najrzadziej reprezentowana we wszystkich grupach dzieci jest wzorowa reakcja pozytywna, ale te z krótkim pobytem (do 12 godz.) mają zachowań pozytywnych najwięcej (13,6%). Najliczniej reprezentowane są we wszystkich grupach zachowania dzieci określone jako pozytywnie słabe, od 66,7% najkrócej uczęszczających, następnie 50%, 46,4%, 43,5% aż do 66,8% u najdłużej przebywających w przedszkolach. Wyniki wskazują, że krótki pobyt dziecka w przedszkolu (12 godz.) nie sprzyja rozwijaniu tej kompetencji, ale za długi (60 godz.) również wpływa niekorzystnie. Rozkład wyników badań wskazuje, że czas pobytu dziecka w przedszkolu ma wpływ na zachowania w interakcji z osobą nieznaną. Te z krótkim pobytem mają prawdopodobnie za mało sytuacji do trenowania swoich zachowań społecznych, a te z najdłuższym są zmęczone, być może mają za dużo bodźców i nie są dla nich atrakcyjne kontakty z nieznaną osobą. Trudno jest znaleźć inne wyjaśnienie tych wyników, tym bardziej że dzieci uczęszczających do przedszkola tylko 12 godzin tygodniowo jest mało, a tych z najdłuższym pobytem kilkunastokrotnie więcej, a wyniki są takie same. Być może większe znaczenie mają inne czynniki, których w tych badaniach nie zidentyfikowano.

6. Kompetencja sprawczo-instrumentalna: efektywne porozumiewanie się w sytuacji zadaniowej

Współdziałanie jest definiowane jako współpraca ze sobą jednostek lub grup ludzi, którzy chcą osiągnąć jakiś wspólny cel. Podejmują się świadomie wykonania jakichś częściowych działań podporządkowanych temu celowi. Ta praca oparta jest na wzajemnym zaufaniu i lojalności, ponieważ od udziału w niej wszystkich podmiotów zależy osiągnięcie celu (Okoń, 1966). Dzieci w wieku pięciu lat, najczęściej w zabawie, współpracują ze sobą w sposób spontaniczny, postępując od początku do końca według własnych pomysłów i reguł. Są to dla nich niezwykle ważne doświadczenia, sporo jest doniesień w literaturze psychologicznej na ten temat (patrz: Andrzejewska,

2010, s. 192-193; Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 603). Mniej wiemy natomiast, jak radzą sobie dzieci w sytuacjach edukacyjnych, gdy otrzymują zadanie od nauczyciela i muszą podporządkować swoje działania z góry określonemu celowi i wspólnym działaniom z rówieśnikiem. Mają też świadomość, że ich działanie podlega ocenie nauczyciela i rówieśników.

Dzieci były obserwowane w dwóch sytuacjach edukacyjnych, celowo zorganizowanych dla celów badawczych. W pierwszej malowały wspólnie obraz techniką *mokre w mokre według własnego pomysłu*. Otrzymały przybory i przy stolikach pracowały razem, aż do sygnału, że zakończyły pracę. Czas prowadzenia obserwacji wynosił 20 minut. Obserwowano w toku działania 1296 dzieci. W drugiej sytuacji badawczej organizowały w zabawie przeprawę przez rzekę.

Tabela 4. Współdziałanie dzieci w czasie wspólnego malowania

Wskaźniki zmiennej: współdziałanie Zachowanie dzieci w parach:	Zachowanie występuje. Liczba	% z N	Zachowanie nie występuje. Liczba	% z N
Udzielanie porad w trakcie malowania	306	23,6	990	76,4
Wymiana informacji	564	43,5	732	56,5
Dołącza do pomysłu	335	25,8	961	74,2
Wypełnia zadanie	360	27,7	936	72,3
Dodaje nowe pomysły	405	31,2	891	68,8
Broni koncepcji	163	12,5	1133	87,5
Maluje wspólnie	668	51,5	628	48,5
Dzieli się zadaniami	256	19,7	1040	80,3
Rozmawia z kolegą	730	56,3	566	43,7
Maluje w ciszy	292	22,5	1004	77,5
Maluje swoją wersję	198	15,2	1098	84,8
Nie włącza się w linie działania drugiego dziecka	111	8,5	1185	91,5
Żąda podporządkowania	74	5,7	1222	94,3
Obraża się	44	3,3	1252	96,7
Jest agresywne	22	1,6	1274	98,4
Wyręcza drugie dziecko	52	4,0	1244	96,0
Modyfikuje prace kolegi	74	5,7	1222	94,3
Upomina drugie dziecko	104	8,0	1192	92,0

Wyniki obserwacji wskazują, że we wspólnej pracy badani najchętniej rozmawiali ze sobą (56,3%) i malowali wspólnie (51,50%), wymieniali się informacjami (43,5%). Dzieci były w tej aktywności dość kreatywne, doda-

wały nowe pomysły (31, 2%), wypełniały powierzone przez kolegę zadanie. Najmniej było zachowań wskazujących na brak współdziałania, np. agresji (1,6%), wyręczania (4,0%), obrażania się (3,3%), niewłączania się w linie działania kolegi (8,5%). Jest to bardzo pozytywny wynik w aspekcie wychowawczym. Wiele zaobserwowanych zachowań wskazuje na to, że badani potrafią już ze sobą współpracować, jeżeli zadanie jest dla nich atrakcyjne i zrozumiałe. Wskaźniki procentowe potwierdzające współpracę dzieci są interesujące w zestawieniu z rubryką wskazującą na procent braku tych zachowań. To właśnie wskazuje na początek drogi uczenia się współdziałania dzieci. Można powiedzieć, że dzieci opanowały część zachowań umożliwiających im współpracę w stopniu zadowalającym, ale w edukacji powinno się nasilić zadania, które będą rozwijały u wszystkich dzieci tę umiejętność.

Lepiej współpracowali ze sobą chłopcy, w teście chi-kwadrat Pearsona osiągnęli wynik istotny statystycznie na poziomie 0,05. Dziewczynki osiągnęły wynik nieistotny statystycznie.

Pozostałe zmienne, czas pobytu dziecka w przedszkolu i miejsce zamieszkania, okazały się również nieistotne statystycznie. Można przypuszczać, że umiejętność współdziałania dzieci jest bardziej związana z doświadczeniami wyniesionymi z kontaktów z rówieśnikami, z rodzeństwem, stylem wychowania w rodzinie, pracą nauczyciela w przedszkolu niż miejscem zamieszkania czy czasem pobytu w przedszkolu. Obserwacje zachowań dzieci w toku wspólnego wykonywania zadania z rówieśnikiem pokazują, jak trudno jest dzieciom organizować i podtrzymywać wspólną linię działania.

7. Współdziałanie badanych w zabawie ruchowej

Dzieci w czwórkach otrzymały zadanie przeprawienia się przez rzekę (2 m szerokości) za pomocą gazety, z której można było zrobić dowolną pomoc do przeprawy. Musiały najpierw między sobą uzgodnić pomysł przeprawy. Zadanie dotyczyło przemieszczenia się całą grupą; nie można było zostawić nikogo na brzegu. Zaobserwowano zachowania 916 dzieci: 471 dziewczynek i 445 chłopców. W każdym wierszu tabeli 5 zawartych jest 458 obserwacji rozpiętych na dwóch dymensjach: zachowanie występuje – nie występuje. Czas wykonania zadania wynosił 5 minut i tyle trwała obserwacja.

Tabela 5. Współdziałanie dzieci w zabawie *Przeprawa przez rzekę*

Wskaźniki do zmiennej: współdziałanie	Występuje. Liczba	% z N występuje	Nie występuje. Liczba	% z N nie występuje
Uzgadnianie pomysłu	186	40,6	272	59,4
Negocjacje	102	22,3	356	77,7
Udoskonalanie pomysłu	152	33,2	306	66,8
Rezygnacja dla innego	68	14,8	390	85,2
Akceptacja pomysłu	153	33,4	305	66,6
Układanie przeprawy	259	56,6	199	43,4
Brak uzgodnienia	97	21,2	361	78,8
Forsowanie swojego pomysłu	57	12,4	401	87,6
Zachowanie bierne	81	17,7	377	82,3
Brak inicjatywy	74	16,2	384	83,8
Brak akceptacji pomysłu	20	4,4	438	95,6
Wzajemna kłótnia	64	14,0	394	86,0
Niewypełnienie zadania	46	10,0	412	90,0

Jak wskazują obserwacje, dzieci najlepiej współdziałały ze sobą w uzgadnianiu pomysłu (40,6%), akceptowaniu pomysłu (33,4%) przy układaniu przeprawy (56,6%). Badani najwyraźniej lubią działania ruchowe, praktyczne. 90% badanych wypełniło zadanie, dzieci były twórcze, 83, 8% było aktywnych, z inicjatywą, 82, 3% nie było biernych w wykonywaniu zadania. Nie oceniano jakości tych inicjatyw, a jedynie aktywne uczestnictwo, ponieważ celem było poznanie umiejętności wspólnego rozwiązania zadania. Wyniki w tabeli najlepiej analizować równocześnie na dymensjach występuje – nie występuje, bo to uświadamia tendencję w działaniach i zachowaniach dzieci, jaki procent ich jest, a ile nie występuje. To drugie sygnalizuje, że dzieci dość pragmatycznie przystąpiły do wykonania zadania i dobierały działania prowadzące prosto do celu. Na uwagę zasługują wyniki dotyczące negatywnych zachowań, np. kłótnia, brak akceptacji, forsowanie tylko własnego pomysłu, niewykonanie zadania. Jest ich niewiele przy bardzo dynamicznym zadaniu do wykonania; świadczyłoby to o dobrym nastawieniu dzieci do siebie i dobrej współpracy. W praktyce pedagogicznej przedszkoli sytuacji edukacyjnych uczących dzieci współdziałania jest naprawdę niewiele. Nauczycielki przy organizowaniu zabawy twierdziły, że jest ona za trudna dla dzieci pięcioletnich. Rzeczywistość okazała się inna. Jest to problem, którym warto się zająć w innych badaniach.

Pomiar za pomocą testu chi-kwadrat Pearsona, uwzględniający zależności między zachowaniami dzieci w zabawie a płcią, jest istotny statystycznie

na poziomie 0,02. Nieznacznie lepiej w tej współpracy wypadli chłopcy, a wydawałoby się, że to dziewczynki lepiej potrafią organizować wspólne działania.

Zależność między czasem pobytu badanych w przedszkolu a ich zachowaniami w zabawie jest istotna statystycznie na poziomie 0,01, czyli ma on wpływ na umiejętność współpracy między dziećmi. Czas wspólnie spędzony w przedszkolu daje dzieciom wiele naturalnych okazji do współdziałania, uczenia się uzgadniania, negocjowania pomysłów, a także kompromisu i obrony własnych racji. Najczęściej dzieje się tak w zabawie, prawie poza kontrolą nauczycieli, rzadko w celowo organizowanych sytuacjach edukacyjnych, stąd może ocena możliwości dzieci w tym obszarze działania jest zaniżona.

Zależność między miejscem zamieszkania dzieci a ich zachowaniami w tym zadaniu jest nieistotna statystycznie. Środowisko szersze nie ma jeszcze tak wielkiego wpływu na małe dziecko. Ma go z pewnością rodzina, bo ten trening kompetencji sprawczo-instrumentalnych zaczyna się w niej i jest najbardziej skuteczny, ale wraz z wiekiem dziecka nabierają znaczenia relacje rówieśnicze, na które dzieci przenoszą doświadczenia z domu. Jak twierdzi H.R. Schaffer (2005, s. 135-137) każde ze środowisk wychowawczych ma inne funkcje do spełnienia w rozwoju osobniczym dziecka, zaspokajają też inne i w inny sposób jego potrzeby. Dziecko, wzrastając, coraz więcej czasu spędza z rówieśnikami, zwykle w przedszkolu. W tej „małej społeczności” dokonuje się już samodzielne wtajemniczenie dziecka w życie społeczne, ze wszystkimi jego regułami, normami, wymaganiami i ograniczeniami. Procesy socjalizacji, przygotowanie do uczestnictwa w szerszym społeczeństwie dokonują się w gronie rówieśników i mają ogromne znaczenie dla społecznego funkcjonowania w późniejszym życiu.

8. Kompetencja pozycjonalna

Przystosowywanie dziecka do życia w społeczeństwie rozpoczyna się bardzo wcześnie w rodzinie poprzez przestrzeganie reguł i norm w niej ustalonych. Są to stałe, niezmiennie procedury, czynności wykonywane codziennie, a wynikające z potrzeb życiowych jej członków. Dzieci uczą się reguł rządzących zachowaniem interpersonalnym ludzi w toku interakcji z bliskimi. Dowiadują się w ten sposób, co jest społecznie akceptowane, a co nie. Próbuje już od drugiego roku życia rozumieć wymagania, jakich od nich oczekują inni. Starsze dzieci rozumieją już, że życie społeczne pełne jest norm i żeby układało się w miarę harmonijnie, wszyscy muszą ich przestrzegać. Dzieci starają się ich przestrzegać, a gdy im nie wychodzi, denerwują się, dezaprobatę dorosłych przeżywają emocjonalnie. Dzieci w toku

rozmów z rodzicami dowiadują się, co jest pożądane w ich zachowaniu i dlaczego, a co nie. Już od drugiego roku życia dzieci próbują zrozumieć wymagania dorosłych, zadają w tym celu dużo pytań, dokonują porównań tego, jak jest, z tym, jak być powinno. Z chwilą pojawienia się tej umiejętności dzieci zaczynają ustalać swoje własne standardy, jednakże w ich życiu dominują te narzucane przez dorosłych, które z czasem dzieci internalizują i stają się ich własnymi normami. Najważniejszym środowiskiem uczenia dzieci reguł i norm pozostaje rodzina, ten tok uczenia się jest bardzo nacechowany emocjami, ale z chwilą pójścia do przedszkola dzieci przyswajają wiele nowych norm wynikających z życia instytucjonalnego, już mniej emocjonalnie (Schaffer, 2006, s. 286-299).

Dziecko w przedszkolu musi nauczyć się czekać na swoją kolejkę, respektować potrzeby innych, pogodzić się ze zmianą miejsca w gronie rówieśników, stosować ustalone reguły w wielu sytuacjach przedszkolnych, między innymi edukacyjnych. Dziecko je respektuje i stara się ich przestrzegać, dokonuje się to jednak z trudem i z błędami. Uczenie się norm życia społecznego w grupie wymaga cierpliwości i konsekwencji nie tylko ze strony dziecka, ale również nauczyciela, od jego postawy bardzo dużo zależy. Nauczyciel może wzmacniać pozytywne zachowania dzieci albo przez brak konsekwencji osłabiać uczenie się zachowań społecznych.

Obserwowano zachowania 1386 dzieci, w tym 704 dziewczynek i 682 chłopców, podczas udzielania odpowiedzi na pytania nauczycielki w trakcie zajęcia na temat wody. Średnio zarejestrowano 13 zachowań jednego dziecka. Odnotowywano zachowania na dymensjach: występuje – nie występuje, na karcie z listą zachowań przewidywanych. Daje to obraz, jakich zachowań dzieci jest najwięcej, a jakich najmniej, pozwala też szybko zaznaczać fakty, ponieważ sytuacja do obserwacji jest bardzo dynamiczna. Czas trwania obserwacji – 15 minut. Szczegółowy rozkład zachowań ilustruje tabela 6.

Tabela 6. Zachowania dzieci w trakcie odpowiedzi na pytania nauczyciela w sytuacji edukacyjnej pt. *Woda*

Zachowania dzieci	Występujące	% z N w.	Niewystępujące	% z N nw.
Odpowiadają po kolei	1035	37,3	1737	62,7
Przestrzega umowy	923	33,3	1849	66,7
Zgłasza się do odpowiedzi	1431	51,6	1340	48,3
Przekrzykuje innych	344	12,4	2428	87,6
Powtarza odpowiedzi innych	497	17,9	2275	82,1
Zwraca komuś uwagę	126	4,5	2646	95,5
Kulturalnie odnosi się do kolegi	371	13,4	2401	86,6

Wdrażanie do przestrzegania zasad kulturalnego zachowania się, ustalonych norm porządkujących życie społeczne dzieci w grupie jest zadaniem edukacji przedszkolnej. W toku codziennej praktyki pedagogicznej dokonują się procesy zmierzające do wyrobienia u dzieci nawyków i przyzwyczajeń społecznie akceptowanych i pożądaných. Jednym z takich zadań wychowawczych jest wdrażanie dzieci do słuchania innych, zabierania głosu w grupie z przestrzeganiem kulturalnych zachowań. Wyniki pomiaru wskazują, że dzieci korzystają z tych norm w sposób jeszcze nieutralny, mniej jest odpowiedzi po kolei (37,3%), a więcej nie po kolei (62,7%), mniej dzieci przestrzega umowy (33,3%), a więcej nie przestrzega (66,7%). Tylko 13,4% badanych kulturalnie odnosi się do innych, a aż 86,6% nie przestrzega tych reguł.

Trudno powiedzieć, czy nieprzestrzeganie reguł kulturalnego zachowania się w tej sytuacji edukacyjnej przez dzieci jest brakiem ich nieznanności. Bardziej prawdopodobne jest, że pięcioletkami powodowała chęć odpowiedzi na pytania nauczycielki i to ona była silniejszym motywem i powodem lekceważenia zasad. Dzieci mają trudności z panowaniem nad swoimi emocjami, są na początku tej drogi uczenia się, należy pamiętać, że sfera emocjonalna jest kierunkową w rozwoju dzieci, dlatego można nieco łagodniej potraktować zebrane dane. Dzieci uczą się, wiele zachowań mają jeszcze nieutralnych. W tym procesie społecznego uczenia się pewnie lepiej reprezentowane są te zachowania, które są zdecydowanie egzekwowane przez nauczyciela, częściej wzmacniane. Można przypuszczać, że tak się dzieje z zachowaniem *zwracanie komuś uwagi*. Mało jest zachowań wskazujących na kulturalne odnoszenie się do rówieśnika i to niepokoi. Nie można na podstawie tylko tego badania wysuwać daleko idących wniosków, ale jest to przyczynek do zgłębiania tego problemu.

Poszukując zależności między zmiennymi, ustalono za pomocą testu chi-kwadrat Pearsona, że płeć dziecka jest istotna statystycznie w przestrzeganiu norm na poziomie 0,01. Dziewczynki częściej przestrzegają norm kulturalnego zachowania się od chłopców. Różnicuje też wynik: czas pobytu dzieci w przedszkolu, na korzyść tych, które przebywają w nim krócej; jest istotny statystycznie na poziomie 0,05. Dzieci, które krócej przebywają w przedszkolu (od 3 do 5 godzin dziennie), są spokojniejsze i mają mniej okazji do łamania reguł kulturalnego zachowania się. Najgorzej wypadły dzieci z 10-godzinnyim pobytem w przedszkolu. Są bardziej zmęczone, przeżywają więcej sytuacji trudnych, mają więcej okazji do zachowań niekontrolowanych przez nauczyciela. Można powiedzieć, że długie przebywanie dzieci w ciągu dnia w przedszkolu nie jest sprzymierzeńcem w przestrzeganiu reguł i norm kulturalnego zachowania.

M. Cywińska w swoich badaniach ustaliła, że przebywanie dzieci ze sobą przez dłuższy czas, często w licznych grupach, na małej powierzchni,

trudności z pogodzeniem ról, zabawy zespołowe, bezwzględne egzekwowanie ustalonych reguł, różne hierarchie wartości wywołują konflikty i nieporozumienia między dziećmi (Cywińska, 2003, s. 195). Prawdopodobnie te same mechanizmy rządzące życiem tej małej społeczności nie są sprzymierzeńcem przestrzegania reguł i norm kulturalnego zachowania się dzieci w różnych sytuacjach na terenie przedszkola.

Miejsce zamieszkania dzieci, jako zmienna niezależna, okazała się nieistotna statystycznie w przestrzeganiu zasad i norm kulturalnego się zachowania w badanej sytuacji edukacyjnej.

Podsumowanie

Próba znalezienia odpowiedzi na podstawowy problem badawczy: jakie kompetencje społeczne mają dzieci pięcioletnie poddawane edukacji przedszkolnej, pozwoliła ustalić, że dzieci prezentują zróżnicowane umiejętności społeczne. Wyniki statystyczne wskazują, że zachowania społeczne dzieci w badanych sytuacjach są słabo utrwalone. W ogólnym obrazie dominują zachowania pozytywne. Mało jest zachowań wskazujących na agresję i bierność. Aktywność dzieci świadczy o poszukiwaniu, dobieraniu, uczeniu się właściwych zachowań w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, więcej jest tych zachowań, które są częściej egzekwowane przez nauczyciela, np. odpowiadania po kolei, słuchania innych, bo one porządkują tok zajęcia i ułatwiają pracę nauczycielowi. Analizując wyniki badań, odnosi się wrażenie, że dzieci są na początku drogi uczenia się wielu zachowań społecznych, znają je, ale potrzebny jest czas i trening na ich utrwalenie. Badania miały ograniczony zakres, obserwowano dzieci w konkretnych sytuacjach edukacyjnych tworzonych specjalnie dla celów badawczych i rejestrowano ich zachowania przez określony wycinek czasowy. Zebrane dane są żywym zapisem zachowań badanych, przyporządkowywanie konkretnego zachowania do kategorii bez całego opisu sytuacji czasami stanowiło problem i może ujawniać się w wynikach.

Badanie zachowania dzieci w kontakcie z nieznaną pokazuje, że prawie połowa badanych w stopniu zadowalającym poradziła sobie w tej sytuacji. Nie są to jeszcze zachowania utrwalone, w pełni kontrolowane przez dzieci. Mała grupa mieszkańców wsi osiągnęła najlepszy wynik. Dzieci były spokojne, przestrzegały norm kulturalnego zachowania się od początku kontaktu aż do zakończenia. Prawdopodobnie duży wpływ ma rodzina. Dzieci te nie mają zbyt wielu doświadczeń w tego typu kontaktach i zachowują się mniej spontanicznie niż ich miejscy rówieśnicy, przestrzegają więc bardziej skrupulatnie reguł narzuconych im przez dorosłych.

Badanie kompetencji współdziałania dzieci w dwóch sytuacjach badawczych wkomponowanych w tok zajęć edukacyjnych pozwala stwierdzić, że dzieci potrafią współdziałać ze sobą i doprowadzić pracę do końca. Wpływ *tutoringu* rówieśniczego w zajęciach malowania jest bardzo widoczny, dzieci ze sobą rozmawiają, uzgadniają, korygują swoje pomysły. Mało jest zachowań agresywnych, biernych. Dzieci są aktywne bez inspiracji nauczyciela. Sytuacja ta skłania do wniosku, że najlepszą drogą rozwijania kompetencji współdziałania w przedszkolu jest trafny dobór zadań do wykonywania przez zespoły dziecięce. Współdziałanie jest formą interakcji opartej na zasadzie współrzędności partnerów i podziale sprawstwa. Dzieci uczą się konstruowania wspólnej linii działania, pokonywania trudności, uczą się także, jak podtrzymywać interakcję.

W toku wspólnego działania dzieci zdobywają wiedzę o sobie samym i swoim koledze, rozwijają wachlarz zachowań interakcyjnych. Pojawiają się i rozwijają zachowania prospołeczne, empatia, rezygnacja z własnego celu na rzecz celu wspólnego. Współpraca wyhamowuje też u dzieci zachowania aspołeczne i agresywne (Grzeszkiewicz, 2010, s. 4).

Wyniki badań to potwierdzają, gdyż w tak licznej grupie badanych – najniższy odsetek zachowań to agresja. W praktyce pedagogicznej należałoby szerzej wykorzystywać *tutoring* rówieśniczy i sytuacje edukacyjne współdziałania. Są to niepowtarzalne okazje do uczenia się nawzajem, dzieci z większymi kompetencjami zaczynają być nauczycielami-doradcami dla słabszych i wprowadzają je na podobny do swojego poziom umiejętności (Schaffer, 2005, s. 233-234). Każde dziecko ma jakąś swoją mocną stronę, a wspólne wykonywanie zadań daje okazję do jej poznania, tworzy też warunki do tego, żeby raz jedno, raz drugie pełniło rolę wiodącą w działaniu. W codziennej praktyce przedszkolnej nie obserwujemy zbyt wielu sytuacji uczenia dzieci współdziałania.

Normy kulturalnego zachowania się sprawiają dzieciom umiarkowane trudności. Najlepiej mają przyswojone te, które podlegają systematycznemu treningowi edukacyjnemu, czyli zgłaszanie się do odpowiedzi przez podniesienie ręki, odpowiadanie po kolei. Pozostałe zachowania występują rzadziej, są prawdopodobnie mniej utrwalane i mniej egzekwowane. Uwagę zwraca fakt, że dzieci korzystają z ograniczonego zestawu zachowań i norm, pewnie wynika to z niewielkiego jeszcze zasobu doświadczeń społecznych dzieci, związanych z ich wiekiem. Można powiedzieć, że są na początku drogi rozwijania swoich kompetencji społecznych. Przedszkole ma ogromne możliwości oddziaływania na ich rozwój.

Najistotniejszym czynnikiem różnicującym wyniki badań okazała się płeć dzieci. Dziewczynki częściej przestrzegają norm kulturalnego zachowania, pewnie przywiązują do nich większą wagę, ale też może to być uwa-

runkowane kulturowo. Do wychowania dziewczynek w rodzinach przywiązuje się większą wagę. Chłopcy natomiast lepiej ze sobą współpracują.

Miejsce zamieszkania dzieci słabo różnicuje wyniki badań. Ma to pewnie związek z ich wiekiem. Dzieci nie korzystają jeszcze w szerokim zakresie z otoczenia – jeżeli już, to te wpływy wnoszone są przez rodzinę i przez nią upośredniane.

Istotną zmienną różnicującą wyniki badań jest czas pobytu dziecka w przedszkolu w ciągu dnia. Okazuje się, że dla przestrzegania norm kulturalnych lepszy jest pobyt krótszy, współdziałanie natomiast rozwijają lepiej dzieci z pobytem dłuższym niż 5 godzin dziennie. Kontakt z nieznaną jest trudny dla wszystkich dzieci, ale najlepiej poradziły sobie mieszkające na wsi z niezbyt długim pobytem w przedszkolu. Prawdopodobnie dla tych dzieci pobyt w przedszkolu jest bardzo ważny i dlatego ich zachowania są bardziej kontrolowane.

We współczesnym świecie umiejętności społeczne odgrywają ogromną rolę w życiu ludzi, więc powinny podlegać celowemu oddziaływaniu w procesie edukacyjnym w przedszkolu i szkole. Nie należy oczekiwać, że ich rozwój nastąpi tylko w spontanicznych kontaktach z rówieśnikami. Dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują pomocy i rozważnego przewodnictwa dorosłego w edukacji. Umiejętności społeczne pomagają dziecku w nauce, w pełnieniu ról społecznych, mają wpływ na jego samoocenę, pozycję społeczną w grupie, są niezwykle ważne dla funkcjonowania w społeczeństwie i niezbędne w karierze ucznia i dorosłego.

Strategie stosowane przez przedszkole w realizacji jego funkcji i zadań edukacyjnych

Wprowadzenie

Doniosłość problematyki dotyczącej edukacji nowej jakości wynika z faktu, że w zmieniających się warunkach życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturowego pojawiają się zagadnienia nowe, bezpośrednio związane z transformacją funkcji przedszkola i nauczyciela małego dziecka. Wokół tematyki odnoszącej się do nauczyciela pojawiają się liczne kontrowersje, polemiki i napięcia, które wynikają ze swoistości dwóch światów reprezentowanych przez teorię akademicką i praktykę społeczną, zróżnicowanych potrzeb rodziców i dzieci, nowych zadań implikowanych reformą. Dodatkowo, przekonania, system wartości, potrzeby rodziców, dzieci i nauczycieli tworzą swoisty kontekst edukacyjny. Z jednej strony są to przekonania, że w przedszkolu dominującą funkcją jest opieka, z drugiej potrzeba realizowania funkcji dydaktycznej, rozumianej jako kształcenie, którego celem jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej. Podczas każdej reformy, tak i obecnie, nauczyciele stają w obliczu autorefleksji nad pełnieniem własnej roli zawodowej. Każda zmiana niesie ze sobą stres, a ostatnia – związana z reformą szkolnictwa – wymaga od nauczyciela odejścia od roli edukatora przekazującego wiedzę, na rzecz kreatora będącego stymulatorem aktywności dziecka ukierunkowanej na rozwój poznawczy i społeczny, wczesną edukację i uspołecznienie oraz tworzenie fundamentów podstawowych umiejętności – czytania, pisania i arytmetyki – niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole.

W przekonaniu H. Kwiatkowskiej (2008, s. 41-46), współczesna edukacja wymaga zmiany stylu wychowania i nauczania:

- od transmisji wiedzy do samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,
- od kierowania do inspirowania rozwoju,

- od prostego przekazu do wprowadzania dziecka w świat wiedzy,
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć,
- od alternatywy (dychotomii) do dialogu (słuchania, rozumienia, dzielenia się doświadczeniem).

Realizacja przedstawionych postulatów potrzebuje nauczycieli profesjonalistów o szerokich horyzontach, twórczych, aktywnych, autonomicznych i odpowiedzialnych (Pankowska, 2010, s. 21).

W opracowaniu została podjęta problematyka dokonującej się mentalnej i realnej transformacji pojmowania roli oraz zadań przedszkola i nauczyciela w dobie zmieniających się warunków społeczno-kulturowych.

1. Styl pracy jako wyznacznik kompetentnych działań nauczyciela w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych

Problemami, które stanowią przedmiot wielu dyskusji i rozważań są aktualne od wielu lat kwestie: jak kształcić i wychowywać młode pokolenie do umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami współczesności, jakie sposoby, środki i strategie nauczania są najbardziej optymalne i służą wspieraniu indywidualnego rozwoju.

Przedszkola, które na początku swej działalności miały charakter opiekuńczy, po drugiej wojnie światowej transformowały w kierunku pracy wychowawczo-opiekuńczej, a za sprawą włączenia do programu treści związanych z wprowadzeniem nauki czytania i pisania stały się placówkami wychowawczo-dydaktycznymi i opiekuńczymi. Ewoluowała też rola i kompetencje wychowawczyni przedszkola. W dwudziestoleciu międzywojennym rodząca się w Polsce pedagogika przedszkolna czerpała z filozofii i osiągnięć wielkich pedagogów, skoncentrowanych na indywidualnej pracy z dzieckiem (M. Grzegorzewskiej, M. Montessori). W 1950 roku wraz z wydaniem nowego programu zajęć w przedszkolu i następnie w 1962 roku, gdy pojawił się jego następca, na długie lata w umysłach pedagogów zagościła misja roli nauczyciela jako przekaziciela wiedzy. Programy wychowania w przedszkolu określone zostały jako przedydaktyzowane, umniejszały rolę zabawy i podkreślały rangę wyjątkowości procesu dydaktyczno-wychowawczego, a nie dziecka. Powrót w kierunku dzieciństwa zapoczątkowany został w latach siedemdziesiątych, kiedy bohaterem programów stało się dziecko, a nie proces, jego wychowanie zdrowotne, umysłowe w szerokim kontekście kulturowym. Rozpoczął się czas poszukiwań nowych, aktywnych metod nauczania i zastosowania ich w zreformowanym procesie edukacyjnym.

Nauczyciel przestał pełnić funkcję przekaziciela wiedzy, a przyjął rolę facylitatora społeczno-emocjonalnego w procesie rozwoju dziecka. Konsekwentnie, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wiodącymi dla pracy metodycznej stały się idee *wspomagania rozwoju dziecka*, zgodnie z wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi (Rozporządzenie MEN z 1 grudnia 1999 w sprawie podstawy programowej, Internet 1), *stymulowania indywidualnego rozwoju i pomagania dziecku w tym procesie* (por. Kielar-Turska, 1992, s. 14-15). Zadania nauczyciela zostały zogniskowane wokół zaspokajania potrzeb niedoboru oraz pomoc dziecku w samorealizacji, w poznaniu własnych cech oraz ukazywania możliwych sposobów ich urzeczywistniania. Dobry nauczyciel – jako stymulujący rozwój – powinien być, zdaniem M. Kielar-Turskiej (1992, s. 28-37): empatyczny, proponujący, dynamiczny, niedyrektywny, powinien realizować zasadę dwupodmiotowości w nauczaniu, otwarty na dziecko i na siebie, innowacyjny, przekaziciel wartości, powinien pozwolić dziecku być sobą, przyjmować postawę zaciekania światem, mieć pomysły, a przede wszystkim powinien uświadomić sobie, że celem jego działań jest wywoływanie względnie trwałych zmian w procesach psychicznych wychowanków, a nie podawanie informacji.

Obecnie jednym z celów wychowania przedszkolnego, określonym w podstawie programowej, jest „wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej). Zadaniem nauczyciela jest z jednej strony kształtowanie czynności intelektualnych, a z drugiej rozwijanie uzdolnień. W rozumieniu potocznym wiodące funkcje przedszkola zmieniają się. Z jednej strony w opiniach wielu nauczycieli i rodziców głównym zadaniem przedszkola jest funkcja opiekuńczo-wychowawcza, z drugiej – funkcja dydaktyczna, rozumiana jako edukowanie, którego celem jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej. Sami nauczyciele różnie rozumieją swoje zadania i powołanie. Wiadomym jednak jest, że ta grupa zawodowa jest wewnętrznie zróżnicowana pod względem stylu nauczania, osobowości, indywidualnych zainteresowań, marzeń i oczekiwań.

W odniesieniu do stylu nauczania G.D. Fenstermacher i J.F. Soltis (2000, s. 15), wyróżniają trzy główne style:

1. *Styl kierowniczy* cechuje się tym, że nauczyciel pełni rolę przywódcy, którego obowiązkiem jest doprowadzić do nauczania się określonych treści i opanowania przez uczniów danego zakresu materiału. Nauczyciel tego stylu ma gruntowną wiedzę metodyczną, starannie opracowane materiały, śledzi efektywność swoich poczynań, realizuje wzory postępowania dydaktycznego. Nauczanie w tym stylu jest kierowaniem procesem uczenia się wychowanka, a niezbędnym jego elementem jest planowanie, ewaluacja

i ponowne nauczanie. Nauczyciel zarządza czasem uczniów, jest menedżerem, który podejmuje decyzje, mając na celu stwarzanie sposobności nauczania się przez ucznia. „Efektywność nauczyciela sprowadza się do jego zdolności doprowadzenia uczniów do wyższych od oczekiwanych wyników w standaryzowanych testach osiągnięć” (Fenstermacher, Soltis, 2000, s. 26). W tym procesie pedagog wykorzystuje wskazówki naprowadzające, korygujące informacje zwrotne oraz wzmocnienia. Udziela uczniowi informacji i pomocy, wzmacnia samodzielność, wyznacza jego działania, mając za cel realizację programu pod postacią wyznaczania uczniom zadań, stawiając je często ponad interesujące szkolne wydarzenia czy nieprzewidziane sytuacje.

2. *Styl terapeutyczny* cechuje empatia nauczyciela i wspomaganie rozwoju osobistego ucznia. Wychowankowie dzięki takiej postawie realizują swoje potrzeby, rozwijają osobowość, bardziej siebie poznają, rozumieją i akceptują, rozpoznają własne uczucia i system wartości. Kształtują własną tożsamość i uczą się autentyczności. Celem nauczania w tym stylu jest wyposażenie ucznia w potencjał umożliwiający mu rozwój osobisty, stawianie się prawdziwą osobą, zdolną do samookreślenia przez dokonywane wybory. Nauczyciel przyjmuje tu odpowiedzialność za pomaganie uczniowi w procesie uczenia się i dokonywania wyborów, jaką wiedzę poznawać i jak się nią posługiwać.

3. *Styl wyzwalający* związany jest z aktywowaniem uczniów i postawą twórczej inspiracji. Nauczyciel oswobadza, wyzwala indywidualizm. Jest uosobieniem racjonalności i moralności, dba o to, by służyć uczniom za wzór „specyficznych i ogólnych manier sprzyjających uwolnieniu umysłów uczniowskich z dogmatów, konwencji i stereotypów” (Fenstermacher, Soltis, 2000, s. 51). Nie *przerabia* zagadnień programowych, ale włącza je do swoich działań i czynności uczniów, prowokuje, wyzwala, namawia do naśladowania, stwarza sposobność przejawiania danych cech, które stanowią treści nauczania, nie krytykuje, akceptuje. Jego celem jest pobudzanie i podtrzymywanie *krytycznej świadomości* i emancypacji ucznia.

W stylu kierowniczym akcent położony jest na działania nauczyciela, w stylu terapeutycznym na to, kim jest uczeń i jaką przyszłość wybiera, w stylu wyzwalającym na ukształtowanie umysłów do tworzenia, wolnych pod względem poznawczym i emocjonalnym.

Wymienione style odnoszą się do pracy nauczyciela, niezależnie od poziomu edukacyjnego. Należy jednak zaznaczyć, że wychowanie przedszkolne nie jest w Polsce traktowane jako pierwszy etap edukacyjny i z tego prawdopodobnie powodu oraz z pełnionych przez nie w ubiegłych latach funkcji, wynika specyfika pracy nauczyciela na tym etapie edukacyjnym. Nauczyciel przedszkola, poza zadaniami diagnostycznymi i rozwijaniem gotowości szkolnej, nie ponosi odpowiedzialności za osiągnięcia dzieci w takim stopniu, jak pedagog w szkole podstawowej lub ponadpodstawo-

wej. Jego pracę cechuje swoboda organizacyjna i programowo-metodyczna oraz preferowany na tym etapie wiekowym i edukacyjnym *otwarty styl pracy* z dzieckiem (Marzec, 1993, s. 346). Styl ten stwarza możliwości swobodnej, twórczej pracy nauczyciela i dzieci, umożliwia nawiązywanie interakcji. W dobrze pojmowanym rozumieniu styl ten wiąże się z postawą zaufania nauczyciela do siebie i do dzieci, traktowaniem pracy z dziećmi jako czynnika rozwoju osobistego i uznawaniem praw każdego dziecka do indywidualnego rozwoju. Zdaniem M. Debesse (za: Marzec, 1993, s. 346), szczęśliwe jest dziecko, które odnajduje na każdym etapie drogi wychowawcę zdolnego do udzielania mu pomocy w stopniowym zdobywaniu sił i zapału, koniecznych do wypełniania ludzkiego przeznaczenia. Taki styl nazywany bywa *stylem demokratycznym*. Według M. Kowalik-Olubińskiej (1999, s. 489-492) możemy mu przypisać następujące właściwości:

- nauczyciela i dzieci łączy pozytywna interakcja, więź emocjonalna, wynikająca z bezwarunkowej akceptacji osoby dziecka; nauczyciel wyzwała ciekawość, aktywność badawczą i twórczą kierowaną przez zainteresowania własne dzieci;
- nauczyciel potrafi wyrazić akceptację w formie bezsłownej i słownej;
- nauczyciel prowadzi zajęcia w trybie hipotetycznym, poprzez zadawanie pytań, proponowanie zadań, przyzywanie prawa do odmowy, zachęca, wspiera ich inicjatywę oraz wiarę we własne siły;
- wychowawca unika oceniania dzieci w kategoriach dwubiegunowych (dobrze - źle, ładnie - brzydko) i formułuje komunikaty zawierające informacje, które dziecko może wykorzystać w późniejszym działaniu.

Każdy proces nauczania i każdą jednostkową sytuację edukacyjną cechuje ponadto indywidualność, unikatowość oraz kształtujący ją styl edukacyjny, czyli percepcja nauczyciela, nauczania, dziecka, programu nauczania i celów. Nie bez znaczenia pozostaje kontekst edukacyjny, który wiąże się z komunikacyjnym charakterem procesów edukacyjnych. W stylu komunikacyjnym zawarte są wartości, doświadczenia jednostek i dynamika interakcji interpersonalnych. Jak podaje A. Brzezińska (1996, s. 502-512), wyróżnić można dwa główne typy orientacji komunikacyjnej:

- *podmiotowa*, zorientowana „na dziecko”, w której czynnikiem rozwoju jest własna aktywność dziecka, odkrywanie i tworzenie; cechą komunikacji jest rozmawianie z dzieckiem oraz wymiana informacji w relacji dorosły - dziecko;
- *przedmiotowa*, zorientowana „na program”, w której czynnikiem rozwoju jest bierność dziecka i podporządkowanie się dorosłemu; interakcja oparta jest na systemie zewnętrznych, zaplanowanych oddziaływań nauczyciela; główną cechą stylu komunikacyjnego w tej interakcji jest mówienie do dziecka oraz przekaz informacji.

2. Charakterystyka i przebieg badań

Celem badań była próba określenia miejsca, roli i atrybutów współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych.

Pytania badawcze zostały sprowadzone do następujących kwestii:

1. Jaki jest obraz własnej roli zawodowej nauczyciela wychowania przedszkolnego?
2. Jaki styl edukacyjny cechuje nauczycieli placówek przedszkolnych?
3. Jakie czynniki determinują preferowany styl edukacyjny nauczycieli wychowania przedszkolnego?

Badania nauczycieli wychowania przedszkolnego przeprowadzono w roku szkolnym 2008/2009. Respondenci wywodzili się z następujących terenów: Szczecin (54,5%), Olsztyn (17,3%), Lublin i okolice (10,6%), Warszawa (9,8%), Słupsk (4,7%), Poznań i okolice (2%) oraz Bydgoszcz (1,2%). Połowa badanych (50,2%) zamieszkiwała miasto powyżej 100 tys. mieszkańców, 37, 6% miasto mniejsze – do 100 tys. mieszkańców, pozostali wieś (12,2%). Badani nauczyciele pracowali głównie w przedszkolach samorządowych (85,5%), pozostali w oddziałach przedszkolnych (2%), przedszkolach prywatnych (11,8%), prowadzonych przez stowarzyszenia (0,2%) i filie przedszkolne (0,4%) o średnim czasie pracy 50 godzin w tygodniu.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę obserwacji. W badaniach sondażowych wzięło udział 255 nauczycieli, natomiast podmiotami obserwacji było blisko 40% respondentów. Jako narzędzi użyto: kwestionariusza ankiety skierowanego do nauczyciela przedszkola oraz arkusza obserwacji nauczyciela.

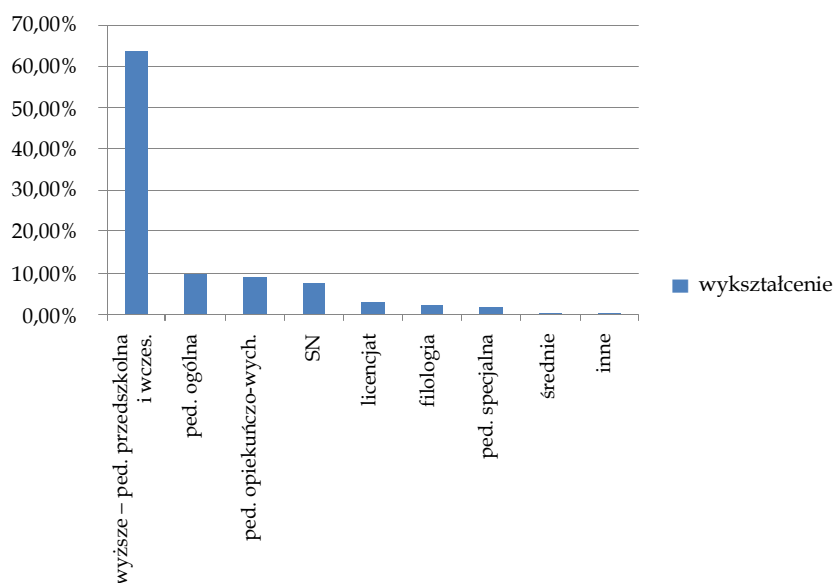
3. Formalny i mentalny obraz nauczyciela przedszkola – analiza wyników badań

Wykształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli przedszkola

Kwestia wykształcenia nauczycieli ulega permanentnym przeobrażeniom. Wyniki badań odnoszące się do nauczyciela przedszkola sprzed 15 lat, opisane przez S. Guz (1996, s. 90) pokazują, iż wówczas większość nauczycieli przedszkoli nie posiadała zadowalających kwalifikacji zarówno od strony formalnej, jak i kompetencyjnej. Zaledwie 18,5% legitymowało się wykształceniem wyższym. Przy czym, jak stwierdza autorka, w tej liczbie znajdowali się również nauczyciele zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin, nauczyciele z wykształceniem wyższym zawodowym oraz nauczy-

ciele pracujący w placówkach przedszkolnych niezgodnie z wyuczoną specjalnością. 66,9% ukończyło SN, a 11,6% posiadało wykształcenie średnie. Sytuacja w środowisku wiejskim była jeszcze bardziej niekorzystna i wyglądała następująco: nauczyciele z wykształceniem wyższym – 17,8%, nauczyciele po SN – 66,5%, z wykształceniem średnim – 15,7% (Guz, 1996, s. 90). Wykształcenie kadry kierowniczej (dyrektorów przedszkoli, doradców metodycznych, wizytatorów) było również niezadowalające. Tylko 38,8% posiadało wykształcenie wyższe, a 7,9% wykształcenie średnie (Guz, 1996, s. 90).

Z przeprowadzonych w roku szkolnym 2008/2009 badań wynika, iż 87,7% nauczycieli zatrudnionych w placówkach przedszkolnych posiada wykształcenie wyższe magisterskie. Przy czym, zgodnie z wyuczoną specjalnością (pedagogika przedszkolna lub pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna) pracuje 63,9% nauczycieli, 9,8% ukończyło pedagogikę ogólną, 9% pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, blisko 2% filologię (romkańską, rosyjską i polską), 1,6% pedagogikę specjalną, natomiast trzy osoby (0,1%) odpowiednio: teologię, politologię oraz technologię żywności. Nauczycieli po SN odnotowano 7,5%, a po licencjacie 2,7%. Respondenci z wykształceniem średnim stanowią 0,2% wszystkich badanych. Różnice w wykształceniu nauczycieli ilustruje wykres 1.

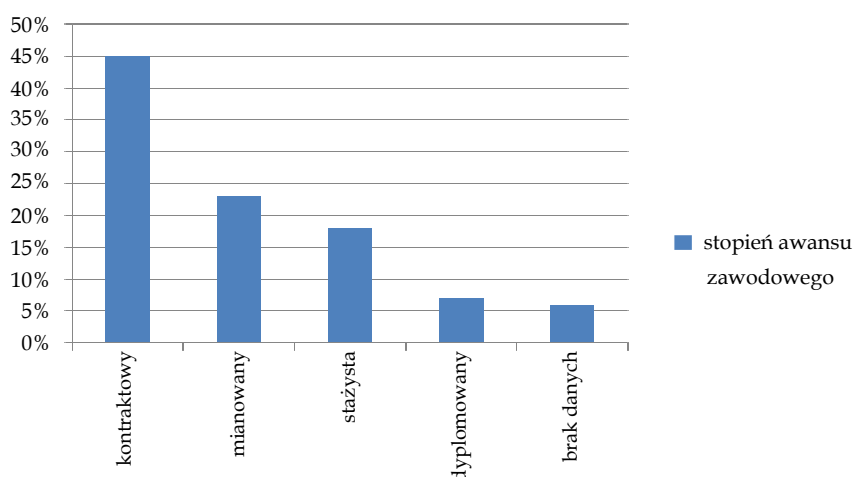


Wykres 1. Wykształcenie badanych nauczycieli

W chwili obecnej dostępność i potrzeba kształcenia specjalistycznego w kierunku pedagogiki przedszkolnej znacznie się zmieniła na korzyść wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Studia podyplomowe w za-

kresie pedagogiki przedszkolnej (łączonej często z pedagogiką wczesnoszkolną) cieszą się dużą popularnością u nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy lub bez doświadczeń zawodowych, bezpośrednio po ukończeniu studiów pedagogicznych o profilach bardziej ogólnych.

Respondenci pracowali w zawodzie średnio 16 lat. Blisko połowa z nich osiągnęła stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego (45%), blisko jedna czwarta nauczyciela mianowanego (23%), niewielu (7%) nauczyciela dyplomowanego, 18% nauczyciela stażysty, natomiast 6% badanych nie określiło stopnia awansu zawodowego.



Wykres 2. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

W zawodzie nauczyciela bardzo istotne jest to, by zaplanować i efektywnie realizować ścieżkę swojego rozwoju. Respondenci podejmują proces doskonalenia zawodowego poprzez różne aktywne formy doksztalcania. Należą do nich:

- udział w konferencjach (ponad jedna trzecia badanych – 37%),
- kursy doskonalenia zawodowego – 78%,
- rady szkoleniowe (trzy czwarte badanych – 76%), średnio powyżej jednej w roku,
- organizowanie prelekcji i dzielenie się z innymi swoją wiedzą (ponad połowa badanych – 51%, w tym dla rodziców przygotowuje je 70% respondentów),
- organizowanie galerii (80% nauczycieli),
- publikację artykułów (17%),
- prowadzenie prac badawczych (jedna piąta nauczycieli – 21 %),
- czytelnictwo książek (znaczna większość badanych – 85%),
- czytelnictwo czasopism (blisko wszyscy badani – 92%),

- zgromadzenie literatury w księgozbiór pedagogiczny (87% badanych nauczycieli).

W zakresie doskonalenia zawodowego nauczyciele zgłębiają treści przedmiotowe poprzez gromadzenie literatury i czytelnictwo czasopism. Według uzyskanych danych empirycznych, nauczyciele podnoszą swoją sprawność zawodową poprzez udział w radach szkoleniowych (większość badanych) i udział w konferencjach naukowo-metodycznych (37%). Blisko 80% respondentów uczestniczy w kursach doskonalenia zawodowego, organizowanych przede wszystkim przez wydawnictwa (m.in.: MAC, Nowa Era, WSiP, WITEX, Juka), stowarzyszenia (Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów *Klanza*), Oddziały Doskonalenia Nauczycieli. Czas trwania tego typu szkoleń był bardzo zróżnicowany, i najczęściej wynosił od 2 do 10 godzin. Około 40% nauczycieli uczestniczyło w kursach z zakresu obsługi komputera, a 7,1% w kursach języka angielskiego i niemieckiego.

Znaczny odsetek respondentów dzieli się swoją wiedzą poprzez organizowanie warsztatów, galerii i prelekcji dla rodziców. Około jedna piąta badanych nauczycieli prowadzi prace badawcze lub publikuje artykuły. Prowadzone przez nauczycieli badania dotyczyły między innymi: rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego dziecka w różnych grupach wiekowych, efektywności ćwiczeń grafomotorycznych, dojrzałości szkolnej, ryzyka dysleksji, funkcjonowania psychospołecznego dzieci z porażeniem mózgowym, losów absolwentów przedszkola, doskonalenia nauczycieli oraz jakości pracy przedszkola. W wielu przypadkach prace badawcze wynikały z obowiązku napisania pracy dyplomowej w ramach podjętych przez nauczycieli studiów podyplomowych. Publikowane przez respondentów artykuły to przede wszystkim przykładowe scenariusze zajęć edukacyjnych, świąt i uroczystości, zamieszczane w przedszkolnych gazetkach i broszurach.

Nauczyciele wymieniają różne motywy doskonalenia zawodowego (zob. tabela 1).

Tabela 1. Motywy rozwoju zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji dziecka

Motywy doskonalenia się nauczycieli	L.	%
Potrzeba nowych umiejętności	188	74
Potrzeba wyższych efektów	180	70
Potrzeba adekwatnej pomocy	172	67
Potrzeba poznania aktualnych problemów	156	61
Potrzeba pogłębiania wiedzy	153	60
Potrzeba profesjonalizacji	140	55
Motywy wewnętrzne	105	41
Potrzeba życiowa	57	22
Przygotowanie do badań	14	5

Głównymi motywami rozwoju nauczycieli są potrzeby praktyczne i poznawcze. Badani nauczyciele poszukują nowej wiedzy oraz pragną zdobyć metodyczne i praktyczne umiejętności, chcą być profesjonalistami i osiągać wyższe efekty w pracy z dziećmi. W niewielkim stopniu są jednak zmotywowani do prowadzenia badań naukowych, jedynie 5% z nich wskazuje ten czynnik jako motyw własnego rozwoju.

Nauczyciele wymienili również przeszkody, które utrudniają im podejmowanie doskonalenia się. Na ogół należą do nich:

- brak finansów (64%),
- brak czasu wolnego (56%),
- obowiązki domowe (33%),
- niechęć osób (1,6%),
- negatywny klimat w pracy (1%).

Środkiem ułatwiającym badanym nauczycielom korzystanie ze źródeł wiedzy jest obecnie Internet. Korzysta z niego 96% badanych. Codziennie – ponad połowa (60%) raz w tygodniu 25%, pozostali (15%) raz w miesiącu i rzadziej.

Postrzeganie zawodu nauczyciela przez innych – opinie respondentów

W celu określenia obrazu zawodu *nauczyciela przedszkola* przez władze samorządowe, rodziców wychowanków, innych nauczycieli, środowisko lokalne i mass media, badani zostali poproszeni o dokonanie subiektywnej oceny swojej profesji, co ukazuje poniższa tabela.

Tabela 2. Percepcja profesji nauczyciela przedszkola

Podmioty	Bardzo dobrze		Dobrze		Źle		Nie dostrzegają		Brak odpowiedzi	
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Władze samorządowe	13	5,1	126	49,4	34	13,3	59	23,1	23	9,0
Inni nauczyciele	31	12,2	150	58,8	23	9,0	37	14,5	14	5,5
Mass media	9	3,5	91	35,7	50	19,6	85	33,3	20	7,8
Środowisko lokalne	15	5,9	96	37,6	113	44,3	25	9,8	6	2,4

Okolo połowa badanych nauczycieli jest zdania, że ich zawód jest dobrze postrzegany przez władze samorządowe i inni nauczycieli. Poczucie braku zainteresowania profesją, funkcją nauczyciela i związane z nim wrażenie niedostrzegania potrzeb nauczycieli przez media ma około jedna trzecia nauczycieli. Znaczna część respondentów (44,3%) odczuwa, że środowi-

sko lokalne źle postrzega profesję nauczyciela. Powyższe dane trącą nutą pesymizmu, rozgoryczenia i poczucia niedoceniań zawodu nauczyciela przedszkola bądź akceptowania go jedynie przez większość osób z tego samego środowiska.

Zainteresowania i marzenia nauczycieli przedszkola

Zainteresowania rozumiane jako skłonność do selektywnego kierowania uwagi na pewne obiekty lub zjawiska odgrywają ważną rolę w życiu każdego człowieka, mają wielki wpływ na jego zachowania i postawy. Analiza wypowiedzi nauczycieli wykazała, iż w większości (około 70%) przejawiają oni powszechne zainteresowania, takie jak: czytanie książek, hodowla zwierząt i roślin, muzyka, sport, film, taniec, układanie i rozwiązywanie krzyżówek, turystyka. Nieliczne osoby mają zainteresowania nietypowe, rzadko spotykane, a mianowicie: projektowanie i wyrób biżuterii, joga, wolontariat, kultura japońska (po 0,4%), jazda konna (0,8%), ornitologia (1,2%), pisanie wierszy (1,6%), origami (2,4%), architektura wnętrz i haftowanie (3,5%) oraz języki obce (3,9%). Respondenci wskazywali jednocześnie na brak czasu (31,4%) lub środków materialnych (62,4%) niezbędnych do rozwijania swoich pasji. Niektórzy twierdzili, iż wybierają takie hobby, którego praktykowanie pozostaje w ich zasięgu, nie przeszkadza w wypełnianiu obowiązków służbowych i w życiu rodzinnym.

W wielu przypadkach zainteresowania nauczycieli wiązały się z ich osobistymi marzeniami, a były one między innymi następujące:

- *Marzę o podróżach, dotarciu do miejsc, gdzie nie ma masowej turystyki, a są piękne widoki i wyjątkowi mieszkańcy (wieś, staż pracy 1 rok);*
- *Od dawna planuję wycieczkę do Wenecji, do Grecji i Hiszpanii. Bardzo lubię dalekie podróże (duże miasto, staż pracy 20 lat);*
- *Marzę o podróży dookoła świata, lubię poznawać nowych ludzi i odkrywać nowe miejsca. Może kiedyś odwiedzę Chiny i Japonię. Pasjonuję się origami (małe miasto, staż pracy 17 lat);*
- *Bardzo lubię spokój, ciszę i wiejskie klimaty, dlatego chciałabym w przyszłości zamieszkać w małym domku na wsi. To jest moje marzenie (duże miasto, staż pracy 15 lat).*

Badania dowiodły, iż staż pracy nauczycieli oraz miejsce lokalizacji przedszkola nie stanowią czynnika różnicującego ich osobiste marzenia, o czym mogą świadczyć poniższe wypowiedzi:

- *Jestem nauczycielką z wieloletnim stażem pracy i moim marzeniem jest przejście na dobrze płatną emeryturę (duże miasto, staż pracy 30 lat);*
- *Największym moim marzeniem jest dobro bliskich, własny dom i pokaźne konto bankowe pozwalające godnie żyć (małe miasto, staż pracy 3 lata);*

- *Marzę o tym, żeby zawsze mieć pieniądze i każde wakacje spędzać za granicą (małe miasto, staż pracy 31 lat);*
- *Pragnę wychować swoje dzieci na wartościowych ludzi oraz wybudować dom (duże miasto, staż pracy 7 lat);*
- *Marzę o tym, by być zdrowym i doczekać się wnuków (wieś, staż pracy 30 lat);*
- *Mieć spokojne życie w zdrowiu i dostatku, żeby zawsze było mnie stać na życie w godnych warunkach, bez pożyczek i kredytów (małe miasto, staż pracy 3 lata);*
- *Założyć szczęśliwą rodzinę, dobrze wychować i wykształcić swoje dzieci (duże miasto, staż pracy 8 lat).*

Marzenia zawodowe badanych nauczycieli najczęściej odnosiły się do następujących kwestii: poprawy warunków pracy (więcej pomocy dydaktycznych, mniejsze grupy, większe pomieszczenia), obaw przed zwolnieniem z pracy, założenia prywatnego przedszkola, awansu zawodowego, wyższych wynagrodzeń, oczekiwań związanych z większym uznaniem za wkład pracy, podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez podejmowanie studiów podyplomowych.

- *Marzę o tym, żeby zniesiono stopnie awansu zawodowego, chciałabym mieć wyższe zarobki, by godnie żyć i doczekać zasłużonej emerytury (duże miasto, staż pracy 7 lat);*

- *Chcę zostać nauczycielem dyplomowanym i opublikować swoje odkrycia pedagogiczne (małe miasto, staż pracy 3 lata);*

- *Marzę o założeniu swojego przedszkola. Chciałabym, żeby nauczyciele więcej zarabiali i nie musieli obawiać się o zwolnienia (duże miasto, staż pracy 15 lat);*

- *Myślę o podjęciu studiów podyplomowych z logopedii (małe miasto, staż pracy 23 lata);*

- *Marzę o tym, aby być wspaniałym nauczycielem, cenionym przez otoczenie (małe miasto, staż pracy 1 rok);*

- *Nie wiem, jak długo będę pracować. Marzę o tym, żeby nikt nigdy mnie nie zwolnił (wieś, staż pracy 12 lat).*

Z badań wynika, iż wielu nauczycieli (blisko 30%) przejawia niepokój związany z utrzymaniem swoich rodzin, wskazując na niskie zarobki i obawę przed zwolnieniem z pracy. Powszechnie wiadomo, że brak poczucia bezpieczeństwa nie służy podnoszeniu jakości wykonywanej pracy.

Mentalny obraz własnego stylu pracy nauczyciela przedszkola

Aby zdefiniować styl, w jakim pracują badani nauczyciele, poproszono ich o określenie, jakie cechy najbardziej do nich pasują. Zdaniem W. Puśleckiego (1996, s. 152), od postawy nauczyciela wobec dzieci zależy: stwarzanie

lub blokowanie klimatu wolności, samodzielności, inicjatywy krytycyzmu czy tolerancji, przestrzeganie, bądź nie, uniwersalnej zasady podmiotowości dziecka w procesie kształcenia, współdecydowanie o tym, czego, po co i jak się uczą, lub narzucanie im wszystkiego, podający lub poszukujący tok pracy. Postawa nauczyciela wywiera bezpośredni wpływ na doświadczanie przez dzieci podmiotowości. Jak sami badani określają siebie, zob. tabela 3.

Tabela 3. Percepcja własnej osoby przez nauczycieli przedszkola

Styl pracy nauczyciela	Określenia, jakie najbardziej pasują do nauczyciela	Liczba	%
Wyzwalający	przyjaciół dziecka	223	87,5
	doradca	117	45,9
	inspirator	84	32,9
	kreátor życia przedszkolnego	79	31,0
	twórca	58	22,7
	artysta	44	17,3
Wyzwalający lub /i restryktywny	obserwator	144	56,4
	przewodnik	130	50,9
Restryktywny	organizator	121	47,5
	autorytet	52	20,4
	diagnosta	49	19,2
	profesjonalista	43	16,9
	ekspert	15	5,9
	mędrzec	4	1,6

Przeważająca większość nauczycieli uważa się za przyjaciół dziecka (87,5%). Taka percepcja własnej osoby niesie za sobą informację, iż nauczyciele przedszkoli preferują otwarty, wyzwalający styl edukacyjny. Ważna jest dla nich relacja z dzieckiem oparta na empatii i jego rozwoju. Blisko jedna trzecia badanych uznaje siebie za inspiratora i kreatória życia przedszkolnego. Przymioty te odnoszą się również do działań nauczyciela stymulującego i wyzwalającego potencjał wychowanka. Blisko połowa respondentów uznaje, że bliskie są im określenia: organizator, doradca, obserwator. Cechy te odnoszą się do nauczyciela jako koordynatora dziecięcych poczynań, realizatora planu metodycznego. Można by przypuszczać, że nauczyciele ci pracują z dziećmi starszymi i jako profesjonaliści chcą rzetelnie przygotować dzieci do podjęcia nauki szkolnej (co leży w zakresie ich obowiązków), by dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną. Autorytet i diagnosta to określenia związane z realizacją tych zadań, a postrzega się w ten sposób jedna piąta

badanych nauczycieli. Pojęcia obserwator i przewodnik można odnosić zarówno do stylu wyzwającego, jak i kierowniczego, gdyż kompetencje w zakresie uważnego zbierania danych są niezbędne współczesnemu nauczycielowi, a funkcję przewodnika można różnie interpretować w zależności od siły i jakości oddziaływań edukacyjnych. Można być na przykład dobrym obserwatorem o wspierającym stylu pracy lub obserwację wykorzystywać, preferując styl kierowniczy, podobnie można interpretować rolę przewodnika.

W świetle danych zawartych w tabeli 3, trudno jednoznacznie stwierdzić jeden z trzech dominujących stylów nauczania (kierowniczy, wyzwający czy terapeutyczny), jednocześnie zauważono typowe przejawy stylu o charakterze otwartym, demokratycznym oraz stylu o charakterze kierowniczym, dlatego też na potrzeby niniejszego opracowania określono dwa odmienne rodzaje stylów edukacyjnych i komunikacyjnych cechujących nauczycieli przedszkola. Są to style:

- *wyzwalający* (przyjaciół, doradca, obserwator, przewodnik, inspirator, kreator, twórca, artysta);
- *restryktywny* (nauczyciel występuje tu jako organizator, obserwator, przewodnik, autorytet, diagnosta, profesjonalista, ekspert, mędrzec).

Z zestawienia wynika, że mentalny obraz nauczyciela wychowania przedszkolnego ma charakter zdecydowanie otwarty i wyzwający.

Styl pracy nauczyciela przedszkola w różnych sytuacjach edukacyjnych

Aby zweryfikować w działaniu praktycznym deklarowany przez nauczyciela styl edukacyjny oraz ustalić uwarunkowania determinujące go, wykorzystano metodę obserwacji. Obserwacji podlegała aktywność nauczyciela, który znajdował się w różnych edukacyjnych sytuacjach interpersonalnych, w toku:

- rozwiązywania przez dzieci problemów (*Do czego potrzebna jest woda?*);
- liczba obserwowanych nauczycieli $N = 98$;
- dokonywania wyboru prac plastycznych na wystawę ($N = 97$);
- nadawania nazwy wystawie ($N = 97$).

Styl pracy nauczyciela podczas rozwiązywania problemów

Jak wynika z danych płynących z obserwacji, nauczyciele wychowania przedszkolnego pracują przeważnie w stylu wyzwającym, zdecydowana większość badanych w sytuacjach rozwiązywania przez dzieci problemu czeka na ich odpowiedź oraz zadaje dodatkowe pytania. Cechą tego stylu są również występujące u jednej trzeciej nauczycieli strategie stymulujące roz-

wój, których przejawem jest aprobowanie i zachęcanie do rozwinięcia odpowiedzi; jest to przejawem komunikacji otwartej. Analiza statystyczna pozwala dostrzec zależność (istotną statystycznie) pomiędzy rodzajem placówki a wskaźnikiem stylu wyzwalającego, przejawiającym się w czekaniu na odpowiedź. Z badań wynika, że prawie wszyscy nauczyciele pracujący w placówkach publicznych, w przedszkolach samorządowych przejawiają wyżej wymienioną cechę. Nauczyciele pracujący w publicznych przedszkolach samorządowych zachęcają dzieci do odpowiedzi. Najrzadziej zachętę stosują nauczyciele zatrudnieni w filiach przedszkolnych.

Tabela 4. Styl pracy nauczycieli podczas rozwiązywania problemów badawczych a rodzaj placówki przedszkolnej

Styl i jego przejawy N = 98		Rodzaj przedszkoli										Razem	%	χ^2
		publiczne, samorządowe		prywatne		stowarzy- szeniowe		oddział przed- szkolny		filie przed- szkolne				
		L.	%	L	0,222	L.	%	L.	%	L.	%			
Wyzwalający	czeka na odp.	67	91,8	9	56,3	1	100	4	66,7	2	100	83	84,7	0,005
	zachęca	56	76,6	12	75	1	100	4	66,7	1	50	74	75,5	0,854
	prosi o rozwi- nięcie odp.	20	27,4	4	25							24	24,5	0,516
	nie ingeruje	4	5,5	1	6,3			2	33,3	2	100	7	7,1	0,149
	aprobuje	26	35,6	5	31,3			2	33,3			33	33,7	0,793
Restryktywny	ocenia odp.	8	11	3	18,8			1	16,7	1	50	13	13,3	0,507
	podpowiada	21	28,8	7	43,8			1	16,7			29	29,6	0,508
	zadaje dodat- kowe pytania	46	63	10	62,5	1	100	4	66,7	2	100	63	64,3	0,781
	podaje przy- kłady	15	20,5	5	31,3			2	33,3	1	50	23	23,5	0,680
	odrzuca odp.	1	1,4	2	12,5							3	3,1	0,215
	wyciąga do odp.	11	15,1	4	25							15	15,3	0,594
	popędza			1	6,3							1	1	0,270
	poprawia odp.	13	17,8	3	18,8			1	16,7	1	50	18	18,4	0,811
	krzyczy							1	16,7			1	1	0,004

Zależność pomiędzy rodzajem placówki a cechami stylu pracujących w niej nauczycieli istnieje, ale nie jest wyraźna. Dostrzeżono zależność pomiędzy przejawem stylu restrykcyjnego, jakim jest krzyk, a pracą nauczycie-

li w oddziale przedszkolnym. Wniosek ten, z uwagi na liczebność próby, należy jednak traktować z dużą ostrożnością.

Tabela 5. Styl pracy nauczycieli podczas rozwiązywania problemów badawczych a miejscowość, w której znajduje się przedszkole

Styl i jego przejawy N = 98		Miejscowość						Razem	%	χ^2
		wieś		miasto do 100 tys. miesz- kańców		miasto powy- żej 100 tys. mieszkańców				
L.	%	L.	%	L.	%					
Wyzwalający	czeka na odp.	14	77,8	28	93,3	41	82	83	84,7	0,263
	zachęca	14	77,8	24	80	36	72	74	75,5	0,701
	prosi o rozwinięcie odp.	3	16,7	11	36,7	10	20	24	24,5	0,170
	nie ingeruje	1	5,6	2	6,7	4	8	7	7,1	0,935
	aprobuje	6	33,3	6	20	21	42	33	33,7	0,131
Restryktywny	ocenia odp.	4	22,2	2	6,7	7	14	13	13,3	0,299
	podpowiada	6	33,3	11	36,7	12	24	29	29,6	0,451
	zadaje dodatkowe pytania	14	77,8	17	56,7	32	64	63	64,3	0,335
	podaje przykłady	7	38,9	5	16,7	11	22	23	23,5	0,200
	odrzuca odp.			1	3,3	2	4	3	3,1	0,696
	wyciąga do odp.			7	23,3	8	16	15	15,3	0,092
	popędza			1	3,3			1	1	0,318
	poprawia odp.	4	22,2	5	17,6	9	18	18	18,4	0,887
	krzyczy					1	2	1	1	0,616

Cechy stylu wyzwalającego, takie jak czekanie na odpowiedź i zachęta, dostrzeżono u porównywalnej liczby badanych nauczycieli. U nauczycieli pracujących w średniej wielkości mieście (do 100 tys. mieszkańców) wskaźnik – *czekanie na odpowiedź* ujawniał się najczęściej (blisko u 100% badanych), *prośby o rozwinięcie odpowiedzi* wystąpiły również najczęściej w tym środowisku. Aprobowanie odpowiedzi dzieci zaobserwowano w głównej mierze u nauczycieli zamieszkujących duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców).

Styl restryktywny, którego najczęstszym przejawem było zadawanie dodatkowych pytań, zaobserwowano częściej w środowisku wiejskim, podobnie jak ocenę odpowiedzi, podawanie przykładów i poprawianie. Współzależność pomiędzy zmiennymi, jakim są wskaźniki stylu restrykcyjnego, przeważnie istnieje, ale jest to słaba współzależność, nieistotna statystycznie. Badania w tym zakresie należałoby kontynuować.

Tabela 6. Styl pracy nauczycieli podczas rozwiązywania problemów badawczych a czas pracy placówek przedszkolnych

Styl i jego przejawy N = 98		Czas pracy przedszkoli										Razem	%	χ^2
		12		25		45		55		60				
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%			
Wyzwalający	czeka na odp.	2	100	3	75	43	91,5	31	75,6	4	100	83	84,7	0,226
	zachęca	1	50	3	75	36	78,7	30	73,2	3	75	74	75,5	0,896
	prosi o rozwinięcie odp.					11	23,4	13	31,7			24	24,5	0,351
	nie ingeruje			1	25	3	6,4	3	7,3			7	7,1	0,658
	aprobuje			1	25	19	40,4	13	31,7			33	33,7	0,378
Restryktywny	ocenia odp.	1	50			3	6,4	9	22			13	13,3	0,085
	podpowiada			1	25	13	27,7	13	31,7	2	50	29	29,6	0,763
	zadaje dodatkowe pytania	2	100	3	75	28	59,6	29	70	1	25	63	64,3	0,268
	podaje przykłady	1	50	2	50	9	19,1	11	26,8			23	23,5	0,364
	odrzuca odp.					1	2,1	2	4,9			3	3,1	0,923
	wyciąga do odp.					8	17	6	14,6	1	25	15	15,3	0,827
	popędza					1	2,1					1	1	0,895
	poprawia odp.	1	50			8	17	9	22			18	18,4	0,471
	krzyczy					1	2,1					1	1	0,895

Zaobserwowano, że istnieje związek pomiędzy czasem pracy placówki a cechą stylu wyzwalającego, jaką jest czekanie na odpowiedź. W placówkach pracujących od 45 do 60 godzin w tygodniu zachęca do odpowiedzi większość (3/4) obserwowanych w sytuacjach edukacyjnych nauczycieli przedszkoli. Aprobata dla dziecięcych pomysłów wystąpiła najczęściej u nauczycieli placówek pracujących około 45 godzin w tygodniu.

Przejawy stylu restryktywnego, takie jak zadawanie dodatkowych pytań, odnotowano głównie w placówkach pracujących od 45 do 55 godzin tygodniowo. Wzrost częstotliwości cechy stylu kierowniczego, jaką jest podpowiadanie, zaobserwowano również wraz ze wzrostem czasu pracy placówki. Współzależności nie są jednak istotne statystycznie.

Interesujące okazało się poszukanie zależności pomiędzy stylem pracy nauczycieli a lokalizacją.

Tabela 7. Styl pracy nauczycieli podczas rozwiązywania problemów badawczych a lokalizacja placówki

Styl i jego przejawy N = 98		Lokalizacja																	
		Poznań i okolice		Lublin i okolice		Olsztyn		Warszawa		Słupsk		Szczecin		Bydgoszcz		Razem	%	χ^2	
Wyzwalający	czeka na odp.	7	63,3	24	85,7	11	78,6	19	86,4	11	91,7	8	100	3	100	83	84,7	0,352	
	zachęca	8	72,7	21	75	11	78,6	15	68,2	10	83,3	7	87,5	2	66,7	74	75,5	0,926	
	prosi o rozwinięcie odp.	3	27,3	8	28,6	2	14,3	6	27,3	3	25	2	25			24	24,5	0,905	
	nie ingeruje	2	18,2	2	7,1			2	9,1			1	12,5			7	7,1	0,580	
	aprobuje	2	18,2	5	19,7	4	28,6	14	63,6	2	16,7	4	50	2	66,7	33	33,7	0,008	
Restryktywny	ocenia odp.	3	27,3	3	10,7	3	21,4	3	13,6	1	8,3					13	13,3	0,572	
	podpowiada	5	45,5	8	28,6	2	14,3	6	27,3	5	41,7	3	37,5			29	29,6	0,504	
	zadaje dodatkowe pytania	7	63,6	20	71,4	11	78,6	9	40,9	9	75	4	50	3	100	63	64,3	0,121	
	podaje przykłady	6	54,5	7				3	13,6	3	25	2	25	2	66,7	23	23,5	0,024	
	odrzuca odp.					1	7,1	1	4,5	1	8,3					3	3,1	0,724	
	wyciąga do odp.			3	10,7	3	21,4	4	18,2	3	25	2	25			15	15,3	0,546	
	popędza	1	9,1													1	1	0,239	
	poprawia odp.	3	27,3	5	17,9	2	14,3	3	13,6	2	16,7	3	37,5			18	18,4	0,714	
	krzyczy							1	4,5							1	1	0,745	

Istnieje zależność istotna statystycznie pomiędzy cechą stylu wyzwalającego, jaką jest aprobowanie, a lokalizacją placówki. Najwięcej nauczycieli przejawiających tę cechę zamieszkuje Bydgoszcz i Warszawę.

Druga współzależność istotna statystycznie dotyczy związku pomiędzy przejawem stylu restryktywnego, cechą – *podaje przykłady*, a lokalizacją placówki. W Bydgoszczy zaobserwowano najwięcej takich nauczycieli.

Styl pracy nauczyciela podczas dokonywania wyboru prac plastycznych na wystawę

Ciekawych wniosków odnośnie do stylu pracy nauczyciela dostarczyła obserwacja jego czynności podczas zajęć plastycznych. Obserwacji poddano sposób dokonywania wyboru prac plastycznych na wystawę ($N = 97$).

Tabela 8. Styl pracy nauczycieli podczas dokonywania wyboru prac na wystawę

Styl i jego przejawy		L.	%
Wyzwalający	eksponuje wszystkie prace	68	28,5
Restryktywny	eksponuje wybrane prace	5	2,1
Brak odpowiedzi		166	69,5
Razem		73	100

Nauczyciele przeważnie eksponują wszystkie prace dzieci, co świadczy o stylu wyzwalającym aktywność dzieci.

Tabela 9. Styl pracy nauczycieli podczas dokonywania wyboru prac na wystawę a miejscowość, w której znajduje się przedszkole

Styl i jego przejawy N = 97		Miejscowość						Razem	%
		wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców			
		L.	%	L.	%	L.	%		
Wyzwa- lający	słucha propozycji dzieci	4	23,5	6	15	6	15	16	16,4
	współdecydowa- nie	7	41,2	17	42,5	17	42,5	41	42,2
	dzieci decydują	4	23,5	11	27,5	10	25	25	25,8
Restryk- tywny	słucha propozycji niektórych dzieci					1	2,5	1	1
	sam podejmuje decyzję	2	11,8	6	15	6	15	14	14,4
Razem		17	100	40	100	40	100	97	100

Z badań wynika, że w 17 obserwowanych sytuacjach edukacyjnych mających miejsce na wsi najczęściej nauczycieli stwarza dzieciom okazję do współdecydowania, blisko jedna czwarta nauczycieli słucha propozycji dzieci i stwarza okazję, by dzieci decydowały. Samodzielnie podejmuje decyzje o wyborze prac plastycznych niewielki odsetek nauczycieli – mieszkańców wsi. Dane te świadczą o pracy w stylu wyzwalającym.

W miastach o liczbie mieszkańców do 100 tys. również nauczyciele decydują razem z dziećmi o wyborze prac na wystawę oraz wspierają dzieci w dokonywaniu samodzielnych wyborów. Dominuje styl wyzwalający, chociaż niewielki odsetek (15%) nauczycieli przejawia styl restryktywny. W dużych miastach prawidłowości są bardzo zbliżone do mniejszych miast. Dominuje styl wyzwalający, choć nieliczni nauczyciele sami podejmują decyzję co do wyboru prac plastycznych.

Tabela 10. Styl pracy nauczycieli podczas dokonywania wyboru prac na wystawę a czas pracy placówek przedszkolnych

Styl i jego przejawy		Czas pracy przedszkoli										Razem	%
		12		25		45		55		60			
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%		
Wyzwa- lający	słucha propozycji dzieci					9	19,1	7	16,7			16	16,4
	współdecydowanie			3	75	20	42,6	16	38,1	2	66,7	41	42,2
	dzieci decydują			1	25	10	21,3	13	31	1	33,3	25	25,8
Restryk- tywny	słucha propozycji niektórych dzieci							1	2,4			1	1
	sam podejmuje decyzję	1	100			8	17	5	11,9			14	14,4
Razem		1	100	4	100	47	100	42	100	3	100	97	100

Dane zawarte w tabeli 10 wskazują, że w placówkach o dłuższym czasie pracy większy odsetek dzieci decyduje o wyborze prac plastycznych, podobna prawidłowość dotyczy współdecydowania. Współzależności pomiędzy czasem pracy przedszkola a cechami stylów nie są istotne pod względem statystycznym.

Styl pracy nauczyciela podczas nadawania nazwy wystawie prac plastycznych

O preferowanym przez nauczyciela stylu pracy można było wnioskować na podstawie aktywności dzieci i nauczyciela podczas określania nazwy wystawy.

Tabela 11. Styl pracy nauczycieli podczas nadawania nazwy wystawie a miejscowość, w której znajduje się przedszkole

Styl i jego przejawy		Miejscowość						Razem	%
		wieś		miasto do 100 tys. mieszkańców		miasto powyżej 100 tys. mieszkańców			
L.	%	L.	%	L.	%				
Wyzwalający	dopuszcza wypowiedzi dzieci	16	94,1	34	85	37	92,5	87	89,7
Restryktywny	forsuje własny tytuł	1	5,9	6	15	3	7,5	10	10,3
Razem		17	100	40	100	40	100	97	100

Najwięcej nauczycieli, którzy forsują własny tytuł nadawany wystawie plastycznej, zaobserwowano w mniejszym mieście. We wszystkich placówkach, niezależnie od miejscowości, stosowany przez nauczyciela styl pracy ma charakter wyzwalający i przejawia się w wyzwalamiu aktywności dzieci. Współzależności pomiędzy stylem a miejscowością nie są istotne statystycznie.

Tabela 12. Styl pracy nauczycieli podczas nadawania nazwy wystawie a czas pracy placówek przedszkolnych

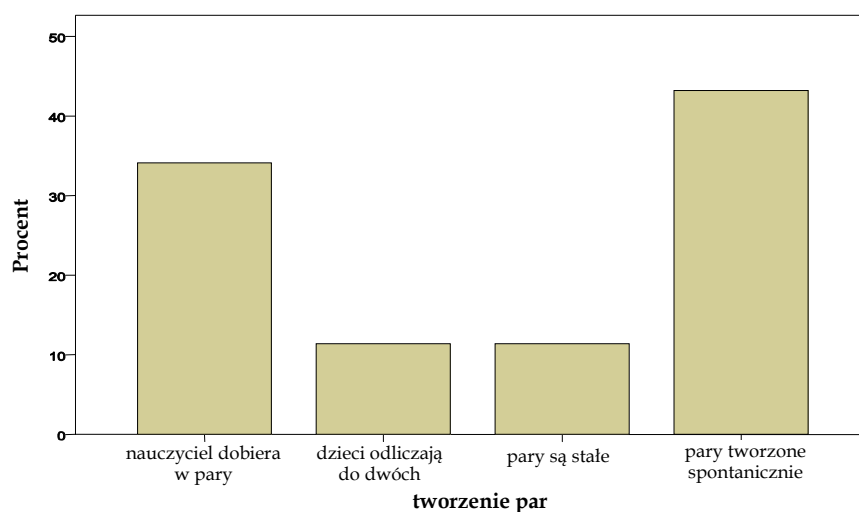
Styl i jego przejawy		Czas pracy przedszkoli										Razem	%
		12		25		45		55		60			
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%		
Wyzwalający	dopuszcza wypowiedzi dzieci	1	100	4	100	40	85,1	39	92,6	3	100	87	89,7
Restryktywny	forsuje własny tytuł					7	14,9	3	7,1			10	10,3
Razem		1	100	4	100	47	100	41	100	3	100	97	100

Podczas nadawania nazwy wystawie nauczycieli cechuje styl wyzwalający, jedynie 15% nauczycieli pracujących w wymiarze ok. 45 godzin tygodniowo cechuje styl restryktywny. Zależności pomiędzy czasem pracy placówki a wskaźnikami stylów nie są istotne statystycznie.

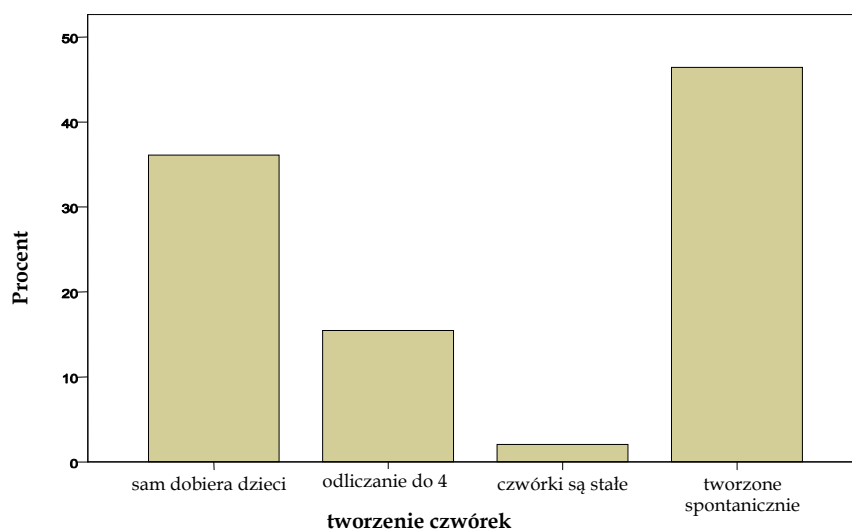
Styl pracy nauczyciela podczas doboru dzieci do grup

Aby zweryfikować w praktyce deklarowaną przez siebie postawę wyznaczającą styl pracy nauczyciela, dokonano obserwacji ich pracy podczas doboru dzieci do grup dwu- i czteroosobowych. Przyjęto założenie, że wskaźnikami stylu kierowniczego są: dobór dzieci do par przez nauczyciela, odliczanie (do 2 lub 4), stałość par. Styl wspierający cechuje spontaniczne tworzenie grup.

Z danych płynących z obserwacji wynika, że w działaniu praktycznym, podczas tworzenia par dominuje styl restryktywny nad stylem wyzwalającym (spontaniczne tworzenie par – 43,2%). Podczas tworzenia czwórek sytuacja jest podobna, ponad jedna trzecia badanych (36,1%) samodzielnie dobiera dzieci do czwórek, 15,5% poleca by odliczyły do 4, a stałe grupy preferuje 2%, łącznie te techniki stosuje więcej niż połowa badanych (53,6%). Styl wyzwalający cechuje nieco mniejszą liczbę nauczycieli: 46,4%. Analizy te ilustrują wykresy 3 i 4.



Wykres 3. Tworzenie par w toku zajęć dydaktycznych



Wykres 4. Tworzenie czwórek w toku zajęć dydaktycznych

Spontaniczne tworzenie par i zespołów czteroosobowych świadczy o pracy w klimacie wolności, bez narzucania sztywnego schematu relacji przy wspólnej pracy dzieci; jest to wskaźnikiem stylu wyzwającego i terapeutycznego, czyli określonego w publikacji jako wyzwający. W świetle

obserwacji od jednej trzeciej do prawie połowy badanych nauczycieli stosowało taki podział na grupy. Może to po części wynikać ze specyfiki zajęć w przedszkolu, gdzie zajęcia dydaktyczne odbywają się przeważnie na dywanie, nie w ławkach, w których miejsce w dużej mierze implikuje dobór do grupy z osobą siedzącą najbliżej.

Podsumowanie

Aktualnie, w czasach szybko zmieniających się warunków społeczno-kulturowych, dynamicznego przyspieszenia rozwoju nauki i techniki, mnogości różnorodnych informacji, przed instytucjami edukacyjnymi stanęły nowe zadania – uczyć tak, aby wiedza i umiejętności zdobyte w przedszkolu i szkole były przydatne również poza ich obrębem, by inspirowały dzieci do samokształcenia. Nowocześnie pojęta edukacja związana jest obecnie ze stwarzaniem warunków do rozwoju, a odpowiedzialność za jej organizację ponoszą nauczyciele i organy prowadzące placówki. Analizy teoretyczne i przeprowadzone badania empiryczne dały możliwość sformułowania kilku najważniejszych wniosków pozwalających przybliżyć styl pracy, rolę i miejsce współczesnego nauczyciela przedszkola:

1. Większość badanych nauczycieli (87,7%) zatrudnionych w placówkach przedszkolnych ma wykształcenie wyższe magisterskie, w tym 63,9% pracuje zgodnie z wyuczoną specjalnością (pedagogika przedszkolna lub pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna); niemalże połowa (45%) respondentów osiągnęła stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego, blisko jedna czwarta (23%) nauczyciela mianowanego, niedużo (7%) – nauczyciela dyplomowanego.

2. W opinii nauczycieli główne utrudnienia w podejmowaniu doskonalenia zawodowego tkwią w braku środków finansowych (64%) oraz braku czasu wolnego (56%).

3. Nauczyciele postrzegają siebie w odniesieniu do pełnionej roli zawodowej jako osobę wspomagającą rozwój dzieci i wyzwającą ich aktywność. Uważają się za przyjaciela, dobrego obserwatora, doradcę, twórcę. W postrzeganiu własnej roli i powinności zawodowej nauczyciele jawią się jako osoby rozbudzające aktywność dzieci i przyjazne im. Około połowy badanych uznaje siebie za autorytet, eksperta i mędrca, czyli czuje się wewnątrznie kierownikiem i przewodnikiem grupy przedszkolnej. W toku obserwacji podczas rozwiązywania przez dzieci problemów oraz zajęć plastycznych i podejmowania decyzji o nadawaniu tytułu wystawie, zdecydowana większość nauczycieli prezentuje styl wyzwający. Poczucie bycia autorytetem, ekspertem i mędrce jest rozumiane jako rola osoby kompetentnej, wspierającej i stymulującej indywidualny rozwój dziecka.

4. Nauczyciele wychowania przedszkolnego stosują dwa odmienne style pracy:

- a) *wyzwalający*, którego przejawami są: czekanie na odpowiedź dzieci, stosowanie zachęty, sugestie i prośby o rozwinięcie odpowiedzi, nieingerowanie, aprobowanie pomysłów i rozwiązań dzieci, słuchanie propozycji dzieci, współdecydowanie, pozwalanie dzieciom na podejmowanie decyzji; styl ten jest stylem dominującym, odnosi się do przeważającej liczby badanych, niezależnie od lokalizacji placówki, jej typu czy miejsca; ponadto dostrzega się zależność pomiędzy stylem wyzwalającym a pracą w przedszkolach publicznych, prowadzonych przez jednostkę samorządu terytorialnego;
- b) *restryktywny*, w którym nauczyciele są głównymi organizatorami aktywności dzieci i są osobami skoncentrowanymi bardziej na programie niż na dziecku; styl ten przejawia pewien odsetek nauczycieli, ale są oni w zdecydowanej mniejszości w stosunku do nauczycieli wyzwalających; ujawnia się on również bardziej podczas czynności organizacyjnych, przygotowujących do pracy lub zabaw (np. tworzenia przez dzieci grup dwu- i czteroosobowych).

5. Stylowi wyzwalającemu towarzyszy komunikacja podmiotowa, otwarta, ukierunkowana na dziecko. Znajduje to wyraz w werbalnym zachęcaniu dzieci, zadawaniu dodatkowych pytań, aprobowaniu ich odpowiedzi, podtrzymywaniu dialogu.

CZĘŚĆ IV

SZKOLNE I ŚRODOWISKOWE DETERMINANTY INDYWIDUALNEGO ROZWOJU DZIECKA NA POZIOMIE EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość

Wprowadzenie

Analiza zmian w edukacji dziecka, wyznaczonych realizacją założeń reformy oświatowej z 1999 roku, której wyniki zostały zaprezentowane w niniejszym opracowaniu, wskazuje, że wiele z nich ma charakter bardzo powierzchowny, a niekiedy pozorny i odnosi się w zasadzie do zewnętrznych, formalnych przejawów życia ucznia i nauczyciela. Szkoła, jako instytucja odpowiedzialna za wszechstronny rozwój członków „społeczeństwa wiedzy”, jest nadal środowiskiem dyrektywnym, transmisyjnym, permissywnym, a mechanizmy funkcjonowania opiera zdecydowanie bardziej na inżynierii dydaktycznej niż humanistycznej i progresywnej perspektywie podejścia do ucznia i jego rozwoju. W projektowaniu i organizowaniu przestrzeni edukacyjnego życia najmłodszych uczniów dominuje paradygmat behawioralny, a powszechnie zalecany, poznawczo-społeczny, pozostaje jedynie w sferze nieaktywnych kategorii myślowych nauczycieli, głównych kreatorów dziecięcych doświadczeń.

W tym rozdziale podjęto próbę ukazania rzeczywistego modelu oceniania dzieci, który wraz z reformą edukacji miał ulec radykalnym zmianom. W koncepcję kształcenia najmłodszych uczniów wpisano konieczność zmiany cyfrowego systemu oceniania na opisowy. Decyzję tę podjęto w odpowiedzi na coraz liczniej pojawiające się opinie podważające zasadność i skuteczność cyfrowego oceniania dzieci. Formułowano je w kontekście wyników badań nad funkcjami oceniania, zwłaszcza w odniesieniu do mechanizmów i uwarunkowań rozwoju dziecka. Badania, między innymi R. Meighana (1993), M. Jakowickiej (1994), B. Śliwerskiego (1991), E. Misiornej (1999) pokazały, że dotychczasowy model oceniania zupełnie nie spełniał zakładanych funkcji i w zasadzie przyniósł więcej efektów negatywnych

niż pozytywnych dla rozwoju i funkcjonowania dzieci. Wynikało to głównie z jego przedmiotowego charakteru oraz nastawienia na diagnozę błędów, braków w opanowaniu przez ucznia treści programowych. W modelu oceniania cyfrowego dominowało restrykcyjne egzekwowanie stopnia wykonania przez ucznia poleceń nauczyciela, co skutkowało wieloma niekorzystnymi następstwami, wśród których królował lęk, poczucie zagrożenia, nadmierne posłuszeństwo wobec nauczyciela i tzw. „radarowe nastawienie”. Jednocześnie cyfrowy model oceniania zabijał spontaniczność dziecka, jego twórczość i kreację, motywację i ciekawość poznawczą, a przede wszystkim burzył dziecięce poczucie bezpieczeństwa. Stał się w zasadzie jedynie narzędziem selekcji dzieci na lepsze i gorsze, wzmacniając ich tendencje egoistyczne, rywalizacyjne, a osłabiając wewnętrzną dyscyplinę, zdobywcę zaś określonej oceny przez dziecko czynił celem samym w sobie. Ignorował i zupełnie nie doceniał także procesu samodzielnego dochodzenia ucznia do celu, jego wkładu pracy, intencji i tym samym uniemożliwiał sprawowanie kontroli nad tym, co dziecko robi i co zachodzi w nim samym, a także jego bezpośrednim otoczeniu (Brzezińska, Misiorna, 1999, s. 10-11).

W związku z tym zaczęto proklamować radykalny zwrot ku dziecku i warunkom jego bezpiecznego rozwoju. Pojawiły się liczne głosy krytyki nawołujące do zmiany filozofii oceniania i odczytania na nowo jej sensu w kontekście pytań: komu ocenianie ma służyć? Co i jak oceniać? Jak ujmować relacje między programem kształcenia a ocenianiem? Po co oceniać?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania stało się punktem wyjścia w procedurze opracowywania nowej strategii oceniania dzieci, co zaowocowało wprowadzeniem systemu oceniania opisowego do edukacji wczesnoszkolnej.

Głównym celem oceniania opisowego miało być stworzenie dziecku nowej perspektywy edukacyjnego rozwoju poprzez wyzwolenie jego radości i optymizmu, wzmocnienie tendencji do samokontroli i automotywacji, wspieranie zadowolenia i osobistej satysfakcji. Jednocześnie model ten miał umożliwić „bezpieczne otwieranie się” szczególnie dzieciom nieśmiałym, zaleknionym, wycofanym (Brzezińska, Misiorna, 1999, s. 12).

W filozofii oceniania opisowego nawoływano, by uczeń na co dzień, w różnorodnych sytuacjach życia szkolnego, miał możliwość dostrzegania, ujawniania, wykorzystywania swoich możliwości, własnego potencjału, a nie doświadczania braków, niekompetencji czy ograniczeń. W związku z tym ocena konstruowana w formie opisu, charakterystyki miała koncentrować się na korzystnych zmianach zachodzących we wszystkich aspektach rozwoju dziecka, a nie jedynie niedostatkach. Jej istota miała wyrażać się w dostrzeganiu rozwoju dziecka w kontekście indywidualnej biografii, determinowanej możliwościami i potrzebami dziecka, a także czynnikami społeczno-kulturowymi. Określać miała zatem to, na ile dziecko jest w stanie

sprostać stawianym mu wymaganiom i jaki ma potencjał do ich osiągnięcia. Miała kreślić perspektywę rozwoju dziecka w kontekście jego dotychczasowego przebiegu.

Model oceniania opisowego wymagał modyfikacji nie tylko sposobów pozyskiwania informacji o dziecku i jego zmianach rozwojowych, potrzebach i zasobach, ale także strategii ich opracowywania i wyrażania, a przede wszystkim podejścia nauczyciela do dziecka i jego rozwoju. Przemianom miały zatem ulec wszystkie aspekty oceniania.

Właśnie te zmiany uczyniono przedmiotem empirycznej weryfikacji, której wyniki zostaną zaprezentowane w tej części publikacji. Mają one pomóc nie tylko w nakreśleniu rzeczywistego obrazu zmian, ich stopnia, kierunku, treści, ale także w prognozowaniu koniecznych modernizacji w modelu oceniania najmłodszych uczniów.

Zostaną tu także omówione wybrane psychopedagogiczne założenia strategii oceniania dzieci odwołujące się głównie do konstruktywizmu, które uczyniono teoretycznym kontekstem poszukiwania uzasadnień interpretacyjnych.

1. Ocenianie zorientowane na proces osiągnięcia celów rozwojowych

Orientacja na ucznia i jego rozwój stanowi centralną wartość w najnowszych koncepcjach ujęcia istoty powołania i zadań szkoły. W związku z tym uczeń staje się w niej aktywnym centrum budowania własnego rozwoju, kreowania swojej niepowtarzalnej indywidualności w wielowymiarowym kontekście społeczno-kulturowym, co ma zapewnić mu szczęśliwe i efektywne funkcjonowanie w świecie tak dynamicznych zmian. Przyjęcie takiej perspektywy zmienia w sposób zasadniczy rozumienie całego systemu edukacji, wyznaczając zarazem jego podstawowy cel. Szkoła, w centrum której jest dziecko, a nie formalny program, to środowisko, w którym jego zróżnicowane możliwości oraz mechanizmy rozwojowe wyznaczają oferty edukacyjne. Nauczyciel takiej szkoły wsłuchany jest w dziecko i jako jego „przewodnik” prowadzi je po różnych drogach rozwoju. W tej wędrówce wrażliwy na indywidualne potrzeby i zasoby dziecka bezpiecznie i efektywnie przygotowuje je nie tylko do życia w teraźniejszości, ale także nieprzewidywalnej przyszłości. Edukacja szkolna ma zatem zmierzać do zapewnienia każdemu uczniowi warunków sprzyjających osiągnięciu ogólnej dojrzałości psychospołecznej, indywidualnego sukcesu w zakresie pełnienia roli ucznia, a także innych życiowych ról, poczucia satysfakcji z osiągnięć, dążenia do konsekwentnego realizowania osobistych zamierzeń i planów życiowych w poczuciu odpowiedzialności za świat lokalny i globalny oraz

szacunku wobec wszystkich przejawów życia. Cel ten staje się jednocześnie kategorią integrującą wszelkie aspekty procesu kształcenia, wśród których system oceniania jest jego znaczącym elementem. Wobec tego nauczycielska świadomość tego nadrzędnego celu i orientacja na jego realizację stanowią bardzo istotny wyznacznik jakości funkcjonowania szkoły w wymiarze stwarzania warunków sprzyjających jego osiągnięciu. Brak wyraźnie sprecyzowanych celów w działalności nauczyciela i kompetencji ich przekładania na język codziennej praktyki edukacyjnej może powodować, że doświadczaną przez ucznia rzeczywistość szkolną będzie cechowała przypadkowość i chaotyczność. Sytuacja taka utrudni, a nawet uniemożliwi zarówno diagnozowanie, jak i monitorowanie wszelkich działań szkoły. W związku z tym trudno będzie uchwycić prawidłowości przebiegu procesu kształcenia we wszystkich jego etapach i przejawach. Zgubi się zatem istotę funkcjonowania szkoły, która zgodnie z jej fundamentalnymi zadaniami ma gwarantować każdemu uczniowi efektywny, bezpieczny i stymulujący kontekst rozwoju.

Szczególnie zgubne konsekwencje tego stanu rzeczy można zaobserwować w procesie codziennego oceniania ucznia i to na każdym szczeblu kształcenia. Najbardziej jednak widoczne są one na etapie edukacji wczesnoszkolnej, z uwagi na specyfikę oceniania dziecka, która zakłada konieczność integracji procesu oceniania z przebiegiem i uwarunkowaniami jego indywidualnej drogi rozwoju. Brak orientacji nauczyciela na realizację założonych celów rozwojowych pozbawia go autentycznego sprawstwa, a więc możliwości ingerencji w przebieg rozwoju dziecka. Mówiąc prościej, nauczyciel nie posiada zupełnie świadomości tego, co się z dzieckiem dzieje, co się w nim dokonuje, jaka jest logika jego rozwoju.

Działalność edukacyjna nauczyciela pozbawiona tego rodzaju refleksji może być przyczyną rozmywania się celów założonych w programach kształcenia z celami indywidualnymi uczniów, jak i klasy jako całości. W konsekwencji rozwój ucznia może przebiegać znacznie wolniej niż na to wskazywałyby jego osobiste zasoby, a w najbardziej niekorzystnym przypadku może nawet zostać zahamowany. Brak świadomości celów w codziennej strategii nauczania powoduje brak rozumienia efektów, do jakich ma dojść nauczyciel wspólnie z uczniami, w wyniku czego może zaniżać lub zawyżać poziom wymagań, a przez to nie osiągać satysfakcjonujących wyników. Jednocześnie zaś nie będzie mógł otoczyć dziecka odpowiednim wsparciem, także w wymiarze oceniania.

Jak zauważa A. Brzezińska (1999, s. 51) brak refleksji w działalności nauczyciela może przynosić szkody nie tylko uczniom, ale także jemu samemu. Nie może on bowiem sensownie i efektywnie planować żadnych poczynań ani rozumnie działać, gdy refleksja nie towarzyszy temu, co się dzieje oraz temu, czego jego działanie dotyczy i jakie zależności zachodzą

między tym, co tu i teraz, a tym, co się wydarzyło gdzieś i kiedyś oraz tym, co może się wydarzyć tam i potem.

Podejście nauczyciela, które pomija cele rozwojowe, jako kategorię wyznaczającą treść, kierunek i przebieg procesu kształcenia, może także doprowadzić do rozbieżności między tym, czego nauczyciel uczy, a tym, co sprawdza i ocenia. Dziecko może zatem doświadczać dezorientacji, braku poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa, a także odpowiedzialności za osobistą wiedzę.

Brak orientacji nauczyciela na cele rozwojowe prowadzi zazwyczaj do nieadekwatnego doboru metod, technik i narzędzi diagnozowania oraz monitorowania rozwoju dziecka. Nauczyciele, posługując się narzędziami diagnostycznymi, które pomijają specyfikę nabywania kompetencji przez dziecko i nie korespondują z jego zadaniami rozwojowymi, a także nie ujmują jego rozwoju w perspektywie horyzontalnej i wertykalnej, otrzymują materiał mało albo zupełnie nieprzydatny do projektowania edukacyjnego wsparcia. W takiej strategii działania zazwyczaj sięgają po narzędzia uniwersalne, gotowe, wystandaryzowane, które badają typowo szkolną i przedmiotową wiedzę o charakterze deklaratywnym, wynikowym i odtwórczym w oderwaniu od naturalnego kontekstu jej nabywania. Równocześnie nie rejestrują one dynamiki rozwojowej kompetencji podyktowanej specyfiką rozwoju dziecka, a jedynie zewnętrznymi standardami.

Kwestią niepokojącą w kontekście dotychczasowych rozważań jest także i to, że nauczyciele ujmują proces kształcenia i oceniania w kategoriach rozłącznych. Nie widzą potrzeby, a także nie posiadają umiejętności włączania procesu oceniania w naturalny bieg codziennych sytuacji edukacyjnych. Aktu oceniania dokonują albo na starcie zajęć i najczęściej przybiera on formę sprawdzenia poprawności wykonania zadania domowego albo na ich końcu. Typową praktyką nauczyciela jest także tworzenie sztucznych sytuacji kontrolujących stopień opanowania przez dzieci określonych kompetencji, najczęściej pod koniec semestru lub roku szkolnego. Uzyskany tą drogą materiał niczemu nie służy, gdyż nie stanowi bazy do projektowania kolejnych działań zmierzających do realizacji założonych celów. Nie ukazuje przebiegu procesu kształtowania kompetencji. Nie może także stanowić odniesienia do dokonywania zmian w strategiach nauczania i uczenia się. Nie spełnia przy tym tak ważnej funkcji informacyjnej dla ucznia i jego rodziców, a także kolejnych wychowawców, która pozwoliłaby na dokonywanie modyfikacji w celu zoptymalizowania przebiegu i czynników warunkujących proces edukacyjnego rozwoju dziecka.

Brak orientacji na cele rozwojowe nie sprzyja także budowaniu przez nauczycieli pełnego obrazu dziecka w kategoriach wszechstronnych zmian. Ma to również swój wyraz w strategii oceniania, w której nauczyciele koncentrują się zazwyczaj na sferze rozwoju poznawczego, nie doceniając sfery

społecznej i moralnej, a zupełnie pomijając emocjonalną. Zaburza to proces indywidualnego rozwoju dziecka zgodnego z jego wewnętrznym potencjałem. Brak dostrzegania i wzmacniania postępów dziecka w zakresie określonej sfery jego funkcjonowania, przy jednoczesnym braku satysfakcjonujących osiągnięć w innej, może przyczynić się do zaniechania wysiłków i wyhamowania motywacji wewnętrznej. Brak poczucia sukcesu staje się blokadą rozwoju dla dziecka i bardzo niekorzystnie wpływa na proces budowania jego samooceny oraz determinacji na pokonywanie siebie i swoich ograniczeń. W konsekwencji może także powodować zablokowanie zdolności korzystania z własnego potencjału rozwojowego i przyczynić się do uzyskiwania nieadekwatnych osiągnięć. Warto przy tym zaznaczyć, że na etapie edukacji zintegrowanej te niekorzystne doświadczenia często wążą na stosunku dziecka do obowiązków szkolnych i determinują jego dalszą karierę szkolną, a tym samym życiową.

Orientacja nauczyciela na cele rozwojowe w procesie edukacyjnym jest istotnym wyznacznikiem efektywnej strategii oceniania, która koncentrując się na procesie wsparcia edukacyjnego rozwoju dziecka, gwarantuje mu efektywne pełnienie roli ucznia i nabycie kompetencji ważnych w procesie jego indywidualnego wzrastania. Jednocześnie przygotowuje go do wyzwań współczesności, w której podmiotowe funkcjonowanie, kreacja i zdolność do innowacyjnego działania stają się kluczowymi umiejętnościami aktywnego w niej uczestnictwa.

2. Ocenianie wspierające rozwój – poszukiwanie sensu i znaczeń

Założenie, że współczesna szkoła opiera się na trzech głównych filarach, do których zalicza się: naukę o tym, jak się uczyć, naukę myślenia oraz uczenie, jak stać się „samodzielnym menedżerem swojej przyszłości” wyznacza także odmienną perspektywę rozumienia i znaczenia oceniania szkolnego.

W kontekście przywołanego tu założenia, ocenianie nie może być procesem zorientowanym jedynie na realizację programu i opanowanie typowo szkolnych umiejętności, ale musi być strategią wspierającą wszechstronny rozwój dziecka.

Ocenianie wspierające rozwój ma przede wszystkim wykreować ucznia pełnomocnego, samoświadomego, samosterownego, kreatywnego i autonomicznego w swoim codziennym funkcjonowaniu. Ma inspirować, prowokować i zachęcać do podejmowania różnorodnych wyzwań. Zaszczepiać radość uczenia się i motywować do podejmowania wysiłku zmierzającego do ciągłego weryfikowania osobistej wiedzy. Jednocześnie uczyć szacunku dla siebie, który jest niezbędny w procesie pełnego rozwoju i dojrzewania.

Ocenianie wspierające ma kształtować pozytywne myślenie dziecka, zaufanie do własnych możliwości, podkreślać osobistą wartość i pewność siebie opartą na realistycznej ocenie własnych możliwości, a także wzmacniać skuteczność podejmowanych działań.

Ocenianie wspierające sprzyjające rozwojowi dziecka ma przyczyniać się do kształtowania samoświadomości, samokontroli i empatii, a także zdolności motywowania i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń.

Jednocześnie ma koncentrować się na wzmacnianiu procesu dochodzenia do założonych celów, podkreślając, że droga nabywania kompetencji jest równie ważna jak osiągnięty wynik.

Ocena pełniąca funkcję wspierania autentycznego rozwoju ucznia nie może zatem koncentrować się na zewnętrznych standardach, ale indywidualnym przebiegu jego rozwoju i zmianach, jakie dokonują się w jego wewnętrznych strukturach psychicznych.

W kontekście dotychczasowych rozważań można przyjąć, że ocena wspierająca jest wielowymiarową kategorią, zawierającą w sobie jakościowo odmienne elementy strukturalne. Odnoszą się one zarówno do jej funkcji, jak i zakresu czynności wartościujących. Jednocześnie mogą charakteryzować zarówno podmiot, jak i przedmiot edukacyjnego działania. Ponadto stanowią zarówno kategorię subiektywną, jak i obiektywną, a także opisują zmiany o charakterze intrapsychicznym, jak i zewnętrznym.

Ocena wspierająca rozwój, podobnie jak i wszystkie pozostałe jej rodzaje, staje się naturalnym regulatorem stosunków nauczyciela z uczniami. Opiera się jednak na paradygmacie humanistycznym, a także społeczno-poznawczym i odwołuje się przede wszystkim do ideologii progresywizmu rozwojowego. Cechą charakterystyczną oceny wspierającej jest jej skoncentrowanie na uczniu i wpisanie w bieg jego indywidualnego rozwoju, a więc zogniskowanie na wewnętrznych standardach rozwoju. Jest kategorią tworzenia szans na rozwój niezależnie od początkowego potencjału. Ocena wspierająca promuje możliwości, zaangażowanie i wysiłek włożony w osobisty rozwój, a osiągnięty efekt nie staje się wartością samą w sobie, ale inspiracją do kolejnych wyzwań.

W takim ujęciu pełni ona także funkcję informacyjną, jednocześnie w dwóch zakresach. Z jednej strony wskazuje miejsce, w którym znajduje się uczeń w stosunku do wymagań edukacyjnych, a z drugiej – miejsce, w którym znajduje się względem własnych możliwości.

3. Determinanty efektywnej strategii oceniania wspierającego

Strategia oceniania wspierającego wymaga przestrzegania pewnych zasad, warunków w działalności edukacyjnej, a tym samym specyficznych kompetencji nauczyciela. Wynika to nie tylko z samej jej istoty i specyfiki,

ale także z faktu, że musi być wpisana w codzienne funkcjonowanie nauczyciela i towarzyszyć mu we wszystkich momentach życia szkolnego. Ocenianie wspierające nie może być bowiem epizodyczne, okazjonalne, spontaniczne, ale musi być celowe i długofalowe, przenikające wszelkie wymiary interakcji nauczyciel – uczeń. Wymaga zatem pewnej stałej procedury metodycznej.

Ponadto nie może być wykorzystywane, jak to często ma miejsce w praktyce edukacyjnej, jako narzędzie dyscyplinujące uczniów, gdyż wówczas traci swój sens i znaczenie prorozwojowe. Dla dzieci taka praktyka staje się źródłem lęków i informacji, które budują ich wypaczony obraz oceny.

Ocenianie wspierające może mieć miejsce tylko wówczas, gdy nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej klasy szkolnej kreuje odpowiedni *klimat pracy*. Nauczyciel zatem stoi przed koniecznością budowania z jednej strony pozytywnego i stabilnego klimatu emocjonalnego, a z drugiej – celowego i zorientowanego na zadanie.

Kreowanie pozytywnego i stabilnego klimatu emocjonalnego w klasie szkolnej, który daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i autentyczności, jest koniecznym warunkiem stosowania strategii oceniania wspierającego. Oznacza to, że nauczyciel musi przede wszystkim zadbać o pogodną atmosferę pracy, unikać sytuacji generujących niekorzystne emocje, akceptować dzieci takimi, jakimi są oraz tak organizować warunki życia szkolnego, by dzieci miały świadomość i gotowość do przestrzegania wspólnie wypracowanych norm postępowania. Czują się one wtedy bezpiecznie, ich wielostronna aktywność przebiega w jasno określonych granicach przy pełnej świadomości tego, co je czeka, są swobodne i nic nie udają. Ważne jest przy tym, by dzieci mogły w każdym momencie liczyć na pomoc nauczyciela, jego emocjonalne oparcie, opiekę i troskę. Emocjonalne bezpieczeństwo dziecka wypływa ze środowiska zbudowanego na trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, na współuczestniczeniu, poczuciu przynależności, ochronie, akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu.

Istotne są przy tym nie tylko relacje dzieci z nauczycielem, ale także z rówieśnikami. Reakcje kolegów na uzyskiwane osiągnięcia, przynależność do grupy, miejsce dziecka w strukturze nieformalnej klasy, atrakcyjność ucznia jako partnera interakcji to bardzo ważne czynniki warunkujące samopoczucie dziecka. Kreowanie odpowiednich relacji rówieśniczych należy do ważnych zadań nauczyciela.

Do stworzenia bezpieczeństwa niezbędne jest zaufanie nauczyciela do dziecka, ale także dziecka do nauczyciela. Zaufanie gwarantuje i rozwija gotowość dziecka do podjęcia ryzyka, wejścia w nieznane, zmagania się z wyzwaniami na pozór przekraczającymi jego aktualne możliwości. Tylko w klasie, w której dominuje bezpieczeństwo i zaufanie, może rozwinąć się

współodczuwanie i autentyczne, a nie pozorowane zaangażowanie dzieci w proces uczenia się.

Także sposób komunikowania o postępach dziecka, jego osiągnięciach, a przede wszystkim brakach powinien być przesycany empatią, zrozumieniem i akceptacją, co zapewnia dziecku poczucie komfortu psychicznego i mobilizuje do podjęcia wysiłku. Bezwarunkowa akceptacja dziecka, takim jakim ono jest oraz postrzeganie dziecka jako kogoś wyjątkowego i ważnego, zasługującego na szacunek i troskę daje mu poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa.

W kreowaniu pozytywnego klimatu emocjonalnego ważne jest i to, by nauczyciel podzielał uczucia dziecka. Afirmacja uczuć polega na współodczuwaniu, empatii, utożsamianiu się z przeżyciami dziecka i powstrzymaniu się od natychmiastowego udzielania rad w sytuacjach, gdy doświadcza ono trudności.

Klimat emocjonalnego bezpieczeństwa w klasie tworzy nauczyciel także wtedy, gdy służy dziecku pomocą, wsparciem, gdy jest dostępny fizycznie i okazuje mu, że w danym momencie ono i jego problemy są dla niego najważniejsze.

Kolejnym bardzo istotnym warunkiem budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego jest zagwarantowanie każdemu dziecku poczucia sukcesu na miarę jego osobistych potrzeb. Będzie możliwe to wówczas, gdy nauczyciel zarówno w procesie planowania zajęć, jak i ich realizowania, nastawiony będzie na rozwój „wzwyż” każdego ucznia. W związku z tym konieczne jest, by nauczyciel dokonywał nieustannej refleksji i weryfikacji wszelkich działań edukacyjnych w kontekście potrzeb i zasobów poszczególnych uczniów. Wymaga to od niego by już w procesie formułowania celów zajęć dostrzegał możliwości ich osiągnięcia przez każde dziecko. Także wprowadzane z nich zadania i czynności powinny być dostosowane do zasobów i zainteresowań każdego ucznia. Wpisanie stopnia trudności zadań w zróżnicowane możliwości dziecka gwarantuje mu osiągnięcie sukcesu.

Orientacja nauczyciela na dostrzeganie i podkreślanie mocnych stron dziecka, koncentracja na osiągnięciach, a czasem nawet niewielkich postępach, może stać się czynnikiem warunkującym budowanie jego wiary we własne możliwości i poczucie sprawstwa. Właśnie atuty dziecka powinny stanowić fundament konstruowania wymagań edukacyjnych i wartościowania jego postępów, bo to zapewne pozwoli nauczycielowi stworzyć i utrzymać klimat pracy przesycany pozytywnymi emocjami.

Ocenianie wspierające rozwój wymaga także tworzenia *klimatu celowego, zorientowanego na zadania, a przy tym atrakcyjnego i sensownego*, gdzie uczniowie motywowani są do uczenia poprzez pozytywne oczekiwania nauczyciela. Klimat taki tworzy organizacja przestrzeni edukacyjnej, a także plan zajęć zorientowany na budowanie pozytywnych nastawień i postaw uczniów

wobec zadań i proponowanych form aktywności. Wszelkie zaś kontakty nauczyciela z dzieckiem zmierzają w kierunku przyspieszania jego postępów i wzmacniania jego pozytywnej samooceny.

W związku z tym określony sposób planowania i organizowania, a także zarządzania zajęciami warunkuje jakość tworzonego przez nauczyciela klimatu pracy.

Klimat celowy sprzyjający ocenie wspierającej tworzy nauczyciel, gdy w fazie planowania i przygotowywania zajęć formułuje jasne i czytelne cele ogólne i szczegółowe, treści zaś, metody i strukturę zajęć osadza w strefie najbliższego rozwoju ucznia. Jednocześnie planowane zajęcia stanowią pomost między uprzednimi i następnymi doświadczeniami dzieci, mają charakter inspirujący i wyzwalaający zróżnicowane formy aktywności, podejmowane w bogatym i interaktywnym kontekście materialnym i społecznym. W proces planowania zajęć nauczyciel w sposób naturalny wpisuje czynności oceniające, zwracając przy tym uwagę na jasno określone kryteria i standardy, które pozwalają nakreślić pełną wizję osiągnięć dziecka. Wymaga to od niego orientacji na wybrane cele oceniania, możliwe i konieczne do efektywnego zrealizowania zaplanowanego procesu kształcenia. Jeśli celem oceniania jest zmotywowanie dziecka do podjęcia wysiłku, wsparcie jego dążeń czy zarejestrowanie indywidualnego postępu w podjętych przez niego działaniach, to wówczas nauczyciel powinien odwoływać się do kryterium indywidualnego standardu rozwoju. Oznacza to, że nauczyciel musi określać różne standardy dla różnych dzieci, a zmiany zachodzące w indywidualnym uczniu odnosić do wcześniejszych jego osiągnięć, a więc dziecko porównywać z nim samym. Z uwagi zaś na inne założone cele, może odwoływać się także do takich kryteriów, jak: porównywanie z wzorcem osiągnięć dzieci w danym wieku lub porównywanie z kryteriami przyjętymi dla określonego poziomu kompetencji.

W fazie przeprowadzania zajęć nauczyciel tworzy celowy i nastawiony na zadanie klimat pracy, gdy angażuje uczniów w rozwiązywanie zadań otwartych, problemowych, o charakterze badawczym, poszukującym, wymagającym myślenia hipotetycznego, wielokierunkowego. Poza tym pozwala uczniom przełamywać schematy, odkrywać nowe związki, podważać przyjęte rozwiązania. Nauczyciel powinien także tworzyć dzieciom możliwości do pełnego uczestnictwa w konstruowaniu osobistej wiedzy oraz ocenie swojego zaangażowania, nakładu pracy, wysiłku itd. Ponadto ważne jest, by kreował atmosferę równych szans, zapewniając każdemu dziecku odniesienie indywidualnego sukcesu. Jednocześnie proponowane formy aktywności powinny być nastawione na holistyczny rozwój ucznia i dostosowane do indywidualnych preferencji poznawczych.

Odpowiednie zarządzanie zajęciami ma także bardzo istotne znaczenie w kreowaniu celowego i nastawionego na zadanie klimatu, który z kolei

sprzyja ocenie wspierającej rozwój dziecka. Ważne jest przy tym, by szczególnie wagę przywiązywać do wszystkich faz zajęć, a więc do ich początku, rozwinięcia i końca. Początek zajęć musi wyzwać ciekawość poznawczą uczniów i motywować ich do wzięcia w nich udziału. Nauczyciel zatem musi respektować uczniowskie zainteresowania i potrzeby, a także odpowiednio je angażować, podtrzymywać i ukierunkowywać. Jednocześnie zadania tej fazy zajęć muszą być wpisane w strefę aktualnego rozwoju indywidualnego ucznia. Poza tym sam przebieg zajęć musi być dobrze zorganizowany, płynny i wartki, dostarczając uczniom nowych doświadczeń istotnych w procesie restrukturyzacji wiedzy. Ważne jest także i to, by uczniowie otrzymywali konstruktywne, pomocne wsparcie w formie informacji zwrotnych inspirujących ich do dalszych postępów. Sam zaś koniec zajęć powinien zachęcać do refleksji na temat osobistych osiągnięć, zaistniałych zmian w strukturach mentalnych, dając przy tym poczucie satysfakcji i sukcesu z przekraczania aktualnych możliwości. Poza tym powinien mobilizować do dalszych działań zmierzających do doskonalenia osobistych kompetencji i dostarczać informacji ważnych w procesie planowania kolejnych działań edukacyjnych i koniecznych zmian, modyfikacji samego przebiegu procesu uczenia się i nauczania.

W tak organizowanym procesie kształcenia wzajemne relacje uczniów i nauczyciela zbudowane są na szacunku i wzajemnym respekcie, a uczniowie są świadomi celów swoich działań oraz mają poczucie sensu tego, co robią i dostrzegają możliwości korzystania z uzyskanych efektów podczas zajęć szkolnych, ale także poza murami szkoły.

Kreowanie celowego i zorientowanego na zadanie klimatu, który sprzyja ocenianiu wspierającemu, wymaga także odpowiedniego procesu zarządzania wychowawczego klasą. W związku z tym w procesie dyscyplinowania trzeba wypracować jasne reguły i oczekiwania nauczyciela wobec zachowań uczniów. Przy czym należy zaznaczyć, że obowiązujące reguły zachowania powinny dotyczyć wszystkich uczestników procesu kształcenia i być efektem wspólnych negocjacji. Oceniane zachowania powinny być poddawane dyskretnej obserwacji oraz w odpowiedni sposób wzmacniane przez nauczyciela. Nieakceptowane zaś zachowania nauczyciel powinien natychmiast rozpoznać i rozwiązać wspólnie z uczniami. Ważne jest przy tym, by nauczyciel miał autorytet zbudowany na jego wysokich kompetencjach i pełnej akceptacji przez uczniów.

Podsumowując powyżej prowadzone rozważania na temat warunków środowiska edukacyjnego sprzyjających stosowaniu oceny wspierającej rozwój dziecka, warto posłużyć się założeniami humanistycznej teorii uczenia się, w której:

- uczniowie postrzegani są jako indywidualności o zróżnicowanych potrzebach, zdolnościach i możliwościach,

- poczucie tożsamości i własnej wartości ucznia uznaje się za podstawowy czynnik w procesie uczenia się,
- uczenie się ma charakter całościowy, nie tylko poznawczy, a sam akt uczenia się obejmuje emocje, uczucia i umiejętności ruchowe,
- uczenie się oparte jest na ciepłych, przyjaznych i demokratycznych interakcjach nauczyciela i ucznia, natomiast przymus i dyscyplina odgrywają mniej istotną rolę,
- jakość i sam proces uczenia się są równie ważne, a w niektórych przypadkach nawet ważniejsze niż efekty uczenia się,
- uczniowie dzielą się myślami, pracują wspólnie, uczą się wzajemnie od siebie, pracują w grupach zróżnicowanych, unika się przy tym rywalizacji między uczniami,
- uczniowie współuczestniczą w planowaniu ofert edukacyjnych,
- uczniowie mają prawo wyboru w ustalonych granicach, ale i swobodę wraz z ponoszeniem odpowiedzialności, czego i jak się uczyć oraz jakie osiągnąć wyniki,
- w procesie edukacyjnym wykorzystuje się doświadczenia życiowe oraz odkrycia, badania i eksperymenty,
- nauczycielom bliski jest świat uczniów, a nie tylko świat dorosłych (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 132).

Ocenianie wspierające, co już było powiedziane, wymaga od nauczyciela przestrzegania pewnych reguł postępowania. Zaliczyć do nich można po pierwsze to, że ocena musi być sprawiedliwa i odzwierciedlać pracę dziecka. Po drugie, w proces oceny nauczyciel powinien angażować same dzieci, które dokonują samooceny i oceny swych rówieśników. Po trzecie, nauczyciel powinien sporządzać raporty dla rodziców na temat osiągnięć ich dzieci, zapoznawać ich z celami i zadaniami programu nauczania i informować o swoich oczekiwaniach. Po czwarte, nauczyciel powinien wypracować czytelne, obiektywne i zindywidualizowane kryteria oceniania, o których informuje dzieci i ich rodziców. Po piąte, powinien być zainteresowany informacjami zwrotnymi od dzieci i rodziców dotyczącymi swojej pracy. Po szóste, nauczyciel dokonuje dyskretnego monitoringu zachowań dziecka w różnych i głównie naturalnych sytuacjach życia szkolnego (Michalak, 2004, s. 217-218).

Zasady te wymagają od nauczyciela niezwyklej wrażliwości na ucznia i wielorakie uwarunkowania jego rozwoju. W trosce o dziecko ważne jest, by zachowywał on szczególną czujność i nieustannie weryfikował własne opinie i sądy. Jednocześnie wymaga się od niego niezwyklej ostrożności w korzystaniu ze zdobytych informacji w procesie diagnozowania i monitorowania rozwoju dziecka, a także wrażliwego doboru form i metod pozyskiwania informacji. Ponadto w procesie diagnozowania nauczyciel

powinien koncentrować się na ogólnym, całościowym rozwoju dziecka i dostrzegać zarówno zmiany pozytywne, jak i negatywne oraz rejestrować jego zróżnicowaną kontekstowość, a także prognozować możliwości dziecka do pokonywania doświadczanych trudności.

Niezwykle trafnie problem ten ujmuje H. Sowińska (2009, s. 9). Autorka zwraca uwagę na następujące zasady, którymi powinien kierować się nauczyciel w procesie oceniania:

- zachowywać szczególną czujność i stale sprawdzać trafność własnych spostrzeżeń i sądów o uczniach,
- zachowywać ostrożność w korzystaniu z informacji o uczniu zdobytych w wyniku jego postrzegania i diagnozowania,
- nieustannie i systematycznie diagnozować i monitorować pracę ucznia, jego osiągnięcia i trudności oraz sposoby ich pokonywania, a więc dostrzegać zmiany, ich rodzaj i dynamikę,
- uruchomić różne strategie uzyskiwania informacji, które umożliwią budowanie rzetelnego i trafnego obrazu dziecka, by wychwycić nie tylko zmiany zachodzące w dziecku, ale również wszystko to, co dzieje się w różnych aspektach jego funkcjonowania,
- stosować metody pracy, które stwarzają dziecku warunki do wypowiadania własnych sądów o różnych nurtujących je problemach, a także umożliwiają ujawnianie swoich przeżyć, emocji oraz stosunku wobec problemów i zjawisk będących przedmiotem pracy,
- odwoływać się do samooceny dziecka, mobilizować je do analizowania i wyjaśniania własnych zachowań, dzięki czemu zachęci się je do przejmowania odpowiedzialności za swoje zachowania oraz do pracy nad sobą; w toku zaś dokonywanej przez dziecko samooceny nauczyciel może odkryć rzeczywiste, wewnętrzne stany i cechy dziecka oraz lepiej je poznawać.

Analiza istoty, warunków i zasad prowadzenia oceny wspierającej pozwala nakreślić obraz nauczycielskich kompetencji, niezbędnych w procedurze jej stosowania. W strategii oceniania opisowego nauczyciel powinien nie tylko towarzyszyć, ale przede wszystkim uczestniczyć w rozwoju dziecka poprzez proponowanie różnych ofert edukacyjnych, korespondujących z jego indywidualnymi potrzebami oraz kreować program nauczania, który pozwala dziecku „kroczyć naprzód” (Dolya, 2007, s. 6). Wobec tego nauczyciel powinien w codzienności szkolnej stwarzać warunki do nabywania przez dziecko bogatych, holistycznych i ambitnych doświadczeń, które gwarantują mu przyjemność, a zarazem możliwość ich osiągnięcia przy odpowiednim wsparciu edukacyjnym. Jednocześnie powinien pamiętać o tym, że głównym kreatorem rozwoju dziecka jest ono samo. Nauczyciel, by nie zniszczyć dziecięcej ciekawości i pasji poznawczej – głównych motorów rozwoju dziecka – powinien stymulować je do samokreacji i samooceny.

W analizie kompetencji nauczyciela, niezbędnych w procesie prowadzenia oceniania autentycznie wspierającego rozwój dziecka, można wyróżnić pewne ich grupy, a mianowicie:

- *kompetencje w zakresie planowania procedury oceniania w kontekście rozwoju dziecka*
 - planowanie celów oceniania poprzez określenie zmian w wiedzy, umiejętnościach i postawach dzieci w kontekście prognozowania ich rozwoju, a także odniesionych do Podstawy programowej,
 - planowanie sytuacji sprzyjających ocenianiu dziecka,
 - planowanie strategii oceniania poprzez dobór odpowiednich metod, form i narzędzi rejestrowania danych,
 - planowanie procedury opracowania i wykorzystania zdobytych informacji;
- *kompetencje w zakresie diagnozowania i monitorowania aktualnego rozwoju dziecka*
 - prowadzenie wrażliwej i systematycznej obserwacji zmian zachodzących w indywidualnym uczniu, grupie oraz klasie, w różnych sytuacjach życia szkolnego oraz w różnych fazach procesu kształcenia,
 - odbieranie i reagowanie na płynące od uczniów sygnały,
 - rejestrowanie danych za pomocą odpowiednio dobranych metod i narzędzi,
 - zwracanie uwagi na zachowanie dzieci w kontekście przyczyn, specyfiki rozwojowej i szerokim spektrum uwarunkowań sytuacyjnych,
 - zogniskowanie obserwacji diagnozującej na procesie nabywania kompetencji, a nie jedynie efekcie końcowym,
 - stymulowanie dzieci do autokontroli i samooceny;
- *kompetencje w zakresie projektowania strefy najbliższego rozwoju dziecka*
 - opracowanie danych w kontekście konstruowania programów indywidualnego rozwoju dziecka,
 - wyznaczenie celów rozwoju dziecka w perspektywie „tu i teraz” oraz „tam i potem”,
 - skonfrontowanie osobistych wymagań i standardów zewnętrznych z możliwościami, potrzebami i zainteresowaniami uczniów,
 - opracowanie oferty różnorodnych sposobów organizowania aktywności dzieci w celu stymulowania, podtrzymywania i ukierunkowywania ich zaangażowania oraz zwiększenia atrakcyjności i efektywności proponowanych zadań, sprzyjających osiągnięciu wewnętrznych i zewnętrznych standardów,
 - stymulowanie indywidualnego rozwoju każdego dziecka,
 - aktywizowanie społecznego wsparcia rozwoju dziecka (organizowanie współpracy z uczniowskim środowiskiem rodzinnym i lokalnym),

- tworzenie przyjaznej dla każdego ucznia przestrzeni edukacyjnej,
- uruchamianie autorefleksji i oceny własnej praktyki w kontekście użyteczności, funkcjonalności, celowości i efektywności;
- *kompetencje w zakresie komunikowania wspierającego rozwój*
 - empatyczne informowanie dziecka oraz jego rodziców o zakresie i jakości zmian rozwojowych,
 - wyrażanie ocen konstruktywnych, wspierających, motywujących do dalszego doskonalenia własnej pracy i siebie,
 - wzmacnianie uczniów do wysiłku poprzez wskazywanie drogowskazów do dalszej pracy,
 - koncentrowanie się na mocnych stronach osobowości dziecka, jego postęпах i sukcesach w procesie wyrażania ocen,
 - formułowanie ocen nieetykietyzujących uczniów,
 - wskazywanie i wyjaśnianie braków oraz popełnionych błędów w celu nakreślenia możliwych dróg ich zmian,
 - konstruowanie komunikatów oceniających dostosowanych do możliwości percepcyjnych odbiorców,
 - wzbogacanie form przekazu ocen o alternatywne rozwiązania,
 - przekazywanie informacji oceniających w warunkach intymnych, bezpiecznych, a także wyrażających szacunek wobec odbiorcy.

W procesie oceniania wspierającego rozwój dziecka nauczyciel powinien wykazać się zindywidualizowanym i elastycznym podejściem w toku planowania, diagnozowania, monitorowania i projektowania jego zmian rozwojowych. Koniecznością zatem staje się to, by nauczyciel wypracowywał jednostkowe rozwiązania we wszystkich aspektach procesu oceniania i nie sięgał po gotowe, uniwersalne, schematyczne ich wzory, pozbawione wymiaru osobowego.

Jednocześnie w takiej strategii oceniania, na co warto zwrócić uwagę, zmienia się stosunek nauczyciela do uczniowskich błędów. Z perspektywy humanistycznej i społeczno-poznawczej błąd nie jest kategorią niepożądaną w przestrzeni rozwoju edukacyjnego dziecka, gdyż jest naturalnym elementem procesu badawczego i jego eliminowanie blokuje kompetencje uczniowskie związane z gotowością do wyszukiwania własnych błędów i ich samodzielnego korygowania. Poza tym jest często stawianiem hipotezy i wynikiem myślenia w kategoriach przypuszczeń, prognoz, alternatyw rozwiązań. Jest także wyrazem samodzielności dziecka w procesie poszukiwania i odkrywania wiedzy, a także swoistej odwagi ujawniania osobistych przejawów rozumienia rzeczywistości. Jednocześnie stanowić może wskaźnik poziomu opanowania i rozwoju określonych struktur i procesów psychicznych, ukrywanie więc błędów uniemożliwia ich diagnozowanie i projektowanie w ich obrębie zmian. „Jeśli nauczyciel nie umożliwi uczniom

ujawnienia błędów, uczniowie przyswajają nowe teorie niejako obok starych (nieprawidłowych), nie modyfikując tych ostatnich" (Klus-Stańska, Kruk, 2009, s. 486).

4. Ocenianie w rzeczywistości szkolnej dziecka

Każdego dnia w szkole dziecko poddawane jest ocenie, która jest dla niego źródłem bardzo ważnych doświadczeń wyznaczających jego psychospołeczne funkcjonowanie. Jak słusznie zauważa Ph. Jackson (1968) w szkole uczeń jest nieustannie na „cenzurowanym”, gdyż oceniają go nauczyciele, rówieśnicy, ale także i on sam siebie ocenia. Można zatem powiedzieć, że ocena szkolna w życiu dziecka i jego edukacji ma ogromne znaczenie, wpływając na jego społeczno-emocjonalne funkcjonowanie w roli ucznia, na jego samopoczucie i motywację do pracy. Jednocześnie wywiera znaczący wpływ na jego stosunek do szkoły i obowiązków szkolnych, na relacje z rówieśnikami, jak i samym nauczycielem. Sytuacja ta często powoduje całkowite zorientowanie działalności edukacyjnej dziecka na uzyskiwanie jak najlepszych ocen.

Poznanie zatem strategii oceniania uruchamianych przez nauczycieli jest konieczne, by rozpoznać, w jakim stopniu sprzyjają one rozwojowi dziecka. W związku z tym podjęto próbę weryfikacji empirycznej doświadczanej przez dziecko rzeczywistości szkolnej, także w aspekcie oceniania. W tym celu odwołano się do doświadczeń dzieci, by nakreślić autentyczny model oceniania, jaki dominuje na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wykorzystano do tego przywoływaną już w tej publikacji „technikę pudełkową”. Tworzy ona szczególnie dogodny i zrozumiały dla dziecka kontekst ujawniania i wyrażania własnych spostrzeżeń, sądów czy opinii. Trzecioklasiści mieli za zadanie ocenić częstotliwość występowania określonych zdarzeń w ich klasie. Mogli do tego wykorzystać następujące kategorie odpowiedzi: *to się nie zdarza; często tak jest; prawie zawsze tak jest*. Uzyskane wyniki badań skategoryzowano i przyporządkowano im odpowiednią liczbę punktów, która decydowała o zakresie pozytywnych doświadczeń uczniów w badanym obszarze.

Empirycznej weryfikacji poddano doświadczenia dzieci, które pozwoliły określić następujące cechy modelu oceniania, preferowanego przez nauczycieli klas III:

- obiektywność oceny,
- informacyjna funkcja oceny,
- stopień udziału dziecka w procesie oceniania,
- psychospołeczne konsekwencje oceniania (zachowania lękowe i rywalizacyjne).

Uzyskane wyniki badań, jak i prezentowane w licznych opracowaniach (np. E. Aronson, R. Arends, H. Hamer, K. Konarzewski, Z. Kwieciński, R. Meighan, B. Śliwerski, D. Waloszek, R. Więckowski i inni) wskazują, że ocenianie może być blokadą rozwojową dla wielu dzieci. Zasadniczą przyczyną tego stanu rzeczy jest to, że w codziennej praktyce życia szkolnego wypacza się właściwy sens oceniania. Wiąże się to między innymi z tym, że nauczyciel, oceniając dziecko, bierze pod uwagę jedynie końcowe efekty jego pracy i to najczęściej te łatwo mierzalne, jak również jego pozorną aktywność, jedynie zewnętrzne przejawy jego działań, zachowania mieszczące się w standardzie i to z góry przyjętym, wybrane aspekty rozwoju ucznia, a także własne opinie, nastawienia i domysły. Proces oceniania nie spełnia zatem kryteriów obiektywności. Stwierdzenie to ma swe uzasadnienie w kontekście zgromadzonych danych empirycznych. Jak pokazują doświadczenia dzieci, wielu nauczycieli, oceniając uczniów, bierze pod uwagę jedynie własne nastawienia, które w ich odczuciach często są niesprawiedliwe. Dzieci zaklasyfikowane przez nauczyciela jako dobre, grzeczne, zdolne częściej otrzymują wyższe oceny, są bardziej pobłażliwie traktowane, więcej i częściej się im wybacza, a także usprawiedliwia przewinienia. Dzieci takie nagradza się niezależnie od sposobu i poziomu funkcjonowania. Uzyskane wyniki badań pokazują, że tylko 50,4% uczniów klasy III nie posiada takich doświadczeń. Pozostali zaś trzecioklasiści doświadczają takich sytuacji zawsze lub prawie zawsze. Oznacza to, że nauczyciele oceniają dzieci niezgodnie z rzeczywistymi i adekwatnymi do ich zasobów wskaźnikami, są zamknięci na wszelkie przejawy zmian, jakie zachodzą w funkcjonowaniu dziecka. Jednocześnie nie dostrzegają ani progresu ani regresu w rozwoju swych uczniów. Opisywany sposób oceniania nie pełni funkcji motywującej dzieci do przekraczania własnych, aktualnych możliwości, dokonywania zmian i podejmowania wysiłków.

Takie zachowawcze funkcjonowanie uczniów jest wzmacniane także przez działania nauczyciela, w których dostrzega on i premiuje przejawy pozornej aktywności dziecka, nie wnikając ani w ich motywy, ani treść. Dziecko, które siedzi prosto, zawsze zgłasza się do odpowiedzi, ma uporządkowane biurko, patrzy na nauczyciela, jest grzeczne, nie przejawia inicjatywy i jest dostosowane do poleceń nauczyciela, a także natychmiast wiernie spełnia jego prośby, jest zwykle przez niego oceniane znacznie wyżej niż pozostałe dzieci. Dla nauczyciela są to czytelne wskaźniki dobrego funkcjonowania dziecka w roli ucznia.

W strategii oceniania, doświadczanej przez badane dzieci, daje się także wyraźnie zauważyć to, że pomijane są indywidualne kompetencje w procesie ich rozwoju. Nauczyciele nie dokonują tak ważnej diagnozy strefy aktualnego rozwoju kompetencji dziecka i tym samym nie określają stopnia ich rozwoju. W związku z tym, proponowane formy aktywności nie są ade-

kwatne do rzeczywistych potrzeb dziecka, trafiają w próżnię rozwojową i zwykle są albo spóźnione, albo znacznie wyprzedzają jego możliwości. Staje się to zazwyczaj przyczyną nieadekwatnych osiągnięć dziecka, spadku jego samooceny, braku poczucia sprawstwa i źródłem niekorzystnych napięć.

Jak wynika z badań, ponad 18,6% badanych dzieci nie ma pozytywnych doświadczeń związanych z ocenianiem, a ponad 72,7% ma przeciętny ich zakres. Niepokój natomiast budzi fakt, że aż 21,7% trzecioklasistów przejawia lęk związany z procesem poddawania ich ocenie. Dzieci po prostu boją się oceniania. Szczegółowe wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Psychospołeczne konsekwencje doświadczania przez dzieci oceniania

Zachowania lękowe N: 1270					
Brak negatywnych doświadczeń		Przeciętny zakres negatywnych doświadczeń		Duży zakres negatywnych doświadczeń	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
483	38,0	512	40,3	275	21,7
Zachowania rywalizacyjne N: 1271					
Brak negatywnych doświadczeń		Przeciętny zakres negatywnych doświadczeń		Duży zakres negatywnych doświadczeń	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
682	53,6	396	31,2	193	15,2

Niekorzystne emocje stanowią poważne utrudnienia w efektywnym pełnieniu roli ucznia i często stają się blokadą jego pełnego i aktywnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Stają się także przyczyną niechęci dziecka do szkoły i podejmowania jakichkolwiek wysiłków. Emocjonalne bezpieczeństwo, jak zauważa A. Kohn (1992, cyt. za: Hart, 2006, s. 24) niezbędne jest uczniom, by następował ich pełny rozwój edukacyjny. Tylko w klasie, w której jest bezpieczeństwo i zaufanie, może rozwijać się współodczuwanie i zaangażowanie uczniów w naukę. Chodzi zatem o kreowanie w klasie środowiska zbudowanego „na trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, na współuczestniczeniu, poczuciu przynależności, ochronie, akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu”.

Lęk, obawa, które towarzyszą dziecku podczas oceniania, są dla niego źródłem budowania niskiej samooceny i braku samoakceptacji, która wyraża się niezadowoleniem z siebie, smutkiem i rozczarowaniem. Samoocena natomiast ma ogromne znaczenie dla psychospołecznego funkcjonowania dziecka. Jak podkreśla B.D. Gołębiak (2002, s. 77-78) samoocena: (1) pobudza ucznia do nauki opartej na autoregulacji, wyzwala i wzmacnia jego

motywację wewnętrzną; (2) zwiększa poziom zaangażowania; (3) pobudza do autoanalizy; (4) wskazuje cele i wyznacza sposoby autokontroli; (5) wzbogaca wiedzę na temat sposobów oceniania; (6) zwiększa samoświadomość i niezależność uczniów; (7) umożliwia podejmowanie odpowiedzialności za własną naukę; (8) umożliwia korektę własnych działań; (9) ułatwia dostrzeganie stopnia rozwoju własnych kompetencji; (10) zwiększa czytelność oczekiwań i wymagań; (11) wzmacnia zaufanie do siebie i innych; (12) dostarcza powodów do zadowolenia z siebie i innych; (13) rozwija poczucie własnej wartości; (14) ułatwia realizację założonych celów; (15) wzmacnia pozytywne relacje z nauczycielem i rówieśnikami; (16) wpisana jest w filozofię edukacji skoncentrowanej na uczniu i jego rozwoju. Pełni zatem bardzo istotną rolę w procesie uczenia się.

Uczniowie na badanym etapie rozwoju konstruują obraz siebie na podstawie wyrażanych ocen i opinii innych osób, a zwłaszcza nauczycieli, którzy są dla nich osobami znaczącymi, ważnymi. Niskie oceny, niepochlebne sądy dziecko odnosi bezpośrednio do siebie jako całości, a nie jedynie do efektów swej pracy. W związku z tym, sposób ich przekazywania ma ogromne znaczenie. Tymczasem rzeczywistość szkolna w tym zakresie funkcjonowania nauczyciela pozostaje niezmienna i nadal pozostawia wiele do życzenia. Nauczyciele, co pokazują także wyniki badań E. Misiornej (1995) nie przywiązują wagi do atmosfery, jaka towarzyszy podczas komunikowania ocen i opinii. Nauczyciele często nieświadomie wywołują u dzieci lęk poprzez krytykowanie, używanie etykiet i porównań, stawianie wymagań przekraczających możliwości dziecka, jak i straszenie karą. Przejawianie tego typu zachowań staje się częścią codziennego życia w szkole. Niepokoi jednak to, że powyższe zachowania nierozpoznane i niekonfrontowane stanowią pewien model postępowania, który uczniowie naśladowują w swoich kontaktach z innymi osobami, co ma daleko idące konsekwencje. Wielu nauczycieli reaguje także krzykiem, niecierpliwością i podenerwowaniem na przejawy zachowań dziecka, nieadekwatnych do oczekiwań i stawianych mu wymagań. Wzmaga to w uczniu poczucie lęku i braku bezpieczeństwa. Jednocześnie komunikat nauczyciela wypowiedziany z dużym ładunkiem złości jest odbierany także przez pozostałe dzieci, które mogą odczytać go jako dezaprobatę dla danego dziecka. Wielokrotnie pojawiające się tego typu komunikaty w konsekwencji mogą determinować pozycję dziecka w strukturze klasy i grupy rówieśniczej, najczęściej powodując jej spadek.

Edukacja wczesnoszkolna to okres szans życiowych dziecka, formułowania jego pozycji społecznej w grupie rówieśniczej, która w bardzo dużym stopniu rzutuje na jego psychospołeczne funkcjonowanie, a szczególnie na stosunek do samego siebie, na poczucie własnej wartości. Zatem niezwykle istotne zadanie ma do spełnienia nauczyciel, organizując życie zespołu kla-

sowego, diagnozując i monitorując sytuację każdego dziecka. Uświadamiając sobie szczególne znaczenie kontaktów z grupą rówieśniczą w tym okresie rozwojowym dziecka, nauczyciel powinien przede wszystkim zapobiec sytuacjom odrzucenia przez kolegów. Szczególną troską powinien zaś otoczyć dzieci, które doświadczają nieakceptacji ze strony rówieśników, by nie pojawiała się u nich niechęć do szkoły, nauki, zaniżone poczucie własnej wartości, lęki, bierność, wycofanie się z codziennego życia klasowego.

Ocena stanowi dla dziecka źródło informacji o sobie i innych. Oczywiście efektywna i wspierająca rozwój strategia oceniania musi pełnić funkcje informacyjne. Chodzi jednak o to, by w procesie oceniania nauczyciel respektował indywidualną drogę rozwoju dziecka i jego specyficzne potrzeby. Poza tym, by głównie podkreślał mocne strony dziecka i czynił z nich kontekst wskazywania braków i niedoskonałości, a przy tym dawał powody do zmiany i podejmowania kolejnych wysiłków. Ważne jest także i to, by w procesie oceniania nauczyciel doceniał intencje i wysiłki dziecka. Krótko mówiąc, funkcję informacyjną ocena pełni wtedy, gdy dziecko uzyskuje całościowy i czytelny obraz tego, w czym jest dobre, jakie ma sukcesy i osiągnięcia oraz co musi zmienić, nad czym popracować i w jaki sposób.

Tabela 2. Informacyjna funkcja oceniania w doświadczeniach uczniów klas III

Funkcja informacyjna oceniania N: 1271					
Duży zakres pozytywnych doświadczeń		Przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń		Brak pozytywnych doświadczeń	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
788	62,0	354	27,9	129	10,1

W aspekcie tych rozważań niepokojące jest to, że w tak istotnym dla dziecka okresie kształtowania się jego obrazu „ja” doświadczana przez nie strategia oceniania nie w pełni spełnia funkcję informacyjną. Z uzyskanych danych empirycznych wynika (tabela 2), że ponad 10% trzecioklasistów nie ma pozytywnych doświadczeń w tym zakresie, co oznacza, że nie uzyskują oni żadnych informacji zwrotnych na temat swojego postępowania. Niepełna zaś 28% dzieci ma jedynie przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń, co uprawnia do wniosku, że sporadycznie uzyskują one informacje na temat swoich osiągnięć i braków. Jak wynika z badań, otrzymywane oceny są dla dziecka bardzo często jedynym źródłem informacji o sobie samym, o swoim psychospołecznym funkcjonowaniu i to znacznie odroczonym. Niezwykle rzadko dziecko otrzymuje informacje zwrotne, umożliwiające mu poznanie, odkrycie, ujawnienie samego siebie, a więc tego: „co już potrafi”, „na co je stać”, „jakie są jego mocne strony”, „co mu sprawia radość”,

„nad czym musi popracować”, „jak to osiągnąć”. Tego typu informacje są bardzo cenne dla dziecka, gdyż mówią mu o tym, jak postrzegają je osoby z najbliższego środowiska życia, na ile spełnia ono ich oczekiwania oraz czy przejawiane przez nie zachowania spotykają się z akceptacją, czy też budzą dezaprobatę. Tymczasem, jak pokazują to uzyskane dane z obserwacji zajęć dokonanych w ramach badań, nauczyciele najczęściej zwracają uwagę na te zachowania dziecka, które są nieadekwatne do przyjętych standardów postępów szkolnych, zaburzają tok zajęć i są zaklasyfikowane przez niego do zachowań nieaprobowanych. Nad wyraz często nauczyciele napominają uczniów, gdy łamią jakąś regułę czy zasadę zachowania, a zupełnie nie zauważają zachowań zgodnych i adekwatnych do przyjętego kodeksu norm. Taki sposób postępowania nauczyciela jest najczęściej jednym z mechanizmów wzmacniania wśród uczniów zachowań niepożądanych i wygaszania motywacji do podejmowania prób ich zmiany. Istotnym natomiast aspektem rozwijania pozytywnych nastawień dzieci jest dostarczanie im komunikatów wskazujących realne szanse osiągnięcia sukcesów, a także wspieranie i zachęcanie ich do dalszej pracy, szczególnie wtedy, gdy doświadczają trudności, przeżywają niepowodzenia. Jak podkreśla G. Squires, podstawowym zadaniem nauczyciela jest motywowanie i stwarzanie warunków do działania podmiotu. W toku motywowanego działania dziecko poznaje otaczającą rzeczywistość, uczy się nowych umiejętności, a przede wszystkim uczy się kontroli nad warunkami uczenia się, dokonuje wyborów, buduje własną hierarchię wartości, a więc próbuje układać swoje stosunki z rzeczywistością i samym sobą. W czasie celowo zorganizowanego działania dziecka nauczyciel sprawdza prawidłowość przebiegu tego działania, monitoruje i podejmuje czynności o charakterze diagnostycznym, wspiera dziecko, wyjaśnia, wprowadza czynności pomocnicze. Na koniec pracy interpretuje dane końcowe w kontekście celów wychowania bliskich i dalekich, a następnie planuje dalsze doświadczenia dziecka zgodnie ze sferą najbliższego rozwoju (Bałachowicz, 2003, s. 92-93).

Tymczasem, jak pokazują badania, u prawie 14% dzieci brak pozytywnych doświadczeń w zakresie wyzwalania motywacji do pracy u słabych uczniów, a ponad 18% uczniów ma jedynie przeciętny ich zakres. Także w aspekcie motywowania do pokonywania napotkanych trudności 12% badanych trzecioklasistów nie ma w ogóle pozytywnych doświadczeń, a ponad 32% ma jedynie przeciętny ich zakres. Ten niekorzystny obraz rzeczywistości szkolnej w aspekcie motywowania uczniów jest szczególnie niepokojący w sytuacji tak dynamicznych zmian współczesności, w której szkoła staje się coraz mniej popularna i atrakcyjna dla dzieci. Codzienna praca nauczyciela nad podnoszeniem motywacji dziecka jest nieodzowna w procesie budowania jego świadomego zaangażowania w osobisty rozwój.

Doświadczana przez dzieci strategia oceniania pozwala im zauważyć, że w szkole toczy się gra, w której najwyższą stawką są oceny i różne jej

substytutu. Jednocześnie grą tą rządzą narzucone, twarde i niezmiennie zasady. Ten swoisty wyścig o bycie najlepszym, pierwszym czy wzorowym, pogoń za pochlebnymi opiniami i sądami stają się bardzo często źródłem niezdrowej rywalizacji. Oceny zatem stają się dla dzieci przyczyną uruchamiania zachowań aspołecznych, wyrażających się brakiem gotowości do współpracy i pomocy innym. Problem ten uczyniono także przedmiotem weryfikacji empirycznej. Jak się okazało 15,2% badanych trzecioklasistów ma negatywne doświadczenia w tym zakresie, co oznacza, że w rzeczywistości szkolnej są albo obserwatorami zachowań rywalizacyjnych uruchamianych przez nauczyciela, albo sami je przejawiają. Szczegółowe wyniki zostały zamieszczone w tabeli 1.

Z analizy arkusza obserwacji zachowań nauczyciela i uczniów podczas dnia aktywności wynika, że nauczyciele klas III niezmiennie rzadko włączają uczniów w proces oceniania i ewaluacji zajęć. Zupełnie nie dbają o tworzenie sytuacji temu sprzyjających w przebiegu zajęć. Jak wynika z badań, takie momenty, jak kończenie kolejnych zadań, które tworzą naturalne sytuacje do podsumowań, oceny wysiłku uczniów, zaangażowania, wkładu pracy, a także stopnia zrozumienia, są całkowicie przez nauczycieli ignorowane i niewykorzystane. Nauczyciele nie dostrzegają w nich okazji do dziecięcego uczenia się z refleksji, dzielenia się osobistymi spostrzeżeniami, odczuciami, nie mają zatem wglądu w proces konstruowania przez dzieci wiedzy i budowania osobistego rozumienia. Jak wskazują badania, również na koniec zajęć nauczyciele niezmiennie rzadko dokonują podsumowania przebiegu aktywności edukacyjnej dzieci i także nie włączają w ten proces dzieci. Natomiast ci spośród nauczycieli, którzy angażują dzieci w proces ewaluacji korzystają w nim z gotowych narzędzi, często nieadekwatnych do treści zajęć, możliwości rozwojowych dziecka, aktualnie przeżywanych doświadczeń. W związku z tym uzyskany tą drogą materiał nie ma żadnej wartości edukacyjnej i nie może być podstawą oceny jakości dokonanego już procesu nauczania i uczenia się, a tym bardziej planowania kolejnego. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele nie dokonują ewaluacji zajęć, gdyż nie mają świadomości jej wartości i celów. Podobne spostrzeżenia formułuje H. Sowińska (2007, s. 45-46), która zauważa, że nauczyciele bezkrytycznie wykorzystują gotowe wzory zadań, nie zastanawiając się, czemu dane zadanie ma służyć oraz czy uwzględnia ono aktualny kontekst, w jakim przebiega aktywność dziecka, jak i nauczyciela. Nauczyciel zatem gubi istotę tego, co najistotniejsze, a mianowicie samo dziecko i to co się z nim i w nim dzieje. Natomiast kontrolę odnosi jedynie do poprawności wykonania zadania, a przede wszystkim do zgodności uzyskanego przez dziecko wyniku z przyjętym wzorem. Toteż uwaga nauczyciela nie koncentruje się na tym, czego nauczyło się dziecko, co zrozumiało, jakiego rodzaju w nim zmiana nastąpiła. Wobec tego ewaluacja nie obejmuje najczęściej wszystkich kategorii wyników i nie uwzględnia wszystkich kryteriów.

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że podczas obserwowanych sytuacji edukacyjnych nauczyciele ani razu nie uruchomili tzw. oceniania rówieśniczego, podczas którego dzieci oceniają siebie nawzajem. Dzieci nie współuczestniczą w procesie oceniania, na co wskazują także wyniki badania ich doświadczeń (tabela 3). Mają niewiele okazji, aby wyrazić swoje opinie, wyjaśnić intencje i przyczyny swoich działań, poinformować o napotkanych trudnościach i barierach w procesie konstruowania wiedzy, a także o odniesionych, zdaniem dziecka, sukcesach, zadowoleniu czy samopoczuciu.

Tabela 3. Doświadczenia trzecioklasistów w zakresie współuczestnictwa w procesie oceniania

Współuczestnictwo w procesie oceniania N: 1270					
Duży zakres pozytywnych doświadczeń		Przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń		Brak pozytywnych doświadczeń	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
297	23,4	516	40,6	457	36,0

Jak ukazują dane empiryczne, aż 36% badanych uczniów nie uczestniczy w procesie oceniania. Fakt ten jest bardzo niepokojący, zwłaszcza w kontekście sformułowanych w Podstawie programowej kompetencji kluczowych. Podkreśla się w niej szczególną dbałość o rozwijanie samodzielności, odpowiedzialności za własne działania, a także planowania i organizowania procesu własnego rozwoju. Jednocześnie nacisk kładzie się na uczenie się poprzez aktywne uczestnictwo oparte na autoedukacji i samokontroli, a także na rozwijanie samoświadomości i odpowiedzialności za siebie oraz za „jakość” swojej drogi edukacyjnej, gdzie uczniowie ponoszą konsekwencje swoich decyzji i działań. W sytuacji gdy dziecko nie doświadcza na co dzień okazji do takiego funkcjonowania, trudno mu będzie nabyć i rozwinąć odpowiednie umiejętności samodzielnego radzenia sobie nie tylko z zadaniami w życiu szkolnym i pozaszkolnym, ale także z zadaniami pojawiającymi się w przebiegu całego życia.

Podsumowanie

W kontekście zaprezentowanych tu wyników badań, preferowany przez nauczycieli klas III model oceniania nie gwarantuje dzieciom nabycia kluczowych kompetencji, które są wyznacznikami skutecznego i szczęśliwego funkcjonowania w przyszłości. Mimo postulowanych wielu zmian oświatowych codzienność szkolna dziecka w wymiarze oceniania jest nadal

daleka od psychopedagogicznych założeń samego procesu oceniania, jak i rozwoju ucznia. Ocenianie szkolne bowiem dotyczy najczęściej stopnia opanowania przez dziecko treści programowych, a stawiane mu wymagania podporządkowane są jedynie standardom zewnętrznym. Strategia oceniania, sprowadzając dziecko do kategorii dziecka „programowego”, całkowicie pomija aspekt jego rozwoju, jego intencje, indywidualność, a także kontekstualne uwarunkowania, jak też udział dziecka w samym procesie oceniania. Jednocześnie zupełnie pozbawiona jest wymiaru stymulacji rozwoju ucznia „wzwyż” i wrażliwości na zmiany, jakie się w nim dokonują.

W odniesieniu do głównych założeń strategii oceniania opisowego, w której położono nacisk na: (1) rozwijanie i wzmacnianie poczucia własnej wartości opartej na realistycznej ocenie własnych możliwości; (2) kształtowanie poczucia sprawstwa, a więc rozwijanie świadomości, że podejmowanie własnych działań powoduje zmiany w otoczeniu; (3) rozwijanie podmiotowości; (4) wzbogacanie osobistych kompetencji i kształtowanie adekwatnego poczucia własnych kompetencji; (5) rozwijanie tendencji do uczenia się metodą prób i poszukiwań własnych błędów; (6) wzmacnianie tendencji do samodzielnego podejmowania wcześniej zaplanowanych działań; (7) inspirowanie do samooceny; (8) rozwijanie potrzeby współdziałania, korzystania i oferowania pomocy (Brzezińska, 1994, s. 24), można z całą pewnością stwierdzić, że doświadczany przez trzecioklasistów model oceniania jest od nich daleki, a niekiedy nawet stoi z nimi w sprzeczności.

Obserwacja zachowań nauczycieli podczas zajęć z dziećmi pokazuje, że w procesie oceniania koncentrują się oni jedynie na efekcie finalnym, pomijając całkowicie zaangażowanie i wysiłek dziecka, jego sposób rozumowania, nakład pracy, samopoczucie, pomysłowość, strategie dostrzegania i rozwiązywania problemów itd. Jednocześnie weryfikacji wyników dokonują w odniesieniu do zewnętrznych, programowych standardów. Poza tym koncentrują się tylko na efektach związanych z poznawczym, typowo szkolnym funkcjonowaniem dziecka i niezmiernie rzadko biorą pod uwagę społeczny czy emocjonalny jego aspekt.

Dla wielu badanych dzieci obraz szkoły przesycany jest negatywnymi emocjami wynikającymi z doświadczania strategii przedmiotowego oceniania. Rzeczywista strategia oceniania uczniów edukacji wczesnoszkolnej stoi w sprzeczności z cechami oceniania wspierającego rozwój. Kult zorientowania dziecka na końcowe efekty, zgodne jedynie z oczekiwaniami nauczyciela, uświadamia mu, że w relacjach zarówno z dorosłymi, jak rówieśnikami spostrzegane jest i wartościowane poprzez pryzmat osiągnięć szkolnych.

Warto przy tym zaznaczyć, że mimo wprowadzenia opisowego sposobu oceniania, który wymaga respektowania określonych założeń wynikających głównie z mechanizmów rozwojowych dziecka, to w codziennym funkcjonowaniu nauczyciela nadal zauważa się jedynie jego pozory. W pro-

cesie oceniania dziecka nauczyciele odwołują się do filozofii oceniania cyfrowego, a oceny wyrażane dotychczas w formie stopni przyjęły jej zamienniki, jak: „słoneczka”, „buźki”, „kółeczka”, „kwiatki”, „stempelki” i inne. Zarówno dla samych dzieci, jak i dorosłych te formy są tożsame z oceną wyrażoną stopniem. Uśmiechnięta buźka jest przekładana na najwyższą ocenę, poważna na dostateczną, a smutna na najniższą ocenę. Liczba zaś uzyskanych ocen z poszczególnych kategorii jest jednocześnie wskaźnikiem ogólnej oceny ucznia.

Wielki niepokój budzi także to, że nauczyciele niemal mechanicznie adaptują gotowe formy wyrażania oceny opisowej. Źródłem ich poszukiwania czynią najczęściej Internet, który oferuje różne jej warianty, a nauczyciele bezkrytycznie, na zasadzie „kopiuj – wklej” tworzą całość z poszczególnych ich elementów. W wyniku takiej procedury końcowy efekt całkowicie nie przystaje do specyfiki rozwoju ucznia i nie ma wartości informacyjnej. Jest on w takim stopniu uniwersalny i schematyczny, że można go odnieść niemal do każdego ucznia. Poza tym, jak zauważa K. Liszka (2003, s. 126), ocena jest częściej uszczegółowionym wykazem aktualnie realizowanych treści programowych i standaryzowanych osiągnięć szkolnych dziecka niż autentyczną próbą nakreślenia jego indywidualności w całej jej dynamice i kontekście możliwości osobistych ucznia.

Wobec tego można powiedzieć, że szkoła nadal nie zauważa i nie uwzględnia zróżnicowania rozwojowego uczniów i uwarunkowań środowiskowych i wciąż jest zamknięta w swej ofercie na dziecko, jako zróżnicowaną indywidualność, a w strategii oceniania nie respektuje zindywidualizowanych sposobów poznawania i reprezentowania przez dziecko rzeczywistości. Potwierdza to w pełni wnikliwa analiza toczącego się w szkolnej rzeczywistości procesu edukacyjnego.

Ogromnie zatem niepokoi fakt, że od momentu wdrażania założeń reformy oświaty, nie dokonano całościowej diagnozy kompetencji dziecka, a szczególnie „na starcie edukacyjnym”, które powinny być punktem wyjścia projektowania strategii oceniania oraz całokształtu zintegrowanego procesu uczenia się. Nie dokonano także monitorowania ich rozwoju, a przedmiotem końcowych, często jedynie formalnych rozliczeń ucznia, nauczyciela, szkoły uczyniono stopień opanowania treści programowych. W strategii tej zupełnie pominięto osobistą wiedzę dziecka, która nadal postrzegana jest jako mało wartościowy zbiór potocznych doświadczeń.

Aby proces oceniania wspierał rozwój dziecka, konieczne jest rozpoznanie trzech rodzajów możliwości dziecka:

- tych, które dziecko ujawnia spontanicznie, samodzielnie wykonując podejmowane zadania (tzw. strefa aktualnego rozwoju);
- tych, które wykorzystuje, wykonując zadania z pomocą dorosłych lub bardziej kompetentnych rówieśników (tzw. strefa najbliższego rozwoju);

- tych, które nie są mu dostępne nawet wtedy, gdy jest wspierane przez dorosłych (Brzezińska, 2000, s. 140-141).

Niezbędne jest przy tym dynamiczne ujęcie procesu oceniania, które uwzględnia trzy perspektywy czasowe:

- teraźniejszość, w której dokonuje się diagnozy tego, jak dziecko wykorzystuje posiadane zasoby i wsparcie ze strony otoczenia w procesie uczenia się;

- przeszłość, w której odtwarza się dotychczasową drogę nabywania kompetencji i czynniki ją warunkujące;

- przyszłość, w której prognozuje się, jak będzie się toczyła droga dalszego rozwoju dziecka, gdyby pozostawić je samemu sobie i jakie działania należy podjąć, aby tę drogę znacząco odmienić („wepchnąć dziecko na inne tory”) (Brzezińska, 2003, s. 20-21).

Tylko dopasowanie strategii oceniania do poziomu rozwoju dziecka gwarantuje mu uzyskanie odpowiednich efektów, ponieważ procesy rozwojowe nie tylko kieruje na nowe tory, ale także udostępnia zupełnie nowe jego obszary.

Jednocześnie ocena wspierająca rozwój, która pozbawiona jest sformalizowanego charakteru, wymaga nawiązania dialogu między nauczycielem i uczniem oraz elastycznego i zindywidualizowanego traktowania wymagań programowych. Wymaga zatem zupełnie nowego przygotowania nauczyciela do tak trudnej sztuki kreowania rozwoju ucznia. W procesie tym ważne jest kształtowanie wrażliwości nauczyciela na dziecko, jego potrzeby i możliwości rozwoju.

Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku

Wstęp

Warunki życia i rozwoju we współczesnym świecie powodują, że szkoła nie jest już w stanie sama sprostać zadaniom przed nią stawianym. Będąc nadmiernie sformalizowaną i jednocześnie izolując się od otaczającej rzeczywistości, nie jest w stanie zaspokoić potrzeb rozwijającej się w dynamicznym świecie jednostki. A. Kargulowa (2003, s. 26), opisując współczesną szkołę w kontekście przewartościowania jej symbolicznego wizerunku, posługuje się metaforą zwierciadła, w której szkoła jest właśnie zwierciadłem życia społecznego i w której, jak w lustrze, odbijają się zjawiska charakterystyczne dla współczesnej rzeczywistości. Trudno jest obecnie rozpoznać i zdefiniować te wszystkie zjawiska, które wywierają wpływ na funkcjonowanie szkoły, gdyż naszą rzeczywistość społeczną, określaną w nauce mianem ponowoczesności lub płynnej nowoczesności, charakteryzuje zmienność i wieloznaczność.

Dzisiejsza szkoła, próbując określić swoją rolę w środowisku [...], nie może zapominać, iż pracuje w złożonej bardziej niż dotychczas rzeczywistości, nie może udawać, że nic się wokół niej i w niej nie zmienia, że szkoła pozostaje wiecznie „młoda” i taka sama, że dobrze wie, po co została utworzona i jakie są jej zadania. Wracając bowiem do metafory lustra, szkoła, czy chce tego, czy nie chce, odbija ponowoczesną rzeczywistość i musi w obrębie swojej pracy radzić sobie z rodzącymi się w niej dyalematami (Kargulowa, 2003, s. 26).

Edukacja jest doświadczeniem społecznym, które pozwala człowiekowi sprawnie i skutecznie działać w otaczającym świecie. Człowiek uczy się za sprawą relacji z otoczeniem i aktywnie buduje wiedzę i umiejętności, nabywa kluczowe kompetencje, wzbogaca swoje stosunki z innymi ludźmi. Do głównych zadań edukacji należy wyzwolenie w jednostce dążenia do samo-

realizacji, wyrażanego w postaci ciekawości, pragnienia poznania, poczucia sprawstwa. Zadaniem nauczyciela jest wspomaganie dziecka w jego indywidualnym rozwoju, zaspokajaniu, jak i rozbudzaniu potrzeb poznawczych i społecznych. Jednak nie dokona on tego realizując szkolne cele edukacyjne w izolacji od treści, reguł i form toczącego się życia w środowisku lokalnym, zamykając się w swojej strukturze społeczno-organizacyjnej. Przestrzeń lokalna, w której osadzona jest szkoła, jest dla dziecka głównym miejscem różnorodnej aktywności i zdobywania nowych doświadczeń, a tym samym pełni funkcję edukacyjną. Dlatego zadaniem szkoły jest realizowanie różnego rodzaju form aktywności poznawczej uczniów w środowisku. Jak pisze Dzierżymir Jankowski

szkoła skoncentrowana tylko na procesach wewnątrzszkolnych, nie dostrzegająca złożoności wpływów środowiska lokalnego i pozalokalnego, nie stymulująca wysiłków zmierzających do edukacyjnej waloryzacji jego licznych sytuacji życia i działania, nie spożytkowująca we własnych działaniach wiedzy i doświadczeń, które wychowanek nabywa poza nią, i zasobów oraz sytuacji pozaszkolnych, w których może uczestniczyć młody człowiek, a do czego warto go zachęcić, nie może go skutecznie wspierać w wielostronnym rozwoju (Jankowski, 2003, s. 58).

Treść Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego wskazuje (choć nie w sposób bezpośredni), że edukacja nie powinna być realizowana wyłącznie w sali szkolnej i przy wykorzystaniu wyłącznie podręcznika. Wśród zadań szkoły określonych w Podstawie znajdują się te, których urzeczywistnienie możliwe wydaje się głównie poprzez stymulowanie aktywności dziecka w środowisku. Należy do nich między innymi

rozwijanie ciekawości dziecka w poznawaniu otaczającego świata, zapewnienie dziecku warunków do rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, zapewnienie warunków do aktywności badawczej, a także rozwój tych cech osobowości dziecka, które są konieczne do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym (Podstawa programowa z dnia 23 grudnia 2008).

W niniejszym rozdziale postaram się ustalić, na ile nauczyciele uwzględniają i wykorzystują w pracy z dzieckiem różne konteksty środowiska jego życia, a więc na ile kreują warunki dla rozwoju potencjału rozwojowego każdego dziecka.

1. Świat zewnętrzny jako środowisko życia

Aktywność człowieka i gromadzone w jej efekcie doświadczenia są wyznaczone między innymi okolicznościami życia danej jednostki, co oznacza, że rodzaj środowiska, w jakim żyje determinuje rodzaj podejmowanej przez

nią aktywności, zadań i ról społecznych. Odrzucając skrajny determinizm, głoszący, że jednostka bezwolnie ulega wpływom środowiska oraz skrajny personalizm, który zakłada, że jednostka jest w stanie przezwyciężyć wszelkie wpływy środowiska, związek jednostki ze środowiskiem postrzega się w układzie dialektycznym, w którym jednostka rozwija się pod wpływem warunków, w jakich żyje i może je równocześnie zmieniać oraz jest w stanie przezwyciężyć skutki niekorzystnych wpływów środowiska (Butrymowicz, 1993; Marynowicz-Hetka, 2006).

W literaturze istnieje wiele pojęć związanych z kategorią „środowisko” (środowisko społeczne, środowisko życia, środowisko lokalne, obiektywne, subiektywne, wychowawcze itp.). Dokonując przeglądu definicji, można stwierdzić, że wielu badaczy odmiennie ujmuje to pojęcie. A. Kamiński określa środowisko jako „te elementy struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną siłą jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podniet” (Kamiński, 1975, s. 40). E. Marynowicz-Hetka (2006) pisze natomiast o środowisku życia, które obejmuje wszelkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w których przebywa człowiek i akcentuje dialektyczny charakter relacji pomiędzy jednostką a środowiskiem.

Spostrzeganie środowiska przez jednostkę jest procesem złożonym. Większość tego, co człowiek wie o otaczającym go świecie przechodzi przez filtr jego spostrzeżeń. W wyniku procesów percepcyjnych, gromadzenia własnych doświadczeń oraz uczenia się, jednostka wytwarza w umyśle mapę poznawczą – uporządkowaną umysłową reprezentację swojego środowiska. Są to przechowywane w pamięci obrazy środowiska, cechy im przypisywane i ich oceny (Bell, Greene, Fisher, Baum, 2004, s. 99-129).

Środowisko jest złożonym, dynamicznym układem, składającym się z wielu różnych, oddziałujących na siebie elementów. Do tych elementów należy otaczająca człowieka przyroda, przedmioty, zjawiska, ludzie, ale również przestrzeń, czas i procesy w nich zachodzące. Te składniki środowiska, powiązane ze sobą zależnościami funkcjonalnymi, konfigurują się w układ (strukturę), z którym jednostka wchodzi w bezpośrednie lub pośrednie relacje. Człowiek jest elementem tej struktury, lecz relacje między jednostką a środowiskiem są relacjami wzajemnymi. Z jednej strony środowisko wpływa na człowieka i jego zachowanie, a tym samym uruchamia procesy przystosowawcze jednostki do zmian zachodzących w otoczeniu, lecz przede wszystkim własna aktywność człowieka w środowisku wywołuje w nim zmiany. Jednostka, podejmując aktywność życiową, zaspokajając własne potrzeby, kształtując określone relacje ze środowiskiem jest przede wszystkim podmiotem na nie oddziałującym.

W analizowaniu środowiska życia dziecka istotne jest dostrzeżenie „wzajemności oddziaływań konfiguracji elementów środowiska, które za-

wsze są złożone w sposób jednostkowy i niepowtarzalny, oraz tych elementów osobowych jednostki (podmiotu), które orientują jej stosunek do środowiska" (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 56). Tak postrzegane środowisko pozwala w analizowaniu zjawisk edukacyjnych na odniesienie do koncepcji konstruktywistycznych, według których jednostka samodzielnie tworzy osobistą wiedzę o rzeczywistości, a poznawana rzeczywistość jest indywidualnie konstruowana za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do rozumienia znaczeń (Bałachowicz, 2003, s. 22). W tym znaczeniu także środowisko staje się indywidualne i subiektywne dopiero wtedy, gdy jest przeżyte i doświadczone. Poza kręgiem środowiska subiektywnego, z którym jednostka styka się bezpośrednio, istnieje środowisko obiektywne, czyli wszystko to, co „istnieje w świecie przyrody i kultury, a z czym jednostka nie ma kontaktu, czasem nie jest nawet świadoma jego istnienia” (Butrymowicz, 1993, s. 8). Aktywność podmiotu oraz stwarzanie warunków do takiej aktywności poprzez środowisko życia dziecka służy wprowadzaniu elementów środowiska obiektywnego w bezpośrednie, indywidualne, subiektywne środowisko dziecka. „Jednostka nie umiejąca czytać nie ma w swoim osobistym posiadaniu treści książek stojących na półkach biblioteki szkolnej. Są one elementami obiektywnie istniejącej rzeczywistości, ale są bez znaczenia dla osobistych przeżyć jednostki, póki nie zostały przez nią przeczytane. Nie wystarczy mieszkać obok teatru, aby chodzić na spektakle. Potrzebny jest przewodnik, pośrednik, który udostępni tę instytucję, a także przybliży jej sens i znaczenie” (Butrymowicz, 1993, s. 8). Takim przewodnikiem powinien być właśnie nauczyciel.

2. Pojęcie przestrzeni edukacyjnej

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej, mimo rozległego stosowania go na gruncie wielu dziedzin nauki, wciąż pozostaje niedookreślone i niesie ze sobą niejednoznaczności. Przestrzeń definiowana jest jako układ warunków podmiotowego istnienia jednostek, wymagający wzajemnej z nimi identyfikacji. O ile kategoria miejsca jest zasadniczym punktem odniesienia dla jednostki i sytuuje ją w świecie natury i kultury, o tyle w kategorii 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). Tak więc kluczowym kryterium wyodrębniania przestrzeni jest czynnik identyfikujący podmiot z określoną strukturą społeczną. Dlatego można mówić o przestrzeni rodzinnej, szkolnej, lokalnej, krajowej itp. (Modrzewski, 2008, s. 96).

Przestrzeń edukacyjna jest przestrzenią, w której dokonują się procesy edukacyjne. I. Surina rozumie przez przestrzeń edukacyjną „względnie racjonalną jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej [...], u podstaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (Surina, 2010, s. 14). Podobnie dla J. Modrzewskiego, przestrzeń edukacyjną określa taki wymiar przestrzeni społecznej, w której zostają zachowane, albo zostają intencjonalnie wytworzone, takie elementy kultury danego układu społecznego, które go identyfikują i odróżniają od innych układów (Modrzewski, 2008, s. 106-107). W. Pasterniak, 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 (Pasterniak, 1995, s. 18).

Dlatego przyjmuję, że przestrzeń edukacyjna środowiska kreowana jest przez podmioty środowiska lokalnego (w tym przede wszystkim rodziców i nauczycieli) w myśl wyznawanych przez nie wartości oraz na bazie dostępnych zasobów tkwiących w tym środowisku. Przyglądając się środowisku życia i rozwoju dziecka, wyodrębniam przestrzenie (fizyczno-przyrodniczą, społeczną, kulturową i wirtualną) środowiska, które stanowią fundament do budowania przestrzeni edukacyjnej małego ucznia.

Przestrzeń fizyczno-przyrodniczą środowiska życia dziecka określa głównie miejsce jego zamieszkania, determinując sposób spędzania przez nie czasu wolnego oraz możliwość zaspokojenia różnorodnych potrzeb, np. bezpieczeństwa, ruchu itp. Infrastruktura miejsca zamieszkania, czyli obecność i system funkcjonowania placówek, instytucji, urządzeń, do których dziecko ma dostęp, wyznacza formy podejmowanych przez nie aktywności w czasie wolnym (Winiarski, 2004, s. 142). Przestrzeń fizyczno-przyrodniczą, w której osadzona jest szkoła, definiuje również możliwości wykorzystania środowiska w toku procesu edukacyjnego. Znaczące różnice w infrastrukturze i charakterze otoczenia przyrodniczego środowisk wiejskich, małych miast i wielkomiejskich powodują, iż nauczyciele mają różne możliwości kreowania aktywności uczniów w środowisku.

Przestrzeń społeczną środowiska tworzą ludzie oraz występujące między nimi relacje, którym służą normy społeczne oraz symbole kulturowe rozpoznawane w danej społeczności i przez nią zinterioryzowane. Elementy te tworzą razem układ stosunków między ludźmi. Dodatkowo, w skład przestrzeni społecznej wchodzi instytucje, uwikłane w układy stosunków i struktury zależności i jednocześnie regulujące je. W takiej przestrzeni funkcjonuje dziecko, między innymi poprzez przynależność do małych grup społecznych, jak np. rodziny, grupy rówieśniczej, zespołu klasowego. Grupy te pośredniczą w relacjach jednostki z szerszymi strukturami. W dużym

stopniu to one decydują o pozycji, jaką jednostka zajmie w makrostrukturze (Szmatka, 1989, s. 347-348). Przestrzeń społeczna dziecka to świat mikrostruktur, z którymi w największym zakresie wchodzi w relacje, w których realizuje swoje życiowe zadania i które stanowią jego pole poznawcze. W przestrzeni edukacyjnej środowiska to szkoła i rodzina pełnią rolę pośredniczącą pomiędzy instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego a jednostką. Nie bez znaczenia dla budowania spójnej przestrzeni edukacyjnej jest więc rodzaj relacji występujących pomiędzy dzieckiem, rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym.

Dziecko uczestniczy również w kulturze, która dostarcza mu określonych kategorii oraz reguł selekcji, interpretacji i przetwarzania informacji na temat określonych zjawisk czy zdarzeń społecznych. Dziecko w młodszy wieku szkolnym dopiero uczy się uczestniczyć w kulturze. Będzie żyło w myśl wartości, które wyznają jego rodzice; będzie wiedziało tyle o historii swojego miasta, ile mu o tym opowiedzą dziadkowie, rodzice czy nauczyciel; będzie na tyle znało tradycje, na ile bezpośrednio doświadczy ich kulturowania w środowisku życia. W przestrzeni edukacyjnej małego dziecka powinny znaleźć się zarówno wytwory kultury materialnej, jak i duchowej. Tylko poprzez ich poznawanie, częste obcowanie i aktywne doświadczanie dziecko zdobywa kompetencje umożliwiające mu korzystanie z kultury, a także jej przetwarzanie, zmienianie oraz wzbogacanie.

Coraz większego znaczenia dla rozwoju dziecka nabiera środowisko wirtualne, które z jednej strony może być nową szansą edukacyjną, a z drugiej strony może stanowić źródło poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki. Przestrzeń życia dzieci gwałtownie poszerza się o nowe media i multimedia, które stają się podstawowym źródłem doświadczeń i przeżyć. Od najwcześniejszych lat swojego życia korzystają one z telewizji, komputera, Internetu, telefonu komórkowego i innych nowych technologii cyfrowych. Bezpośrednie doświadczenie, jako źródło informacji i podstawy wartościowania, ustąpiło miejsca doświadczeniom świata zapośredniczonego przez media. Socjologowie edukacji badający, na ile mass media determinują nasze postawy, wyznawane wartości czy doświadczenia pokazują, że media w znacznym stopniu dostarczają nam wiedzy, dzięki której czy też pod wpływem której podejmujemy wiele decyzji i formujemy nasze przekonania i postawy. Również reklamy oddziałują na nasz gust i preferencje, rozbudzają różne potrzeby konsumpcyjne, kreują styl i jakość życia (Meighan, Siraj-Blatchford, 2000, s. 54; Samborska, 2008, s. 39). Wobec powyższego, czy szkoła może pozwolić sobie na ignorowanie wpływu, jaki wywierają na dzieci media? Czy powinna zintensyfikować włączanie ich w proces edukacji szkolnej? Czy powinna próbować kompensować negatywne wpływy mediów? Współczesne dzieci, określane mianem pokolenia ekranowego, odbierają świat mediów jako środowisko całkowicie naturalne. Z pedago-

gicznego punktu widzenia ważne jest, aby kształtować u najmłodszych użytkowników mediów postawę krytycznego odbioru treści i selektywnego ich wyboru, a z drugiej strony – umiejętnie wykorzystywać zasoby aktywności płynące ze świata mediów w celu wspierania rozwoju dziecka.

A. Wąsiński (2007, s. 329-331) wskazuje na cztery funkcje (inspirująco-korygująca, motywująco-wartościująca, porządkująco-wyjaśniająca oraz komunikacyjno-realizacyjna), jakie w coraz większym stopniu pełni przestrzeń mediów w procesie edukacji młodego pokolenia. Pierwsza z nich – funkcja inspirująco-korygująca polega na stymulowaniu ciekawości poznawczej uczniów, rozbudzaniu ich zainteresowań czy poddawaniu pod namysł różnych zdarzeń, zjawisk i procesów. Po drugie, media, pełniąc funkcję motywująco-wartościującą, pozwalają na przełamywanie uczniowskich barier w uczeniu się trudniejszych treści, gdyż wyzwalają u uczniów wewnętrzną motywację. „Obrazowo i w przystępny sposób przedstawione treści, indywidualne tempo przyswajania materiału i, co równie ważne, brak kar za udzielenie niepoprawnej odpowiedzi – to czynniki, które wywołują poczucie komfortu psychicznego ucznia” (Wąsiński, 2007, s. 330). Funkcja porządkująco-wyjaśniająca przestrzeni mediów redukuje aktywność poznawczą uczniów do optymalnej percepcji i recepcji treści przekazów oraz ich pamięciowego opracowania, podczas gdy ostatnia funkcja: komunikacyjno-realizacyjna odnosi się do komunikowania się i aktywnego współdziałania z innymi uczestnikami przestrzeni mediów.

Przestrzeń mediów, w której sprawnie poruszają się najmłodsi odbiorcy, jest źródłem różnorodnej aktywności dziecka. Dostrzeżenie oraz umiejętne wykorzystanie tej aktywności przez nauczyciela w procesie edukacyjnym jest gwarantem efektywnego uczenia się dzieci, gdyż jest bliskie pozaszkolnym doświadczeniom uczniów, zaspokaja ich potrzeby, jest atrakcyjne i użyteczne. Teksty informacyjne, zdjęcia, animacje, filmy znalezione w Internecie mogą stać się alternatywą dla kart podręcznika; reklama w telewizji – inspiracją do własnej twórczej aktywności językowej, gra komputerowa – wzorem dla autorskich uczniowskich projektów gier matematycznych czy przyrodniczych itp.

3. Rola szkoły i nauczyciela w kreowaniu przestrzeni edukacyjnej dziecka w okresie późnego dzieciństwa

Szansą dla wytworzenia powiązań pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym może być edukacja środowiskowa, rozumiana jako formalna (szkolna) i nieformalna (społeczna) edukacja związana z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów występujących w środowisku lokalnym. W węższym znaczeniu polega ona na poznawaniu, nauczaniu i popularyzowaniu wiedzy o najbliż-

szym środowisku, jego życiu społecznym, kulturowym, gospodarczym i przyrodniczym, a główną rolę w tej edukacji odgrywa szkoła. Natomiast ujęcie szersze traktuje edukację środowiskową jako proces kształtowania i rozwijania potencjału i kompetencji własnego środowiska poprzez praktyczny, dobrowolny i bezpośredni udział społeczności lokalnej w realizacji zadań na rzecz środowiska (Theiss, 2004, s. 41).

Obydwa rodzaje celów edukacji środowiskowej powinny być realizowane przez szkołę, a sama edukacja w środowisku powinna opierać się na trzech filarach. Z jednej strony uczeń powinien poznawać miejscowe dziedzictwo historyczne i kulturowe oraz walory geograficzno-przyrodnicze środowiska lokalnego, co można nazwać **edukacją o środowisku**. Ponadto niezbędne jest, aby szkoła umożliwiała uczniom realizowanie zadań na rzecz społeczności i przestrzeni lokalnej. Ten filar edukacji środowiskowej określamy jako **edukację dla środowiska**. Istotny jest również jeszcze inny wymiar edukacji obejmujący najbliższe środowisko życia dziecka. To **edukacja poprzez środowisko**, wykorzystująca potencjał i zasoby tkwiące w najbliższej okolicy do budowania kontekstu wszelkiej aktywności poznawczej uczniów.

Nauczyciel w swojej działalności edukacyjnej powinien poszukiwać takich rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, które pozwolą mu urzeczywistniać wszystkie trzy wymiary edukacji środowiskowej, a tym samym umożliwią uczniom podejmowanie różnorodnej aktywności poznawczej w środowisku, dzięki której w optymalny sposób będą osiągane cele edukacyjne. Poprzez realizację zadań osadzonych w kontekście środowiskowym dziecko poznaje świat całościowo, dostrzega związki między sobą i światem, widzi swoje miejsce w otaczającej, realnej rzeczywistości oraz nabywa umiejętności przekształcania i wykorzystywania jej dla zaspokajania własnych potrzeb.

Człowiek od początku swojego życia jest „zanurzony” w świecie społecznym. Składają się na niego kontakty z pojedynczymi osobami (relacje interpersonalne), uczestniczenie w różnych grupach społecznych (rodzinnych, zawodowych, sąsiedzkich, rówieśniczych, towarzyskich), przynależność do wspólnot czy społeczności oraz podleganie wpływowi instytucji społecznych. Sieć związków społecznych jednostki jest więc bogata i rośnie wraz z jej wzrostem i rozwojem. Jednostka pełni w tym samym czasie wiele różnych ról społecznych, wchodzi w różnorodne kontakty z innymi osobami i to właśnie konstytuuje jej życiową przestrzeń społeczną. Jak zaznacza L.S. Wygotski (2002, s. 78-79), najistotniejszym momentem przy rozpoznawaniu dynamiki rozwoju człowieka jest zrozumienie stosunków łączących go z jego otoczeniem społecznym. Stosunki te są wyjątkowe, niepowtarzalne i specyficzne dla każdego okresu rozwojowego człowieka i zostały przez badacza nazwane społeczną sytuacją rozwoju, która jest zawsze punktem

wyjścia zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku i „całkowicie określa [...] formy i drogę, podczas których osobowość dziecka nabywa nowych właściwości, czerpiąc je ze społecznej rzeczywistości jako głównego źródła rozwoju, drogę przekształcania w indywidualne tego, co społeczne” (Wygotski, 2002, s. 78). Jako przedstawiciel konstruktywizmu społecznego, L.S. Wygotski podkreślał aktywną rolę dziecka w gromadzeniu wiedzy i osiąganiu sprawności w rozwiązywaniu problemów, ale zaznaczał również, iż uczenie się staje się optymalne tylko we współpracy z innymi ludźmi, w kontekście wspólnie podejmowanych przedsięwzięć (Schaffer, 2007, s. 225). To właśnie dorosły, jako osoba bardziej kompetentna, tworzy zewnętrzny kontekst rozwoju dziecka, stając się niejako mediatorem pomiędzy nim i otoczeniem fizyczno-społecznym.

Dorosły może ingerować w rozwój dziecka za pomocą kilku rodzajów oddziaływań. Po pierwsze, może tworzyć mu przestrzeń do działania. Aktywność osoby dorosłej sprowadza się tu wyłącznie do tworzenia dziecku optymalnego kontekstu działania poprzez np. organizację czasu, przestrzeni, dostarczenie odpowiednich przedmiotów. Ma to na celu jedynie podtrzymanie toczącego się procesu zmian rozwojowych. Po drugie, dorosły może podejmować działania mające na celu przyspieszenie tych zmian w rozwoju dziecka. Celem takich oddziaływań jest zmiana tempa dokonywania się zmian rozwojowych, którą można osiągnąć poprzez wspieranie aktywności podjętej przez dziecko, tworzenie warunków do optymalizacji przebiegu realizowanego przez nie zadania i maksymalizacji uzyskiwanych efektów. Dorosły może na przykład dostarczać nowych informacji, ułatwiających dziecku rozwiązanie zadania, organizować dodatkowe zajęcia pomagające mu w nabywaniu nowych umiejętności, odpowiednio planować dzień lub tydzień aktywności, uwzględniając potrzeby i zainteresowania dziecka czy dostarczać wsparcia emocjonalnego, niwelując napięcie, a tym samym poprawiając koncentrację na rozwiązywanym problemie. Trzeci rodzaj oddziaływań dorosłego może mieć na celu zmienianie toku rozwoju dziecka poprzez zmianę kierunku jego dotychczasowego działania i przekształcania go w inne, zorganizowane według nowych zasad. Tego rodzaju wpływ polega na bezpośrednim ingerowaniu w aktywność dziecka. Odbywa się to między innymi poprzez zachęcanie dziecka do podejmowania nowych rodzajów działań (tworzenia, odkrywania, eksperymentowania), stawianie w sytuacjach problemowych, ograniczanie dostępu do gotowych metod działania, wspieranie dziecka w poszukiwaniu własnych rozwiązań zadania oraz organizowanie sytuacji wymagających podjęcia współpracy z osobą o innym poziomie kompetencji. Koniecznym warunkiem zmiany jest tu również aktywna współpraca dorosłego z dzieckiem, polegająca na udzielaniu mu różnorodnej pomocy (Brzezińska, 2000, s. 200-202).

Dziecko, które przekracza próg szkoły wnosi w jej mury swoje doświadczenia życiowe oraz bogatą wiedzę i szereg umiejętności, które zdobyło przez sześć (siedem) lat swojego życia. Zadaniem nauczyciela jest włączenie tej wiedzy i doświadczeń w proces edukacyjny. Powinien on pomagać uczniom w weryfikowaniu ich wyobrażeń o świecie poprzez dostarczanie okazji do poszerzania osobistych doświadczeń i dzielenia się potoczną wiedzą oraz indywidualnym rozumieniem zjawisk i procesów. W rzeczywistości, według D. Klus-Stańskiej, nauczyciele redukują rolę wiedzy osobistej uczniów poprzez uniemożliwianie im pracy poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela, nie pozwalając im na popełnianie błędów podczas samodzielnego działania, a także poprzez tworzenie sztucznych kontekstów szkolnych, czyli egzekwowaniu od uczniów takich działań, które uzasadnione są jedynie wymaganiami nauczyciela. W konsekwencji, sytuacja taka niesie ze sobą szereg niekorzystnych dla aktywności poznawczej dziecka skutków. Przede wszystkim wyklucza możliwość aktywizowania istniejącej wiedzy uczniów. Ponadto nie sprzyja wywołaniu poznawczego zaangażowania osobistego uczniów, gdyż wyraźnie rozgranicza dotychczasowe doświadczenia dzieci i nową przyswajaną wiedzę. Blokuje również interakcję posiadanych przez uczniów systemów pojęciowych z nowymi, stosowanymi w szkole, co powoduje, że wiedza szkolna ucznia opracowywana jest w systemie nieużywanym poza klasą szkolną (Klus-Stańska, 2002, s. 185-191).

Dziecko w młodszy wiek szkolny buduje nowy typ relacji „ja – świat”. W tym czasie niemal całkowicie skierowuje swoją uwagę i aktywność ku światu zewnętrznemu. Jest to okres realizmu, intensywnego nabywania wiedzy o otaczającym świecie i sobie samym oraz kształtowania własnych kompetencji (Bałachowicz, 2009, s. 104). Umożliwianie uczniowi doświadczania podmiotowej aktywności ma kluczowe znaczenie dla rozwoju obrazu jego własnej osoby, obrazu otaczającego świata i budowania z nim wzajemnych relacji. Jak pisze R. Michalak

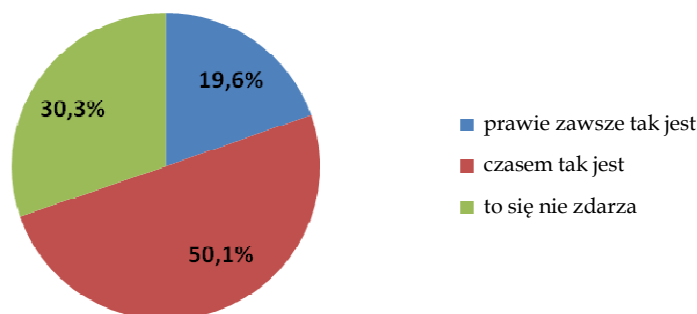
[...] podejmowanie przez dziecko takich form aktywności, które zapewniają mu aktywny kontakt ze światem i jednocześnie integrują wszystkie bodźce do niego napływające, przyczynia się do zmian rozwojowych wszystkich jego struktur psychicznych, które mimo swej odrębności są od siebie ściśle zależne i wzajemnie sprzężone. Ważne jest zatem dla ogólnego rozwoju jednostki, by sytuacje w jakich ona działa, były bogate, różnorodne i wyzwalały wieloraką aktywność (Michalak, 2004, s. 18).

4. Obraz edukacji dziecka w relacjach ze środowiskiem

Konstruktywistyczna teoria wiedzy zakłada, że jest ona zdeterminowana przez kontekst, w którym jednostka ją odkrywa, co powoduje, że istnieje małe prawdopodobieństwo, aby człowiek korzystał z wiedzy zdekontekstu-

alizowanej, gdyż nie ma ona dla niego żadnego znaczenia. Dlatego należy kreować bogate środowisko uczenia się poprzez organizowanie procesu kształcenia w realistycznych, złożonych kontekstach wyzwających u uczniów konflikty poznawcze i ciekawość. Dzięki takim warunkom uczniowie mają możliwość zdobycia szerokiego wachlarza reprezentacji umysłowych, które umożliwiają im korzystanie z tej wiedzy w sposób naturalny w nowych dla nich sytuacjach (Michalak, 2004, s. 146). Dane umieszczone na wykresie 1 pokazują, w jakim stopniu nauczyciele osadzają proces edukacyjny w realiach najbliższego środowiska życia dziecka.

Jeśli uczymy się czegoś nowego, wychodzimy poza szkołę, żeby to obserwować, badać (N = 1271)



Wykres 1. Doświadczenia uczniów związane z uczeniem się w naturalnym kontekście

Zaledwie niecałe 20% badanych uczniów regularnie rozpoczyna pracę nad nowym zagadnieniem od eksploracji lub obserwacji danego problemu lub zjawiska w naturalnym kontekście. Niestety, połowa badanych dzieci (50,12%) ma jedynie sporadycznie okazje do tego, aby uczyć się poza murami szkoły, w naturalnym kontekście, a około 30% badanych dzieci w ogóle nie ma możliwości podejmowania zadań szkolnych w środowisku. Nauczyciele edukacji początkowej zazwyczaj pojmują środowisko kształcenia w sposób tradycyjny – jako przestrzeń klasy i zbiór pomocy dydaktycznych, najczęściej ograniczających się do podręcznika, plansz poglądowych, tablicy i kredy. Badania R. Michalak pokazują, że zaledwie 8% z badanych przez nią nauczycieli zaproponowało rozpoczęcie zajęć z nowym tematem dla ucznia poprzez zorganizowanie wyjścia poza szkołę w celu zdobycia nowych informacji lub zebrania materiałów do dalszych badań (Michalak, 2004, s. 89). Tymczasem w najbliższym otoczeniu ucznia znajdują się zasoby o charakterze edukacyjnym, bliskie uczniom i dobrze im znane, z którymi mają oni dużo doświadczeń. Te zasoby są cennym źródłem naturalnych

pomocy dydaktycznych, które nauczyciel może z łatwością wykorzystywać do realizacji celów edukacyjnych.

Okazuje się więc, że nauczyciele okazjonalnie korzystają z zasobów najbliższego środowiska, tworząc zadania dla uczniów. Prawie $\frac{1}{3}$ badanych dzieci buduje swoją wiedzę o otaczającym świecie na podstawie zdekontekstualizowanych zadań realizowanych wyłącznie w murach szkoły, co uniemożliwia im tworzenie powiązań pomiędzy tym, czego uczą się w szkole, a czego doświadczają w sytuacjach pozaszkolnych. Dlaczego tak się dzieje?

Jedną z przyczyn może być przekonanie nauczyciela, że tego typu działania w środowisku są zbyt czasochłonne. Dla przykładu, chcąc przybliżyć uczniom życie mrówek, nauczyciel może: (1) wyjść z uczniami na łąkę (do parku, lasu) i umożliwić im samodzielną, planową obserwację mrowiska i jego mieszkańców, albo (2) nie wychodząc z klasy, pokazać uczniom zdjęcia mrowiska, ilustracje mrówek oraz omówić ich budowę i zwyczaje. Wybranie przez nauczyciela drugiej możliwości daje mu poczucie oszczędności mnóstwa cennego czasu w procesie edukacyjnym. Ta oszczędność jest jednak pozorna, gdyż brak bezpośrednich doświadczeń (jakkolwiek czasochłonne byłyby) gromadzonych przez najmłodszych uczniów w procesie edukacji oraz brak głębokich przeżyć emocjonalnych towarzyszących zdobywaniu takich doświadczeń powoduje, że wiedza uczniów jest słabo ustrukturyzowana, oderwana od rzeczywistego kontekstu, a tym samym pozbawiona wszelkiej użyteczności. Istnieje ogromna różnica pomiędzy pójściem do kina na film, a wysłuchaniem opowiadania kolegi/koleżanki na temat treści filmu. Nikt nie postawiłby znaku równości pomiędzy tymi dwoma rodzajami aktywności, choć z przykrością należy stwierdzić, że nauczyciele robią tak niemal codziennie podczas realizacji programu szkolnego.

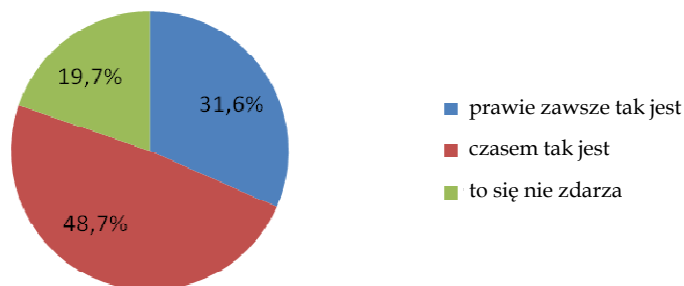
Być może wiąże się to również z brakiem świadomości mechanizmów uczenia się oraz umiejętności nauczyciela w zakresie tworzenia zadań w środowisku. Behawiorystyczny, nieuwzględniający współczesnych odkryć psychologii poznawczej sposób rozumienia procesu nauczania – uczenia się powoduje, że nauczyciele kształcą w sposób transmisyjny, w przestrzeni, która według nich najlepiej się do tego nadaje – klasie szkolnej. Aktywizująca strategia nauczania, polegająca na tworzeniu zadań głęboko osadzonych w naturalnym kontekście życia ucznia, wymaga od nauczyciela kompetencji w zakresie: tworzenia projektu swoich działań podczas zajęć, planowania rozłożenia zadań w czasie, jakim dysponuje, aranżowania przestrzeni do pracy, wchodzenia w bezpośrednie, partnerskie kontakty z uczniami, organizowania i motywowania ich do działania, kierowania poprzez odpowiednie polecenia i zadania, udzielania pomocy, oceniania. Jednocześnie nauczyciel musi stale obserwować zachowanie uczniów, interpretować sygnały płynące od uczniów, dotyczące stopnia zainteresowania tematem, poczucia trudności, jakości instrukcji czy stopnia koncentracji i zmęczenia (Brzezińska, 1998, s. 124). Taka strategia wymaga od nauczyciela wielu

umiejętności i większego nakładu pracy związanego z koniecznością przygotowania warunków do samodzielnej, badawczej aktywności uczniów. Wysiłek ten może być dla wielu nauczycieli niewspółmierny do tego, czego oczekują od nich przełożeni, czyli zrealizowania programu, co można z łatwością osiągnąć, bezrefleksyjnie korzystając z przewodników metodycznych dołączonych do programu.

Z powodzeniem funkcjonujące od wielu lat na świecie szkoły alternatywne (wywodzące się z idei szkoły aktywnej J. Deweya) z sukcesem łączą proces uczenia się z realnym życiowym doświadczeniem i wyzwają rozmaite sposoby uczenia się z wykorzystaniem różnych elementów środowiska. Nie jest zrozumiałe, dlaczego te placówki nie były, nie są i z dużym prawdopodobieństwem nie będą impulsem do zmiany sposobu rozumienia interakcji uczącego się podmiotu ze środowiskiem w tradycyjnej szkole publicznej.

Uczniowie regularnie przynoszą do szkoły (często zachęceni przez rodziców) różne materiały i przedmioty (książki, gry edukacyjne, okazy przyrodnicze itp.) z domu. Pokazując je nauczycielowi wychodzą z pewną (mniej lub bardziej określoną) propozycją o charakterze edukacyjnym. Wykorzystywanie tego rodzaju ofert przez nauczyciela w toku procesu edukacyjnego świadczy o jego umiejętności łączenia treści szkolnych i osobistych doświadczeń uczniów. Jedną z zasad nauczania – zasada przystępności głosi, że proces edukacyjny powinien rozpoczynać się zawsze od treści, zagadnień i problemów bliskich doświadczeniom uczniów (Kupisiewicz, 2002; Okoń, 2003; Michalak, 2004; Klus-Stańska, 2002; Dryden, Vos, 2000). Uczniowie, przynosząc do szkoły różne przedmioty, sygnalizują nauczycielowi, czym się interesują i co ich ciekawi.

Dzieci przynoszą z domu różne ciekawe przedmioty, gry, książki, materiały, a pani cieszy się i wykorzystuje je na lekcjach (N = 1270)

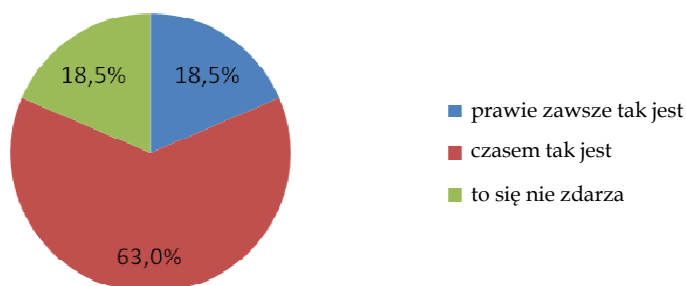


Wykres 2. Doświadczenia uczniów związane z wykorzystywaniem przez nauczyciela pomocy przynoszonych przez uczniów

Tylko $\frac{1}{3}$ badanych dzieci ma przeświadczenie, że nauczycielka zainteresuje się i wykorzysta to, czym zafascynowało się dziecko i co chce zademonstrować rówieśnikom w klasie, a także, że wykorzysta to jako ważne źródło edukacji, które wzbogaci proces dydaktyczny, wyzwalać u uczniów wewnętrzną motywację do uczenia się.

Widząc zaciekawienie wśród uczniów przedmiotem przyniesionym przez jedno z dzieci, nauczyciel może wykorzystać naturalną ciekawość swoich uczniów i zaprojektować zajęcia, których punktem wyjścia będzie właśnie ów przedmiot i związane z nim dziecięce doświadczenia. H. Sowińska, analizując zadania szkolne, wskazuje między innymi, iż musi ono „wychodzić od dziecka, jego bieżącej sytuacji i tego, czym ono obecnie żyje. W ten sposób staje się ono pomostem między aktualnym doświadczeniem ucznia a odleglejszymi celami, jakie zakłada nauczyciel uwzględniając program szkolny” (Sowińska, 2002, s. 32). Okazuje się jednak, że większość nauczycieli nie stara się budować tego rodzaju pomostów i nie zważa na to, czym interesują się aktualnie uczniowie, bezrefleksyjnie wierząc, że treści i sposób ich realizacji zaproponowane w przewodniku metodycznym najlepiej odpowiadają na potrzeby, oczekiwania i możliwości uczniów. Powstają sytuacje, w których uczniowie na zajęciach podczas pracy z podręcznikiem budują słowa ze zdekontekstualizowanej „rozsypanki wyrazowej”, a na przerwach z własnej inicjatywy grają w „Scrabble” – pasjonującą grę, która polega na budowaniu słów z wylosowanych liter. Cel obydwu rodzajów aktywności uczniów jest taki sam, jednak sposób jego osiągnięcia różny. Nie trzeba wskazywać, który jest dla uczniów bardziej atrakcyjny.

Nasza Pani zaprasza na lekcje różnych gości, którzy
razem z panią prowadzą ciekawe zajęcia i opowiadają
o swojej pracy (N = 1267)



Wykres 3. Doświadczenia uczniów dotyczące kontaktów z ekspertami zewnętrznymi w klasie

Wśród wielu możliwych źródeł, z których uczniowie gromadzą nowe informacje, są również inne osoby. Nieocenione dla jednostki w procesie uczenia się są interakcje z drugim człowiekiem (zarówno dorosłym, jak i dzieckiem), który wie więcej, ma inne, bogatsze doświadczenia, posiada określone umiejętności (Wygotski, 2002; Schaffer, 1994). W środowisku szkolnym takim tutorem dla ucznia jest przede wszystkim nauczyciel oraz koledzy i koleżanki z klasy. Jednak nauczyciel, jak każdy inny człowiek, nie jest kompetentny w zakresie każdej dziedziny wiedzy. Dlatego realizując z uczniami tematy wymagające wyspecjalizowanej wiedzy, powinien korzystać z pomocy specjalistów z określonych dziedzin (np. rodziców, pracowników okolicznych zakładów pracy itp.).

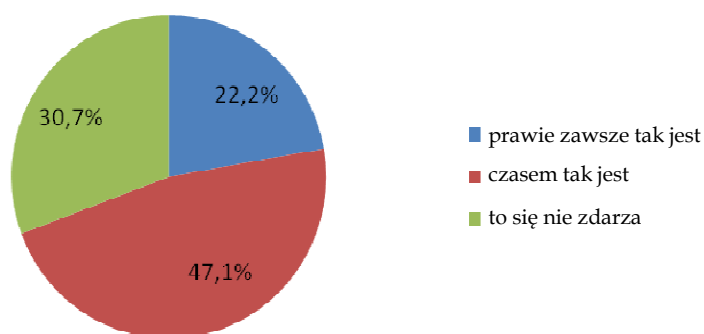
Jednak z analizy materiałów zebranych od uczniów wynika, że w żądanej klasie wizyty gości nie mają charakteru regularnego, większość dzieci (62,90%) sporadycznie zdobywa informacje od gości odwiedzających ich w klasie, a prawie 20% badanych w ogóle nie doświadcza tego rodzaju sytuacji dydaktycznych. Okazjonalność tworzonych przez większość nauczycieli ofert edukacyjnych dla ucznia z udziałem innych, bardziej kompetentnych osób w klasie może wynikać, moim zdaniem, z kilku przyczyn. Po pierwsze, odwołując się do obserwacji poczynionych przez D. Klus-Stańską, wczesną edukację charakteryzuje infantyлизм treści, przejawiający się w koncentracji na dobrze znanych uczniom zjawiskach, nudnych i uproszczonych treściach językowych, przyrodniczych, społecznych, nasyconych nazwami przeznaczonymi do zapamiętania, bez prób głębokiego i naukowego poznawania świata (Klus-Stańska, 2007, s. 25). Tym sposobem sam nauczyciel czuje się wystarczająco kompetentny, aby dostarczyć uczniom wszystkich niezbędnych informacji, a jednocześnie dzieci, ucząc się tego, co jest im dobrze znane (sic!) i otrzymując zadania uwzględniające wyłącznie strefę ich aktualnego rozwoju, nie doświadcniają konfliktu poznawczego, dzięki któremu mogłyby zrodzić się trudne pytania, wobec których wiedza nauczyciela byłaby niewystarczająca. Dlatego nauczyciele nie dostrzegają potrzeby współpracy ze specjalistami, którzy mogliby szczegółowo wyjaśnić określone zjawiska czy problemy. Po drugie, wizyta gościa – specjalisty przysparza nauczycielom więcej trudności w ujęciu tej formy w ramy organizacyjne i metodyczne, niż praca z podręcznikiem. W związku z tym, iż gość zazwyczaj nie jest nauczycielem, całość przygotowań do zajęć spoczywa na nauczycielu. Musi on zaplanować przebieg spotkania, zapoznać z nim gościa, stworzyć zadania, które uczniowie będą wykonywać wspólnie z tą osobą, a dodatkowo odpowiednio przygotować dzieci do tej wizyty. Po trzecie, nawet jeśli nauczyciele widzą potrzebę odwoływania się do specjalisty, nie posiadają wypracowanych przez lata kontaktów z różnymi osobami, które mogą przyjść i wzbogacić proces edukacyjny. Ponadto nie mają świadomości, że w roli specjalistów nie muszą występować osoby z udokumentowa-

nymi kwalifikacjami, lecz członkowie rodzin uczniów, znajomi nauczyciela, pracownicy szkoły, absolwenci albo starsi uczniowie uczący się w tej samej szkole, posiadający określone hobby, zainteresowania, które wpisują się w realizowany z klasą temat.

Innym wskaźnikiem tworzenia przez nauczycieli ofert edukacyjnych w środowisku jest planowanie oraz wykonywanie przez uczniów różnych zadań na rzecz środowiska i społeczności lokalnej.

Jednym z zadań stojących przed szkołą, określonym w Podstawie programowej kształcenia ogólnego jest rozwijanie cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Tak więc oprócz nauczania o życiu społecznym, kulturalnym i przyrodniczym miejscowego środowiska, szkoła powinna również kształtować i rozwijać u uczniów postawy podmiotowe wobec środowiska lokalnego, przejawiające się dążeniem do czynnego, odpowiedzialnego i twórczego przekształcania oraz ulepszania go. Nie jest jednak w stanie kształtować tych kompetencji bez stwarzania uczniom okazji do podejmowania zadań na rzecz społeczności lokalnej; zadań głęboko osadzonych w danej rzeczywistości lokalnej, uwzględniających miejscowe potrzeby i możliwości. W. Theiss, zarysowując zadania stojące przed edukacją środowiskową, sygnalizuje między innymi zanik wszelkiego rodzaju aktywności społecznej w skali całego kraju, jednocześnie postulując włączenie młodego pokolenia do aktywnego udziału w rozwijaniu zasobów środowiska lokalnego (Theiss, 2004, s. 43).

Jeśli organizowane są różne prace na rzecz naszej okolicy
i jej mieszkańców, to planujemy z panią, co możemy
zrobić i uczestniczymy w tym (N = 153)

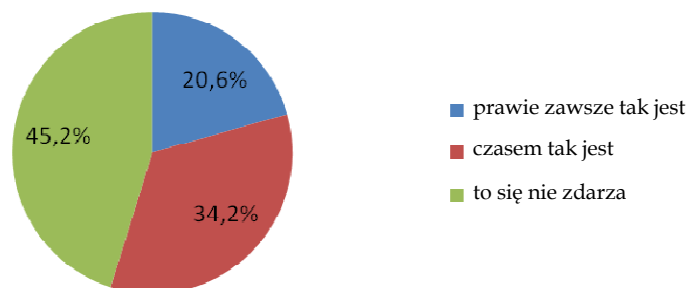


Wykres 4. Doświadczenia uczniów dotyczące pracy na rzecz okolicy i jej mieszkańców

Niestety, prawie połowa badanych uczniów sporadycznie wykonuje różnorodne prace na rzecz okolicy i jej mieszkańców pod kierunkiem nauczyciela, a ponad 30% uczniów w ogóle nie podejmuje takiej aktywności. Okazjonalność działań na rzecz środowiska lokalnego nie sprzyja kształtowaniu u uczniów postaw podmiotowego stosunku do otaczającej rzeczywistości i poczucia współodpowiedzialności za kształt małej ojczyzny. W konsekwencji przyczynia się do zaniku wśród młodego pokolenia aktywności społecznej (zaangażowanej obecności) we własnym środowisku oraz dalszych przestrzeniach społecznych.

Nauczyciel, który kreuje aktywność uczniów w środowisku, stara się także włączać rodziców w proces edukacyjny. Najbardziej korzystna dla dziecka jest sytuacja, w której rodzice i nauczyciele współdziałają, realizując wspólne cele i chociaż „bez żadnej przesady można stwierdzić, że każda ze współpracujących stron korzysta na wspólnym przedsięwzięciu, dziecko właśnie jest największym beneficjentem tej zgody. Częściej przeżywa sukces, ma więcej szans rozwojowych, a jego edukacja staje się nie tylko »szkolna«, bardziej powiązana z życiem, atrakcyjniejsza i lepiej dostosowana do indywidualnych potrzeb psychofizycznych” (Mendel 2003, s. 148). Wykres 5 pokazuje, jak dzieci postrzegają udział rodziców w szkolnym procesie edukacyjnym.

Rodzice też uczestniczą w realizowaniu różnych zadań
w klasie, w naszym uczeniu się w klasie, współpracują
z panią (N = 1269)



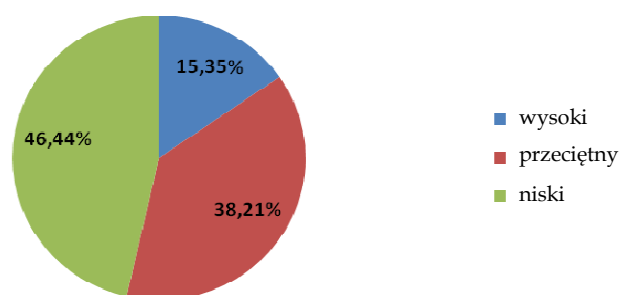
Wykres 5. Doświadczenia uczniów dotyczące udziału rodziców w procesie edukacyjnym

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że nauczyciele prawie połowy (45,15%) objętych badaniami uczniów w ogóle nie angażują rodziców w proces edukacyjny. Z perspektywy dziecka i jego rozwoju, integracja środowiska szkolnego i rodzinnego umożliwia mu poznawanie i doświadczanie

nie spójnego świata, a wspomaganie procesu jego edukacji poprzez zharmonizowanie środowiska polega na tworzeniu przez te podmioty wspólnych ofert edukacyjnych. Integracja ich oddziaływań, jako dwóch najistotniejszych środowisk życia dziecka, niesie ze sobą szereg korzyści dla jego rozwoju i tworzy środowiskowy kontekst jego edukacji. Jednak jeśli nauczyciel nie dostrzega wartości płynących ze współuczestnictwa rodziców w edukacji szkolnej dziecka, a dodatkowo nie ma umiejętności budowania wraz z nimi wspólnego, spójnego środowiska edukacyjnego, może tym samym uniemożliwiać lub ograniczać optymalny rozwój dziecka.

Dysponując już pewnym zarysem sposobów, w jaki nauczyciele organizują aktywność uczniów w środowisku, warto w tym miejscu dokonać syntezy i zobaczyć, w jakim stopniu badani nauczyciele wykorzystują środowisko w procesie edukacyjnym. Wyniki przedstawia wykres 6.

Stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska
w procesie edukacyjnym



Wykres 6. Stopień wykorzystywania przez nauczycieli środowiska w procesie edukacyjnym

Okazuje się, że prawie połowa nauczycieli (46,44%) w niskim stopniu wykorzystuje środowisko w procesie edukacyjnym, a niecałe 40% w stopniu przeciętnym. Oznacza to, że nauczyciele w większości przypadków organizują proces edukacyjny głównie w czterech ścianach klasy szkolnej, koncentrując się na organizowaniu aktywności uczniów w kontakcie z podręcznikiem, zeszytem i materiałami poglądowymi zastępującymi rzeczywistość. Niestety, jak zauważa D. Klus-Stańska podręczniki i zeszyty ćwiczeń prowadzą edukację wczesnoszkolną do „kolorowania konturowanej przestrzeni, uzupełniania luk w wyrazach, zaznaczania krzyżykiem wybranego obiektu, posuwania się śladem barwnych strzałek” (Klus-Stańska, 2007,

s. 21), co w konsekwencji doprowadza do braku własnej aktywności koncepcyjnej uczniów i paraliżu intelektualnego nauczycieli, którzy wiernie i bezrefleksyjnie odzwierciedlają znajdujące się w przewodnikach metodycznych scenariusze zajęć.

Warto zauważyć, że programy nauczania, podręczniki i przewodniki metodyczne o zasięgu ogólnopolskim mają charakter uniwersalny, a ich adresatem jest bliżej nieokreślone, przeciętne dziecko w danym wieku. Twórcy tych dokumentów i opracowań nie uwzględniają specyfiki środowiska lokalnego dziecka, jego indywidualnych doświadczeń, sytuacji rodzinnej, specyficznych uzdolnień czy utrudnień w rozwoju, liczby dzieci w klasie i wielu innych czynników, które determinują kształt szkolnego procesu edukacyjnego. To zadanie spoczywa na nauczycielu, który mając obraz poszczególnych uczniów, zespołu klasowego i możliwości środowiska lokalnego, powinien przekształcać, zmieniać i adaptować propozycje zawarte w przewodniku metodycznym do warunków, w jakich żyją i rozwijają się jego uczniowie oraz tworzyć jak najwięcej własnych zadań możliwie jak najgłębiej osadzonych w kontekście środowiskowym.

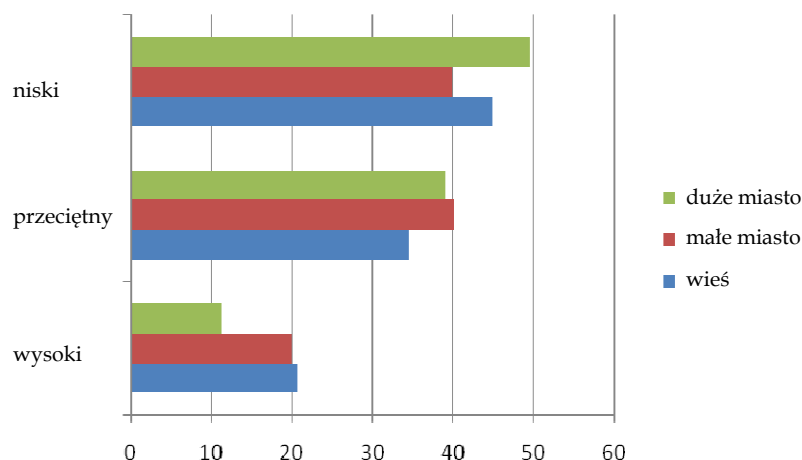
Okazuje się, że takie próby podejmują głównie nauczyciele uczący w środowiskach wiejskich i małych miastach, gdyż istnieje istotny statystyczny związek pomiędzy stopniem wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym, a terytorialnym umiejscowieniem szkoły ($\chi^2 = 22,7$, $df = 4$, $p < 0,05$).

Tabela 1. Stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym a położenie szkoły

Stopień wykorzystywa- nia przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym	Położenie szkoły						Σ	
	duże miasto		małe miasto		wieś			
	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
Wysoki	79	6,19	54	4,23	63	4,93	196	15,35
Przeciętny	274	21,46	109	8,53	105	8,22	488	38,21
Niski	348	27,25	108	8,46	137	10,73	593	46,44
Σ	701	54,90	271	21,22	305	23,88	1277	100,00

$$\chi^2 = 22,700, df = 4$$

Zakres tego zróżnicowania przedstawia wykres 7.



Wykres 7. Stopień wykorzystywania przez nauczyciela środowiska w procesie edukacyjnym a położenie szkoły

Dane na wykresie pokazują, że nauczyciele ze szkół wiejskich i środowisk małych miast częściej tworzą swoim uczniom warunki do podejmowania aktywności w środowisku niż nauczyciele ze szkół wielkomiejskich. Na tej podstawie można przypuszczać, że bardziej zintegrowana, bezpieczniejsza i łatwiej dostępna przestrzeń lokalna wsi i małych miast stwarza więcej możliwości do wykorzystywania jej w procesie edukacyjnym, a jednocześnie warto zauważyć, że bogactwo różnorodnych ofert edukacyjnych tkwiących w przestrzeniach dużych miast pozostaje niewykorzystane przez nauczycieli w toku procesu kształcenia.

5. Analiza wybranych środowisk edukacyjnych

Dokonane jakościowe analizy wybranych środowisk lokalnych szkół zlokalizowanych w dużym mieście oraz na wsi pokazują, że istnieją szkoły i nauczyciele, którzy umiejętnie budują przestrzeń dla aktywności uczniów w środowisku oraz placówki, w których nie dostrzega i nie wykorzystuje się edukacyjnych walorów otoczenia.

Analiza środowisk lokalnych polegała z jednej strony na określeniu potencjału edukacyjnego danej przestrzeni, czyli możliwości o charakterze edukogennym obiektywnie istniejących w najbliższym otoczeniu szkoły. Określając ten potencjał brano pod uwagę jedynie ilość i różnorodność instytucji, stowarzyszeń i organizacji, które działają w sąsiedztwie szkoły oraz zróżnicowanie przyrodnicze środowiska. Należy pamiętać, że potencjał nie

ma mocy samourzeczywistniania się. Potrzebny jest podmiot – osoba bądź grupa osób reprezentujących te instytucje, organizacje, stowarzyszenia, jak i również „zwykli” mieszkańcy, którzy dostrzegą i wykorzystają możliwości tkwiące w środowisku lokalnym jako źródła uczenia się.

Szkoła, działając w środowisku o określonym potencjale, buduje wraz z innymi podmiotami pewien typ przestrzeni edukacyjnej. Wyróżniłam trzy typy takiej przestrzeni: bogata w oferty edukacyjne dla dzieci, o przeciętnej ofercie oraz uboga w tego typu propozycje.

Przestrzeń środowiska jest bogata w oferty edukacyjne dla uczniów, gdy różne instytucje działające w sąsiedztwie szkoły wychodzą z propozycjami edukacyjnymi dla uczniów. Tego typu projekty bywają kierowane do nauczycieli, którzy mogą wykorzystać je w toku procesu nauczania. Są również ofertami spędzania czasu wolnego po szkole dla dzieci. O bogatej przestrzeni edukacyjnej środowiska można mówić, gdy dodatkowo sam nauczyciel, tworząc zadania dla uczniów, umożliwia im gromadzenie doświadczeń w kontakcie z tymi instytucjami lub przyrodą, a także, gdy szkoła oferuje dzieciom różnorodne propozycje spędzania czasu wolnego po lekcjach. Przestrzeń edukacyjną o przeciętnej ofercie edukacyjnej charakteryzuje większa przypadkowość (okazjonalność) tego typu zadań. Dostrzega się brak spójności i systemowości w działaniach różnych podmiotów środowiska. Przestrzeń uboga w tego rodzaju propozycje dla uczniów przejawia się prawie całkowitym brakiem ofert edukacyjnych w środowisku dla uczniów kierowanych przez podmioty środowiska, jak i samą szkołę i nauczycieli, którzy nauczając, ograniczają teren aktywności uczniów do murów klasy szkolnej i kart podręcznika.

W dalszej części postaram się dokonać charakterystyki kilku wybranych szkół „osadzonych” w środowiskach o różnych możliwościach edukacyjnych. Przybliżę również sposób i zakres, w jakim nauczyciele poszerzają pole działań poznawczych uczniów o planową aktywność w środowisku

Szkoła A. Jest to szkoła pracująca w środowisku o dużym potencjale edukacyjnym. Chociaż zlokalizowana jest w centrum dużego miasta, w jej otoczeniu znajduje się mały park miejski, a od ruchliwych ulic miasta odgradza ją zabudowa mieszkalna. W sąsiedztwie szkoły znajdują się: dom kultury, publiczna biblioteka, kościół, przedszkole, świetlica socjoterapeutyczna i pływalnia. Ponadto działa prywatna szkoła języków obcych, prywatna szkoła muzyczna oraz akademie tańca. Niedaleko jest szpital, siedziba lokalnych władz (Rady Osiedla), muzeum, kina, galerie i teatr. W budynku szkoły działa klub seniora, a niedaleko dwie fundacje artystyczne.

Liczne podmioty środowiska lokalnego, w którym pracuje szkoła, tworzą pozaszkolną ofertę o charakterze edukacyjnym dla dzieci 9 – 10-letnich. Dom kultury proponuje twórcze zajęcia teatralne i plastyczne oraz udział

w grupie tańca nowoczesnego, klub seniora, kółko szachowe i zajęcia manualne, prywatne placówki edukacyjne oferują odpłatną naukę języków obcych, tańca oraz gry na instrumentach muzycznych. Rada Osiedla kieruje w stronę swoich najmłodszych mieszkańców okazjonalne propozycje o profilu sportowym (np. wycieczki rowerowe), organizuje spotkania noworoczne mieszkańców okolicy i ogłasza różne konkursy tematyczne. Pływalia organizuje odpłatne kursy nauki i doskonalenia pływania.

Szkoła B. Znajduje się w środowisku lokalnym o podobnym – dużym potencjale edukacyjnym. Zlokalizowana jest również w ścisłym centrum dużego miasta, jednak podmioty tam funkcjonujące kierują dużo mniejszą liczbę ofert edukacyjnych do dziecka w młodszym wieku szkolnym. Szkoła usytuowana jest u zbiegu dwóch głównych ulic miasta, w pobliżu rzeki, dużego kompleksu parkowego i zabytkowej starówki. W najbliższym otoczeniu szkoły znajduje się publiczna biblioteka, klub seniora, kościół, przedszkole, Straż Miejska, prywatna szkoła języków obcych. Dostępne są również muzea, teatry, galerie i kino. W pobliżu mają siedziby niektóre uczelnie wyższe oraz fundacje artystyczne. Niedaleko znajduje się również przychodnia zdrowia oraz miejski basen. Jednak w tym środowisku jedynie pojedyncze podmioty kierują swoje oferty edukacyjne do dziecka 9 – 10-letniego. Jest to między innymi Muzeum Narodowe (zestawy zadań dla rodzin odwiedzających muzeum), biblioteka (cykliczne niedzielne spotkania, na których znani aktorzy czytają dzieciom książki i odbywają się konkursy) oraz prywatna szkoła, która oferuje dzieciom odpłatną naukę języków obcych. Dodatkowo dzieci mogą doskonalić naukę śpiewu w przykościelnym chórze.

W tych szkołach śródmiejskich zbadano w sumie trzy klasy III oraz ich nauczycieli wychowawców. Wszystkie nauczycielki zgodnie twierdzą, że jedynymi instytucjami, jakie wychodzą z propozycjami współpracy są policja i (lub) Straż Miejska oraz instytucje kulturalne (muzea, kina, teatry). Te oferty pojawiają się w opinii nauczycielek często. Natomiast wszystkie pozostałe instytucje w ogóle nie tworzą, ich zdaniem, zadań o charakterze edukacyjnym, które mogłyby one wykorzystać w toku pracy edukacyjnej, choć analiza środowisk lokalnych tych szkół pozwoliła ustalić, że mają duży potencjał edukacyjny. Niestety, okazuje się, że liczba instytucji działających w środowisku, a nawet jakość ich działalności nie przekłada się na ilość ofert edukacyjnych kierowanych do najmłodszych uczniów. Świadczy to o braku jakichkolwiek kontaktów i prób wzajemnego porozumiewania się między szkołą i sąsiadującymi instytucjami. W tych środowiskach lokalnych nauczycielki, mając w najbliższym otoczeniu szkoły tak różnorodne podmioty, które jednak nie wychodzą praktycznie z żadnymi propozycjami wspólnych działań, powinny, po pierwsze, same wchodzić z nimi w relacje, zachęcać

i inicjować wspólne działania, a po drugie – w dużo większym stopniu tworzyć własne zadania poznawcze dla uczniów w środowisku.

W szkole B pracuje nauczycielka, której uczniowie podejmują regularną współpracę z uczniami innej szkoły oraz z dziećmi przedszkolnymi, planują i wykonują różnorodne prace na rzecz okolicy i jej mieszkańców pod kierunkiem nauczyciela w toku procesu edukacyjnego, a także zdobywają informacje od gości – specjalistów zapraszanych przez nauczyciela do klasy. W tej samej szkole, w równoległej klasie III, inna nauczycielka w ogóle nie dostrzega potencjału edukacyjnego, jaki ma środowisko szkoły. Ocenia je jako ubogie w oferty edukacyjne i jednocześnie sama także nie ma wielu pomysłów aktywizowania dzieci poza szkołą. Jej uczniowie nie podejmują zadań na rzecz środowiska lokalnego, nie mają okazji uczenia się od specjalistów, a współpraca z inną szkołą lub przedszkolem ma charakter wyłącznie okazjonalny.

W szkole A, funkcjonującej w podobnym środowisku lokalnym, pracuje nauczycielka, która w ogóle nie postrzega ofert instytucji lokalnych w kategoriach ich wartości poznawczych, a jedynym kryterium wyboru form działalności w środowisku jest możliwość uniknięcia dodatkowych obciążeń finansowych dla rodziców. Przekłada się to na pracę uczniów, dla których jedyną regularną formą aktywności w kontakcie ze środowiskiem jest przygotowywanie i udział w różnych konkursach.

Okazuje się więc, że to, na ile środowisko staje się polem doświadczeń edukacyjnych dzieci zależy głównie od kompetencji i świadomości określonego nauczyciela. Dwie badane nauczycielki nie potrafiły i (lub) nie widziały potrzeby wykorzystywania dużego potencjału edukacyjnego, który jest na wyciągnięcie ręki w najbliższym otoczeniu szkoły. Jedna natomiast umiała te możliwości przełożyć na konkretne zadania dla swoich uczniów.

Dodatkowo, szkolna oferta zajęć pozalekcyjnych dla uczniów klas III w obydwu szkołach śródmiejskich jest dosyć uboga i w szkole B obejmuje jedynie koło matematyczne, koło plastyczne i zajęcia sportowe w ramach Szkolnego Klubu Sportowego, a w szkole A dwa rodzaje zajęć plastyczno-technicznych oraz koło turystyczno-rekreacyjne i zajęcia z piłki nożnej dla chłopców. W tej szkole ofertę zajęć plastycznych i teatralnych ma również świetlica szkolna, lecz skierowana jest ona wyłącznie do uczniów z niej korzystających.

Takie ubóstwo oferty pozalekcyjnej dla uczniów klas III obydwu szkół budzi wielkie zaskoczenie. Należy pamiętać, że szkoły zlokalizowane są w śródmieściu, a dzieci tam mieszkające często pochodzą z ubogich rodzin, również dysfunkcyjnych i spędzając czas wolny na ulicach są bardziej narażone na marginalizację społeczną. Dlatego szkoła powinna umożliwiać im bezpieczne, ale i atrakcyjne spędzanie czasu wolnego po lekcjach, rozbudzać

różne zainteresowania, kompensować ewentualne negatywne wpływy środowiska rodzinnego czy wyrównywać zaniedbania edukacyjne.

Szkoła C jest kolejną szkołą działającą w środowisku o dużym potencjale edukacyjnym, jest to szkoła osiedlowa w dużym mieście. Zlokalizowana jest w środku dużego osiedla mieszkaniowego i otoczona blokami mieszkalnymi z lat 80. i 90. W środowisku lokalnym szkoły znajduje się bardzo duża liczba instytucji, organizacji i stowarzyszeń. Mieści się tu dom kultury, publiczna biblioteka, przedszkole, kościół, świetlica socjoterapeutyczna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna i klub seniora. Na terenie środowiska lokalnego szkoły działa również pozarządowa organizacja zajmująca się sprawami osób niepełnosprawnych oraz hospicjum. Dodatkowo, istnieje prywatna szkoła języków obcych, szkoła muzyczna i szkoła tańca. W pobliżu szkoły znajdują się tereny rekreacyjno-sportowe, na których działa klub sportowy. W sąsiedztwie jest park i miejski las.

Oferty dla dziecka w wieku 9 – 10 lat kieruje między innymi dom kultury – są to odpłatne zajęcia wokalne-taneczne, baletowe, nauka gry w piłkę nożną oraz biblioteka, która oferuje dzieciom warsztaty plastyczne i literackie podczas ferii zimowych oraz letnich. Kościół proponuje swoim najmłodszym wiernym imprezy okolicznościowe oraz wycieczki, dzieci mogą należeć do dziecięcego zespołu pieśni. W prywatnych instytucjach edukacyjnych dziecko może podjąć naukę języka obcego, gry na instrumencie muzycznym lub różnych gatunków tańca, a w klubie sportowym może odpłatnie uczyć się jazdy na nartach.

Oferta pozalekcyjna szkoły, zważywszy na dużą liczbę uczniów do niej uczęszczających, jest bardzo skromna. Propozycje o charakterze *stricte* poznawczym obejmują koło matematyczne, przyrodnicze oraz koło szybkiego zapamiętywania. Koło plastyczne i koło origami to jedyne propozycje działań opartych na aktywności twórczej, a oferty związane z aktywnością ruchową realizowane w szkole są odpłatne i obejmują naukę pływania, zajęcia z pływania synchronicznego oraz szkółkę tańca.

W szkole C badaniami objęto uczniów i nauczycieli dwóch klas III. Szczegółowa analiza potwierdza również w tym przypadku, że w tej samej szkole, pracując na tych samych programach nauczania, uczniowie jednej z nauczycielek praktycznie w ogóle nie uczą się poza salą lekcyjną, podczas gdy w drugiej klasie sporadycznie, ale jednak podejmują zadania szkolne w środowisku czy uczą się od specjalistów zapraszanych przez nauczyciela do klasy.

Podsumowując, można stwierdzić, że badane szkoły działające w środowiskach o dużym potencjale edukacyjnym, nasyconych różnego typu instytucjami, organizacjami i stowarzyszeniami, nie wykorzystują tych możliwości. Z jednej strony, rzeczywiście nie otrzymują wsparcia ze strony lokalnych podmiotów instytucjonalnych (brak ofert dla szkół), ale również

same z własnej inicjatywy nie próbują nawiązywać z nimi form planowej, systematycznej współpracy. Należy jednak pamiętać, że są w tych szkołach nauczyciele, którzy znając wartość doświadczeń gromadzonych przez uczniów w kontakcie z tym, co ich bezpośrednio otacza, podejmują samodzielne próby organizowania edukacji w środowisku.

Szkoła D. Obraz tworzonej przez tę szkołę przestrzeni edukacyjnej rysuje się zupełnie odmiennie niż w przypadku szkół wcześniej analizowanych. Szkoła D zlokalizowana jest również w środowisku osiedla mieszkaniowego dużego miasta. Jest to jednak środowisko o przeciętnym potencjale edukacyjnym. Działa w nim mniejsza liczba instytucji kulturalnych, placówek edukacyjnych, organizacji i stowarzyszeń społecznych. Szkoła położona jest w środku osiedla mieszkaniowego, otoczona blokami mieszkalnymi z lat 70. i 80., w najbliższym sąsiedztwie jest park. W pobliżu znajduje się dom kultury z klubem seniora, ponadto kościół, przedszkole, oddział dziecięcy publicznej biblioteki, Rada Osiedla, prywatne ognisko muzyczne oraz działka ZHP.

Oferty środowiska lokalnego dla dziecka w wieku 9 – 10 lat to przede wszystkim propozycje domu kultury. Działa tu Centrum Języków Obcych, które oferuje naukę języka angielskiego i niemieckiego, grupa tańca towarzyskiego oraz nowoczesnego. Dzieci mogą brać udział w zajęciach karate i tenisa stołowego oraz warsztatach plastycznych. Niestety, większość zajęć jest odpłatna. Dodatkowo dom kultury organizuje regularnie wystawy plastyczne, fotografii oraz imprezy i happeningi dla społeczności lokalnej. Biblioteka oferuje dzieciom warsztaty plastyczne i teatralne podczas ferii zimowych oraz letnich, prowadzi lekcje biblioteczne dla szkół i przedszkoli, a także zaprasza na spotkania z ciekawymi ludźmi (podróżnikami, artystami, aktorami). Związek Harcerstwa Polskiego organizuje zbiórki zuchowe dla dzieci w osiedlowej harcówce, a prywatne ognisko muzyczne odpłatnie naucza gry na instrumentach muzycznych.

Obydwie badane nauczycielki klas III pracujące w szkole D zgodnie twierdzą, że lokalne podmioty sporadycznie wychodzą z jakimikolwiek propozycjami edukacyjnymi, natomiast częste propozycje otrzymują wyłącznie z placówek kulturalnych, takich jak muzea, teatry, kina, znajdujących się w środowisku pozalokalnym.

Nauczycielki ze szkoły D dużo skuteczniej niż nauczycielki ze szkół zlokalizowanych w środowiskach o dużym potencjale edukacyjnym wykorzystują rodziców swoich uczniów jako źródło cennych możliwości edukacyjnych. W porównaniu z klasami wcześniej charakteryzowanych szkół, większy jest udział rodziców w procesie szkolnej edukacji. Oprócz pomocy materialnej czy organizacyjnej, nauczycielki mogą liczyć na pomoc w dostarczaniu ciekawych materiałów edukacyjnych, wyszukiwaniu interesujących ofert edukacyjnych dla uczniów czy pomoc w pracy z dzieckiem mającym trudności w uczeniu się. Dodatkowo, rodzice pomagają (finansują

część zajęć za pośrednictwem Rady Rodziców) w tworzeniu bogatej oferty pozalekcyjnej szkoły.

Pomimo tego, każda z nauczycielek w nieco innym zakresie tworzy autorskie oferty edukacyjne o charakterze środowiskowym. W jednej z klas III uczniowie tylko sporadycznie podejmują zadania na rzecz okolicy czy działania we współpracy z inną szkołą lub przedszkolem. Nie korzystają z edukacyjnych programów telewizyjnych i okazjonalnie doświadczają edukacji szkolnej poza murami szkoły; jedynie zadania domowe wymagają od nich często poszukiwania informacji z różnych źródeł pozaszkolnych (Internetu, encyklopedii, rodziców, dziadków itp.). Natomiast w drugiej klasie inna nauczycielka tworzy dla uczniów, co prawda w sposób sporadyczny, zadania w obrębie każdej formy aktywności poznawczej w środowisku, co oznacza, że dzieci mają okazję podejmować bardziej zróżnicowaną działalność i gromadzą bogatsze doświadczenia.

Oferta pozalekcyjna szkoły jest bardzo bogata. Wymienione poniżej koła i kluby dostępne dla ucznia klasy III obejmują:

- oferty edukacyjne: Klub Młodego Badacza, biblioteczne spotkania z książką i filmem, Otwarty Umysł – zajęcia z technik szybkiego uczenia się, koło redakcyjne gazetki klas I – III, zajęcia logopedyczne, Klub Europejski, Klub Informatyka, koło przyrodnicze, koło fotograficzne, koło ekologiczne, koło języka angielskiego, koło matematyczne, Ortograficzne Łamigłówek – koło polonistyczne;

- oferty oparte na aktywności twórczej: zespół wokalny, zespół instrumentalny, dwa koła plastyczne, dwa koła teatralne, zajęcia konstruktorskie, klub origami, zajęcia z biblioterapii;

- oferty oparte na aktywności ruchowej: zespół taneczny, gry i zabawy ruchowe, koszykówka dziewcząt i chłopców w ramach Szkolnego Klubu Sportowego.

Dodatkowo w szkole codziennie działa pogotowie lekcyjne klas I – III, gdzie uczniowie mogą prosić nauczyciela o pomoc w rozwiązaniu zbyt trudnego zadania.

Szkoła prowadzi także cykl comiesięcznych spotkań – warsztatów dla rodziców w ramach programu „Szkoła dla Rodziców”.

Są to wprawdzie zajęcia prowadzone w samej szkole, a więc w izolacji od środowiska lokalnego, ale bogactwo form aktywności pozalekcyjnej oferowane dzieciom może w pewnym stopniu rekompensować brak ofert ze strony instytucji znajdujących się w najbliższym otoczeniu. Stwarzając bowiem dzieciom możliwość wielostronnej aktywności w warunkach mniej formalnych, opartych na spontaniczności, dobrowolności i zabawie, szkoła dostarcza im bogatych doświadczeń i doznań. Oznacza to również, że szkoła skupiona na dziecku może znajdować rozwiązania organizacyjne i programowe ważne dla jego rozwoju, a zależy to od filozofii i kultury eduka-

cyjnej szkoły i nauczyciela, jego kompetencji i poczucia odpowiedzialności za swoje zadania wobec powierzonego jego opiece dziecka.

Dwie następne objęte badaniami szkoły umiejscowione są w środowisku wiejskim, które podobnie, jak poprzednia charakteryzują się przeciętnym potencjałem edukacyjnym.

Szkoła E zlokalizowana jest we wsi gminnej zamieszkiwanej przez około 2300 mieszkańców. Na jej terenie znajduje się park, a w bliskim sąsiedztwie także lasy. W otoczeniu szkoły znajduje się dom kultury, publiczna biblioteka, przedszkole, klub seniora, kościół i Ochotniczy Hufiec Pracy. W pobliżu swoje siedziby mają trzy organizacje społeczne, z których jedna jest stowarzyszeniem zrzeszającym młodych miłośników Wielkopolski. Działa również klub sportowy, który korzysta z sali gimnastycznej przy szkole podstawowej, trawiastego boiska do gry w piłkę nożną oraz asfaltowego boiska wielofunkcyjnego znajdującego się na terenie wsi. Mimo że jest to dość mała wieś, liczba instytucji jest duża.

Oferta instytucji środowiska lokalnego w odniesieniu do możliwości zagospodarowania czasu wolnego dzieci w wieku 9 – 10 lat nie jest, w odniesieniu do warunków wiejskich, uboga. Pozaszkolne propozycje mają w większości charakter okazjonalny. Są to imprezy, happeningi, festyny, rajdy, konkursy czy spotkania świąteczne organizowane raz lub kilka razy w roku. Prawie wszystkie mają charakter zabawowy lub ruchowy. Z ofert o charakterze edukacyjnym można wyróżnić organizowane przez szkołę we współpracy z lokalnymi instytucjami i organizacjami coroczne konkursy wiedzy o regionie (lokalne władze i Stowarzyszenie Młodych Wielkopolan) oraz konkursy ortograficzne (publiczna biblioteka). Jedyne regularne zajęcia pozaszkolne oferuje dom kultury i są to dwie oferty oparte na aktywności twórczej: zajęcia plastyczne i zajęcia taneczne oraz lokalny klub sportowy, który proponuje zajęcia sportowe dla wyselekcjonowanych dzieci.

Pozalekcyjna oferta własna wiejskiej szkoły E dla uczniów klas III jest bardzo ograniczona i obejmuje koło taneczne, zajęcia z tenisa stołowego w ramach Uczniowskiego Klubu Sportowego oraz trzy oferty edukacyjne: Szkolny Klub Ekologiczny, koło informatyczne i koło języka angielskiego.

Dwie badane nauczycielki klas III z tej szkoły zaznaczają, że z ofertami edukacyjnymi często wychodzą: dom kultury, okoliczna biblioteka i lokalne władze, natomiast w ogóle takie propozycje nie padają ze strony okolicznych zakładów pracy czy punktów usługowych oraz organizacji społecznych. W przypadku pozostałych instytucji (Kościół, policja, przychodnia zdrowia) nauczycielki mają odmienne zdanie i podczas gdy jedna z nich zaznacza, że dana instytucja sporadycznie wychodzi z propozycjami o charakterze edukacyjnym, druga twierdzi, że takie oferty w ogóle się nie pojawiają. Podobnie, również w innym zakresie planują i realizują cele edukacyjne w środowisku. Jedna z nich bardzo rzadko, okazjonalnie tworzy

uczniom zadania o charakterze poznawczym w przestrzeni środowiska, a druga podejmuje systematyczną i planową współpracę z zaprzyjaźnioną szkołą lub przedszkolem, regularnie organizuje z uczniami spotkania dla rodziców, a jej uczniowie twierdzą, że prawie zawsze, kiedy zajmują się na lekcjach nowym zagadnieniem, wychodzą poza mury szkoły, aby zebrać informacje na dany temat.

Szkoła F to kolejna objęta badaniami wiejska szkoła podstawowa, zlokalizowana również w środowisku o przeciętnym potencjale edukacyjnym. W pobliżu wsi znajdują się lasy, a na jej terenie zespół pałacowo-parkowy. W najbliższym sąsiedztwie szkoły jest dom kultury, publiczna biblioteka, kościół, przedszkole i klub seniora. Swoją siedzibę ma tu również Związek Harcerstwa Polskiego oraz klub sportowy działający przy szkolnej hali widowiskowo-sportowej.

Propozycje lokalnych instytucji i organizacji dla uczniów klas III obejmują spotkania dziecięcej orkiestry dętej, zajęcia taneczne i odpłatną naukę gry na pianinie w domu kultury, zbiórki harcerskie, treningi w sekcji piłki nożnej klubu sportowego, ale wyłącznie dla wyselekcjonowanych dzieci oraz konkursy czytelnicze i cykliczne spotkania z poezją w bibliotece publicznej kierowane do całej społeczności lokalnej.

W ocenie nauczycielek z wiejskiej szkoły F, wszystkie instytucje podejmują różnorodne działania, które można wykorzystać do realizacji zadań szkolnych, lecz mają one charakter sporadyczny. Jedynie lokalne władze nie wychodzą z żadnymi projektami, które nauczycielki mogłyby włączyć w proces edukacyjny.

Spośród trzech nauczycielek klas III z tej samej szkoły, mających porównywalne możliwości w zakresie kreowania procesu edukacji w środowisku, warto wskazać na jedną, która jest wyjątkowo świadoma, że działalność uczniów w środowisku powinna być zgodna z celami zawartymi w programie nauczania i musi przedstawiać wartość poznawczą dla uczniów, a jej deklaracje, jako jedynej, znajdują bezpośrednie przełożenie na podejmowane przez uczniów formy aktywności w środowisku. Nauczycielka ta regularnie wbudowuje edukacyjne oferty konkursowe płynące z lokalnych i pozalokalnych instytucji w tok procesu edukacyjnego i dzięki zadaniom, mającym na celu przygotowanie do konkursu, realizuje cele edukacyjne. Poza tym często wykorzystuje na zajęciach różne przedmioty przynoszone przez dzieci, zaprasza do klasy gości – specjalistów w różnych dziedzinach życia, a także systematycznie organizuje pracę nad nowym zagadnieniem poprzez eksplorację lub obserwację danego problemu lub zjawiska w naturalnym kontekście. Pozostałe dwie nauczycielki klas III podejmują te formy działań z uczniami wybiórczo i wyłącznie sporadycznie.

Warto zauważyć również, że ta wiejska szkoła rekompensuje brak ofert zajęć pozaszkolnych w środowisku lokalnym, bowiem sama wychodzi

z różnorodnymi i atrakcyjnymi dla uczniów propozycjami spędzania czasu po lekcjach. Uczniowie klas III mogą uczestniczyć w licznych kołach zainteresowań prowadzonych w szkole. Są to koła oparte na aktywności poznawczej: matematyczne, polonistyczne, przyrodnicze, informatyczne, redakcyjne, recytatorskie, młodych twórców literackich oraz klub szachowy. Do ofert rozwijających postawy twórcze zaliczyć można koło taneczne, teatralne i plastyczno-muzyczne. Pozalekcyjna oferta związana z aktywnością fizyczną zawiera także odpłatne zajęcia z karate oraz zajęcia w sekcjach szkolnego klubu sportowego, ale tylko dla wyselekcjonowanych pod kątem predyspozycji uczniów.

Szkoła G. Warto przyrzeć się również szkole pracującej w środowisku lokalnym o małym potencjale. Jest to opis jednego przypadku – środowiska peryferyjnego dużego miasta. Jego potencjał jest mały, gdyż w przestrzeni tego środowiska funkcjonuje tylko szkoła. Szkoła znajduje się na peryferiach miasta w dzielnicy domów jednorodzinnych, w większości z lat 70. i 80. XX wieku. Położona jest na uboczu dzielnicy, w sąsiedztwie rzeki Warty. Mieści się w małym, kameralnym budynku. W jej najbliższym sąsiedztwie, czyli w ustalonej dla wszystkich szkół odległości 1 – 1,5 kilometra, nie ma żadnej instytucji środowiska lokalnego, nie działają żadne organizacje społeczne ani prywatne placówki edukacyjne.

W środowisku lokalnym o małym potencjale, w którym istnieje jeden, dwa podmioty, obowiązek tworzenia dzieciom warunków do podejmowania aktywności w środowisku spoczywa na barkach szkoły. Jednak przypadek objętej badaniami szkoły pokazuje, że dwie badane nauczycielki klas III nie korzystają z wielu ofert środowiska pozalokalnego i traktują je jako rodzaj odskoczni od żmudnej nauki. Braki instytucjonalne w środowisku rekompensują, zapraszając gości do klasy, ale niestety nie podejmują działań na rzecz społeczności lokalnej i rzadko organizują proces edukacyjny poza murami szkoły. Nie budują ofert aktywności pozalekcyjnej uczniów (istnieje tylko jedno koło pozalekcyjne – plastyczne, dostępne dla uczniów klas III). Tworząc warunki do aktywności w środowisku w bardzo ograniczonym zakresie, nie wytwarzają żadnych powiązań między nauką w szkole a rzeczywistością pozaszkolną. Tu rodzice próbują dosyć intensywnie włączać się w działania szkoły. Przejawiają bardzo dużą inicjatywę, również w obszarze edukacji szkolnej dziecka. To oni zapraszają uczniów do swoich zakładów pracy, uczestniczą w zajęciach otwartych, dostarczają nauczycielowi pomoce edukacyjne. Jednak okazuje się, że szkoła nie potrafi wykorzystać potencjału tkwiącego w rodzicach uczniów.

Co więcej, specyficzne środowisko lokalne szkoły, w którym nie ma żadnych instytucji, w tym również edukacyjnych, nie wyzwoliło aktywności szkoły w zakresie budowania bogatej oferty pozalekcyjnej dla uczniów, a jej uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia w środowisku dalszym – na terenie całego miasta.

Podsumowanie

Podsumowując, warto zauważyć, że autorskie oferty edukacyjne o charakterze środowiskowym tworzone przez nauczycieli w toku procesu edukacyjnego różnią się znacząco w poszczególnych zespołach klasowych. Liczba i częstotliwość zadań realizowanych w środowisku nie zależą ani od lokalizacji szkoły, ani od potencjału edukacyjnego środowiska. Nauczycieli z badanych szkół różnicują warunki, jakie tworzą uczniom do aktywności w środowisku. Nauczyciele pracujący w tej samej szkole w różnym stopniu wykorzystują oferty edukacyjne środowiska, w różnym zakresie tworzą własne propozycje zadań poznawczych w środowisku. Może to wynikać z wartości przypisywanych edukacji w środowisku przez samych nauczycieli. Jeśli nauczyciel nie dostrzega korzyści płynących z organizowania procesu edukacyjnego w przestrzeni środowiska, nie będzie miał potrzeby nawiązywania współpracy z instytucjami środowiska lokalnego i nie będzie tego rodzaju ofert dostrzegał ani sam ich w toku procesu edukacyjnego kreował.

Zróżnicowanie stopnia i zakresu włączania innych podmiotów w szkolny proces edukacyjny przez poszczególnych nauczycieli, niezależnie od potencjału edukacyjnego środowiska czy lokalizacji szkoły, pozwala stwierdzić, że przede wszystkim nauczyciel jest tą osobą, która ostatecznie decyduje o spójności przestrzeni edukacyjnej, w której działa dziecko. To na nim spoczywa rola koordynatora działań edukacyjnych wszystkich podmiotów środowiska lokalnego oraz głównego kreatora aktywności uczniów w środowisku.

Tymczasem z badań wynika, że nauczyciele nie dostrzegają wartości edukacyjnych, jakich dostarcza środowisko. Wielu z nich błędnie zakłada, że szkoła ma monopol na edukację. Edukacja szkolna odizolowana jest od rzeczywistości pozaszkolnej dzieci, pole ich aktywności ogranicza się do klasy szkolnej. Nauczyciele każą małym uczniom pracować w ławkach z podręcznikiem, nie uwzględniając prawidłowości rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym ani kontekstu ich życia. W związku z tym dziecko pozbawione jest możliwości zdobywania stymulujących bogatych doświadczeń edukacyjnych wynikających z wielostronnego kontaktu z rzeczywistością zewnętrzną i wewnętrzną. Na nauczycielu spoczywa rola koordynatora działań edukacyjnych w środowisku i kreatora spójnej przestrzeni dla aktywności poznawczej uczniów, tymczasem znacząca grupa nauczycieli nie posiada wystarczających kompetencji w tym zakresie. Ogólnie trzeba więc stwierdzić, że nauczyciele, mimo że deklarują, iż realizują koncepcję edukacji zintegrowanej, nie budują procesu edukacyjnego zgodnie z jej założeniami.

Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju

Wprowadzenie

Zgodnie z założeniami Podstawy programowej z 1999 roku szkoła powinna być dla każdego dziecka miejscem wszechstronnego rozwoju osobowego, a więc stwarzać takie warunki, które umożliwią dzieciom z różnymi doświadczeniami i biografią, przekraczających jej progi, osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Jednak już nawet wstępna analiza podejmowanych przez szkołę działań wskazuje, że idee i założenia reformy nie znalazły niestety odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej. I choć nie jest oczywiście tak, że nie następują żadne próby modyfikacji, to są one na tyle nieefektywne, że wydaje się, iż niewiele można oczekiwać także po zmianach zapowiadanych w ramach kolejnej reformy Podstawy programowej z 2008 roku (Dz.U. z dnia 15.01.2009), która podobnie jak poprzednia reforma podkreśla konieczność tworzenia warunków pozwalających osiągać sukces edukacyjny dzieciom o różnych potrzebach i możliwościach. Wśród priorytetów edukacyjnych wciąż znajdujemy więc hasła mówiące o konieczności wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z „układu ryzyka zaburzeń”, tych z utrudnieniami rozwoju wynikającymi z przyczyn endogennych, jak i tych pochodzących ze środowisk deprecjonowanych społecznie. Podkreśla się także konieczność intensyfikowania działań edukacyjnych w pracy z uczniem zdolnym.

Do podstawowych, zapewne nadrzędnych celów, można by tu zaliczyć takie wspomaganie i wspieranie rozwoju tych dzieci, które umożliwi im korzystanie z posiadanego potencjału w sposób pozwalający zaspokajać podstawowe potrzeby, rozwijać własne uzdolnienia, kształtować procesy poznawcze, emocjonalne, społeczne, budować motywację do działania w sposób pozwalający każdemu z nich stawać się aktywnym członkiem

szkoły jako organizacji uczącej się. Takie podejście do procesów edukacji, stwarzającej każdemu dziecku szansę na progresywny rozwój nie jest odkrywcze, bowiem już zarówno Raport E. Faure'a (1975), jak i J. Delorse'a (1998) wskazywały, że każdy człowiek, bez względu na posiadany potencjał intelektualny czy emocjonalno-społeczny, ma prawo:

- uczyć się, aby wiedzieć, a więc zdobyć odpowiednie narzędzia rozumienia,
- uczyć się, aby działać, a więc móc skutecznie oddziaływać na swoje środowisko,
- uczyć się, aby żyć wspólnie i tym samym móc nie tylko uczestniczyć w życiu społecznym, ale i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby być, rozwijając inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, osobistą odpowiedzialność duchową (Delors, 1998, s. 85).

Te cztery drogi wiedzy, pozwalające poznać i zrozumieć świat, mogą być jednak skutecznie wykorzystane w procesie edukacji dzieci o różnych potrzebach i możliwościach tylko wtedy, gdy strategie postępowania pedagogicznego oparte będą na empirycznych badaniach odwołujących się do określonych aksjomatów afirmujących istnienie świata obiektywnych faktów, które trzeba zbadać, by znaleźć prawdę w kierunku której zmierzamy (Krauze-Sikorska, 2006, s. 303).

Takie zadanie postawiono sobie w badaniach dotyczących analizy celów teoretycznych, zapisanych w Podstawie programowej i utylitarnych, realizowanych w oparciu o tę Podstawę w praktyce szkolnej przez nauczycieli, pedagogów, psychologów pracujących z dziećmi o specjalnych potrzebach, bo choć w procesach zmian edukacyjnych pojawia się coraz więcej ważnych i niezmiennie słusznych założeń, to analizując działalność praktyczną szkoły można odnieść wrażenie, że zmiany te maskują głęboką inercję, a im więcej ich się pojawia, tym „bardziej jest tak samo” (Pantillon, 1987, s. 16).

Jak wskazują nasze badania, relacje między wartościami edukacyjnymi a uczeniem się dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ocenianiem go w szkole przez dorosłych i rówieśników, spostrzeganiem przez niego szkoły i spełnianiem się w roli ucznia dotyczą wielu wymiarów jego funkcjonowania. Wartości edukacyjne wyznaczają i ukierunkowują działanie osób zaangażowanych w ten proces, motywują też do dokonywania zmian zgodnie z założeniem, że szkoła, jako miejsce przyjazne wszystkim zaangażowanym w niej podmiotom, powinna sprzyjać aktywnemu uczeniu się rozwijającemu inteligencję wielorakie, a więc między innymi dążeniu przez każde dziecko nie tylko do opanowania określonej, wyznaczonej programem wiedzy i umiejętności szkolnych, ale i do zrozumienia otaczającej je rzeczywistości, samego siebie i innych. Wyznaczanie założeń i celów w pracy z dziećmi zdolnymi, czy tymi z utrudnieniami w rozwoju, nie może mieć więc w żadnej mierze charakteru spekulatywnego; badania empiryczne mu-

sza opierać się na analizie szkolnej rzeczywistości tych dzieci, a ich celem winien być nie tylko opis określonego stanu rzeczy, ale i jego eksplanacja.

Analiza różnych obszarów funkcjonowania tych dzieci, ich słabych i mocnych stron, budowania sieci wsparcia społecznego oraz form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, której doświadczają (lub nie) w procesie kształcenia i wychowania powinna odpowiedzieć na pytanie, czy szkoła rzeczywiście spełnia zadania sprzyjające rozwojowi potencjału tkwiącego w każdym dziecku, czy „dobrze uczy **każdego** ucznia”.

1. Zrozumieć pojęcie „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” – wprowadzenie w kluczowe terminy i zagadnienia

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawiło się już w 1978 roku (a więc ponad trzydzieści lat temu) w Wielkiej Brytanii w dokumencie zwanym Warnock Raport i zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku. Polska, jako państwo członkowskie, zobowiązała się do respektowania zawartych w niej postanowień, a dowodem na to są nowelizowane akty wykonawcze ustawy o systemie oświaty. Gwarantują one dzieciom i młodzieży prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej ich indywidualne możliwości i potrzeby w sposób sprzyjający progresywnemu rozwojowi.

Zgodnie z założeniami Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, w tym dla pierwszego etapu edukacyjnego, obejmującego klasy I – III (zarówno tej z roku 1999, jak i tej aktualnej z 2008), celem działań edukacyjnych nastawionych na rozwój każdego dziecka, a tym samym jego sukces edukacyjny i społeczny, jest rozpoznanie i wykorzystanie potencjału tkwiącego w każdym z nich. By twierdzenie to nie stało się jednak utopią, wymaga tworzenia przez osoby wspomagające i wspierające rozwój zarówno dzieci zdolnych, jak i tych z utrudnieniami w rozwoju, strategii, które będą aktywizowały dziecko, prowadząc do progresywnych zmian na poziomie jego funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego, społecznego, motywacji. Taka strategia, wykorzystująca możliwości dzieci, tworzy szansę na elastyczne podejście do nauczania, zmieniając rolę nauczyciela z dostarczyciela wiedzy na osobę ułatwiającą, stymulującą i wspierającą proces uczenia się dziecka, bo pozwala mu skoncentrować się na indywidualnych potrzebach i możliwościach jednostki.

Szkoła jest bowiem miejscem, w którym może realizować swój potencjał zarówno dziecko zdolne, to z uzdolnieniami parcjalnymi w jednej sferze, choć problemami w innych, dziecko z trudnościami i specyficznymi trudno-

ściami w uczeniu się, a także to, które ze względu na niekorzystne czynniki społeczne i sytuacyjne nie radzi sobie z opanowaniem materiału dydaktycznego i relacjami z innymi. Jest tu także miejsce dla dzieci z niepełnosprawnościami różnego rodzaju, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, jak podkreśla się bowiem w Deklaracji z Salamanki fundamentalną zasadą funkcjonowania każdej szkoły winno być przekonanie, że wszystkie dzieci w miarę możliwości powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic. Szkoły powinny więc odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, realizując różne style i tempo uczenia się, tworząc tym samym **szkołę dla ucznia**, z właściwym programem nauczania, przygotowaniem organizacyjnym, strategiami nauczania, wykorzystaniem zasobów oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym, bo tylko taki jej model zapewni każdemu dziecku odpowiednie wykształcenie. Tworzenie przemyślanej, efektywnej sieci wsparcia powinno odpowiadać wielości specjalnych potrzeb edukacyjnych spotykanych w każdej szkole, bo:

- jeśli chcemy dać dzieciom równe szanse, musimy traktować je w sposób zróżnicowany,
- każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności, programy edukacyjne powinny więc uwzględniać zróżnicowanie tych cech indywidualnych i potrzeb,
- każdemu dziecku należy stworzyć szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i doświadczenia „bycia sobą wśród innych”,
- szkoły o tak otwartej orientacji sprzyjają zwalczaniu stygmatyzacji, ostracyzmu, dyskryminacji, tworzą przyjazne społeczności uczniowskie, w których podstawą nauczania staje się zasada trzech „A” (*age, aptitude, ability*); oznacza to respektowanie przy podejmowaniu działań edukacyjnych wieku dziecka, jego „mocnych” i „słabych” stron, posiadanych umiejętności, ale i trudności w nabywaniu określonych kompetencji oraz unikanie stereotypów związanych z „szufladkowaniem” uczniów, ponieważ nie tylko mamy do czynienia ze stygmatyzacją, ale i tzw. efektem „samospelniającej się przepowiedni”, podtrzymywanym przez tendencję do ujawniania zachowań zgodnych z własną samooceną i oczekiwaniami innych.

W niniejszym opracowaniu pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym będzie rozumiane jako obejmujące zarówno dzieci z trudnościami w uczeniu się, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak i dzieci z tzw. układu ryzyka zaburzeń. Wobec tej ostatniej grupy zbyt często popełniamy bowiem „grzech zaniechania”, prowadzący w efekcie do powstania różnego rodzaju dysfunkcji utrudniających dziecku nie tylko przystosowanie się do warunków i oczekiwań otoczenia, ale przede wszystkim do zaspokojenia osobistych potrzeb i oczekiwań. Tym samym wśród dzieci objętych szczególną uwagą

powinny znaleźć się również różne grupy dzieci zdolnych, które podobnie jak dzieci z trudnościami wymagają ze strony nauczyciela tworzenia przemyślanego systemu wspomagania i wspierania ich rozwoju.

Specjalne potrzeby edukacyjne to bowiem te potrzeby, które muszą zostać zaspokojone w procesie realizacji działań edukacyjnych po to, by odmienny rozwój dziecka, determinowany endo- lub egzogennie, nie hamował jego aktywności własnej, nie prowokował sytuacji, w których staje się ono pasywne i niechętnie podejmuje aktywność, ale dzięki zaspokajaniu tych potrzeb otrzymuje możliwość stawania się osobą kompetentną, osiągającą satysfakcję z „bycia uczniem”.

Dzieci te są bowiem w stanie osiągać sukcesy edukacyjne, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie indywidualizacji działań, możliwości realizowania indywidualnych programów nauczania i wychowania, specjalnych metod dostosowanych do ich potrzeb, posiadanego potencjału i ograniczeń. Powinny być nauczane przez nauczycieli w pełni przygotowanych do podejmowania nowych wyzwań w pracy z dzieckiem, potrafiących dokonywać trafnej protodiagnozy, aktywnie współpracujących z rodzicami i specjalistami, angażujących się w tworzenie dla tych dzieci i ich opiekunów sieci wsparcia, obejmującej m.in. określone formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ważną umiejętnością nauczyciela staje się też takie organizowanie przestrzeni edukacyjnej, która, pozwalając wykorzystywać dostępną bazę, umożliwi w przedszkolu i szkole negocjowanie odmiennych, korzystnych dla dzieci o specjalnych potrzebach, rozwiązań organizacyjnych.

Reasumując powyższe rozważania można więc powiedzieć, że rozpoznawanie i zaspokajanie specjalnych potrzeb dotyczy wszystkich dzieci z utrudnieniami w rozwoju, które odnoszą się do właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych. Mogą mieć charakter ilościowy i jakościowy, przez co wywierają mniejszy lub większy wpływ na przebieg rozwoju i wychowania człowieka. Odchylenia ujemne powodują ograniczenia rozwoju fizycznego i psychicznego, utrudniają naukę i adaptację, zakłócają społeczne funkcjonowanie człowieka, czyniąc dziecko osobą nie radzącą sobie z wyzwaniami współczesnego świata. Odchylenia dodatnie to szczególne zdolności i uzdolnienia, które mogą jednak stać się dla dziecka specyficznym balastem przejawiającym się pod postacią Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć.

Kryteria diagnostyczne dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Trudno mówić o jednorodnej klasyfikacji specyficznych potrzeb edukacyjnych, gdyż są one przyporządkowane konkretnym typom trudności rozwojowych bądź możliwości wystąpienia takich trudności. Nie ułatwia tej

klasyfikacji nawet odwoływanie się do wybranych kategorii zaburzeń proponowanych przez ICD, czy DSM (podręczników diagnostycznych i statystycznych zawierających poza definicjami zaburzeń także szczegółowy spis aktualnie rozróżnianych zaburzeń i ich podtypów oraz zestawy kryteriów dla każdego z nich), ponieważ dalekie są one od doskonałości, co podkreślają nawet autorzy DSM wskazując, że trudno jest stworzyć taki system diagnozowania, który gwarantowałby jednocześnie rzetelność i trafność, ludzkie zachowanie determinowane jest bowiem zawsze przez wiele rozmaitych czynników (Frances i in., 1991).

Niezależnie więc od jakichkolwiek podziałów, za jedną z podstawowych potrzeb należy przyjąć uznanie indywidualności każdego dziecka oraz dostrzeganie w niej wartości pozytywnych. Wskazując jednak na te dzieci, które wymagałyby tworzenia w szkole sieci wsparcia edukacyjnego i społecznego można wskazać na:

Dzieci z układu ryzyka zaburzeń¹ – trudności w funkcjonowaniu osób należących do tej grupy determinowane są nie tylko przez czynniki biologiczne, ale i niekorzystne uwarunkowania środowiska edukacyjnego, z jednej strony nie umiającego dopasować się do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych tych dzieci, z drugiej – nie uwzględniającego specyfiki środowiska rodzinnego i kulturowego determinującego ich funkcjonowanie (Brzezińska, 2002, s. 46). Znaczącą trudność w ocenie możliwości tych dzieci stanowić może również fakt, że nie są one grupą o jednolitym klinicznie obrazie – dzieci z układu ryzyka to zarówno:

- osoby charakteryzujące się specyficznym zespołem właściwości indywidualnych determinujących poziom ich aktywności,
- z określoną rytmicznością związaną z wykonywaniem czynności,
- cechujące się preferencjami do kontaktu *vs* wycofywania się z niego,
- określonym poziomem adaptowalności,
- określonym poziomem intensywności i progu reagowania na bodźce, jakości nastroju, rozpraszalności uwagi,
- u niektórych z nich można zauważyć opóźnienia lub minimalne dysfunkcje rozwojowe związane z procesami orientacyjnymi czy wykonawczymi przy często wysokim poziomie intelektualnym,
- niektóre dzieci cechuje aktualnie niższy potencjał intelektualny, mogący być wynikiem deprecjonowania potrzeb dziecka związanych np. z brakiem stymulacji rozwoju w zakresie myślenia czy realizowaniem potrzeby samodzielności poznawczej,

¹ Pojęcie „układ ryzyka” wskazuje tu, że istotnie mogą zakłócać prawidłowy, progresywny rozwój dziecka dwa rodzaje niekorzystnych, powiązanych z sobą czynników determinujących funkcjonowanie dziecka: indywidualne cechy podmiotu i społeczno-sytuacyjne aspekty występujące w środowisku.

- dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych (funkcjonujące w trudnych warunkach społecznych, a więc w środowiskach o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami, ale także nie realizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych),

- w grupie tej znajdują się również dzieci o wysokim potencjale intelektualnym, wydawałoby się z „natury” predestynowane do osiągania sukcesu edukacyjnego, określane często mianem zdolnych, funkcjonujące jednak w otoczeniu niedopasowanym do ich możliwości, doświadczające braku stymulacji rozwojowej, nie mobilizowane do wysiłku, nie zachęcane do doświadczenia i eksplorowania świata, do współpracy z innymi, albo obciążone takimi wymaganiami, których nie są w stanie zrealizować; w odniesieniu do tej grupy wymagania otoczenia są więc albo poniżej rzeczywistych możliwości dziecka, albo znacznie je przewyższają.

Dzieci, w stosunku do których konieczność uwzględniania ich specjalnych potrzeb jest wynikiem tzw. kryterium organicznego. W grupie tej znajdują się dzieci z:

- dysfunkcjami ruchu, a więc z zaburzeniami w rozwoju motoryki dużej (paratonia, hypotonia, synkinezje, stereotypie ruchowe, brak koordynacji ruchowej) oraz grafomotoryki,

- dysfunkcjami wzroku – dzieci niedowidzące i niewidome,

- dysfunkcjami słuchu – dzieci niedosłyszące i niesłyszące,

- dysfunkcjami CUN – dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, epilepsją, afazją dziecięcą,

- deficytami rozwojowymi w zakresie poszczególnych funkcji poznawczych – np. dzieci z dysleksją czy dyskalkulią rozwojową,

- z przewlekłymi chorobami.

Dzieci, które zaliczane są do grupy osób o specjalnych potrzebach na podstawie tzw. kryterium psychicznego (psychologicznego), a więc te z:

- obniżoną wyuczalnością (o niższym niż przeciętny potencjale intelektualnym, czyli dzieci z tzw. klinicznego pogranicza normy),

- niepełnosprawnością intelektualną,

- zaburzeniami rozwoju psychicznego – dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy i języka, ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju umiejętności szkolnych i funkcji motorycznych,

- całościowymi zaburzeniami rozwojowymi – np. dzieci z autyzmem,

- zaburzeniami karmienia i odżywiania,

- syndromem AD/HD,

- zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, zaburzeniami zachowania i emocji (por. m.in. Kendall, 2004; Carson, Butcher, Mineka, 2002; Seligman, Walker, Rosenhan, 2003; kryteria zaburzeń wg ICD-10 i DSM-IV).

Niezależnie jednak od typu definicji czy klasyfikacji, którą przyjmujemy w odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, należy pamiętać przede wszystkim o tym, że sama specyfika czy odmienność funkcjonowania dziecka oceniana w odniesieniu do tzw. normy rozwojowej² nie tworzy osobowości człowieka, a głębokość zakłócenia nie określa jego możliwości. Dzieci z utrudnieniami w rozwoju różnią się między sobą tak bardzo, jak wszystkie inne dzieci. Są wśród nich dzieci powolne i bardzo szybkie, jedne lubią rywalizację inne jej unikają nawet w zabawach ruchowych, są dzieci wesołe, lubiące konwersować z rówieśnikami i dorosłymi, aktywne w wielu dziedzinach, próbujące pokonywać przeszkody, wytyczające sobie trudne zadania, ale i takie, które szybko wycofują się, gdy napotykają utrudnienia, cechujące się lękliwością, biernością i apatią. Łączy je jedno – potrzeba zrozumienia i akceptacji, wspólna wszystkim ludziom.

Rozpoznawanie i zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych musi zatem dotyczyć wszystkich dzieci – zarówno tych z ryzyka zakłóceń rozwoju, tych z zaburzeniami i dysfunkcjami rozwojowymi, tych, które określamy mianem wybitnie zdolnych, ale wydaje się, że również tych „przeciętnych”, których indywidualne właściwości, niekorzystne z punktu widzenia ich dalszego rozwoju mogą stać się przyczyną nieprawidłowego funkcjonowania, dezorganizując nie tylko konkretne czynności, ale też całokształt procesu adaptacyjnego.

Zwraca tutaj uwagę **relatywność pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”** i jego interakcyjny charakter – aspekt ten wydaje się niezmiennie istotny w procesie tworzenia reprezentacji dziecka czy oceny posiadanych przez nie kompetencji – dotyczy to zarówno protodiagnoz nauczycielskich, jak i diagnoz specjalistycznych oraz tworzenia sieci wsparcia edukacyjnego i społecznego nastawionej na potrzeby dziecka i jego środowiska.

2. Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w warunkach szkoły ogólnodostępnej – edukacyjne bariery sukcesu szkolnego

Pierwsza selekcja dzieci, przyczyniająca się do powstawania dysproporcji już na wstępie drogi edukacyjnej, następuje na poziomie przedszkola – dziecko szybko dowiaduje się, że jest osobą, która „nie umie”, „nie wie”, „nie potrafi”, „nie radzi sobie”. Szybko interioryzowane przekonanie o tym,

² Pojęcie normy rozwojowej cechuje się dużym relatywizmem, dlatego jest ono trudne nie tylko do zdefiniowania, ale i ścisłego określenia, w jakim przypadku mamy do czynienia z normą, a kiedy z całą pewnością można stwierdzić, że dana osoba znajduje się powyżej lub poniżej tej normy.

jak postrzegają je inni, prowadzi do sytuacji, w której przejście z przedszkola do szkoły staje się nie progiem, ale barierą blokującą już na wstępie osiągnięcie edukacyjnego sukcesu.

Jak wynika z badań empirycznych, jedną z zasadniczych przyczyn takiego stanu rzeczy wydają się postawy osób dorosłych pracujących z dziećmi, które odgrywają podstawowe znaczenie w tworzeniu przez nich reprezentacji dziecka. W praktyce edukacyjnej mamy zbyt często do czynienia z sytuacjami, w których ocena potencjału dzieci z utrudnieniami w rozwoju jest z jednej strony wynikiem przypisywania im ujemnych cech, z drugiej unikania sytuacji, w których mogłoby dojść do wczuwania się w stany psychiczne lub przeżywania problemów doświadczanych przez te dzieci (por. Ostrowska, 2000; Krauze-Sikorska, 2006; Barłóg, 2008).

Na aspekty te zwraca uwagę Zbigniew Kwieciński, którego badania wskazują na problem zawyżania ocen szkolnych dzieciom z rodzin o wysokich statusach ekonomicznych i ich zaniżania w przypadku dzieci pochodzących z rodzin o statusie niskim (Kwieciński, 2002), a R.J. Jones (1974) zauważa, że postawy nauczycieli w stosunku do dzieci, które funkcjonują w sposób niezgodny z przyjętymi przez nich standardami „normy” różnicują się w zależności od stopnia tej niezgodności, wyrażają się we wszystkich składnikach postaw: poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym i przejawiają się poprzez stygmatyzację prowadzącą w efekcie do zachowania dystansu.

Typowym przykładem budowania przez nauczyciela takiej postawy jest sytuacja powstała w prowadzonych przeze mnie badaniach, której opis warto przytoczyć, pokazuje ona bowiem, w jaki sposób w praktyce edukacyjnej zakłóceniu ulega dynamizowanie i aktywizowanie potencjału posiadanego przez dzieci.

[...] Nauczycielka przedszkola realizując z dziećmi zajęcia plastyczne podaje im temat pracy plastycznej „Wiosenne drzewo” polecając wykorzystanie techniki polegającej na wydzieraniu i naklejaniu niewielkich kawałków papieru na gotowy, narysowany wzór (obrys drzewa). Jej celem jest, by dzieci opanowały tę umiejętność, a praca była „staranna”. Co więcej, odwołuje się do względnie konstruktywnych motywów – najładniejsze prace zawisną na wystawie dla rodziców. Nie bierze jednak pod uwagę, że pracy dzieci towarzyszą takie zjawiska jak nuda, szybko pojawiające się zniechęcenie, dekoncentracja, a nawet elementy rywalizacji (kto lepiej, ładniej, staranniej). W efekcie dzieci przyswajają sobie nie tylko określoną czynność, do której są wdrażane, ale także owo nastawienie i przekonanie, które czynności tej towarzyszyły. Nauczycielka tworzy w tej sytuacji reprezentacje poszczególnych dzieci, które określa mianem „rozkojarzonych”, „nieuważnych”, „niebdałych”, lub „dokładnych”, „pracowitych” i nie bierze pod uwagę faktu, że niektóre z nich przyjmując negatywne zachowanie pragnęły po prostu wyzwolić się z narzuconej im przez nią roli. Uzyskuje przy tym dobre wyniki nauczania (dzieci w miarę

sprawnie wykonały daną czynność), przy jednocześnie ujemnych efektach ubocznych, bo niezależnie od jej woli dziecko przyswoiło sobie cały akt motywacyjny, a nie tylko jego wartościowe aspekty [...] (Krauze-Sikorska, 2006, s. 275-276).

Przytoczony opis sytuacji edukacyjnej pozwala zauważyć, że w ocenianiu i klasyfikowaniu dzieci, już na poziomie edukacji przedszkolnej, znaczącą rolę w procesie tworzenia reprezentacji dziecka przez nauczyciela odgrywa normatywny system reprezentacji (znaczenia nabiera tu np. ogólna gotowość dziecka do działania, jego aktywność zewnętrzna, cechy o charakterze intelektualnym sprzyjające przyswajaniu wiedzy). Należy przy tym podkreślić, że opisywana nauczycielka miała „teoretyczną” świadomość tego, że wiedza, poglądy czy umiejętności nie są przyswajane przez dzieci oddzielnie i niezależnie od siebie, lecz łącznie w ramach utrwalonych w praktycznym działaniu aktów motywacyjnych. Teza o czynnościowym charakterze uczenia się, wykraczającym poza same procesy myślowe, znajdowała jednak w praktyce odzwierciedlenie w niewielkim stopniu, dzieci były bowiem traktowane tak, jakby działały wyłącznie poznawczo, a nie jednocześnie coś postrzegały, przeżywały, do czegoś się ustosunkowywały.

Występowanie wśród nauczycieli przedszkoli tego typu postaw znacząco wpływa na rozwój dzieci i ich psychospołeczne funkcjonowanie, prowadzi bowiem do sytuacji, w której dziecko dość szybko sklasyfikowane zostaje jako osoba o „ograniczonych możliwościach”, co czasem oznacza pozostawienie dziecka samego z problemami, z którymi w tej sytuacji radzi sobie na tyle, na ile potrafi i w taki sposób, który samo uważa za najbardziej skuteczny – szuka wymówek dotyczących niewykonania zadania, powieła to, co robią inni, reaguje agresją lub wycofaniem z sytuacji ocenianych przez siebie jako zbyt trudne. Dzieci te określane przez nauczycieli jako „nie sprawiające specjalnych kłopotów” „nieśmiałe”, wycofane, „powolne” „nie rzucające się w oczy”, lub otrzymujące etykiety „mało inteligentnych” „trudnych” „pobudliwych” „niegrzecznych”, nie tylko funkcjonują coraz gorzej w sferze instrumentalnej, nie rozwijają bowiem swych rzeczywistych możliwości i „nie walczą” z ograniczeniami, ale uruchamiają też niekorzystne, z punktu widzenia ich dalszego rozwoju, mechanizmy obronne (Krauze-Sikorska, 2008a, s. 323-324). Stają się w ten sposób coraz bardziej bezradne, bo doświadczają coraz większej ilości problemów w sferze instrumentalnej i kierunkowej – sprawnie zaczyna funkcjonować „błędne koło”; np. mała skuteczność dziecka w zakresie funkcjonowania poznawczego (emocjonalno-społecznego) sprawia, że pojawiają się problemy ze stawianiem się osobą kompetentną w sferze emocjonalno-społecznej (poznawczej), co z kolei warunkuje nasilenie problemów poznawczych (społeczno-emocjonalnych).

W efekcie dziecko otrzymuje status osoby mało zdolnej lub z z trudnościami w uczeniu się, choć, jak podkreśla S. Farnham-Diggory (1992) 80%

wszystkich dzieci, które zostały w ten sposób ocenione, nigdy nie powinno znaleźć się w tej grupie. Badania tej autorki wskazują, że tylko pięcioro na tysiąc dzieci posiada niezdolność warunkowaną dysfunkcjami czy uszkodzeniami natury neurologicznej. U innych, w ten sposób ocenionych dzieci, mamy raczej do czynienia z odmiennym, czasem wolniejszym sposobem uczenia się lub problemami wynikającymi z niekorzystnego układu interakcji jednostka – otoczenie, determinującego uczenie się. Być może jest to stwierdzenie bardzo optymistyczne, ale warto w tym miejscu przypomnieć choćby badania E. Malmquista (1987), który podkreślał, że w klasach, w których pracują kompetentni, doświadczeni nauczyciele dzieci mających trudności klasyfikowane w kategoriach zaburzeń uczenia się jest zdecydowanie mniej. Na aspekt ten wskazują również moje badania prowadzone wśród dzieci sześciolletnich – obraz możliwości i ograniczeń danego dziecka powstawał pod wpływem konkretnych sytuacji, w których dziecko funkcjonowało, zależny był też od specyfiki zadania, które wykonywało. Zmiana stereotypowego spostrzegania dziecka ze względu na cechy związane z wrażeniem ogólnym, cechy poznawcze, te o konotacjach psychospołecznych i interpersonalnych czy z zakresu mobilizacji dziecka do działania następowała, gdy okazywało się, że potrafi ono inaczej funkcjonować w sytuacjach, w których ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa i kompetencji. Nauczycielki realizujące program eksperymentalny³ dostrzegały zatem, że nic nie upoważnia je do tego, by szybko tworzyć jednoznaczny obraz np. dziecka uważnego i nieuwważnego tak, jakby uwaga była cechą psychiczną posiadaną przez dzieci w różnym stopniu i oddziaływającą na całą jego aktywność w różnych sytuacjach⁴. Samo konstruowanie sytuacji występujących przed uczeniem się dziecka, w czasie uczenia się i po uczeniu się pozwalało też na to, by nauczyciel, wykorzystując relacje interpersonalne, mógł zwiększyć liczbę informacji o dziecku. Zachowania dzieci dostarczały istotnych z punktu widzenia oceny dziecka informacji pozwalających nauczycielowi na modyfikację przekonań dotyczących możliwości i ograniczeń dziecka, ocenianego np. jako nieśmiały, lękliwy, zahamowany poznawczo czy nadmiernie pobudliwy. Sytuacje edukacyjne, w których funkcjonowały dzieci, eliminowały też rywalizację i współzawodnictwo między nimi (kto lepiej, ładniej; która grupa lepiej wykona powierzone jej zadanie), co mogło przyczynić się do nieprzynawania przez nauczycielki wyższej oceny

³ Badania nad edukacyjnymi wartościami działań artystycznych w procesie uczenia się, nauczania i wychowania dziecka przygotowującego się do podjęcia edukacji szkolnej wykorzystujące quasi-eksperyment pokazały, że możliwe są zmiany stereotypów nauczycieli dotyczące możliwości dzieci w zakresie stawiania się osobą kompetentną poznawczo, emocjonalnie i społecznie (zob. Krauze-Sikorska, 2006, s. 272 i nast.).

⁴ Na aspekt ten zwracał np. uwagę M. Wallon (1938) podkreślając, że koncepcja uwagi jako specyficznej funkcji lub właściwości wydaje się mało aktualna.

tym cechom dziecka, które ujawniają się zazwyczaj w sytuacjach rywalizacji z innymi, a tym samym do tworzenia bardziej przychylnej reprezentacji tych dzieci, które ze względu na cechy indywidualne źle funkcjonowały w sytuacjach wymagających współzawodnictwa. W opisywanych sytuacjach bardziej istotna okazywała się bowiem aktywność dziecka, implikowana emocjami prokreatywnymi związanymi z jego ciekawością i zainteresowaniem realizowanym problemem, ale też jego przekonanie, że to ono samo może stać się źródłem zmian w otoczenie i sobie samym (Krauze-Sikorska, 2006, s. 254).

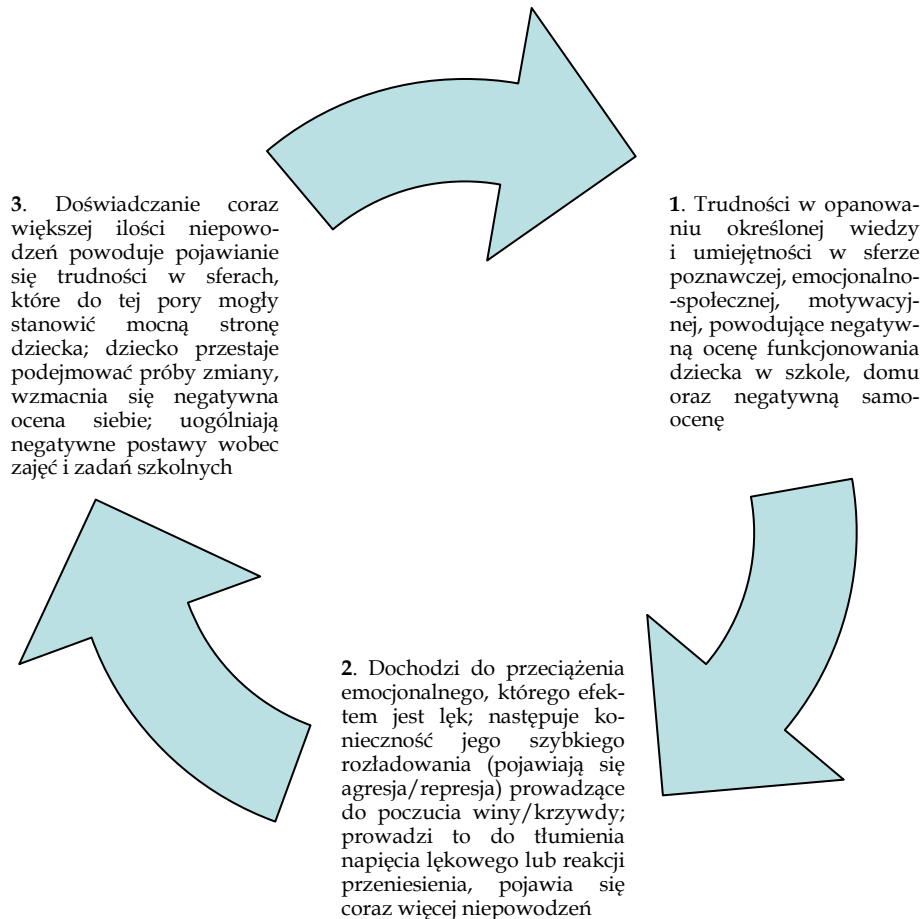
Te dzieci, które jednak nie mają okazji doświadczyć poczucia radzenia sobie z zadaniami w warunkach pełnego poczucia bezpieczeństwa, kompetencji i sprawstwa wycofują się z aktywności i rozwijają postawę wyuczonej bezradności – przeświadczenia o braku wpływu na uzyskiwane efekty uczenia się w różnych jego zakresach⁵ – „błędne koło” toczy się sprawnie i bez przeszkód (por. schemat 1).

Takie funkcjonowanie wiąże się już w okresie przedszkolnym z pojawianiem się przekonania o niskim poziomie własnych możliwości, budowaniem nieadekwatnego poczucia własnej wartości, uogólnianiem negatywnych postaw wobec zajęć i zadań stawianych przed dzieckiem. Wyuczona bezradność pociąga za sobą zarówno braki emocjonalne, motywacyjne, jak i poznawcze. Odniesienie sukcesu staje się wyjątkowo trudne, bo bezradne dzieci nie doceniają liczby prawidłowo rozwiązywanych zadań, za to przeceniają liczbę niepowodzeń. Jak wykazują C.I. Diener i C.S. Dweck (1980) ich subiektywne przekonania mogą fałszować ocenę okoliczności świadczących na korzyść dziecka.

Wszystkie opisywane zjawiska związane z funkcjonowaniem dziecka doświadczającego zróżnicowanych trudności w procesie edukacji dotyczą więc też, w zakresie każdego z analizowanych obszarów, dzieci z zaburzeniami rozwoju, np. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami fragmentarycznymi, globalnymi, zaburzeniami zachowania. Odmienne jest jedynie obciążenie i intensywność konfrontacji z zadaniami typowymi dla danej fazy życia – obciążenie to będzie jednak mniejsze jeżeli założymy, że najkorzystniejszą opcją dla dziecka jest po prostu zwyczajne towarzyszenie i wspieranie go zamiast **specjalnej troski** (Kwiatkowska, 2006), bo może ona przynieść efekt odmienny od zamierzonego – ograniczyć proces osiąga-

⁵ Tworzenie się i rozwój postawy wyuczonej bezradności, często porównywany ze zjawiskiem tworzenia się tzw. „pasa transmisyjnego” mającego znaczenie dla rozwoju człowieka na różnych etapach życia (Schaffer, 2005, s. 370), ujmuje związek między czynnikami endogennymi i egzogennymi; analizowany jest więc zarówno w różnych kontekstach, jak też ze zwróceniem uwagi na określone determinanty wskazujące na określone przyczyny i skutki, ze względu na problemy doświadczane przez osoby taką postawę budujące (por. m.in. Krauze-Sikorska, 2008a, 2010a; Kirby, Williams, 1991).

nia niezależności, budowania autonomii, kształtowania tożsamości oraz poczucia przynależności – wyzwania te dziecko musi podjąć, by stać się osobą nie tylko samodzielną, ale i szczęśliwą (Brzezińska, 2006).



Schemat 1. Tworzenie się „błędnego koła” prowadzącego do powstawania postawy wyuczonej bezradności

Dobry start edukacyjny w przedszkolu warunkuje więc późniejszy sukces życiowy dziecka, bo problemy pojawiające się we wczesnym okresie rozwoju trudno niwelować w kolejnych latach.

H. Rudolph Schaffer zauważa, że wcześniejsze doświadczenia życiowe jednostki wykorzystywane są do rozwijania nowych kompetencji, a człowiek, który pomyślnie stawia czoła wszelkim wyzwaniom danego etapu

rozwoju jest właściwie przygotowany do wkroczenia w kolejne stadium. Brak pełnej gamy środków w znacznym zakresie utrudnia radzenie sobie z wieloma problemami, choć „ścieżka rozwojowa nie jest raz na zawsze wyznaczona przez określone doświadczenia, bez względu na to, jak wcześniej miały one miejsce i jak bardzo były szkodliwe” (Schaffer, 2005, s. 371). Warto też, analizując funkcjonowanie dziecka, wziąć pod uwagę sygnalizowane już wcześniej zjawisko, „pasa transmisyjnego”, czyli zadziałania pewnego ciągu, w którym jedno niekorzystne zdarzenie pociąga za sobą następne (Schaffer, 2005, s. 370).

W tym kontekście podstawowym zakresem rozważań staje się to, na ile rozwój dziecka postrzegany jest przez nauczyciela jako „zróżnicowane przeżywanie się rozwoju oraz kroków wiodących ku dojrzałości” (Lorenzer, 1972, s. 8). Odpowiedź nie jest niestety zbyt optymistyczna, ponieważ mimo wielu teoretycznych postulatów zmian w zakresie postrzegania dzieci z ograniczeniami w rozwoju, uwzględniającego konieczność holistycznego analizowania ich funkcjonowania, w praktyce edukacyjnej problemy tych dzieci postrzegane są nadal w sposób izolowany, a więc bez zwracania uwagi na to, że uczenie się obejmuje jednocześnie wymiar kognitywny, emocjonalny i psychodynamiczny, a także społeczny.

Ilustracją analizowanego problemu jest ocena najczęściej występujących trudności w rozwoju i zachowaniu, o którą poproszono nauczycielki⁶ dzieci podejmujących obowiązek szkolny. Omawiając problemy dzieci, koncentrowały się one na wymienieniu określonych trudnościach (o różnym stopniu ogólności), które co prawda wskazują zakresy zakłóceń w rozwoju i zachowaniu dziecka, w żadnej mierze nie odkrywają jednak **potencjału i specyfiki** jego funkcjonowania. Problemy dzieci mogły więc zostać przedstawione w sposób ilościowy, ale dopiero rozmowa z dzieckiem i obserwacja zajęć prowadzonych przez nauczycielki pozwoliła (w odniesieniu do niektórych określeń trudności sygnalizowanych przez nauczycielki) uściślić ich zakres oraz dostrzec zależności i związki między determinantami podmiotowymi a sytuacyjnymi.

Problemy, na których skoncentrowały swoją uwagę nauczycielki, to przede wszystkim trudności z wyróżnianiem głosek i sylab w wyrazach (12,91%), nadmierną ruchliwością (12,84%), nademotywnością (12,14%) oraz impulsywnością (10,34%), ale także wolnym tempem pracy, które ich zdaniem decyduje o efektywności wykonywanych zadań (11,94%) (zob. tabela 1).

⁶ W badaniach przeprowadzonych na terenie szkół (posiadających oddziały przedszkolne dzieci 6-letnich) oraz przedszkoli województwa wielkopolskiego uczestniczyło 68 nauczycielek, które pracowały z 1441 dziećmi (Krauze-Sikorska, Kuszak, 2007, s. 5 i n.).

Tabela 1. Problemy dzieci 6 - 7-letnich podejmujących edukację szkolną dostrzegane przez nauczycieli

Problemy dzieci	Liczba dzieci w %
Trudności z wyróżnianiem głosek i sylab	12,91
Duża ruchliwość	12,84
Trudności z opanowaniem emocji	12,14
Wolne tempo pracy	11,94
Impulsywność	10,34
Mylenie podobnych kształtów	9,92
Brak umiejętności koncentrowania się na zadaniu	9,85
Trudności z zapamiętywaniem złożonych poleceń	9,58
Trudności z rysowaniem szlaczków	8,67
Brak umiejętności rozróżniania podobnych głosek	8,47
Wycofywanie się z sytuacji zadaniowych	8,26
Brak umiejętności obrony własnego stanowiska	7,49
Trudności ze wskazaniem prawej i lewej strony ciała	6,80
Problemy z pamięcią	6,04
Agresja w stosunku do innych dzieci	5,97
Wycofywanie się z sytuacji ekspozycji społecznej	5,48
Trudności w dostrzeganiu poszczególnych elementów na obrazku	5,00
Rozdrażnienie	4,37
Trudności z wykonywaniem czynności samoobsługowych	2,01
Agresja w stosunku do osób dorosłych	1,53
Brak kontroli nad czynnościami fizjologicznymi	1,18

Źródło: Krauze-Sikorska, Kuszak, 2007, s. 6.

W diagnozach specjalistów, w których również nie pojawiły się dane dotyczące relacji między czynnikami endogennymi i egzogennymi, na pierwszym miejscu sytuują się zaburzenia mowy (ze szczególnym wskazaniem na dyslalię – 20,33%), wolne tempo pracy dziecka (11,24%), problemy z koncentracją uwagi i nadaktywnością (9,92%; 8,2%).

Co więcej, żadna z ankietowanych osób nie dostrzegła (choć formuła ankiety oparta na pytaniach półotwartych i otwartych pozwalała na dokonanie takiej analizy), że wymiary poznawczy i emocjonalny, a także współdziałanie między nimi, w istotny sposób zależą od wymiaru społecznego (przyjmując węższy sens tego pojęcia moglibyśmy wskazać na wymiar interakcyjny dorośli – dziecko – rówieśnicy). Jeżeli bowiem interakcje zachodzące

w czasie dnia aktywności w szkole nie będą przez dziecko akceptowane to, jak słusznie zauważa Knud Illeris „albo proces uczenia się będzie zakłócony, albo w ogóle żadne uczenie się nie będzie miało miejsca”, albo też dziecko wyniesie z zajęć „coś całkowicie różnego od tego, co było zamierzone: np. negatywne wrażenie dotyczące relacji „ja – nauczyciel”, „ja – inni uczniowie”, negatywną ocenę treści realizowanych w ramach danego obszaru edukacyjnego, lub sytuacji szkolnej w ogóle” (Illeris, w: Krauze-Sikorska, 2010a).

Jest to tym bardziej istotne, że same dzieci źródeł swoich porażek i sukcesów upatrują nie tyle w konkretnej trudności czy zaburzeniu⁷, ile w relacjach z innymi, na podstawie których budują samoocenę. Tak więc to, w jakim stopniu dziecko przypisywać będzie sobie więcej zalet i osiągnięć niż minusów, wad i porażek, będzie skutkowało budowaniem określonego pojęcia Ja (odnosi się ono zarówno do poznawczych, emocjonalnych, jak i motywacyjnych aspektów Ja). I choć postawa wobec samego siebie rozwija się i kształtuje w ciągu całego życia, to jej istotne elementy pochodzą z okresu dzieciństwa i sytuują się w trzech obszarach: sposobu wykonywania zadań, relacji z rówieśnikami, relacji z dorosłymi.

Dzieci z utrudnieniami w rozwoju, podobnie jak ich rówieśnicy, przekraczając próg szkolny oczekują, że:

- szkoła będzie miejscem, w którym nauczanie łączy się z zabawą,
- w czasie zajęć zaspokojona zostanie ich dziecięca ciekawość świata,
- wykonywane działania i zadania szkolne nie będą wiązały się ze zbyt dużym wysiłkiem i koniecznością długo trwającej pracy (zarówno w szkole, jak i w domu),
- bycie w szkole stanie się okazją do poznania nowych osób, które będą nie tylko je akceptować i lubić, ale będzie też można zostać zauważonym i docenionym przez dorosłych i rówieśników w wielu sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych,
- w szkole będą mieć wszechstronnych, wyrozumiałych nauczycieli, traktujących ucznia z ogromną życzliwością, będących autorytetami, przyjaciółmi i kolegami, którzy nie stawiają wymagań, jakim dziecko nie jest w stanie sprostać,
- błędy i niewłaściwe zachowanie będą szybko zapominane,
- nauczyciel będzie miał dla dziecka zawsze czas – cierpliwie wyjaśni i wytłumaczy to, co niezrozumiałe; pomoże w sytuacjach, w których dziecko sobie nie radzi (źródło: badania własne, materiał opublikowany [w:] Krauze-Sikorska, 2010 b).

⁷ W rozmowach prowadzonych z dziećmi dotyczących ich sukcesów i porażek w przedszkolu 7-letni Wojtek, podejmujący obowiązek szkolny mówi „[...] no, pani mówi, że tak źle mi idzie w czytaniu i w ogóle, ale mama mówi, że dobrze sobie radzę [...]”, po czym z ogromną dumą stwierdza: „[...] Ale ja to mam ADHD [...]”.

Badania empiryczne zrealizowane w ramach projektu „Dziecko w szkolnej rzeczywistości” pozwalają dostrzec, że okres późnego dzieciństwa to także dla dzieci z utrudnieniami w rozwoju (a więc tych, które klasyfikujemy jako osoby o tzw. specjalnych potrzebach) czas, w którym dziecko zaczyna oceniać to: (1) jak radzi sobie z nauką szkolną, czy potrafi szybko biegać, jeździć na rowerze, czy posiada swoje zainteresowania; (2) czy ma wielu kolegów, czy jest lubiane przez inne dzieci (bawią się z nim, odrabiają lekcje, zapraszają na uroczystości np. imieniny; (3) czy jest lubiane i cenione przez dorosłych, czy jest chwalone przed innymi dorosłymi i rówieśnikami, czy dorośli rozmawiają z nim, czy lubią przebywać w jego towarzystwie, jak oceniają wykonywane przez nie zadania. Kształtowanie się samooceny związanej w znacznej mierze z relacjami społecznymi łączy się z jeszcze jednym obszarem: oto w życiu dziecka z ograniczeniami w rozwoju, podobnie jak w życiu jego prawidłowo rozwijających się rówieśników, pojawiają się znaczne zmiany emocjonalne.

Dziecko w wieku przedszkolnym najczęściej otwarcie komunikuje swoje odczucia⁸, pragnienia, nastroje; oczekiwania dziecka szkolnego są trudniejsze do zaobserwowania. Wyjątkiem są dzieci z hiperaktywnością, nie zawsze będące w stanie kontrolować zachowania emocjonalne (emocje komunikowane są spontanicznie, zarówno w sposób pozawerbalny, jak i werbalny), ale i one coraz częściej starają się ukrywać to, co przeżywają, z obawy przed niechcianymi reakcjami ze strony rówieśników i dorosłych. Zrozumienie świata dziecka z utrudnieniami w rozwoju staje się coraz trudniejsze i wymaga od dorosłego tego, co Schaffer (1981) nazywa „czujnością”, bo między stopniem trudności dziecka z ograniczeniami w rozwoju a jego postrzeganiem szkoły pojawia się coraz więcej zależności mających znaczenie dla jego samopoczucia psychofizycznego, a tym samym realizowania się w roli ucznia (tabela 2).

Analizując wypowiedzi uczniów, można zauważyć, że trudności oceniane jako „dydaktyczne” („ma kłopoty z czytaniem, pisanem...”) wydają się początkowo nie uruchamiać niechęci dziecka do szkoły, jeśli czuje się akceptowane przez nauczyciela i kolegów, widzi, że jego wysiłek jest dostrzegany i może liczyć na pomoc ze strony dorosłych i rówieśników. Czynniki, które pojawiają się w środowisku (zarówno szkolnym, jak i pozaszkolnym) często jednak nie sprzyjają budowaniu relacji opartych na wsparciu

⁸ Można zauważyć, że często taki sposób funkcjonowania dziecka postrzegany jest przez nauczycieli oczekujących od dziecka panowania nad reakcjami w „kategoriach nieprawidłowych reakcji emocjonalnych”, „nademotywności”, nauczycielki często nie pamiętają bowiem, że w wieku sześciu lat przedszkolak ma silne poczucie własności, lubi dyskutować i negocjować (jak stwierdziła jedna z nauczycielek „Janek ciągle się o coś wyklóca”), chce być najlepszy, najsilniejszy, co często prowadzi do uruchamiania różnych, nie zawsze akceptowanych przez otoczenie mechanizmów obrony własnego Ja.

i konstruktywnej pomocy, o której możemy mówić w odniesieniu do dzieci z pierwszej kategorii, tzn. tych, które jeszcze „lubią szkołę i lubią się uczyć”. Jeżeli na trudności dydaktyczne nakładają się problemy w relacjach z innymi, uczeń nie tylko coraz gorzej funkcjonuje w sferze instrumentalnej, nie rozwija bowiem swych rzeczywistych możliwości i „nie walczy” z ograniczeniami, ale zaczyna uruchamiać też niekorzystne mechanizmy obronne. Staje się w ten sposób osobą coraz bardziej bezradną, bo doświadcza coraz większej ilości niepowodzeń.

Tabela 2. Spostrzeganie szkoły przez uczniów klas III doświadczających trudności i niepowodzeń szkolnych

Postrzeganie przez dziecko szkoły Zakres trudności i problemów szkolnych dziecka w ocenie nauczyciela	Kategorie wypowiedzi uczniów	
	Pozytywne	Negatywne
1	2	3
Nasilenie problemów jest nieznaczące; niepowodzenia dziecka dotyczą przede wszystkim sfery dydaktycznej (trudności z czytaniem, pisanem, liczeniem); relacje z dorosłymi i rówieśnikami zdaniami nauczyciela oceniane są jako prawidłowe.	<i>Lubię swoją szkołę; Lubię chodzić do szkoły, bo mam dużo koleżanek i kolegów; Koledzy i koleżanki bawią się ze mną; Koledzy są fajni; Jak czegoś nie umiem, to inni mi pomagają; Jak powiem, że czegoś nie umiem to pani zawsze mi pomaga; Jak mam problemy, to pani i pani pedagog pomagają mi czytać, pisać i liczyć.</i>	<i>Nie lubię chodzić do szkoły, bo pani rzadko mnie chwali; Pani ciągle mówi, że muszę się poprawić; Pani mówi, że muszę więcej czytać i ćwiczyć matematykę; Nie lubię chodzić na dodatkowe zajęcia, bo znowu muszę czytać i liczyć i jest nudno; Nie lubię chodzić do szkoły, bo pani nauczycielka krzyczy i rzadko mi pomaga; Nie lubię chodzić do szkoły, kiedy trzeba dużo czytać i pisać i zadania z matematyki są trudne; Nie lubię chodzić do szkoły kiedy są sprawdziany.</i>
Trudności dydaktyczne dziecka oceniane są jako przeciętne, powiązane są jednak z utrudnieniami w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami; Nauczyciel podkreśla występowanie zachowań agresywnych lub pasywnych;	<i>Czasami lubię chodzić do szkoły, jak nie ma sprawdzianów; Czasami lubię chodzić do szkoły, jak pani na mnie nie krzyczy; Lubię swoją szkołę, bo niektórzy koledzy się ze mną bawią; Lubię panią pedagog, bo mi pomaga i panią kucharkę, bo mówi żebym się nie martwiła;</i>	<i>Nie lubię mojej szkoły, bo pani krzyczy, a dzieciaki się ze mną nie chcą bawić; Pani tylko ciągle mówi, że coś źle robię; Pani mówi, że znowu jestem niegrzeczny i wszystkich boli głowa;</i>

1	2	3
niechęć do podejmowania aktywności poznawczej (wskazuje np. na niechęć ucznia do realizowania proponowanych przez niego zadań w szkole i w domu; „dziecko powinno dużo pracować nad sobą, a nie chce”).	<i>Lubię, jak w szkole jest wesoło.</i>	<i>Nikt nie chce mi pomóc; Jak są grupy, to pani mówi mi gdzie mam siedzieć; Nie lubię w szkole zadań domowych, bo są głupie; Nie lubię szkoły, bo zawsze siedzę w pierwszej ławce; Pani rzadko mnie chwali; Otrzymuję mniej pochwał niż inni; Dzieciaki się ze mnie śmieją, jak czegoś nie umiem.</i>
Znaczny stopień trudności dydaktycznych w powiązaniu ze znacznie nasilonymi, nieprawidłowymi relacjami z rówieśnikami i dorosłym (ma dużo różnych trudności – z czytaniem, liczeniem, a nawet na muzyce i wychowaniu fizycznym; ciągle coś wymyśla i przeszkadza; sam nie podejmuje działań z innymi, trzeba go włączać do działań grupowych; dzieci nie lubią z nim pracować, bo przeszkadza; chyba jest nieakceptowany przez grupę.	<i>Lubię chodzić do szkoły tylko jak jest pani Kasia od religii, bo jest miła i uśmiechnięta; Lubię chodzić do szkoły, jak ktoś się ze mną bawi; Lubię chodzić do szkoły, jak dzieciaki chcą mnie do swojej grupy; Lubię szkołę, jak można wymyślać różne historie i je opowiadać innym dzieciakom; Lubię szkołę, jak przychodzi na zajęcia pan ze świetlicy, bo wymyśla różne fajne zabawy z matematyki.</i>	<i>Nie lubię szkoły, bo pani rzadko mnie chwali; Szkoła jest nudna; Nie mam koleżanek i kolegów; Inni mnie nie lubią; Pani tylko ciągle skarży mojej mamie; Nie lubię szkoły, bo muszę się uczyć trudnych rzeczy; Nie lubię szkoły, bo pani każe mi chodzić na takie zajęcia, gdzie znowu muszę się uczyć czytać i pisać to samo co w klasie; Nie lubię chodzić do szkoły, bo mama mówi, że pani powiedziała żeby nie chodził na żadne zajęcia, tylko się uczył; a ja lubię robić różne modele w pracowni; Pani i tak nie widzi, jak zrobię coś dobrze; Nie lubię swojej klasy.</i>

W efekcie mamy więc do czynienia z dziećmi, które szybko rozwijają przeświadczenie o braku wpływu na uzyskiwane efekty uczenia się (w różnych jego zakresach) pociągające za sobą zarówno braki emocjonalne, motywacyjne, jak i poznawcze. Odniesienie sukcesu staje się w tym momencie wyjątkowo trudne, bo bezradność powoduje, że uczeń nie jest w stanie docenić liczby prawidłowo rozwiązywanych zadań, za to przecenia liczbę niepowodzeń, często generalizując trudności i odnosząc je także do relacji z innymi („w szkole mam kłopot ze wszystkim”, „nic mi nie wychodzi”, „nikt mnie nie lubi”).

Znacznemu zakłóceniu ulega tu też relacja między osobistą i społeczną funkcją zachowania. Dziecko coraz częściej albo skupia się na zaspokajaniu

własnych potrzeb (nie liczy się z potrzebami innych, za wszelką cenę pragnie osiągnąć ważny dla siebie cel, podejmuje działania, których sam potem nie akceptuje), albo na realizacji oczekiwań otoczenia (podporządkowując się wymaganiom otoczenia, rezygnuje z linii własnego działania, ulega presji grupy – staje się uległy, bierny, łatwo nim kierować i manipulować).

Przykładem ilustrującym problemy dzieci z utrudnieniami rozwoju może być opis postrzegania szkoły przez troje uczniów klasy III – pierwotną przyczyną ich trudności szkolnych jest dysleksja rozwojowa⁹. Postrzeganie szkoły przez te dzieci pozwala ją ocenić albo jako miejsce, które stanowi barierę edukacyjnego sukcesu dziecka z utrudnieniami w rozwoju, albo jako miejsce, w którym sukces ten (jakby na przekór różnym trudnościom dziecka) jest możliwy do osiągnięcia, a o jego istocie stanowią przede wszystkim relacje interpersonalne dorośli – dziecko – rówieśnicy.

Chłopiec A – zaburzenia funkcji słuchowej i wzrokowej; trudności dydaktyczne na poziomie przeciętnym, związane przede wszystkim z opanowaniem czytania i pisanie (dysortografia).

Chłopiec **raczej nie lubi** szkoły, a szczególnie swojej pani, ponieważ:

- często go krytykuje i krzyczy na niego, kiedy nieprawidłowo wykona zadanie,

- w czasie głośnego czytania zdarzają mu się pomyłki – pani ciągle go poprawia, mówi wtedy, że „to nic nowego” i „zdziwiłaby się gdyby w końcu przeczytał dobrze jakiś tekst”,

- chłopiec uważa, że stara się dobrze odrabiać zadania domowe („długo nad nimi siedzę”, „czasem pomaga mi kolega albo mama”, ale pani prawie nigdy go nie chwali, a jak sam zapyta, czy „ładnie”, to pani mówi, że „to było proste”.

Spośród innych nauczycieli chłopiec ma dobry kontakt z:

- siostrą katechetką, bo zawsze jest wesoła, uśmiechnięta, nigdy się nie denerwuje i chwali, jak się zgłasza,

- panią od angielskiego, która czyta dużo bajek angielskich i nigdy na nikogo nie krzyczy,

- nauczycielem wychowania fizycznego, który go chwali, że szybko biega i umie podnieść duże ciężarki („wtedy wszystkie dzieciaki widzą, że jestem dobrym sportowcem”); **A** bierze udział w zawodach, często dostaje nagrody.

Chłopiec uczęszcza raz w tygodniu na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez panią pedagog – panią lubi, bo pomaga mu wykonywać zadania, ale zajęć nie, bo są nudne i czyta i pisze to samo, co w klasie.

⁹ Opis zaburzenia traktuję wyłącznie w kategoriach ilustracji analizowanej problematyki, nie dokonuję więc w tym miejscu szczegółowej, a tym samym poprawnej diagnozy funkcjonalnej; istotniejsze jest tu postrzeganie szkoły jako miejsca przyjaznego *vs* nieprzyjaznego dziecku z utrudnieniami w rozwoju.

Chłopiec podkreśla, że w szkole pomaga mu tylko pani pedagog i czasem Michał (kolega z klasy, mieszka w tym samym domu, w którym A).

Chłopiec B – zaburzenia funkcji słuchowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej (trudności w czytaniu, pisaniu – dysgrafia; wysoki poziom męczliwości w czasie pisania).

Chłopiec **lubi** szkołę i swoją panią, ponieważ:

- pani jest miła, często się śmieje, nie denerwuje się, „gdy coś jest źle zrobione”,
- chętnie rozmawia o „różnych rzeczach” i zna się „na grach komputerowych”,
- pyta, jak może pomóc, gdy czegoś nie umie zrobić, zawsze powtarza polecenia, jeśli trzeba,
- otrzymuje od pani pochwały za dobrze wykonane zadanie,
- gdy dostanie dobrą ocenę, to pani mu gratuluje i mówi, że jest z niego dumna,
- jak ma problemy w szkole, to zawsze „idzie do swojej pani”.

Chłopiec podkreśla, że lubi swoją szkołę, bo dzieciaki „są fajne i ma dużo kolegów”, a pan dyrektor jest miły i zawsze „zagada na korytarzu” i „wymyśla różne gry i zabawy dla całej szkoły”. **B** uczęszcza na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone przez swoją panią, która zawsze wymyśla ciekawe zadania z czytania i „idzie mu już lepiej”.

Dziewczynka C – w opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej zwraca się uwagę na specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu oraz nieśmiałość (w szkole nie prowadzi się zajęć korekcyjno-kompensacyjnych). Dziewczynka **nie lubi** swojej pani, ponieważ:

- pani jest niemiła i często krzyczy na dzieci,
- C nie zwraca się do niej po pomoc, bo wstydzi się powiedzieć, że czegoś nie rozumie/nie umie, bo pani mówi wtedy „no ty jak zawsze nie uważaś”,
- pani nigdy nie rozmawia z dziećmi na przerwach, tylko popędza i mówi, że też musi „odpocząć”,
- krytykuje dziewczynkę przy całej klasie i dzieci się śmieją,
- pani chwali inne dzieci, a jej nie,
- czasem pomoże przy wykonaniu zadania, ale mówi wtedy podniesionym głosem i nie jest miła.

Dziewczynka ma dobry kontakt z panią katechetką i panią od angielskiego (obie panie lubi, bo pomagają, tłumaczą, są uśmiechnięte, a pani od angielskiego „organizuje zabawy, w których wszyscy zdobywają nagrody”). Bardzo lubi też panią ze świetlicy, która pomaga jej w lekcjach, rozwiązują krzyżówki i „pani pokazuje innym dzieciom, jak ładnie śpiewam”.

Barierą w osiągnięciu satysfakcji z „bycia uczniem” są jednak dla dzieci z utrudnieniami w rozwoju nie tylko relacje z dorosłymi, ale także z rówieśnikami.

Dzieci, które są lubiane przez rówieśników podkreślają, że lubią chodzić do szkoły (nawet jeśli „nie za bardzo lubią panią” i innych nauczycieli), bo mają dużo kolegów i koleżanek, chętnie spędzają z nimi czas, mogą wspólnie robić różne rzeczy, koledzy pomagają im w nauce („pani wcale nie musi im o tym mówić”), rozmawiają o „różnych rzeczach”. Te, które nie czują się przez rówieśników akceptowane podkreślają, że w klasie są takie osoby, które się z nich śmieją, bo gorzej się uczą, nie mają się z kim bawić i rozmawiać na przerwach, same też rzadko podchodzą do innych dzieci, bo boją się, że „[...] nie będą ze mną rozmawiały, bo mają swoich kolegów”, „[...] i tak nie będą się ze mną bawiły”. Dochodzi w ten sposób do sytuacji, w której nie tylko są izolowane, ale też same zaczynają izolować się od innych, a niedobór relacji z rówieśnikami powoduje, że nie mając okazji do ćwiczenia umiejętności społecznych i emocjonalnych z partnerami na swoim poziomie rozwoju, nie mają też możliwości nauczyć się, jak współpracować i współdziałać z innymi.

Negatywne postrzeganie dzieci z utrudnieniami/ograniczeniami w rozwoju przez dorosłych i rówieśników to nie tylko prosty skutek „nie lubienia przez nie szkoły”. Konsekwencje braku akceptacji i przynależności grupowej to przede wszystkim przyjmowanie opinii innych jako najważniejszych informacji o sobie samym, pojawienie się lęku interaktywnego i poczucia bycia gorszym od innych, trudności w odniesieniu swoich problemów do kłopotów jakie mają inni, prowadzące w efekcie do utraty możliwości sprawdzenia samego siebie, a tym samym skutecznego zablokowania drogi do samodzielności.

Po trzech latach edukacji zmianie ulegają też niektóre z priorytetów dzieci związane z ich oczekiwaniami w stosunku do szkoły, choć te dotyczące np. poznania nowych osób, które będą nie tylko je akceptować i lubić, zostania zauważonym i docenionym przez dorosłych i rówieśników, posiadania wyrozumiałych, życzliwych nauczycieli, mających czas, by wyjaśniać i tłumaczyć to, co niezrozumiałe, czy pomóc w sytuacjach, w których dziecko sobie nie radzi, pozostają niezmiennie. Pragnienia uczniów klas III z trudnościami szkolnymi wiążą się między innymi z tym, że:

- będą lepiej oceniani – 80%,
- nie będą mieli trudności w nauce i dorównają w niej innym dzieciom – 40%,
- nauczą się dobrze czytać i pisać – 40%,
- będą mieć więcej kolegów i koleżanek – 26,67%,
- inne dzieci nie będą się z nich wyśmiewały – 20%,
- pani nie będzie ich krytykowała, ale więcej i częściej chwaliła – 33,33%,

- nauczyciele nie będą krzyczeli i będą mili – 26,67%,
- ich prace będą podobały się innym dzieciom – 13,33%,
- będą mogli należeć do różnych kół zainteresowań – 20%.

Podstawowy mechanizm wyjaśniający zmianę oczekiwań dziecka w niektórych obszarach związany jest przede wszystkim z reakcją otoczenia na fizyczne i psychospołeczne funkcjonowanie dzieci z utrudnieniami w rozwoju, zaspokajaniem ich potrzeb w szkole oraz pozycją dziecka w klasie. Tak więc jedynie dobrej jakości edukacja szkolna wspierająca rozwój dziecka zwiększa jego motywację i zaangażowanie w życie szkoły, co znajduje odzwierciedlenie w osiąganiu sukcesu szkolnego. Istotne znaczenie mają tu poczucie kompetencji i sprawstwa wyniesione z wcześniejszego etapu edukacyjnego – przedszkola i klas I – II, wpływające na kształtowanie się właściwej struktury Ja. Wysokie, choć realne poczucie własnej wartości sprzyja motywacji do działania, zaangażowaniu, ukierunkowuje jednostkę na sukces. W tym układzie łatwiejsza wydaje się też rola otoczenia – nauczycieli, rodziców, rówieśników, którzy akceptując zachowania dziecka w sposób naturalny będą wspierali je w jego rolach. Trzeba tu jednak podkreślić znaczenie poziomu kompetencji psychologicznych, pedagogicznych i merytorycznych nauczycieli oraz kompetencji specjalistów pracujących z tymi dziećmi, bo z całą pewnością ma on wpływ na jakość funkcjonowania dziecka w różnych rolach (nie tylko w roli ucznia, czy kolegi). Kompetencje te warunkują też postrzeganie ucznia zdolnego jako osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych i sprawiają, że u dziecka z utrudnieniami zauważane zostają uzdolnienia specjalne.

3. Dziecko kreatywne w szkole, czyli o edukacyjnej sytuacji dzieci zdolnych i uzdolnionych jako osób o specjalnych potrzebach

Możliwości zaspokajania potrzeb uczniów, których określa się mianem zdolnych, gwarantuje nie tylko Międzynarodowa Konwencja Praw Dziecka (art. 29), ale także Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991 (oraz przepisy wykonawcze do tej Ustawy, z późniejszych okresów). Odwoływała się do nich także Podstawa programowa z 1999 roku, wskazując na znaczenie pierwszego etapu edukacji szkolnej jako tego, który wspomaga i wspiera dzieci w rozwoju zdolności i uzdolnień. Na aspekty te zwraca uwagę także Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (Dz.U. z dnia 15.01.2009) podkreślając, że przedszkola powinny zapewnić dzieciom rozwijanie ich uzdolnień (zał. nr 1, pkt 1), a celem kształcenia ogólnego na pierwszym etapie edukacji powinno być rozwijanie predyspo-

zycji i zdolności poznawczych (zadania szkoły, pkt 3). Założenia te są jednak mało precyzyjne (czasami wręcz enigmatyczne) i nie wskazują na konieczność zmian w postrzeganiu przez nauczycieli uczniów zdolnych, choć badania naukowe od lat wskazują na mity i stereotypy w rozumieniu pojęcia „dziecko zdolne” i podkreślają, że

- dzieci zdolne nie zawsze uzdolnione są we wszystkich dziedzinach; tzw. „uniwersalne” uzdolnienia, które mierzy się, wykorzystując testy do badania inteligencji, rzadko mają charakter naprawdę uniwersalny; tym samym mamy do czynienia z dziećmi, które w jednej dziedzinie poznawczej są wyjątkowo uzdolnione, w innej przeciętne, a czasem mogą mieć też pewne trudności (por. Krauze-Sikorska, 2010 c);

- dzieci mające niezwykle osiągnięcia np. w plastyce czy sporcie nazywa się często utalentowanymi, podczas gdy umiejętności intelektualne określa się mianem „wybitnych uzdolnień”; Ellen Winner (1996) zauważa, że podział ten jest nieuzasadniony, ponieważ cechy charakterystyczne wybitnych uzdolnień są takie same w różnych dziedzinach (można tu wskazać na wczesną dojrzałość, specyficzny, indywidualny sposób uczenia się, chęć zdobywania i pogłębiania wiedzy); i chociaż w przypadku talentu plastycznego IQ nie musi odgrywać znaczenia, to zarówno dzieci z wysokim, jak i te z przeciętnym czy niższym ilorazem inteligencji przejawiają wysoki poziom konsekwencji w myśleniu i działaniu oraz znaczącą motywację do podążania w określonym kierunku;

- wybitne uzdolnienia nie są uzależnione od szczególnie wysokiego IQ¹⁰, bo testy na inteligencję służą do pomiaru dość ściśle określonego spektrum umiejętności jednostki, a tym samym wybitne uzdolnienia artystyczne mogą pozostać nieujawnione; problem ten w sposób szczególny dotyczy dzieci określanych mianem *savant idiot* („genialny idiota”) – pojęcie to wskazuje na istnienie wybitnych uzdolnień w jednej dziedzinie, w innych dziecko może mieć problemy o bardzo znacznym stopniu trudności;

- wskazywanie wyłącznie na wrodzony *vs* zależny od środowiska charakter zdolności ignoruje znaczenie interakcji dziecko – środowisko; podstawą rozwoju (a nawet w ogóle zaistnienia) zdolności jest analizowanie funkcjonowania dziecka w kategoriach wskazujących na związki między uzdolnieniami, motywacją wewnętrzną oraz warunkami stwarzanymi dziecku w środowisku edukacyjnym zarówno rodzinnym, jak i przedszkolnym/szkolnym;

- brak wsparcia oraz nieuwzględnianie przez rodzinę i szkołę potrzeb i możliwości dziecka uzdolnionego powoduje nie tylko sytuacje, w których talent nie może się rozwijać, ale też takie, w których np. wskutek niewłaści-

¹⁰ Zależność tę pokazuję na podstawie prowadzonych badań empirycznych; ich fragmenty przedstawiam w niniejszych rozważaniach.

wych nacisków zewnętrznych nie ujawni się on w ogóle lub zostanie zniszczony;

- do mitów należy zaliczyć opinie wskazujące na dzieci zdolne jako osoby przewyższające innych np. w dziedzinie rozwoju moralnego czy duchowego, ostrożnie należy traktować też tezy mówiące o dzieciach wybitnie uzdolnionych jako osobach „znacząco wyróżniających się na tle grupy”, „charakteryzujących się wysokim poczuciem własnej wartości”, „samotnych z wyboru”, „zainteresowanych wyłącznie dziedzinami, w których wykazują talent”; takie zachowania warunkowane są bowiem bardzo często czynnikami egzogennymi powodującymi, że dzieci zdolne są albo nadmiernie idealizowane, albo niedoceniane i odrzucane przez otoczenie;

- egalitarne podejście do zdolności jest potrzebne, ale należy pamiętać, że dziecko wybitnie uzdolnione we wszystkich dziedzinach potrzebuje w procesie edukacji innego dopasowania działań, niż dzieci uzdolnione w określonej dziedzinie, czy dziecko, u którego te uzdolnienia mają szansę się ujawnić – warunkiem koniecznym jest więc indywidualizacja w kształceniu;

- nie należy zakładać, że dzieci wybitnie uzdolnione będą w przyszłości odnosiły znaczące sukcesy, bo uzdolnienia, choćby wybitne, są, na co już wskazywano, zależne od wielu złożonych, pozostających z sobą we wzajemnej interakcji, czynników (zob. np. Winner, 1996; Gardner, 2002; Landau, 2003).

Zarówno sformułowane powyżej uwagi, jak i sama analiza pojęcia „zdolność” wskazują, że nie można oczekiwać jednoznaczności w jego rozumieniu, ponieważ w psychologii termin ten zarezerwowany jest dla oznaczenia różnych przejawów wykonawczego funkcjonowania jednostki. W pewnym uproszczeniu można więc stwierdzić, że dotyczy złożonych czynności sprawczych człowieka związanych z jego działalnością w różnych dziedzinach. Pojęcie zdolności jest często definiowane jako indywidualne możliwości skutecznego działania w różnych dziedzinach (przy założeniu, że rozpoznajemy je pośrednio poprzez dokonania w danym zakresie). Jak podkreśla Krzysztof Kruszewski przez zdolność rozumie się wewnętrzne uwarunkowania i najczęściej wrodzone możliwości efektywnego działania, z którymi nie wiążą się odpowiednie nawyki i umiejętności, a ich pomiar dokonywany jest najczęściej przy zastosowaniu psychologicznych testów zdolności, albo też traktuje się je jako pewne wiadomości, umiejętności i sprawności pozwalające na dobre wykonywanie różnych zadań (Kruszewski, 1993, s. 219).

J. Miluska zwraca uwagę, że w związku z rozbieżnościami w rozumieniu pojęcia „zdolność” można używać go w kilku znaczeniach:

- jako sprawność lub biegłość w jakiejś dziedzinie działania,

- jako istniejący w jednostce potencjał – może ona ujawnić się pod wpływem odpowiednich działań (można więc zdolność nabyć lub wyćwiczyć),
- jako aktualna sprawność podmiotu w wykonywaniu określonej czynności (znaczenie to oddaje angielski termin *ability*),
- jako maksimum osiągnięć, do jakich jednostka może dojść, jeśli będzie się w optymalnych warunkach przygotowywała do wykonania danej czynności (Miluska, 2001, s. 142).

W niniejszych rozważaniach, wskazujących na dziecko zdolne jako osobę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przyjmuję za Bolesławem Hornowskim, że zdolność można traktować zarówno jako pewną sprawność do wykonywania określonych czynności przy niezbędnych warunkach zewnętrznych, ale też – jako pewną możliwość, dzięki której dziecko poprzez uczenie się i ćwiczenie zdobywa nowe wiadomości, umiejętności i sprawności – w tym znaczeniu zdolności traktowane będą jako wrodzone właściwości, zadatki (Hornowski, 1978, s. 52 i nast.).

Tak rozumianego pojęcia zdolności charakteryzującego indywidualne właściwości psychiczne jednostki, które pozostają w związku ze skutecznością wykonania czynności bądź wielu działań, nie można więc w żadnym razie sprowadzić do wiedzy, nawyków czy umiejętności. Uczeń wybitnie zdolny może zatem uzyskiwać przeciętne lub nawet słabe wyniki w nauce, co spowodowane bywa brakiem motywacji do nauki.

Wyniki badań empirycznych¹¹ nie są tu niestety zbyt optymistyczne, ponieważ w dalszym ciągu (mimo zmieniającej się wiedzy na temat istoty zdolności i funkcjonowania uczniów zdolnych) za uczniów zdolnych większość nauczycieli uważa osoby o wysokim ilorazie inteligencji, przewyższające swoich rówieśników wiedzą i potrzebą pogłębionej aktywności intelektualnej, mające wysoką motywację do nauki, co sprzyja osiąganiu wysokich wyników w nauce szkolnej. Nauczyciele podkreślają też jednak, że uczniowie oceniani przez nich jako zdolni:

- często nie respektują obowiązujących norm i zasad szkolnych (nie panują nad ciekawością, nie zgłaszają się do odpowiedzi, ale przerywają zajęcia ciągłymi pytaniami, co „znacznie dezorganizuje pracę”),
- mają „dziwne” pomysły – szczególnie widoczne jest to w sytuacjach, kiedy w ramach zajęć nauczyciel proponuje np. „burzę mózgów”,
- czasami przejawiają lekceważący stosunek do wykonywanych zadań, rozwiązują co prawda zadania, ale często robią to według „swojego planu i pomysłu” (sposób działania odbiega znacznie od zaprezentowanego przez nauczycielkę algorytmu), uczeń nie potrafi też „powiedzieć, jak rozwiązał zadanie, choć jego wynik jest prawidłowy”,

¹¹ Próbę badawczą ($N = 25$) stanowiły dzieci klas III, szkół miejskich (72%) i wiejskich (28%) (60% dziewczynek, 40% chłopców) wskazane przez nauczycieli jako osoby zdolne.

- nie zawsze potrafią współpracować z innymi („woli pracować sam”, „zarzuca innych pomysłami i dzieci nie chcą z nim pracować w grupie”, „nie odzywa się, sprawia wrażenie, jakby był poza grupą”),
- mają za dużo różnych zainteresowań,
- za bardzo analizują temat, który ich interesuje, „o niczym innym by nie mówił [...]”.

Część badanych nauczycieli nie zawsze potrafi więc dostrzec w uczniu zdolnym dziecko, które rzadko wpisuje się w normatywny obraz ucznia, nie zawsze tym samym rozumieją i akceptują specyfikę ich funkcjonowania: inny rodzaj myślenia (często mają bowiem do czynienia z myśleniem typu dywergencyjnego, choć uczniowie zdolni mogą równie sprawnie posługiwać się myśleniem konwergencyjnym), skłonność do oryginalności i twórczości, rozbudzoną wyobraźnię, silne i stosunkowo wielostronne zainteresowania, wysoki poziom motywacji do zajmowania się określonymi dziedzinami, zróżnicowane style uczenia się.

Badania wykazały, że nauczycielki pracujące z tym dziećmi nie zawsze właściwie stymulują rozwój zdolności, a ich działania skupiają się przede wszystkim na tym, by dziecko zajmowało się pomocą w klasie (60% – 42,9% wieś; 66,7% miasto), pomagało słabszym uczniom (52% – 42,9%; 55,6%) przygotowywało materiały wykorzystywane w klasie do zajęć (44% – 57,1%; 38,9%), brało udział w konkursach (32% – 28,6%; 33,3%) lub wykonywało większą liczbę zadań (24%; 28,6%; 22,2%)¹².

W jeszcze trudniejszej sytuacji znajdują się dzieci z uzdolnieniami w określonych dziedzinach, które ze względu na współwystępujące zaburzenia, często w ogóle nie są przez nauczycieli postrzegane jako osoby uzdolnione. Wydaje się, że dobrą ilustracją tej sytuacji są prowadzone przeze mnie badania nad potencjałem twórczym dzieci z „układu ryzyka zaburzeń”, charakteryzujących się prawidłowym rozwojem umysłowym, ale sytuujących się w grupach od IQ poniżej przeciętnej (niska inteligencja) do IQ powyżej przeciętnej (wysoka inteligencja). W ich przypadku związek potencjału twórczego z inteligencją, z którą zdolności twórcze są często w praktyce kojarzone i utożsamiane, nie opiera się w żadnym wypadku na zależności prostoliniowej¹³. Wykazana zależność potwierdziła raczej wyniki

¹² Przykładowe wypowiedzi dzieci: „w klasie robię gazetki”, „pani wie, że znam się na komputerze i proszę żeby go obsługiwał”, „pani zawsze prosi, żeby pomóc dzieciom, które czegoś nie umieją”, „czasem przynoszę różne książki i inne rzeczy i opowiadam, co przeczytałem”, „biorę udział w Kangurze, albo innych konkursach”, „pani wysyła moje rysunki na konkursy”, „zawsze mam na matematyce dużo zadań, ale one są nudne”, „mam jakieś zadania dodatkowo, ale i tak jest nudno”.

¹³ Badania przeprowadzono między innymi z wykorzystaniem zmodyfikowanego Testu Przysiotnikowego ACL (The Adjective Check List) H.G. Gougha i A.B. Heilbruna (1983). Na podstawie analizy Skali Oryginalności – Inteligencji (utworzonej na bazie teorii Welsha) wska-

badań prowadzonych przez Wallacha i Kogana (1965), które wskazywały na znikome korelacje między twórczością a inteligencją, choć należy podkreślić, że niski poziom inteligencji niektórych diagnozowanych dzieci mógł być wynikiem aktualnych możliwości dziecka, zdeterminowanych wpływem czynników zewnętrznych, żaden test nie mierzy bowiem możliwości intelektualnych człowieka, a tylko skutki interakcji między możliwościami a środowiskiem. Możliwości badanych dzieci mogły być więc wyższe niż wskazywały wyniki, niestety trudno to ująć empirycznie (Krauze-Sikorska, 2009, s. 218).

Podstawowym problemem każdego dziecka z „układu ryzyka” przejawiających niski poziom twórczego funkcjonowania okazała się przede wszystkim motywacja do pracy i działania na rzecz własnego samorozwoju, zakłócony pozytywny obraz własnego Ja, niska samoocena i dobrostan psychiczny. Wyniki badań wskazujących na związki między osobowością i emocjonalno-społecznym funkcjonowaniem dzieci a poziomem ich inteligencji i umiejętności twórczego działania pozwoliły dostrzec zarówno różnorodność dziedzin, w których dzieci te okazywały się twórczymi, jak i następujące zależności:

Dzieci twórcze – niska inteligencja: aktywność typu „wewnętrznego”, wycofanie, orientacja radarowa, niskie poczucie własnej wartości, mało widoczna, wymagająca zachęty z zewnątrz chęć eksplorowania i eksperymentowania, niska samoocena wykonywanych działań, izolowane lub częściowo akceptowane przez grupę, problemy z koncentracją uwagi, zachowania zwracające uwagę otoczenia, lęk przed oceną.

Dzieci twórcze – wysoka inteligencja: wysoki poziom aktywności poznawczej, widoczna chęć podejmowania działań związanych z eksperymentowaniem i eksplorowaniem, wysokie poczucie własnej wartości, wysoka samoocena, niski poziom lęku, pomysłowość, entuzjazm, znaczna popularność wśród rówieśników, zachowania przyciągające uwagę otoczenia.

Dzieci nietwórcze – niska inteligencja: znaczne trudności w uczeniu się, wysoki poziom aktywności społecznej, ekstrawersja, poziom poczucia własnej wartości zbudowany raczej na Ja idealnym, a nie realnym.

Dzieci nietwórcze – wysoka inteligencja: perfekcjonizm, dążenie do unikania błędów, koncentrowanie się na zachowaniach określanych mianem poprawnych, brak pomysłowości, sumienność, niski poziom lęku (Krauze-Sikorska, 2009, s. 219).

Jak można zauważyć w najtrudniejszej sytuacji znajdują się te twórcze dzieci z grup ryzyka, które uzyskały wyniki wskazujące na aktualnie niższy poziom inteligencji. Ich oryginalność i nietypowość w myśleniu, nie znajdu-

zono na następujące prawidłowości ($N = 132$): Wysoka oryginalność – niska inteligencja M (średnia) = 51,29; Wysoka oryginalność – wysoka inteligencja $M = 49,99$; Niska oryginalność – niska inteligencja $M = 49,37$; Niska oryginalność – wysoka inteligencja $M = 32,13$.

jąca jednak wsparcia w wysokim poziomie sprawności intelektualnych i społecznych, widocznych u osób o wysokim poziomie inteligencji, prowadzi zarówno do problemów natury emocjonalnej, jak i społecznej.

Tym samym dzieci te, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym, napotykają na takie bariery, które nie pozwalają odkrywać im własnych możliwości twórczych, bo zbyt często spotykają się z opiniami nie sprzyjającymi stymulowaniu i rozwijaniu posiadanych uzdolnień.

4. Interakcyjna diagnoza pedagogiczno-psychologiczna – „poznać, aby działać i skutecznie pomagać” jako warunek wstępny pomocy dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Dla nauczycieli i dla specjalistów zarówno kontakt z dzieckiem z ograniczeniami/utrudnieniami w rozwoju, jak i tym wybitnie zdolnym powinien stać się swoistego rodzaju kompendium wiedzy o jego możliwościach, potrzebach, oczekiwaniach. I choć punktem wyjścia tej wiedzy zawsze będzie pytanie „jaki jesteś?”, to dużo istotniejsze stać się powinno dla każdej z tych osób poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „jaki możesz się stać i co możesz osiągnąć, jeśli będziesz funkcjonował w sytuacjach pozwalających rozwijać tkwiący w tobie potencjał, który nie został ujawniony, bo na wcześniejszych etapach rozwoju zabrakło jego przemyślanego wspierania i wspomagania” (Krauze-Sikorska, 2010b, w druku). Odpowiedzi na te pytania stają się szczególnie istotne bo, jak wynika z badań empirycznych¹⁴, w praktyce pedagogicznej, oceniając możliwości jednostki, często zapominamy, że

Brak należytego rozwoju w jednej dziedzinie pociąga zwykle za sobą zahamowania [...] i nieprawidłowości w rozwoju całej osobowości dziecka. Nie rozwijając należyście swojej wiedzy o świecie dziecko nie może zdobyć szerszej i niezbędnej orientacji w swym środowisku, nie zdobywszy tej orientacji, jaka w danym wieku jest potrzebna, nie może celowo działać; jeśli nie jest dostatecznie aktywne i czynne w zabawach, nie zdobywa doświadczeń niezbędnych do rozwinięcia się jego umysłu; jeżeli stroni od ludzi i innych dzieci, nie poznaje ich i nie ma możliwości wypróbowania w konkurencji z nimi własnych sił i możliwości; jeżeli jest uczuciowo chwiejne, nie zdobywa równowagi; jeżeli jest drażliwe popada w konflikty z otoczeniem i staje się neurotyczne [...] (Szuman, 1962).

¹⁴ W analizach empirycznych będę odwoływała się do badań prowadzonych w ramach projektu „Dziecko w szkolnej rzeczywistości” oraz badań własnych dotyczących predyktorów psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju.

Przemyślane i prawidłowo ustrukturuwane protodiagnozy nauczycielskie i diagnozy specjalistyczne są szczególnie istotne w sytuacji przekraczania przez dziecko o specjalnych potrzebach kolejnych etapów edukacyjnych, pozwalają bowiem nie tylko odpowiedzieć na pytanie o skuteczność podejmowanych wcześniej strategii edukacyjnych, ale pomagają wyznaczyć taki kierunek wspomagania i wspierania rozwoju dziecka, który powinien opierać się na:

- analizie aktualnego funkcjonowania dziecka w relacjach z otoczeniem, a więc pozwolić ocenić kompetencje dziecka związane z umiejętnością wykorzystania przez nie posiadanych zasobów,
- ocenie dotychczasowego wsparcia ze strony otoczenia w sytuacjach radzenia sobie przez dziecko z pojawiającymi się przeszkodami i problemami,
- analizie retrospektywnej umożliwiającej zrekonstruowanie biografii dziecka warunkującej stan obecny i wskazać predyktory odgrywające w tym procesie znaczącą rolę,
- wskazaniu perspektyw rozwojowych w sytuacjach, w których dziecko pozostawione zostanie samemu sobie, lub udzieli mu się odpowiedniego wsparcia pozwalającego na progres zarówno w rozwoju, jak i zachowaniu (Brzezińska, 2003, s. 20-21).

Tymczasem w praktyce diagnostycznej i nauczyciele, i specjaliści posługują się najczęściej właściwymi technikami¹⁵, które nie prowadzą jednak w efekcie do stworzenia studium dotyczącego analizy indywidualnego funkcjonowania dziecka, ujmowanego w kontekście środowiskowym, ponieważ badania ilościowe nie są łączone z jakościowymi, nie znajdujemy też odpowiedzi na pytania o źródła zakłóceń tkwiące poza jednostką – w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym.

Konsekwencją tak konstruowanych protodiagnoz nauczycielskich i diagnoz specjalistycznych jest więc raczej poszukiwanie prostych odpowiedzi

¹⁵ Z wypowiedzi badanych nauczycieli, wynika, że wybierają diagnozę związaną z orientacją „na program”, posługując się przy tym przede wszystkim techniką kategoryzowanej obserwacji (korzystają z gotowych, przygotowanych nie zawsze w sposób przemyślany narzędzi, nie zastanawiając się, na ile zawarte w arkuszach stwierdzenia **pozwolą opisać istotę funkcjonowania** dziecka w różnych sferach, uwzględnią jego mocne i słabe strony, pozwolą ocenić funkcjonowanie dziecka w różnych sytuacjach). Niektórzy wykorzystują też testy pozwalające ocenić umiejętności dzieci w zakresie wybranych umiejętności szkolnych; rzadko stosują w sposób przemyślany wywiad i rozmowę z rodzicami, jeszcze rzadziej przemyślaną rozmowę z dzieckiem pozwalającą spojrzeć na sytuację szkolną i pozaszkolną dziecka z punktu widzenia „aktora”. Tę samą orientację diagnostyczną wykorzystują pedagodzy i psychologowie szkolni, którzy posługują się przede wszystkim gotowymi, znormalizowanymi narzędziami (testy inteligencji, uzdolnień, postaw, kwestionariusze osobowości), w których wykorzystaniu nie byłoby niczego niewłaściwego, gdyby nie stanowiły „profesjonalnej bariery”, którą odgradzają się od dziecka (Rogers, Freiberg, 1993).

na pytania dotyczące poziomu rozwoju, umożliwiającego dziecku realizację programu nauczania i wychowania na kolejnych etapach edukacji szkolnej, lub utrudniającego osiągnięcie w tym zakresie zadowalających wyników. Wyraża się to często w prostych stwierdzeniach, liczbach lub krzywych, prowadzących do przekonania, że wskazanie, czy wręcz uszczegółowienie trudności i problemów dziecka, niemal automatycznie doprowadzi do celu gwarantującego mu sukces szkolny, bo w ten sposób ulegamy iluzji, wynikającej z przeciwstawienia sobie, świadomie lub nieświadomie, świata wewnętrznego i zewnętrznego dziecka, podczas gdy w rzeczywistości, w której oceniamy możliwości jednostki powinno cechować nas dążenie do świadomej koegzystencji obu tych światów (Krauze-Sikorska, 2010b, w druku).

Jak wskazują prowadzone badania empiryczne, w diagnozach dzieci kwalifikowanych jako osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych dochodzi do znacznych uproszczeń, diagnoza nastawiona jest bowiem na orientację „na program” i nie przebiega w modelu interakcyjnym, a tylko on pozwala i nauczycielom, i specjalistom oceniającym funkcjonowanie dziecka dostrzec stopień odpowiedniości między wymaganiami przedszkola czy szkoły a możliwościami dzieci, czyli zgodność między rolami przyjmowanymi przez nie w tych instytucjach a ich osobowościami. Interakcyjny model diagnozy wstępnej wymaga więc od osób diagnozujących nie tylko wysokich kompetencji, ale także większego wysiłku związanego na przykład z koniecznością dotarcia do wielu środowisk, w których dziecko funkcjonuje, po to, by dostrzec ich wzajemne relacje i powiązać je ze specyfiką funkcjonowania dziecka/ucznia w różnych sferach jego rozwoju (Krauze-Sikorska, 2008, s. 101-106).

Problemy, przed którymi w procesie konstruowania prawidłowej diagnozy indywidualnego dziecka jako osoby, a nie tylko kolejnego „przypadku”, pozwalającej wykryć i ukierunkować wszystkie potencjalne możliwości tkwiące w dziecku i środowisku stają zarówno nauczyciele, jak i specjaliści dotyczą tego, że nie można jej traktować jako aktu jednorazowego poznania dziecka i jego środowiska, bo jest ona „procesem zdobywania informacji o dziecku w jego sytuacji życiowej w toku rozwoju” (Kościelska, Zalewska, 1983, s. 61).

Rozpoznanie określonego stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych dotyczących zarówno przeszłości, jak i przyszłości wymaga podjęcia przez nauczyciela wielu złożonych czynności, realizowanych na dwóch etapach:

- *case study* – badanie indywidualnego przypadku rozumiane jako ocena funkcjonowania dziecka (jego problemów i możliwości) w interakcjach ze środowiskiem,

- *case work* – praca z indywidualnym przypadkiem umożliwiającą dziecku niwelowanie problemów, odkrywanie własnego potencjału i odnajdywanie siebie w relacjach z innymi.

Uproszczoną strukturę tego postępowania pokazuje schemat 2.



Schemat 2. Postępowanie diagnostyczne nauczyciela wykorzystującego metodę indywidualnych przypadków

Taka analiza, pozwalająca nauczycielowi na rozpoznanie i zdefiniowanie mocnych i słabych stron dziecka oraz czynników endo- i egzogennych stymulujących lub hamujących jego rozwój, a tym samym wspomagających i utrudniających funkcjonowanie szkolne, umożliwia lepsze porozumienie między nim a osobami zaangażowanymi w diagnozę i pomoc dziecku, wymaga jednak rzetelności i obiektywizmu zarówno w ocenie samego dziecka, jak i czynników środowiskowych i sytuacyjnych. Do podstawowych błędów popełnianych przez nauczycieli (jeżeli wykluczmy brak jakichkolwiek kompetencji diagnostycznych związanych np. choćby z koniecznością posiadania odpowiedniej wiedzy specjalistycznej z zakresu psychologii rozwojowej, uczenia się czy psychologii zaburzeń) można zaliczyć:

- powierzchowność i ogólnikowość oraz wyprowadzanie przedwczesnych wniosków bez poszukiwania właściwych przyczyn zaobserwowanych zachowań, uwzględniających interakcje jednostka - otoczenie (dziecko - rodzice - nauczyciel / nauczyciele - rówieśnicy),
- nieuwzględnianie symptomatycznych czynności świadczących o istotnych cechach indywidualnych dziecka, choć nauczyciele deklaratywnie podkreślają znaczenie protodiagnozy realizowanej w „orientacji na jednostkę”, w praktyce wybierają jednak „orientację na program”,
- niewłaściwe stosowanie pojęć psychologicznych i pedagogicznych - jest to często wynik niezajomości samego pojęcia lub nieprawidłowego określenia zaobserwowanych faktów,
- brak związku między poznawaniem dziecka a oddziaływaniem pedagogicznym i czynnikami sytuacyjnymi (zakres emocjonalny, społeczny, płaszczyzna wychowawcza, działania dydaktyczne),
- zniekształcanie oceny ze względu na właściwości emocjonalne oraz niektóre cechy osobowości nauczyciela,
- brak monitorowania zmian zachodzących w rozwoju i zachowaniu dziecka (por. Krauze-Sikorska, 2010b, w druku).

Często pojawia się też błąd dominacji - w diagnozie nie zostaje uwzględniona ani perspektywa dziecka, ani jego rodziców.

Dobra wstępna diagnoza pedagogiczna powinna prowadzić do trafnego rozpoznania problemów dziecka, nie należy jednak oczekiwać, że diagnoza specjalistyczna, przeprowadzona np. w poradni psychologiczno-pedagogicznej zawsze będzie jej potwierdzeniem. Zadaniem diagnoz specjalistycznych jest bowiem weryfikacja protodiagnozy w oparciu o odpowiednią strukturę postępowania diagnostycznego, a jej celem rozpoznanie i opisanie objawów trudności dziecka, ocena ich nasilenia, analiza przyczyn, ustalenie, jakie czynniki w psychice oraz środowisku mogą przyczynić się do postępów w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach poprzez tworzenie skutecznej sieci wsparcia społecznego. Warunkiem koniecznym jest tutaj jednak tworzenie przez specjalistów diagnoz

systemowych, które nie tylko umożliwią ujęcie trudności dziecka w aspekcie wielowymiarowym, ale być może wskażą rodzicom i nauczycielom, że pozytywne doświadczenia i sukces szkolny mogą stanowić czynnik ochronny pomagający dziecku przezwyciężyć trudności (Emery, Laumann-Billings, 1998).

Oceniając szkolne funkcjonowanie dzieci określanych mianem osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy pamiętać, że edukacja jest zawsze interwencją w żywy układ, zanurzony zarówno w bliskim, jak i dalekim środowisku, ciągle rozwijający się, obdarzony indywidualną historią, na którą składają się wiedza, umiejętności i doświadczenia oraz aspiracje dotyczące przyszłości. Przekraczające próg szkolny dziecko staje przed wieloma wyzwaniem – nauka w szkole nie jest bowiem w prostej linii kontynuacją rozwoju dziecka z okresu przedszkolnego, bo linia ta nie jest prosta. Dziecko musi nie tylko dostosować się do reguł panujących w nowym dla niego środowisku, wyznaczonych z jednej strony przez nauczyciela, z drugiej przez warunki, w których przebiega nauczanie, ale także musi podjąć wysiłek wykonywania określonych zadań i realizowania się w różnych rolach.

W badaniach empirycznych¹⁶, którymi objęto 2326 dzieci z klas trzecich, podstawowych, ogólnodostępnych szkół miejskich i wiejskich, grupa dzieci, którą można określić mianem „dzieci o specjalnych potrzebach” liczyła 246 osób (czyli 10,68% badanej populacji). Część nauczycieli, wskazując dzieci o specjalnych potrzebach, odwoływała się do diagnoz specjalistów – informacje o trudnościach dzieci przekazywali nauczycielom rodzice, którzy skorzystali z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej, zaniepokojeni funkcjonowaniem dziecka, lub zostali o to poproszeni przez nauczycieli; część opierała się wyłącznie na własnym rozpoznaniu trudności doświadczanych przez dzieci, w grupie tej były także osoby, które w ogóle nie potrafiły określić trudności dziecka (używały określeń typu „to jest słaby uczeń”, „ma trudności, ale jakoś daje sobie radę”, „ma problemy, ale powinni zająć się tym rodzice, ja oceniając dziecko piszę przecież nad czym należy pracować” – trudno tym samym jednoznacznie określić, czy wyłoniona 246-osobowa grupa dzieci z utrudnieniami obejmuje wszystkie dzieci doświadczające niepowodzeń).

Na podstawie opinii psychologów i pedagogów wskazać można tylko kilka grup dzieci (osoby z zaburzeniami mowy, dysleksja, dyskalkulia, za-

¹⁶ Informacje wstępne o dzieciach z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pochodzą z badań empirycznych realizowanych metodą sondażu diagnostycznego. W badaniach wykorzystano technikę wywiadów prowadzonych z nauczycielami oraz specjalistami pedagogami, psychologami, logopedami pracującymi na terenie badanych placówek. Przebadano tą techniką 107 szkół, 40 z nich to szkoły z terenu dużego miasta, 19 z małego miasta, a 48 z obszarów wiejskich.

hamowaniem psychoruchowym, inteligencją niższą niż przeciętna), których problemy szkolne byłyby wskazaniem do zastosowania strategii edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych uwzględniających ich specjalne potrzeby edukacyjne, przy czym w każdej z badanych klas, w których było dziecko z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, przeciętna liczba dzieci ze wskazanymi trudnościami to co najmniej dwie osoby w grupie. Przyjmując, że diagnozy opierały się na wskaźniku rozwoju procesów poznawczych, społecznych, emocjonalnych co najmniej o dwa lata niższym od przeciętnej, można założyć, że jest to sytuacja wymagająca uruchomienia wieloaspektowych działań nauczycieli, pedagogów szkolnych, logopedów, psychologów, ale także (a może przede wszystkim) rodziców, skutecznie wspierających i wspomagających te dzieci w osiągnięciu sukcesu szkolnego.

Tabela 3. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyłonione na podstawie diagnoz specjalistów

Wskaźnik specjalnych potrzeb edukacyjnych	Liczba klas, w których występuje dana trudność		Średnia liczba dzieci z daną trudnością w klasie, w której ona występuje
	L.	%	
Dyslalia	33	30,84	1,7
Jąkanie	10	9,34	1,6
Ryzyko dysleksji	26	24,30	1,8
Ryzyko dyskalkulii	48	44,86	2,3
ADHD	20	18,69	1,9
Zahamowanie psychoruchowe	17	15,89	1,4
Inteligencja poniżej przeciętnej	10	9,34	1,7

N = 107 szkół

Analiza powyższej tabeli pozwala też zauważyć, że zdiagnozowane przez specjalistów utrudnienia w rozwoju podawane są zgodnie z klasyfikacją zaburzeń (ryzyko dysleksji, ryzyko dyskalkulii¹⁷, ADHD).

Wśród dzieci mających diagnozy nie było w badanej grupie ani osób zdolnych, których ciągle nie traktuje się jako tych o specjalnych potrzebach,

¹⁷ Dziecko ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinno być w momencie prowadzenia przez nas badań (przekraczanie kolejnego progu edukacyjnego klasa III – IV), zdiagnozowane już jako osoba z dysleksją czy dyskalkulią, można jednak przyjąć, że opinie opracowane zostały w terminie wcześniejszym i na etapie prowadzonych przez nas badań nie uległy jeszcze stosownym modyfikacjom (wszystkie analizowane opinie odwoływały się do wcześniejszych diagnoz dzieci i wskazywały na aktualne badanie jako kolejne).

ani osób z niepełnosprawnością intelektualną (czyżby nieobecnych w szkołach ogólnodostępnych?)¹⁸.

Jakościowa analiza opinii psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych pozwoliła zauważyć, że specjaliści często nie podają ważnych dla tworzenia konstruktywnych działań pomocowych informacji, np. podtypu zaburzenia, szczegółowego opisu specyficznych dla **danego dziecka** symptomów, które pozwoliłyby wskazać na konkretne trudności (istnieją różne rodzaje zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi i nie wszystkie dzieci są osobami z pełnym syndromem tego zaburzenia, ten sam problem dotyczy dysleksji, czy dyskalkulii, charakteryzujących się wieloma postaciami). Tworzenie opisu funkcjonowania dziecka na tym etapie stwarza jednak najmniej problemów i może wskazać kompetentnemu nauczycielowi objawy i przyczyny zauważanych trudności dziecka. Należałoby zwrócić jedynie uwagę na przemyślane używanie pojęć psychologicznych i pedagogicznych zamieszczanych w diagnozach, ponieważ niektóre ze stwierdzeń są mało precyzyjne, a przez to niejasne i dla rodziców, i dla nauczycieli.

Przykładem może być diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, na podstawie której wnioskuje się o dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, dotycząca chłopca z klasy III, diagnozowanego ze względu na specyficzne trudności przed podjęciem obowiązku szkolnego (jest więc to badanie powtórne po czterech latach). Na podstawie wyników badań (w opisie nie wskazano narzędzi, którymi posłużyły się osoby diagnozujące) wnioskuje się o dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia w zakresie języka polskiego oraz języków obcych, pisząc¹⁹:

Wynik kontrolnego badania psychologicznego wskazuje na odpowiednią dla wieku ogólną sprawność intelektualną chłopca. W porównaniu z poprzednimi danymi widoczne jest jednak zwolnienie dotychczasowego tempa rozwoju umysłowego badanego (przyczyna?)

¹⁸ Jest to o tyle zaskakujące, że w badaniach prowadzonych przez Krystynę Barłóg (2008) na terenie Rzeszowa i okolic wśród 180 dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 60 uczyło się w szkołach ogólnodostępnych. W naszych badaniach nie wskazano żadnego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną uczącego się w klasie III szkoły ogólnodostępnej, choć część tych szkół deklarowała, że posiada w swoich strukturach klasy integracyjne. Taka sytuacja w badaniach może wskazywać albo na fakt, że dzieci te traktuje się w sposób odrębny (myśli się o nich jako osobach „innych”, funkcjonujących obok swoich rówieśników z zaburzeniami fragmentarycznymi), albo na brak gotowości szkół do udzielania tym dzieciom potrzebnego wsparcia przez tworzenie odpowiednich programów edukacyjnych.

¹⁹ Zapis przytaczam zgodnie z jego formułą, sygnalizuję jedynie wybrane problemy, które wymagałyby moim zdaniem opisanego, uszczegółowienia lub wyjaśnienia.

Obecnie X dysponuje wyrównanymi i mieszczącymi się w dobrej normie umiejętnościami słowno-pojęciowymi. Nie sprawiają mu trudności zadania wymagające werbalizacji, definiowania słów, rozumowania w oparciu o słowa i pojęcia, czy testujące zasób wiadomości ogólnych.

Świeża pamięć słuchowa jest nieco słabsza, pamięć trwała – odpowiednia dla wieku.

W zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych uwagę zwracają deficyty odpowiedzialne za dyslektyczny charakter doświadczanych przez chłopca trudności: słaba spostrzegawczość; wolniejsze tempo uczenia się prostych wzorów graficznych; obniżona sprawność manualna; spostrzeganie i różnicowanie słuchowe oraz sprawność świeżej pamięci słuchowej w dolnej granicy normy (tzn.); odpowiednia dla wieku sprawność grafomotoryczną (tzn.).

Podczas badania chłopiec nie ma trudności z podjęciem kontaktu emocjonalnego.

Pracuje w dość dobrym tempie. Ma kłopoty z zaangażowaniem się, gdy zadanie uzna za zbyt łatwe – odpowiada wtedy pochopnie, pobieżnie. Potrzeba sukcesu nie jest manifestowana otwarcie (tzn.).

Na podstawie **badania pedagogicznego**, wywiadu z mamą oraz analizy wytworów pisemnych stwierdza się występowanie w dalszym ciągu trudności w czytaniu i pisaniu, których podłożem są utrzymujące się deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych.

Chłopiec ma słabą zdolność spostrzegania i różnicowania słuchowego, a także wolniejsze tempo uczenia się wzorów graficznych. W związku z tym we wszystkich formach pisania popełnia różnego rodzaju błędy, zarówno w zakresie podstawowych zasad ortograficznych (zna zasady), jak i zamienia głoski o podobnym brzmieniu, gubi ostatnią literę, znaki diakrytyczne. Zdarza się błędny zapis całego wyrazu, co bardzo wyraźnie świadczy o występującym defekcie sprawności percepcji słuchowej. W pracach X-a jest dużo poprawionych błędów, co pozwala sądzić, że ich nasilenie jest większe od obecnie zauważalnego.

Aktualny poziom czytania jest również na niskim poziomie. Tempo czytania jest wolne, a rozumienie czytanego tekstu niepełne.

Badany chłopiec pracuje pochopnie, szybko się rozprasza. Wymaga zatem narzucenia tempa, rygoru (tzn.). Stosunkowo wcześniej w trakcie badania pojawiają się oznaki wzmożonej męczliwości.

Wątpliwości budzi brak opisu profilu intelektualnego, niewskazanie na zależności między zdiagnozowanymi trudnościami a funkcjonowaniem dziecka, np. w roli ucznia, czy kolegi oraz pewne stwierdzenia, którymi posłużył się diagnozujący dziecko pedagog wymagające dookreślenia, jeśli diagnoza ma być podstawą do wypracowania planu pomocy (lub skorygowania już istniejącego).

Żaden ze specjalistów nie określił też jako dziecka o specjalnych potrzebach osoby zdolnej. Specjaliści wskazują przede wszystkim na zaburzenia fragmentaryczne, przy czym zjawiskiem niepokojącym wydaje się znaczący odsetek dzieci diagnozowanych w klasie III jako osoby z ryzyka dyskalkulii oraz dzieci z zaburzeniami mowy. W dalszym ciągu w czołówce problemów sytuują się także ryzyko dysleksji rozwojowej oraz syndrom nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi.

Ważnym aspektem diagnoz specjalistycznych wydaje się dostrzeganie problemów dzieci określanych mianem osób zahamowanych psychoruchowo oraz tych o inteligencji poniżej przeciętnej.

Generalnie w analizowanych przeze mnie diagnozach niepokoi jednak ich niespójna struktura, mimo wszystko dość ogólnikowy opis trudności dziecka, często nie uwzględniający jego „mocnych” stron (w dalszym ciągu mamy do czynienia z diagnozami specjalistycznymi nastawionymi nie na osobę, lecz na program). Skutkuje to także niedostrzeganiem, a może raczej traktowaniem tego zjawiska jako mało istotnego, związków i zależności między utrudnieniami dziecka a jego dobrostanem psychicznym i funkcjonowaniem w różnych szkolnych rolach (nie tylko ucznia, ale np. członka grupy, kolegi, osoby aktywnie uczestniczącej w działaniach pozwalających rozwijać własne zainteresowania).

Nauczyciele proszeni o ustosunkowanie się do opinii specjalistów podkreślali ich zgodność z własnymi opiniami na temat problemów dziecka, ale wskazywali równocześnie na znaczny stopień ogólności diagnoz psychologicznych i pedagogicznych, szczególnie w punktach dotyczących związku między trudnościami dziecka a jego funkcjonowaniem w roli ucznia oraz programowania działań pomocowych. W przytoczonej opinii we wnioskach i zaleceniach znalazły się np. następujące sformułowania:

(1) Z uwagi na dyslektyczny charakter zaburzeń wskazane jest obniżenie wymagań w zakresie poprawności ortograficznej pisma, w przyszłości również w języku obcym, (2) wskazane jest obniżenie wymagań w zakresie zadań angażujących funkcje deficytowe (przede wszystkim niższa sprawność manualna, słaba, świeża pamięć słuchowa, (3) aby podnieść efektywność pracy X-a wskazane jest dyscyplinowanie jej przebiegu, (4) mimo ograniczonych szans na znaczące efekty, konieczna jest systematyczna praca w domu nad podniesieniem sprawności czytania i pisanie.

Nauczycielka pracująca z X-em podkreślała, że choć zapoznała się z opinią i konsultowała ją z pedagogiem szkolnym, nie potrafi na podstawie tak sformułowanych zaleceń opracować programu pracy, który pomógłby pokonywać dziecku trudności, nie umie też wskazać rodzicom konkretnych form pomocy. Zwracała też uwagę na fakt, że z opinii nie wynika, jakie „mocne strony” dziecka mogłaby wykorzystać, planując działania, bo *opinia nic o tym nie mówi, a ja, obserwując X-a, właściwie nie dostrzegam żadnych mocnych stron, dzięki którym mógłby odnieść sukces, o którym wspomina się w opinii [...].*

Nauczyciele podkreślali też, że specjaliści unikają wydawania opinii, wskazujących na możliwość realizowania przez dziecko indywidualnego programu edukacyjnego (dotyczyło to przede wszystkim dzieci z obniżoną wyuczalnością).

Część nauczycieli w ogóle nie potrafiła jednak podać rodzaju trudności stwierdzonych przez specjalistów, ponieważ rodzice nie zapoznali ich z tą opinią (dotyczyło to zarówno diagnoz medycznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych czy logopedycznych), nie potrafili też na podstawie własnej diagnozy określić rodzaju trudności doświadczanych przez dziecko. Te osoby, które takie trudności dostrzegały, koncentrowały się na ogólnych symptomach (bez podania ich szczegółowych wskaźników), opisując problemy dzieci jako: trudności językowe związane z budowaniem złożonych wypowiedzi, niski poziom koncentracji uwagi, nadmierną aktywność dzieci, wolne tempo pracy, mylenie głosek w wyrazach, zaburzenia grafomotoryki, niski poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej, problemy emocjonalne, impulsywność, problemy z funkcjonowaniem społecznym, zaburzenia mowy, obniżony poziom słuchu fonematycznego.

Tabela 4. Trudności wskazane przez nauczycieli, klasyfikujące ich zdaniem dziecko jako osobę o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wskaźnik specjalnych potrzeb edukacyjnych według nauczycieli	Liczba klas, w których występuje dana trudność		Średnia liczba dzieci z daną trudnością w klasie, w której ona występuje
	L.	%	
Nadmierna aktywność	71	66,36	3,0
Trudności z budowaniem złożonych wypowiedzi	74	69,16	3,8
Niski poziom koncentracji uwagi	85	79,44	3,2
Mowa niewyraźna	68	63,55	2,1
Impulsywność	67	62,62	2,2
Mylenie głosek w wyrazach	58	54,20	2,6
Problemy emocjonalne	65	60,78	2,3
Problemy z funkcjonowaniem społecznym	46	42,99	2,1
Obniżony poziom słuchu fonematycznego	55	51,40	1,8
Wolniejsze tempo pracy	87	81,31	2,8
Zaburzona grafomotoryka	73	68,22	2,4
Niski poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej	53	49,53	2,3
Wada wzroku	83	77,57	2,87

N =107

W protodiagnozach nauczycielskich, podobnie jak w diagnozach specjalistycznych, dominuje model diagnozy funkcjonalnej. Żadna z badanych nauczycielek, wskazując na określone trudności (czasem nazywając je bardzo szczegółowo, czasem wręcz ogólnikowo – „problemy z funkcjonowaniem społecznym”), nie przyjęła perspektywy diagnozy interakcyjnej, co wydaje się znacznym problemem w poszukiwaniu zarówno przyczyn zauważanych trudności dziecka, jak i konstruowaniu systemu skutecznej pomocy. Tym samym nauczyciel koncentrował się nie na indywidualnym dziecku (choć wskazywał, że problem dotyczy dziecka A, B czy C), którego rozwój i zachowanie zależą od interakcji z otoczeniem fizycznym i społecznym i warunkowane są konkretnymi sytuacjami, które w procesie uczenia przyjmują funkcje stymulatorów lub inhibitorów, ale na przejawach trudności pozwalających następnie przypisać zaobserwowane trudności zaburzeniom klinicznym (dysleksja, ADHD, zaburzenia zachowania).

Wskazując na ten aspekt, warto podkreślić fakt, o którym często nauczyciel zapomina. Obserwowalne symptomy obiektywne mogą mieć różne źródła. Badania Kempe i Kempe (1978) czy Tizarda i Hodgesa (1978) wskazują na przykład na bezpośredni wpływ doświadczeń życiowych dziecka na poziom jego koncentracji uwagi w klasie, natomiast badania zespołu Harta (1981) odwołują się do związku między aktualnie wykazywanym przez dziecko poziomem pojmowania pojęciowego i możliwością realizowania konkretnych zadań a jego poziomem spostrzegania i zapamiętywania tych treści. Nie należy spodziewać się więc koncentracji na wykonywanych zadaniach, jeśli dochodzi do znacznej rozbieżności między poziomem rozumienia a poziomem wykazywanym przez dziecko. Znaczącą rolę odgrywa tu także specyfika sytuacji poprzedzającej uczenie się, występującej w czasie uczenia się i tej, która następuje po uczeniu się (w nauczaniu zintegrowanym nauczyciel nie docenia np. znaczenia pozytywnego i negatywnego transferu w uczeniu się innych treści, czy procesu ułatwiania i hamowania retroaktywnego).

Proponowany interakcyjny model protodiagnozy nauczycielskiej nie jest na pewno ani łatwy, ani prosty, wymaga bowiem od nauczyciela nie tylko wysokich kompetencji, ale także większego wysiłku związanego z dostrzeganiem wielu wzajemnie powiązanych z sobą predyktorów funkcjonowania dziecka/ucznia, jednak scalając zebrane informacje można stwierdzić czy uzupełniając się tworzą pełny obraz funkcjonowania jednostki, czy też pojawiają się luki i sprzeczności wymagające dalszych analiz.

Bezsprzecznie model ten, wymagający monitorowania zmian zachodzących w rozwoju i zachowaniu dziecka, pozwala więc nie tylko integrować różne zaobserwowane przez nauczyciela zjawiska związane z fizycznym i psychospołecznym funkcjonowaniem dziecka, ale tworzyć strategię działań pomocowych dopasowaną do potrzeb i możliwości dziecka zapobiegają-

cą pogłębianiu się trudności i pozwalająca stawać się nauczycielowi autentycznym partnerem specjalistów w procesie tworzenia „sieci wsparcia” i ewaluacji skuteczności podejmowanych w procesie edukacji i terapii działań pomocowych.

5. Działania edukacyjne, profilaktyczne i terapeutyczne w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Każdy człowiek wyposażony jest w naturalną tendencję do odkrywania, badania i poznawania świata, choć u każdego zakres tego poznania będzie inny, bo zdeterminowany czynnikami biologicznymi, społecznymi i sytuacyjnymi, od których zależne są możliwości, potrzeby i oczekiwania dziecka.

Niestety, już na pierwszych etapach edukacji (przedszkole/nauczanie początkowe) niewłaściwa ocena przyczyn trudności, ale i potencjału, którym dziecko dysponuje, nieuwzględnianie złożoności i interakcji czynników wpływających na jego funkcjonowanie prowadzą w efekcie do zbyt szybkiego zaklasyfikowania go do kategorii osób o określonych możliwościach. Sprawia to często, że działania, mające w zamierzeniu sprzyjać rozwojowi dziecka o specjalnych potrzebach, opierają się wyłącznie na jego aktualnym stanie, a nie możliwościach. Ten rodzaj konstruowania pomocy wymaga jednak od nauczyciela i specjalistów wspierających dziecko oraz jego rodziców orientacji nastawionej „na jednostkę” (por. Brzezińska, 1985, s. 25-32), a tym samym myślenia o tym, jak mogłoby się ono realizować, gdyby spełnione zostały określone warunki wspierające je w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego.

Grupy dzieci o specjalnych potrzebach są na tyle zróżnicowane, że miarą efektywności współczesnej szkoły staje się możliwość zaspokajania ich wielorakich potrzeb fizycznych i psychicznych, kreatywna adaptacja do warunków szkoły, możliwość doświadczania sukcesów, a przede wszystkim rozwój poczucia własnej skuteczności. Należy tym samym uznać, że jedną z podstawowych potrzeb tych dzieci jest wspieranie ich indywidualności oraz dostrzeganie w niej pozytywnych wartości, bo różnorodność potrzeb powinna stać się dla nauczyciela wartością samą w sobie, a zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych to sprawdzony wyznacznik dobrego nauczania, z którego korzystają wszyscy uczniowie. Każde dziecko może doświadczać trudności szkolnych, ale też każde posiada potencjał umożliwiający tworzenie przemyślanych działań edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych. Ich dobór zadecyduje o tym, że realizacja zadań rozwojowych i osiągnięcie kompetencji w poszczególnych sferach będzie oparte nie

na tworzeniu się „orientacji radarowej”, ale budowaniu wysokiego (realnego) poczucia własnej wartości i dostrzeganiu, że można być „sobą wśród innych” bez konieczności dostosowywania się za wszelką cenę do nieprzystających do potrzeb tych dzieci oczekiwań środowiska (rodziców, nauczycieli, rówieśników). Założenia te powinny stanowić także podstawę do udoskonalenia procesu kształcenia uwzględniającego zmianę istoty działań edukacyjnych, których podstawą staje się stopniowo zdobywana przez dziecko umiejętność reaktywnego uczenia się wymagającego od dziecka coraz większej samodzielności intelektualnej, zdolności koncentrowania się na wykonywanym zadaniu, wytrwałości w pokonywaniu pojawiających się problemów, zdolności do radzenia sobie z sytuacjami, w których gratyfikacja ulega odroczeniu (Wygotski, 1971, s. 513 i n.).

Jednym z priorytetów nauczyciela w obecnej szkole powinno być więc szukanie takich rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne różnice między dziećmi, to bowiem na szkole spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć w sposób pozwalający wszystkim uczniom rozwijać się zgodnie ze swoimi zdolnościami, potrzebami, możliwościami, ale i ograniczeniami. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych potrzebuje przede wszystkim skutecznej „sieci wsparcia”, dzięki której sukces szkolny będzie możliwy do osiągnięcia.

Podstawą efektywnej edukacji jest tym samym określenie poziomu rozwoju i gotowości dziecka do podejmowania i realizacji zadań szkolnych oraz zbudowanie na tej podstawie systemu działań opartych na:

- wspomaganiu rozwoju rozumianym jako działania na rzecz rozwoju dziecka skoncentrowane na jego mocnych stronach,
- wspieraniu dziecka w podejmowanych przez nie formach aktywności, które możliwe jest poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu dla rozwoju (wspieranie odnosi się do warunków i okoliczności),
- indywidualizacji procesu edukacji, czyli uwzględniania w działaniach pedagogicznych różnic w rozwoju poszczególnych dzieci oraz dostosowanie do nich treści, metod, form i organizacji działań; celem jest zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju wszystkim dzieciom,
- wczesnej interwencji opartej, zgodnie z tym co proponuje Ch.T. Adam, na działaniach pozwalających dziecku: utożsamiać się z modelami gwarantującymi zdolność radzenia sobie z wymaganiami otoczenia, identyfikować się z rodziną i grupą, dzielić się zaangażowaniem i odpowiedzialnością, budować zaufanie do własnej zdolności rozwiązywania problemów, rozwijać samoorientację, samokontrolę, umiejętność porozumiewania się i nawiązywania kontaktów z innymi, wzbogacanie zasobów własnego Ja, gwarantujących wykorzystywanie własnych możliwości oraz umiejętność autonomicznego i współzależnego funkcjonowania w otoczeniu, ale także

umiejętności fizyczne związane ze „słuchaniem” własnego ciała, jego potrzeb i ograniczeń (Adam, 1981),

– terapii pedagogicznej i psychologicznej i/lub rehabilitacji, w zakres których nauczyciel będzie się aktywnie włączał, tworząc razem z rodzicami i terapeutami dziecka spójny program działań pozwalający na optymalizację działań edukacyjnych.

Analizując funkcjonowanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, można dostrzec, że tak, jak wszystkie inne dzieci dążą one do tego, by stać się osobami kompetentnymi i samodzielnymi. Każde z tych dzieci chce też się uczyć, ale oznacza to dla danego dziecka nabywanie wiedzy i przyswajanie określonych umiejętności w sposób charakterystyczny dla siebie samego. Jest wtedy motywowane przez sam proces uczenia się, a nie hipotetyczny (wymyślony najczęściej przez dorosłych) wynik końcowy.

Niepokoii jednak coraz bardziej nasilająca się w procesie edukacji tendencja do przyspieszania, choć dziecko nie znalazło się jeszcze w „sferze rozwoju najbliższego”, (w sposób szczególny dotyczy to dzieci z „układu ryzyka”). W procesie pomocy dzieciom o specjalnych potrzebach często lekceważymy też właściwości dziecięcego uczenia się: wrodzoną ciekawość, specyficzne potrzeby rozwojowe i chęć dziecka do samostanowienia o sobie.

Analiza sytuacji edukacyjnych tworzonych przez nauczycieli wskazuje jednak, że preferowane strategie edukacyjne (szerzej pisze o tym H. Sowińska w tym tomie) nie sprzyjają progresywnemu rozwojowi tych dzieci, ponieważ nauczyciel zbyt rzadko pełni rolę osoby, którą można określić mianem „katalizatora samodzielnego uczenia się dzieci” (Dembo, 1997, s. 315), jest raczej osobą przekazującą wiedzę. Z punktu widzenia efektywności pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach tylko ten pierwszy model umożliwia dziecku osiągnięcie pełnego statusu osoby uczącej się. Łączą się z tym jednak pewne dodatkowe konieczności dotyczące:

- problemu właściwego motywowania dzieci do aktywności poznawczej uwzględniającego założenia J. Piageta dotyczące złożoności treści jedynie w niewielkim stopniu przewyższających aktualne możliwości dziecka,
- faktu, iż efektywne nauczanie-uczenie się będzie polegało na doborze zadań nie wymagających umiejętności większych niż rozwojowo dostępne,
- stwarzania sytuacji, w których dziecko zdobywa pożądane wiadomości i umiejętności w taki sposób, aby program zewnętrznej stymulacji stawał się programem samego dziecka („chcę tego, czego chcą dorośli”),
- organizowania treści w sposób umożliwiający zapamiętywanie logiczne – przyswojenie dokonuje się w wyniku myślowej elaboracji (przetworzenia), która polega na zrozumieniu znaczenia odbieranych treści, wiązania ich z wiedzą już posiadaną przez dziecko, a także na dostrzeganiu relacji, w jakich pozostają poszczególne fragmenty materiału (istotą jest dialog dziecko – dorośli),

- budowania procesu nauczania z przestrzeganiem zasad mnemonicznego znaczenia ułatwiającego zapamiętywanie; wymaga to uwzględnienia w procesie nauczania – uczenia się aspektów związanych z (1) organizowaniem informacji, (2) ich porządkowaniem, (3) kojarzeniem z materiałem już znanym, (4) wizualizacją informacji, (5) wiązaniem jednych informacji z innymi, (6) ożywieniem informacji przez tworzenie niezwykłych skojarzeń oraz (7) powtarzaniem informacji w sposób pozwalający korelować wiedzę znaną z wiedzą nabywaną, a także,

- uwzględniania zainteresowań dzieci (nauczyciel musi cechować się znaczną elastycznością nie tylko w doborze propozycji, ale i umiejętnością prowadzenia zajęć w sposób niedyrektywny); należy przestrzegać zasady, na którą zwracał uwagę J. Piaget – zainteresowanie to „[...] oś wokół której powinien obracać się cały system nauczania [...]” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 147-148).

Indywidualizacja stawia przed pedagogiem wysokie wymagania, a jej podstawą jest interakcja nauczyciel – dziecko – grupa. Stwarzanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, w której tutorem jest nie tylko osoba dorosła, ale i inne dzieci, sprawia, że pozytywne doświadczenia związane z uczeniem się są równie istotne, jak nabywanie umiejętności i wiedzy, bo pozwalają dziecku przyswajać sobie strategie uczenia się, rozwiązywania problemów, konstruowania i ugruntowywania poczucia własnego „Ja”. Ćwiczenie pewnych określonych umiejętności bywa czasem potrzebne, ale nie jesteśmy w stanie tych umiejętności wpoić, lecz jedynie pomóc je przyswoić i zróżnicować. Ćwiczenie nie może być tym samym związane ze stereotypowym powtarzaniem określonej umiejętności, ale rozwijaniem jej w wielu nowych sytuacjach i kontekstach oraz przyłączaniu do kompetencji, które dziecku udało się osiągnąć na wcześniejszych etapach (Krauze-Sikorska, 2006, s. 147-148).

Przy takich założeniach praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych musi opierać się na przekonaniu nauczyciela, że:

- efektywność nauczania tych dzieci powiązana jest z ich potrzebami fizycznymi, psychicznymi i społecznymi, a nie z rodzajem i stopniem trudnień (zaburzeń) rozwoju i zachowania,

- sprawność psychiczna, społeczna i fizyczna uczniów jest tak zróżnicowana, że rozgraniczenie między prawidłowym a zaburzonym rozwojem staje się w wielu przypadkach niemożliwe, trudności napotykane w kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach są często zwielokrotnieniem podobnych trudności, doświadczanych przez dzieci o prawidłowym rozwoju,

- edukacja tych dzieci sprowadza się do ich indywidualnego traktowania w procesie kształcenia (a więc uwzględnienia ich właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych oraz działań służących progresywnemu rozwojowi),

co w praktyce wymaga między innymi respektowania zasady:

- „częściowego” udziału – dziecko o specjalnych potrzebach nie zawsze jest w stanie wykonać wszystkie zadania wynikające z przebiegu dnia aktywności, ale mimo to musi doświadczać tego, że jego obecność wśród innych dzieci jest celowa i sensowna,

- korzystania z koncepcji intelektualnego zaangażowania – dziecko powinno otrzymywać polecenia i zadania adekwatne do swoich możliwości (nic jednak nie stoi na przeszkodzie, by wykonywało zadania, które chce realizować, choć nauczycielowi wydaje się, że mogą być one „zbyt trudne”, „skomplikowane”, „nie przystające do aktualnych możliwości dziecka”,

- odwoływania się do koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardniera (2002) pozwalających na poszukiwanie „mocnych stron” jednostki,

- tworzenia i wykorzystywania w przemyślany sposób przestrzeni edukacyjnej,

- stosowania odpowiednich form sprawdzania poziomu ich wiedzy i umiejętności,

pozwalające na:

- doświadczanie przez dziecko poczucia sukcesu,

- uwzględnianie aktualnych potrzeb i możliwości dziecka, ale też jego potencjału,

- integrację doświadczeń w opanowywaniu różnych funkcji praktycznych,

- mobilizowanie do wykonywania zadań przez stosowanie różnorodnych form ćwiczeń, doboru odpowiednich metod, technik i środków, wyzwalania otwartości, bezpośredniości i spontaniczności w interakcjach z otoczeniem,

- pełną akceptację i tolerancję opartą na empatii oraz syntonii z dzieckiem, ale też tworzeniu z dorosłymi i rówieśnikami więzi, pozwalających dziecku poczuć się partnerem zachodzących interakcji,

- przyjmowanie różnych zakresów wolności i autonomii – możliwość wyboru i dobrowolności podjęcia oferty współpracy z nauczycielem, pedagogiem wspomagającym (w klasach integracyjnych), rówieśnikami,

- wielostopniowego, ewolucyjnego i systematycznego osiągania zamierzonych celów edukacyjnych

- uczenia się przez aktywne uczestnictwo, działanie i przeżywanie, a tym samym realizowanie wymagań w sposób motywujący dziecko do pracy nad sobą i umożliwiający mu realizowanie się na kolejnych etapach edukacyjnych (płynne przejście progu nauczania początkowego i systematycznego).

Analizując pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (szczególnie tych funkcjonujących w klasie ogólnodostępnej, do której uczęszczają osoby o zróżnicowanym poziomie kompetencji), warto zwrócić uwagę na kilka problemów mogących zakłócić pracę w grupie (por. Kerry i Sands, 1982), ponieważ stają przed nimi nawet doświadczeni nauczyciele:

- czas martwy, czyli czas między zakończeniem przez ucznia jednej czynności a rozpoczęciem kolejnej – jedni uczniowie kończą zadania szybciej, bo są one np. dla nich zbyt proste; inni kończą pracę, bo wydaje im się, że wyczerpali temat; jeszcze inni potrzebują więcej czasu na wykonanie pracy, pracują bowiem wolniej ze względu na specyficzny dla siebie styl uczenia się lub problemy rozwojowe; czas martwy wynikający z tempa realizacji zadań przez dzieci w klasie może być więc wynikiem niewystarczającego skorelowania zadań indywidualnie realizowanych przez uczniów,

- brak motywacji u dzieci, jeśli zadania indywidualne i wymagające kooperacji w grupie nie będą nastawione na ich indywidualne oczekiwania i możliwości,

- dezorganizacja pracy – jeśli zadania dla dziecka o specjalnych potrzebach będą zbyt łatwe lub zdecydowanie powyżej jego możliwości, co zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku prowadzi do wycofania się z aktywności, będzie ono szukało praktyczniejszego zajęcia; w tej sytuacji dochodzi do zakłócenia przebiegu pracy z całą grupą,

- zapewnienie zajęć na właściwym poziomie zarówno uczniom zdolnym, tym o przeciętnym poziomie zdolności, jak i tym doświadczającym trudności,

- poświęcenie przez nauczyciela większej ilości czasu na przygotowanie spójnych, rzeczywiście zintegrowanych zajęć (wymagają one dokładnego przemyślenia i opracowania choćby ze względu na fakt, że nauczyciel musi prowadzić je w sposób elastyczny, często podążając za dziećmi; w grupie mogą pojawiać się także problemy emocjonalne i wychowawcze, bo dziecko o specjalnych potrzebach może poczuć się naznaczone) (por. Krauze-Sikorska, 2009b, s. 20).

Problemy te mogą generować sytuacje, które można było zauważyć w czasie realizowanych badań – nauczyciele często nie potrafili tworzyć takich strategii, które pozwalałyby tym dzieciom na osiągnięcie poczucia sukcesu, na który składałaby się także świadomość „bycia kimś potrzebnym i ważnym w klasie”.

Działania tworzące „sieć wsparcia” dla dzieci o specjalnych potrzebach nie opierają się jednak wyłącznie na (nawet najlepiej przemyślanym) procesie edukacyjnym. Muszą obejmować także te inne, wskazane wcześniej formy pomocy dziecku i jego rodzinie.

W Polsce istnieją podstawy prawne²⁰, zawarte w rozporządzeniach MEN, które zawierają zapisy wskazujące, iż to do placówek oświatowych, a więc między innymi przedszkoli i szkół należy podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi dzieci o specjalnych potrzebach. Adresowany do nich system pomocy psychologiczno-pedagogicznej obejmuje kilka poziomów:

Poziom 1 – dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczą się w szkole ogólnodostępnej; wsparcie udzielane jest im przez nauczyciela uczącego oraz jeśli dziecko jest w klasie integracyjnej – także przez nauczyciela wspomagającego.

Poziom 2 – dzieci uczą się w klasie, ale dodatkowo uczestniczą w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych.

Poziom 3 – dzieci częściowo nauczone są w klasie powszechnej, a częściowo w klasie terapeutycznej lub specjalnej.

Poziom 4 to całkowite nauczanie w klasie terapeutycznej lub specjalnej.

Poziom 5 – to nauczanie w domu, w szkołach szpitalnych, placówkach opieki całkowitej.

Pomoc psychologiczna i pedagogiczna w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej w szkole umożliwia na podstawie Zarządzenia nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1993 roku (Dz.U. MEN Nr 6 z dnia 30.07.1993 poz. 19 z późniejszymi zmianami) prowadzenie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, klas terapeutycznych, klas integracyjnych. Warto przytoczyć tu także fragmenty rozporządzenia MEN z dnia 15 stycznia 2001 (Dz.U. Nr 13 z 2001 r. poz. 110) zawierającego następujące zapisy:

²⁰ W Polsce wytyczne w sprawie kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi, które były rozwinięciem podstawowych zadań wynikających z programu działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania, ukazały się w roku 1973. Wskazywały one m.in. na konieczność realizowania zadań zapobiegających niepowodzeniom szkolnym, doskonaleniu systemu wczesnego wykrywania trudności, prawidłowej diagnozy, organizowania działań pomocowych, ale też podnoszenia poziomu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół (Załącznik do Zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 29.11.1973 r.). Aktualne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach oparte są na Zarządzeniu nr 15 MEN z dnia 25.05.1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz.U. MEN Nr 6 z dnia 30.07.1993, poz. 17 z późniejszymi zmianami). Na poziomie legislacyjnym ważne wydają się też zapisy korzystne dla dzieci z niepełnosprawnością gwarantujące im możliwość uczenia się we wszystkich typach szkół (Ustawa o systemie oświaty z dnia 7.09.1991, Dz.U. Nr 67, poz. 329). Obecnie projektowane regulacje MEN dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydają się konsekwencją zmian dokonanych w obszarze wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego wprowadzonych Rozporządzeniem z dnia 23.12.2008 r. w sprawie Podstawy programowej.

Paragraf 4

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole lub placówce może być udzielana na wniosek: 1) ucznia, 2) rodziców [...].

Paragraf 5 ust. 1

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu jest organizowana w szczególności w formie: 1) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych oraz **innych zajęć o charakterze terapeutycznym** [...].

Paragraf 5 ust. 5

Objęcie ucznia zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi, zajęciami specjalistycznymi [...] wymaga zgody rodziców.

Paragraf 7 ust. 1

Zajęcia specjalistyczne: 1) korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego; zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej; liczba uczestników zajęć powinna wynosić od 2 do 5 uczniów.

Paragraf 7 ust. 2

W szczególnie uzasadnionych przypadkach, za zgodą organu prowadzącego, zajęcia specjalistyczne mogą być prowadzone indywidualnie.

Zapisy te pozostają jednak ciągle w sprzeczności z tym, co ofiarowuje dzieciom praktyka edukacyjna – dotyczy to zarówno osób z mikrozaburzeniami, problemami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, niepełnosprawnością intelektualną, jak i tych, które określa się mianem zdolnych. Formy pomocy w badanych przez nas placówkach związane są przede wszystkim z prowadzeniem przez nauczyciela zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, a więc tych przeznaczonych dla dzieci, których trudności szkolne nie są wynikiem deficytów rozwojowych.

Wskazywano także na funkcjonowanie w szkołach zajęć logopedycznych przeznaczonych dla dzieci z zaburzeniami mowy, co świadczyć może zarówno o poszerzaniu się wiedzy rodziców i nauczycieli na temat konieczności specjalistycznej pomocy dzieciom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (choć, jak wynika z badań uczęszczają na te zajęcia jednak przede wszystkim dzieci z dysleksją), ale też o zwiększeniu się liczby osób posiadających kwalifikacje terapeutyczne. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone są w 87 na 107 badanych szkół.

Tabela 5. Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowane w szkołach (N = 107)

Zajęcia dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych	L.	%
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	105	98,13
Zajęcia logopedyczne	86	80,37
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	87	81,31
Klasa terapeutyczna	5	4,67
Klasa integracyjna	16	14,95

Nieznaczny odsetek stanowią natomiast klasy terapeutyczne i niestety integracyjne. Opór w tworzeniu klas terapeutycznych, przeznaczonych dla dzieci wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających długotrwałej pomocy opartej nie tylko na indywidualizacji nauczania, ale i tworzeniu przemyślanych form profilaktyki i terapii, wydaje się, z mojego punktu widzenia, zrozumiały, bo chodzi tu nie tyle o brak nauczycieli terapeutów pracujących z tymi dziećmi, ile raczej o to, że klasa, prócz struktury formalnej, ma także nieformalną i to ona łączy dzieci naprawdę. Z tego punktu widzenia przynależność do klasy „a”, „b” lub „c” jest znacząca, ale życie szkolne to także spotykane innych np. w czasie przerw, nie służących poznaniu odmienności i jej akceptacji. „Ci” z klasy terapeutycznej są inni, a to bardzo często oznacza w polskiej szkole po prostu „gorsi”. Uczniowie tych klas spotykają się więc ze stygmatyzacją (wyrażaną w sposób werbalny i pozawerbalny) i to zarówno ze strony nauczycieli nie prowadzących z nimi zajęć, jak i rówieśników z innych klas. Nauczyciele pracujący w klasach terapeutycznych nie zawsze mają bowiem kompetencje pozwalające im stać się animatorami życia szkolnego, sprzyjającego rzeczywistej integracji uczniów o różnych potrzebach i, co często podkreślają, otrzymują zbyt mało wsparcia ze strony innych nauczycieli i specjalistów (pedagogów, psychologów) pracujących w szkole. Prowadzi to do sytuacji, w których problemy związane z emocjonalno-społecznym funkcjonowaniem uczniów tych klas zdecydowanie przewyższają problemy poznawcze.

Problemem jest też powstawanie klas integracyjnych (stanowiły one tylko 14,95%), choć jest to forma najbardziej zbliżona do propagowanej na całym świecie edukacji włączającej. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać nie tylko w braku przygotowania nauczycieli edukacji elementarnej oraz umiejętności tworzenia spójnych działań edukacyjnych przez nauczyciela wiodącego i wspomagającego, bo dopiero wtedy możemy mówić o rzeczywistej integracji w edukacji, ale też w regulacjach prawnych.

Badania wskazują, że 85% badanych nauczycieli chętnie włączyłoby do swojej klasy dziecko z niepełnosprawnością, choć tylko 15% ocenia swoje kompetencje w tym zakresie jako bardzo dobre, 42% podkreśla, że są one zadowalające i poszerzając je „dobrze sprawdziłyby się w roli osoby pracującej w klasie integracyjnej”, 28% „ma wątpliwości związane z posiadanymi w tym zakresie kompetencjami, ale chciałoby spróbować”.

Regulacje prawne zakładają jednak, że klasa jest integracyjna, jeśli liczy od 15 do 20 dzieci, w tym od 3 do 5 z niepełnosprawnością. Trudno zatem tworzyć takie klasy w szkołach wiejskich, bo w określonym roczniku może znaleźć się np. tylko jedno lub dwoje dzieci z niepełnosprawnością i szkoła ma niewielkie szanse na uzyskanie odpowiednich dotacji finansowych pozwalających na zatrudnienie nie tylko pedagoga wspomagającego, ale i specjalistów, np. rehabilitanta czy psychologa. W klasach integracyjnych, sprzyjających rozwojowi i dzieci pełnosprawnych, i niepełnosprawnych, do których uczęszczały między innymi dzieci z takimi problemami, jak: zaburzenia wzroku, niepełnosprawność ruchowa, zespół Downa, zespół Aspergera, mózgowe porażenie dziecięce oraz zaburzenia emocjonalne, wymagających od nauczyciela tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych oraz indywidualizacji uwzględniającej także potrzeby uczniów pełnosprawnych, wsparcie ze strony specjalistów jest jedną z podstaw efektywności działań edukacyjnych. Niestety, potrzeby związane z tworzeniem skutecznych form wspomagania i wspierania dzieci, a do takich należy zaliczyć edukację integracyjną, pozostają w dalszym ciągu niezaspokojone.

W ramach form pomocy dziecku ze specjalnymi potrzebami nauczyciele umieszczali także gimnastykę korekcyjną, nie wskazując jednak na problemy dzieci uczęszczających na te zajęcia, choć stanowią one znaczący procent zajęć dodatkowo prowadzonych w szkołach (przy $N = 107$, $L. = 89$, co stanowi 83,18% szkół).

Spośród badanych szkół tylko 39,25% zatrudnia psychologa, ale pedagog jest już w 85,98% placówek. Mało zrozumiały jest więc w tym kontekście brak zajęć socjoterapeutycznych, które skutecznie wspomagałyby pracę nauczyciela z dziećmi pochodzącymi z rodzin problemowych, uczniami z zachowaniami opozycyjno-buntowniczymi, czy zaburzeniami zachowania, tym bardziej że zajęcia tego typu mogłyby na prośbę szkoły prowadzić także specjalista z poradni psychologiczno-pedagogicznej, lub świetlicy socjoterapeutycznej. Na systematyczną współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi wskazuje aż 95,33%, a ze świetlicami ponad 55% badanych szkół.

W badanych szkołach współpraca nie obejmuje innych ośrodków czy placówek edukacyjno-terapeutycznych wspierających rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami. Ani nauczyciele, ani specjaliści zatrudnieni w szkole nie potrafili też powiedzieć, w jakim stopniu z pomocy innych specjalistów

czy zajęć pozaszkolnych rozwijających zdolności i uzdolnienia korzystają rodzice dzieci z takimi potrzebami. Rodzice tych dzieci wskazują natomiast na korzystanie z dodatkowej pomocy w nauce, opieki terapeutycznej, terapii alternatywnych, pomocy organizowanej przez stowarzyszenia rodziców np. dzieci z ADHD, czy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale też zajęć rozwijających zainteresowania (w tej grupie znalazły się między innymi dzieci z trudnościami szkolnymi, ale uzdolnieniami w określonych dziedzinach, np. plastyce, których możliwości są w szkole często niezauważane). Pomoc szkoły w tym zakresie rodzice oceniają jako niewystarczającą.

Problemem wielu szkół okazuje się jednak nie tylko budowanie skutecznej „sieci wsparcia” terapeutycznego, ale także wykorzystywanie możliwości, jakie stwarzają oddziaływania profilaktyczne, zapomina się bowiem, że są one

szczególnego typu działalnością związaną z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenie. Czynniki te w znaczeniu pedagogicznym mogą mieć charakter immanentny, tzn. mogą wiązać się z podłożem organicznym i wyrażać się w pewnych cechach wychowanka. Źródłem tych czynników mogą też być stosunki społeczne, kryjące potencjalne możliwości działania wpływów społecznych sprzecznych z dobrem wychowanka i zadaniami pracy wychowawczej. [...] Działania profilaktyczne mogą iść w zasadzie w dwóch kierunkach: hamowania aktywności w dziedzinach stwarzających potencjalne zagrożenie lub też pobudzania aktywności w dziedzinach pożądanych (Wroczyński, 1976, s. 246).

Jednak, by tak się stało, szkoła musi być „sprawcza” wychowawczo i profilaktycznie:

- okazywanie szacunku rodzicom jako pierwszym wychowawcom,
- powstrzymywać się z wszelkimi uwagami na temat rodziców wobec dziecka i w klasie (czyli unikać ocen i plotek),
- organizować warsztaty dla rodziców (szkoła dla rodziców i wychowawców),
- efektywnie wykorzystywać spotkania z rodzicami w celu wzmacniania więzi rodzice – dzieci,
- budować taki system działań, który opiera się na realnej współpracy z rodzicami na terenie szkoły,
- wykorzystywać umiejętności rodziców po to, by np. wspólnie prowadzić zajęcia.

Realizowane w badanych przez nas szkołach programy wychowawczo-profilaktyczne i profilaktyczne dotyczyły jednak przede wszystkim fluoryzacji, dopiero na drugim miejscu sytuowały się programy związane z profilaktyką agresji, następnie profilaktyką logopedyczną i wczesnym wspomaganiem rozwoju dzieci (por. tabela 6). W żadnej z badanych placówek nie realizowano programów umożliwiających poznanie swoich możliwości,

stylu uczenia się, zapobiegających bierności, pozwalających dzieciom budować dobre relacje interpersonalne z dorosłymi i rówieśnikami, zapobiegających uzależnieniu od gier komputerowych.

Tabela 6. Programy wychowawczo-profilaktyczne i profilaktyczne realizowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Realizowany przez nauczyciela klas I - III program wychowawczo-profilaktyczny / profilaktyczny							
Ogólnoszkolny		L.		%			
		92		85,99			
Autorski		L.		%			
		5		4,67			
Realizowany program dotyczy:							
Fluoryzacji		Profilaktyki agresji		Wczesnego wspoma- gania rozwoju		Profilaktyki logopedycznej	
L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
93 (dla N = 97) ²¹	95,88	85 (dla N = 97)	87,63	50 (dla N = 97)	51,55	70 (dla N = 97)	72,16

Podjęmowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej działania stymulujące, wspierające i wspomagające proces uczenia się i wychowania dzieci o różnicowanych potrzebach i możliwościach odwoływały się przede wszystkim do programów ogólnoszkolnych, programy autorskie realizowano tylko w 4,67% badanych klas. Te ostatnie uwzględniały specyfikę funkcjonowania danej grupy i były w ocenie dzieci zdecydowanie bardziej atrakcyjne, a ich założenia opierały się na konieczności związanej z wykorzystaniem potencjału rodziny. Wśród programów autorskich było też zdecydowanie mniej błędów powodujących generalnie niską skuteczność zarówno programów wychowawczo-profilaktycznych, jak i profilaktycznych. Analizy szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych i profilaktycznych realizowanych w klasach nauczania początkowego wskazują, że do najczęściej występujących błędów można zaliczyć:

– pozbawianie profilaktyki kontekstu wychowawczego i sprowadzanie jej do poziomu działań instrumentalnych (wiedzy na określony temat, ćwiczenia konkretnych umiejętności),

²¹ W dziesięciu klasach (9,34%) nauczyciele zadeklarowali, że nie realizują ani programu wychowawczo-profilaktycznego, ani profilaktycznego, dlatego też podstawa w tym miejscu została zmniejszona (100% = 97).

- koncentrowanie się na działaniach, a nie dzieciach jako uczestnikach procesu wychowawczego,
- wykorzystywanie przede wszystkim doraźnych działań (nawet jeśli program zawiera cele długofalowe); działania profilaktyczne mają charakter reaktywny (ujawnienie specyfiki funkcjonowania uczniów staje się przyczyną poszukiwania standardowego programu niwelującego zaobserwowane, niekorzystne z punktu widzenia normatywnych założeń szkoły objawy,
- sprowadzanie działań profilaktycznych do ogólnopolskich akcji (fluoryzacja; przeciwdziałanie agresji); ten rodzaj aktywności nauczycieli nie wynika ze znajomości potrzeb dzieci i ich środowiska społecznego, jest uwarunkowany raczej podążaniem „od akcji do akcji”,
- proponowane działania koncentrowały się głównie na dzieciach, często pomijając rodziców,
- dominacja programu nad dzieckiem (dziecko dla programu, nie program dla dziecka),
- niski zakres współpracy ze środowiskiem,
- brak działań systemowych,
- brak przemyślanej ewaluacji programu (por. wcześniejsze badania prowadzone m.in. przez Joannę Szymańską, 2000).

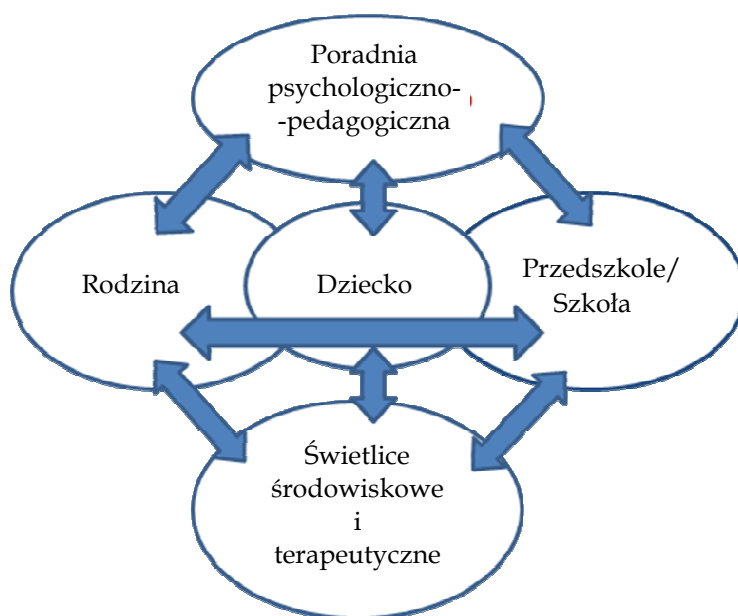
Jednak w wielu sytuacjach oprócz psychoprofilaktyki potrzebna jest dzieciom o specjalnych potrzebach także pomoc *sensu stricto* terapeutyczna – nie wystarczy tu wsparcie terapeutyczne nakierowane wyłącznie na jeden z podmiotów, najczęściej ucznia, któremu z różnych powodów przypisuje się „winę” za zaistniałą sytuację, przyczyn problemów poszukując w czynniku natury biologicznej lub społecznej, bez uwzględnienia interakcji i powiązań zachodzących między nimi (por. Krauze-Sikorska, Kuszak, 2007, s. 9-10). W odniesieniu do ucznia podstawowym celem terapii psychopedagogicznej (trudno bowiem w podejmowanych działaniach oddzielać sztucznie terapię pedagogiczną od psychologicznej) staje się naprawa błędów, jakie zostały popełnione w kierowaniu procesem uczenia się dziecka. Oddziaływanie terapeutyczne ma zmienić:

- stosunek dziecka/ucznia do nauki – niechęć, opór emocjonalny, lęk przed niepowodzeniem, lęk szkolny,
- wyobrażenie własnej osoby i stosunek do samego siebie – niski poziom samooceny, brak samoakceptacji, oczekiwania wobec siebie zgodnie z oceną innych,
- motywację – brak sukcesów tłumi działanie motywów poznawczych,
- poziom organizacji zachowania – dezorganizacja wyższych form sterowania zachowaniem, zachowania nastawione na obronę Ja,
- niekorzystne z punktu widzenia określonej osoby strategie uczenia się, brak umiejętności wykorzystywania w tym procesie swoich mocnych stron, wskazując równocześnie, jak poprzez określone formy i metody pracy moż-

na niwelować lub ograniczać problemy związane z opanowywaniem umiejętności szkolnych m.in. czytania, pisania, liczenia.

Na konieczność takiego podejścia już wiele lat temu zwróciła uwagę Maria Tyszkowa, podkreślając, że u wszystkich osób doświadczających trudności w uczeniu się pojawiają się zaburzenia w sferze motywacji, emocji, funkcjonowania społecznego, które mogą prowadzić do uogólnionych zaburzeń osobowościowych (Tyszkowa, w: Krauze-Sikorska, 2008c, s. 161).

Ważne, by proces terapeutyczny był prowadzony zgodnie z kierunkiem rozwoju osobowości dziecka o specjalnych potrzebach, uwzględniał jego biografię, opierał się na współpartnerstwie w poszukiwaniu właściwych rozwiązań (terapia ma nie tylko charakter aktywno-dyrektywny, ale i bierno-niedyrektywny), zakładał konieczność prowadzenia nie tylko terapii indywidualnej, ale i grupowej, efektem dobrze prowadzonej terapii musi być bowiem prawidłowe realizowanie się ucznia w warunkach klasy szkolnej.



Inne instytucje wspierające dziecko i jego rodzinę – organizacje społeczne; stowarzyszenia; MOPS/GOPS; kluby sportowe; domy kultury; domy parafialne (wspólnoty religijne); struktury nieformalne wspierające rodziców

Schemat 3. „Sieć wsparcia” dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Skuteczny system pomocy uwzględnia także opiekunów dziecka, uruchamiających często we wstępnym kontakcie (zarówno z nauczycielem, jak i terapeutą) strategie blokujące konstruktywne rozwiązania. Przyczyny tych

trudności wydają się mieć swoje podłoże w niespełnionych oczekiwaniach rodziców w stosunku do szkoły, w której uczeń byłby doceniany, dobrze traktowany, odnosił sukcesy, oni sami mogliby wpływać na to, co dzieje się w szkole, byli na bieżąco informowani o postępach dziecka lub jego niepowodzeniach, ale też mogli uzyskać konkretne informacje jak skutecznie pomóc dziecku, mogli liczyć na kompetencję nauczyciela, gdy pojawią się problemy dydaktyczne i wychowawcze, ich rodzinne problemy nie byłyby ujawniane w szkole, a oni sami byłiby szanowani przez nauczyciela tzn., by trudności ich dziecka nie były np. nagłaśniane na wywiadówkach czy spotkaniach, w których uczestniczą inni rodzice.

Różnorodność problemów, których doświadczają dzieci o specjalnych potrzebach, ale też różnorodność problemów ich rodziców powinna skłaniać do tworzenia takiego **systemu** działań edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych, które pozwolą, by w szkole będącej ustrukturalizowaną społecznością nie realizowano w odniesieniu do tej grupy dzieci „ukrytego programu”, bo najtrudniejsze do pokonania bariery blokujące ich rzeczywisty rozwój mają charakter psychologiczny i sprowadzają się do takich postaw, które nie sprzyjają poszanowaniu różnorodności i indywidualności, a tym samym niwelowaniu barier i społecznych stereotypów. Nie pozwalają też na dokonywanie rzeczywistych zmian w samym procesie nauczania i wychowania opartym na zrozumieniu specyfiki uczenia się dziecka i na tej podstawie udoskonalaniu metod i form pracy z dziećmi. Bo to nie dziecko ma dostosować się do z góry określonych ustaleń dotyczących tempa i charakteru uczenia się, ale nauczyciel powinien szukać alternatywnych i skutecznych rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne różnice między uczniami. Jego zadaniem jest też razem z rodzicami i specjalistami współtworzenie warunków do kreowania i wzmacniania motywacji własnej i aktywności dziecka w kierunku rozwoju jego możliwości i wzrostu kompetencji w interakcjach z otoczeniem.

Podsumowanie

Badania empiryczne nad zjawiskami dotyczącymi obszarów funkcjonowania, wspomagania i wspierania dzieci o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych wskazują, że coraz więcej dzieci przekracza progi szkoły bez osiągnięcia odpowiedniej gotowości szkolnej, a sama szkoła również nie jest gotowa na konstruowanie skutecznego systemu pomocy dla tych dzieci, którym brak gotowości w zakresie procesów orientacyjnych, intelektualnych, wykonawczych, społecznych, emocjonalnych czy motywacyjnych, co z kolei blokuje, a czasem wręcz uniemożliwia osiągnięcie przez te dzieci sukcesu edukacyjnego i społecznego. Dzieci te, określane mianem osób o „spe-

cyjnych potrzebach edukacyjnych” doświadczają w szkole różnego rodzaju trudności i porażek, prowadzących w efekcie do pojawienia się syndromu wyuczonej bezradności. W szkole nie radzą sobie jednak często także dzieci zdolne, a Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć, który je dotyka niesie z sobą negatywne konsekwencje zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym.

Zarówno dzieci z utrudnieniami rozwojowymi, jak i te, które można określić jako osoby z uzdolnieniami specjalnymi, nie wykorzystują swoich możliwości intelektualnych, nie rozwijają potencjalnych umiejętności emocjonalnych, społecznych i twórczych, a ich kariera edukacyjna nie jest adekwatna do ich możliwości. W tej grupie dzieci pojawia się coraz więcej osób z syndromem adaptacyjnej dekompensacji.

Dziecko u progu edukacji przedmiotowej

Wprowadzenie

W rzeczywistości szkolnej próg oznacza granicę oddzielającą co najmniej dwa jakościowo odmienne środowiska rozwoju ucznia. Pierwszy próg szkolny dziecko przekracza w momencie przechodzenia ze środowiska rodzinnego i/lub przedszkolnego do szkoły. Każdy następny zaś zdobywając kolejne szczeble edukacji. Należy jednak zauważyć, że próg uosabia zmiany w zakresie pełnienia ról społecznych nie tylko przez ucznia, ale także jego rodziców, opiekunów, rówieśników i nauczycieli.

Istota progu szkolnego w odniesieniu do ucznia zawiera się w jednoczesnym odbieraniu i nadawaniu mu określonego statusu, praw, przywilejów i obowiązków. Posiada zatem symboliczny wymiar zmiany, jaka dokonała się w jego rozwoju. Stanowi widoczny wskaźnik osiągnięcia przez ucznia określonej dojrzałości psychospołecznej w stopniu umożliwiającym mu efektywne radzenie sobie z wyzwaniami kolejnego etapu edukacyjnego rozwoju. Próg to także granica między dobrze znaną już uczniowi edukacyjną codziennością, która niemal natychmiast staje się dla niego przeszłością, a nieznaną mu jeszcze przyszłością.

Choć przechodzenie z jednego etapu edukacyjnego rozwoju do kolejnego jest naturalnym zjawiskiem, wpisanym w repertuar biograficznych zdarzeń dziecka, to wymaga od niego wydatkowania większej ilości energii, trudu w czasie podejmowania nowych zadań, wyzwań, jawnie stawianych przez otoczenie oczekiwań i wymagań. Stan ten cechuje się zazwyczaj nasileniem konfliktów intrapsychicznych i interpersonalnych, trudnościami w poznawczym opanowaniu nowych sytuacji, obecnością dyskomfortowych reakcji emocjonalnych, wśród których zwykle dominuje niepewność, poczucie zagrożenia, ale i nadzieja w stosunku do tego, co nadchodzi oraz żal, nostalgia, poczucie utraty wobec tego, co bezpowrotnie musiało odejść. Jed-

nocześnie należy zauważyć, że znacznie łatwiej rozstać się, pożegnać jakiś etap rozwoju wówczas, gdy z sukcesem wypełniło się jego specyficzne zadania. Poczucie spełnienia stanowi ważną okoliczność ułatwiającą rozstanie i podjęcie ryzyka wejścia w nieznane.

Pozytywne spełnienie zadań poprzedniego etapu kształcenia skutkuje nowymi osiągnięciami w zakresie kształtowania relacji z sobą, innymi oraz światem i ma ogromne znaczenie dla dobrego funkcjonowania na etapach późniejszych. Podjęcie nowych wyzwań, jakie niesie rola ucznia kolejnego etapu nauczania, jest zatem możliwe dzięki kompetencjom wyniesionym z etapu poprzedniego. Opanowane kompetencje pozwolą uczniowi podejmować w nowej przestrzeni edukacyjnej takie formy aktywności i wchodzić w takie interakcje ze światem przedmiotowo-społecznym, które stanowić będą dla niego źródło cennych doświadczeń rozwojowych. Uczeń zatem osiąga wyższy stopień rozwoju psychospołecznego na kolejnych etapach nauczania, gdy wynosi odpowiedni bagaż doświadczeń z poprzednich etapów, pozwalających mu działać bezpiecznie, autonomicznie i skutecznie. Ogromny w tym udział ma nie tylko sam uczeń podejmujący określone rodzaje czynności edukacyjnych, ale także inni ludzie – rodzice, rówieśnicy, a przede wszystkim nauczyciele udzielający mu odpowiedniego wsparcia społecznego. Otoczenie społeczne odgrywa szczególną rolę w wyznaczaniu tempa, dynamiki i kierunku rozwoju ucznia. Edukacyjny zaś rozwój, jak to zauważa L. Wygotski (2002), ma charakter interakcyjnych zmian i zachodzi w działaniach zorganizowanych kulturowo, w których spotykają się osoby o zróżnicowanych kompetencjach.

W rozdziale tym została podjęta próba oceny edukacji zintegrowanej w kontekście wyzwań, jakie stawia dziecku edukacja przedmiotowa. Chodzi zatem o próbę odpowiedzi na pytanie, na ile obecny i nakreślony w niniejszym opracowaniu model edukacji wczesnoszkolnej przygotowuje dziecko do wejścia w rolę ucznia klasy IV. W rozważaniach odwoływano się do teoretycznych koncepcji adaptacji i konstruktywistycznej teorii uczenia się.

1. Edukacja elementarna jako kontekst nabywania gotowości rozwojowej do pokonywania progów szkolnych

Dobre funkcjonowanie w roli ucznia na kolejnych etapach edukacji zależy głównie od umiejętności dostrajania się do zmian, jakie w nich zachodzą, a także przemian, jakim pod ich wpływem ulega sam uczeń. W kontekście tego założenia istotę procesu uczenia się można nakreślić przede wszystkim w kategoriach zdobywania, kształtowania coraz to lepszych, skuteczniejszych strategii adaptacyjnych, adekwatnych do osobistych po-

trzeb ucznia i kierowanych wobec niego wyzwań środowiska zewnętrznego. Sam proces nauczania zaś powinien umożliwiać uczniom ich nabywanie, a także ułatwianie poszukiwania odpowiedniego miejsca w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Jego efektywność należałoby mierzyć stopniem zachowania równowagi pomiędzy oczekiwaniami płynącymi ze środowiska a możliwościami jednostki oraz jej dążeniami. Im większa byłaby ta równowaga, im bardziej wymagania zewnętrzne respektowałyby naturę ucznia i byłyby zgodne z jego własnymi oczekiwaniami, projektami, dążeniami – tym szybciej proces adaptacji by następował, tym łagodniej by przebiegał i z tym lepszym rezultatem by się kończył. Głównym zatem zadaniem nauczyciela byłoby zachowywanie tej równowagi oraz udzielanie odpowiedniego do potrzeb wsparcia.

Na każdym etapie edukacji uczeń gromadzi określone doświadczenia adaptacyjne, które stanowią bazę dla następnych i warunkują pomyślne podejmowanie kolejnych nowych wyzwań. Ubiegłe doświadczenia ucznia stanowią odniesienie, do którego będzie się on odwoływać na dalszych etapach edukacji. Konfrontować będzie to, czego aktualnie doświadcza z doświadczeniami wyniesionymi z poprzedniego okresu. Każda więc faza edukacji stanowi jednocześnie dla ucznia czas przełomowy dla procesu adaptacji w kolejnej fazie. Założenie to stanowi bardzo istotny czynnik wyznaczający nie tylko cele i zadania poszczególnych etapów kształcenia, ale także sposób ich realizacji.

Adaptacja do zmian, jakie niesie edukacja na poszczególnych etapach, uwarunkowana jest współdziałaniem różnorodnych determinantów natury endo- i egzogennej, tworzących skomplikowaną, często trudną do określenia sieć połączeń. Proces adaptacji do nowych wymagań dokonuje się w skomplikowany i bardzo zindywidualizowany sposób. W jego toku wcześniejsze doświadczenia nie ulegają zatarciu, lecz tworzą „horyzont” dla nowych doświadczeń, których istota i sens nabiera znaczenia tylko na jego tle. Uczeń rozumie i nadaje znaczenie rzeczywistości edukacyjnej tylko przez pryzmat uprzednich doświadczeń, które jednocześnie determinują jego efektywną do niej adaptację. Oznacza to także, że każdą nową kompetencję czy funkcję, jaką uczeń opanował, można właściwie odczytać tylko w perspektywie uprzedniej.

Szkoła zatem nie może spostrzegać i oceniać dziecka w kategoriach zamkniętych zmian rozwojowych, zakończonych procesów, opanowanych funkcji i sprawności. Bariery i progi edukacyjne nie do pokonania przez ucznia wznosi szkoła, która obraz jego rozwoju zamyka w ramie opanowanych standardów rozwojowych, z którymi wchodzi on na kolejne poziomy kształcenia. Szkoła wrażliwa na ucznia respektuje zróżnicowane doświadczenia ucznia wyniesione z różnych środowisk jego życia. Te doświadczenia, a przede wszystkim ich jakość, rodzaj i bogactwo, w znacznym stopniu

determinują poznawcze, społeczne i emocjonalne funkcjonowanie ucznia na kolejnych etapach nauczania. Szkoła wrażliwa na ucznia uwzględnia zatem w swej koncepcji pracy całokształt jego uprzednich doświadczeń i zarazem kluczowe wydarzenia w dotychczasowej biografii. Szkoła uczestnicząca w rozwoju ucznia nie zmienia go na siłę, ale pozwala rozkwiąć jego wewnętrzny predyspozycjom. Akceptuje swoistą logikę i indywidualne tempo jego rozwoju, a także pielęgnuje wszystkie jego aspekty zarówno w perspektywie poziomej, jak i pionowej. Stwarza zatem takie warunki, w których uczeń czuje się bezpiecznie w konfrontacji z informacjami o sobie, o świecie i o sobie w tym świecie (Michalak, 2009, 2010a).

Można zatem powiedzieć, że szkoła niwelująca progi odznacza się wrażliwością na ucznia, jego potencjał, potrzeby, możliwości i ograniczenia, gwarantując tym samym ciągłość oddziaływań edukacyjnych.

Przebieg zatem adaptacji ucznia w cyklu edukacyjnym zależy głównie od jego zasobów i jakości relacji z nauczycielem, stylu jego funkcjonowania, a także aktywnego udziału rodzica i rówieśnika. Stopień udziału zaś poszczególnych osób zależy od momentu adaptacji, w jakim uczeń aktualnie się znajduje oraz od jego indywidualnych zasobów. W początkowej fazie procesu adaptacji ucznia do roli pierwszoklasisty czy czwartoklasisty większy udział z całą pewnością powinien mieć dotychczasowy nauczyciel, który ma znacznie więcej informacji o zasobach ucznia i trafniej je ocenia z punktu widzenia gotowości do sprostania określonym zadaniom, wynikającym z podjęcia nowej roli. Proces efektywnej adaptacji ucznia wymaga zatem współpracy między nauczycielami kolejnych szczebli kształcenia, sam zaś próg nabiera innego znaczenia. Staje się miejscem spotkania nauczycieli, którzy w dobrze pojętym interesie ucznia dokonują diagnozy jego gotowości rozwojowej, by nakreślić perspektywę stopniowego opanowywania nowych ról społecznych, różnorodnych kompetencji poznawczych, społecznych, emocjonalnych i fizycznych. Próg zatem nie powinien dzielić, ale łączyć, tworząc swoisty pomost między kolejnymi etapami nauczania, a także, a może przede wszystkim, doświadczeniami rozwojowymi ucznia. Tak rozumiany próg edukacyjny zapewniałby warunki niezbędne do zachowania ciągłości oddziaływań edukacyjnych.

Efektywność adaptacji ucznia do jakościowo odmiennych etapów kształcenia w zdecydowanej mierze zależy od warunków edukacyjnych, jakie tworzą nauczyciele zarówno poprzedniego, jak i następnego etapu. Chodzi o to, by z poprzedniego okresu nauki uczeń wyniósł takie kompetencje i doświadczenia, aby efektywnie sprostać wyzwaniom, jakich będzie doświadczać w nowej rzeczywistości szkolnej oraz by nabywał w niej nowych kompetencji i doskonalił posiadane, zgodnie z własnym rytmem ich rozwoju. Dotychczasowe zatem środowisko edukacyjne stanowi strefę aktualnego rozwoju kompetencji ucznia, która staje się wyznacznikiem dla kre-

owania strefy ich rozwoju najbliższego. Stanowi zatem kontekst określania gotowości rozwojowej ucznia do przekraczania kolejnych progów na drodze edukacyjnego rozwoju.

2. Ideologie edukacji elementarnej jako źródła doświadczeń adaptacyjnych

Proces kształcenia jest zawsze interwencją w bieg rozwoju ucznia i w dynamicznie zmieniające się jego relacje ze światem zewnętrznym. Jakość tego oddziaływania, a więc i jego efektywność, zależą od wielorakich uwarunkowań. Niezwykle istotne są przyjęte i realizowane, choć nie zawsze uświadamiane przez nauczyciela określone ideologie edukacyjne, zwane też orientacjami czy filozofiami edukacji, które wyrastają z przyjęcia określonej perspektywy rozumienia czynników i mechanizmów rozwoju. W literaturze przedmiotu zazwyczaj wyróżnia się trzy główne ideologie edukacyjne: transmisji kulturowej, romantycznego idealizmu i progresywizmu rozwojowego (Kohlberg, Mayer, 1993). Wszystkie jej rodzaje daje się zaobserwować w rzeczywistości szkolnej dziecka.

Przyjęcie przez nauczyciela edukacji zintegrowanej danej ideologii edukacyjnej prowadzi do kreacji określonych warunków edukacyjnego rozwoju ucznia, które z kolei przyczyniają się do rozwoju określonych jego kompetencji. Te zaś warunkują efektywność adaptacji do zmian, jakich uczeń doświadcza na etapie edukacji przedmiotowej.

Edukacja zintegrowana zazwyczaj jest traktowana jako etap przygotowywania ucznia do tzw. nauczania właściwego, systematycznego. Jej głównym celem, poza rozwojem określonych kompetencji, a więc nabyciem zintegrowanego systemu wiedzy i typowo szkolnych umiejętności poznawczych, społecznych, emocjonalnych i fizycznych, jest doskonalenie cech osobowościowych, wśród których najważniejsze to poczucie bezpieczeństwa, autonomii i sprawstwa. A. Brzezińska (2005, s. 30-32) określa je mianem niespecyficznych czynników rozwoju, do których zalicza także poczucie dobrego kontaktu emocjonalnego z innymi. Autorka wskazuje ich istotny wpływ na jakość działania jednostki. Czynniki te decydują o tym czy będzie ona odważna, poznawczo ciekawa, otwarta, czy lękliwa wobec nieznanego, bierna wobec poleceń i opinii innych, czy aktywna i twórcza.

Model praktycznej realizacji założeń edukacji zintegrowanej oparty na określonej ideologii edukacyjnej prowadzi do odmiennych efektów wyrażających się w jakości i ilości doświadczeń, z jakimi uczeń wchodzi do klasy IV. Doświadczenia te stanowią podstawowy materiał rozwoju kompetencji ucznia, ważnych w procesie jego czynnej adaptacji do zmian. Jeśli zatem

nauczyciel edukacji elementarnej przyjmuje założenie, że czynnikiem sprawczym rozwoju ucznia jest jego naturalny, wrodzony pęd do wiedzy, samorozwoju, jego wrodzona ciekawość poznawcza, to zapewne w jego praktyce edukacyjnej odnajdziemy cechy ideologii romantycznego idealizmu. Opiera się ona na psychodynamicznym paradygmacie rozwoju. Przyjęcie takiej perspektywy organizowania edukacyjnych warunków rozwoju ucznia prowadzi do uznania nadrzędnej i dominującej roli procesów rozwoju wobec procesów nauczania. Oznacza to oczekiwanie na niezależne od wpływów zewnętrznych dojrzewanie określonych funkcji psychicznych dziecka, do których dopasowywane jest odpowiednio zorganizowane nauczanie. Nauczyciel zatem podąża za uczniem, a jego rola w zasadzie sprowadza się do opieki, troski i pielęgnacji oraz dbałości o możliwie najlepsze warunki rozwoju. Nauczyciel towarzyszy dziecku w procesie poznawania świata, udziela mu emocjonalnego wsparcia, chroni przed porażką i w zasadzie nie stawia wymagań, które stanowią siłę napędową rozwoju.

W opozycji do ideologii romantycznego idealizmu pozostaje ideologia transmisji kulturowej. Edukacja oparta na jej założeniach wyrasta z przeświadczenia o determinującym znaczeniu nauczania (wychowania) w nadawaniu rozwojowi ucznia kierunku jego przebiegu i dynamiki. Proces kształcenia w zasadzie polega tu na przekazywaniu przez nauczyciela gotowych znaczeń. Rolę ucznia zaś sprowadza się do kategorii biernego ich odbiorcy. W tej nierównej relacji edukacyjnej dominującą rolę odgrywa wszechwiedzący, bardziej dojrzały i kompetentny nauczyciel, który wierzy, że każdy postęp w nauczaniu prowadzi do postępu w rozwoju ucznia. Ideologia ta opiera się na behawioralnym paradygmacie rozwoju. Uczeń zatem przejawia zachowania, które są odpowiedzią na określone bodźce. Nauczyciel zaś wzmacnia te, które z punktu widzenia jego zamierzeń są pożądane.

Za najbardziej postępową ideologię edukacyjną uważa się progresywizm rozwojowy, który odwołuje się do poznawczo-społecznego paradygmatu rozwoju. Bazuje na poglądach J. Deweya oraz twórców konstruktywizmu: J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera. Ideologia ta staje się niejako złotym środkiem dwóch pozostałych, nakazując dostrajanie rytmu oddziaływań edukacyjnych do rytmu rozwijającego się ucznia. Zakłada, że nauczanie i rozwój to wzajemnie warunkujące się procesy. Nauczanie może ingerować w procesy dojrzewania (przyspieszać je, opóźniać, modyfikować ich kierunek), a dojrzewanie przygotowuje niejako grunt dla określonego sposobu nauczania. Jednocześnie przypisuje ogromne znaczenie aktywności własnej ucznia, ujmując ją jako czynnik determinujący jego rozwój.

W tabeli poniżej przedstawiono wybrane efekty rozwojowe, jakie może uzyskać uczeń zanurzony w przestrzeń edukacyjną wynikającą z realizowania przez nauczyciela określonej ideologii edukacyjnej.

Tabela 1. Edukacyjne efekty wybranych ideologii edukacyjnych

Romantyczny idealizm Paradygmat psychodynamiczny	
Zadania edukacji	Efekty
• Opieka, ochrona, pielęgnacja • Dbłość o dobre warunki rozwoju • Towarzyszenie dziecku w poznawaniu świata • Wsparcie emocjonalne	• Niedomiar/brak wyzwań, wymagań, oczekiwań • Duże poczucie bezpieczeństwa • Ubezważnowolnienie i ograniczenie rozwoju • Nadmierne zaufanie do własnych możliwości • Syndrom nieadekwatnych osiągnięć • Brak kompetencji zaradczych w sytuacjach dużego obciążenia • Unikanie wyzwań • Ubogie struktury poznawcze
Transmisja kulturowa Paradygmat behawiorystyczny	
Zadania edukacji	Efekty
• Ukierunkowywanie aktywności • Selekcja bodźców • Kontrolowanie i sterowanie • Wzmacnianie pożądanych efektów	• Nadmiar wyzwań, wymagań, oczekiwań, brak troski o ich adekwatność • Brak zaspokajania podstawowych potrzeb • Przeciążenie • Wyuczona bezradność • Brak autorefleksji i poczucia kontroli • Brak poczucia autonomii w podejmowaniu decyzji i realizacji własnych zamierzeń • Brak samodzielności • Brak wiary we własne możliwości • Brak doświadczeń pozytywnych w radzeniu sobie z sytuacjami nieprzewidywalnymi, nagłymi czy nadmiernie obciążającymi • Unikanie wyzwań • Nadmierne zaufanie do innych • Ubogie struktury poznawcze

cd. tab. 1

Progresywizm rozwojowy Paradygmat poznawczo-społeczny	
Zadania edukacji	Efekty
• Stymulacja, ukierunkowywanie i podtrzymywanie aktywności ucznia • Inspiracja/rozbudzanie ciekawości poznawczej i motywacji wewnętrznej • Zróżnicowane wsparcie • Diagnostowanie/odwoływanie się do „przewidy” i zainteresowań ucznia • Tworzenie interaktywnego środowiska	• Wymagania adekwatne do możliwości i poziomu kompetencji • Poczucie autonomii w podejmowaniu decyzji i realizacji własnych zamierzeń • Umiejętność rozwiązywania problemów i twórcza postawa wobec świata • Samodzielność i duże poczucie kompetencji • Zintegrowany i otwarty na modyfikację system wiedzy • Bogate struktury poznawcze • Badawcza postawa • Zaufanie do innych i umiejętność współpracy

Realizowana przez nauczyciela określona ideologia edukacyjna przejawia się przede wszystkim w typie programu nauczania, rodzaju i strukturze realizowanych przez dzieci zadań szkolnych, rodzajach form oraz metod realizacji zajęć, kolejności i przebiegu sytuacji edukacyjnych, modelu komunikacji oraz systemie oceniania postępów uczniów.

Zgromadzony materiał empiryczny pokazuje, że w rzeczywistości szkolnej badanych uczniów można odnaleźć przede wszystkim cechy transmisyjnej ideologii edukacyjnej. Bardzo niewielu badanych nauczycieli stosuje w pracy z dziećmi rozwiązania, które czerpią z założeń ideologii pragmatyzmu rozwojowego. Oznacza to, że dzieci przekraczają próg między edukacją zintegrowaną a przedmiotową z niewielkim bagażem cennych kompetencji warunkujących ich dobrą i efektywną adaptację.

3. Cechy realizowanego modelu edukacji elementarnej w perspektywie drugiego progu szkolnego

Edukacja elementarna poza licznymi celami musi także osiągać cele w zakresie przygotowywania dziecka do pokonania progu szkolnego między nauczaniem zintegrowanym a przedmiotowym. Praca zatem na tym etapie edukacji to wielkie wyzwanie i odpowiedzialność. Od tego, z jakimi doświadczeniami edukacyjnymi wchodzi uczeń do klasy IV zależy

w znacznym stopniu jego dalsza kariera szkolna. Jak zauważa A. Brzezińska (1998, s. 24), wśród tych doświadczeń istotne są kompetencje osobiste i społeczne dziecka. Autorka zalicza do nich takie umiejętności, jak: przetwarzanie i korzystanie z informacji; rozpoznawanie i wyrażanie poglądów, przekonań i uczuć; kontrolowanie własnych procesów poznawczych i emocjonalnych; radzenie sobie w trudnych sytuacjach; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, werbalne komunikowanie się z różnymi osobami; współdziałanie z innymi w różnych sytuacjach.

Absolwent edukacji zintegrowanej stoi przed licznymi wyzwaniami, które znacznie różnią się od tych, jakich doświadczał po przekroczeniu progu przedszkola i klasy I (tabela 2).

Tabela 2. Rodzaj zmian doświadczanych przez dziecko po przekroczeniu progów instytucjonalnych

Rodzaj progu	Rodzaj zmian
1	2
Wejście w rolę przedszkolaka	• nawiązywanie kontaktów z nieznanymi dotąd ludźmi • zdobywanie szybkiej orientacji w przestrzeni przedszkola • zmiana rytmu i trybu życia dziecka • zmiana standardów zaspokajania potrzeb emocjonalnych i biologicznych • wejście do grupy rówieśniczej • zmiana pozycji dziecka w grupie przedszkolnej w stosunku do jego pozycji w rodzinie • niekiedy zmiany w sytuacji rodzinnej wywołane faktem podjęcia przez matkę pracy zawodowej
Wejście w rolę ucznia klasy I	• poszerzenie przestrzeni społecznej (większa liczba rówieśników i dorosłych) i materialnej • inny typ środków dydaktycznych • instytucjonalna kontrola • obowiązkowa nauka i odrabianie prac domowych • konieczność podejmowania zadań niezależnych od osobistych potrzeb i zainteresowań • przestrzeganie norm szkolnych i rówieśniczych • oczekiwania co do większej samodzielności fizycznej, poznawczej i społecznej • zmiana relacji dziecka z rodzicami • nowe zadaniowe relacje rówieśnicze • nowe formy i metody pracy • nowe sposoby i kryteria oceniania

cd. tab. 2

1	2
Podjęcie roli ucznia klas IV	• większa liczba nauczycieli o zróżnicowanych wymaganiach, stylu komunikowania, formach i metodach pracy • nowe przedmioty wymagające więcej nauki, a także o wyższym stopniu trudności i złożoności zadań • większa ilość zadań domowych – mniej czasu na zabawę • nowy cyfrowy system oceniania • oczekiwania co do większej odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, większej samodzielności w zakresie poznawczego funkcjonowania • większa sprawność poznawcza – szybsze tempo pisania, czytania, liczenia, zapamiętywania, wypowiedzania się • większa dyscyplina i konieczność respektowania w większym zakresie norm szkolnych i grupowych • nowe sposoby kontrolowania – sprawdzania postępów ucznia, wchodzenie w nowe role społeczne poprzez większy udział w życiu szkoły • rytm życia szkolnego wyznaczany dzwonkami • spędzanie przerw z większą społecznością szkolną • przemieszczanie się po szkole – chodzenie z sali do sali

Uczeń jest w stanie satysfakcjonująco się z nimi zmierzyć, gdy ma odpowiednio rozwinięte kompetencje poznawcze, społeczne, emocjonalne i fizyczne. Poziom ich rozwoju zależy w ogromnej mierze od doświadczanego modelu edukacji, a więc od tego, z jakimi zadaniami się zmagał, w jaki sposób je rozwiązywał, jakiego wsparcia otrzymywał w tym procesie. Cechy określonego modelu edukacji (rodzaj i struktura realizowanych przez niego zadań szkolnych, rodzaj form oraz metod realizacji zajęć, kolejność i przebieg sytuacji edukacyjnych, model komunikacji oraz system oceniania) to główne wyznaczniki jakości uzyskanych przez ucznia doświadczeń edukacyjnych na mecie edukacji zintegrowanej i jednocześnie determinanty jego gotowości rozwojowej na stracie edukacji przedmiotowej.

Tymczasem, jak pokazują omówione w tej publikacji dane empiryczne, codzienność edukacyjna ucznia klasy III daleka jest od tworzenia przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej nabywaniu ważnych doświadczeń adaptacyjnych. Uczniowie nie tylko nie mają okazji doświadczania zintegrowanej edukacji sprzyjającej konstruowaniu zintegrowanego obrazu świata, ale skazani są na bierne w niej uczestnictwo. Podejmują rutynowe czynności, mało zróżnicowane co do formy i treści, wymagające jedynie algorytmicznych sposobów podejścia i w zasadzie odtwórczego myślenia, minimalizujące do zera poszukiwanie, odkrywanie, eksplorowanie, eksperymentowanie wiedzione ciekawością poznawczą dzieci. Sytuacje edukacyjne zupełnie pomijają zain-

interesowania i potrzeby dzieci, zabijając krok po kroku wewnętrzną motywację do uczenia się. Rzeczywistość szkolna doświadczana przez dziecko jest jałowa, wyidealizowana, sztuczna, daleka od codziennego życia i pozbawiona wielowymiarowych kontekstów jej analizowania. Ujęta w wąskie ramy dobrze zdefiniowanych zjawisk, zdarzeń i pojęć, w których dominuje monolog nauczyciela i jednokierunkowy wymiar komunikacji. Brak w niej odwołań do doświadczeń dziecka wyniesionych z autentycznego życia, które determinują jego sposób widzenia i rozumienia spraw, problemów i zdarzeń. Można przyrównać ją do pudełka klocków, o ostrych i równych kantach, skrojonych na miarę wizji bliżej nieokreślonego, nieznanego i niezrozumiałego dla ucznia obrazu, który i tak powstanie mimo przypadkowego ich zestawienia.

Tak krytyczna ocena edukacji elementarnej znajduje uzasadnienie w uzyskanym z badań materiale empirycznym, który zostanie tu przywołany, a który jest szczegółowo zaprezentowany w niniejszej publikacji.

Jeśli przyjąć założenie psychologii poznawczej, że od ilości i jakości podejmowanych form aktywności zależy ilość i jakość doświadczeń rozwojowych, to także dla dziecka jego aktywność własna będzie źródłem doświadczeń, które pozwalają mu efektywnie odpowiadać na zmiany, przed którymi nieustannie stawia je życie instytucjonalne szkoły. Określone formy aktywności dziecka, co już było powiedziane, najlepiej uruchamia zadanie, które jest centralną kategorią procesu kształcenia. Zadanie ujmowane bywa najczęściej jako czynnik inicjujący, integrujący i kończący działanie człowieka. W związku z tym można przyjąć, że ilość, rodzaj i jakość podejmowanych przez dziecko zadań warunkuje skuteczność jego funkcjonowania poprzez dostarczanie zróżnicowanych doświadczeń. Wobec tego w procesie przygotowywania dziecka do przekraczania progu ważne jest, by podejmowało ono zadania wymagające dokonywania operacji dedukcyjnych i indukcyjnych, metaforyzowania, hipotetyzowania, kojarzenia i abstrahowania oraz przekształcania treści intelektualnych. Zadania takie powinny mieć formę problemową, wymagającą dużej samodzielności poznawczej i konieczności pracy w zespole.

Zupełnie nie sprzyjają temu zadania zamknięte, algorytmiczne, wymagające ścisłego kontrolowania i sterowania czynnościami wykonawczymi ucznia. Zadania o niepełnych danych o charakterze badawczym wymagają wytworzenia nowych informacji, poszukania kryteriów selekcji danych, odejścia od dobrze opanowanych schematów postępowania i wyciągania wniosków z uzyskanych rezultatów. W takiej sytuacji dzieci często działają metodą „prób i błędów”, która bezpośrednio przyczynia się do nabywania przez nie wielu cennych doświadczeń edukacyjnych, warunkujących ich samodzielność, twórczość oraz wiarę we własne możliwości, tak istotne cechy w procesie adaptacji do wyzwań kształcenia przedmiotowego.

Badania natomiast wskazują, że dzieci bardzo rzadko podejmują zadania o charakterze badawczym i wymagającym pracy zespołowej. Ponad 40,7% badanych uczniów nigdy nie miało okazji zmagać się z tego typu zadaniami. Na co dzień rozwiązują zadania zamknięte i niezmiernie rzadko mają wpływ na rodzaj podejmowanych zadań. Ponad 41,4% badanych dzieci nigdy w rzeczywistości szkolnej nie miało możliwości wyboru zadania i własnego sposobu jego rozwiązania.

Zadania algorytmiczne, odtwórcze wymagają jedynie zastosowania narzuconej przez nauczyciela metody działania, jako jedynie poprawnej i obowiązującej na zajęciach szkolnych. Dają wówczas nauczycielowi sposobność ścisłej kontroli ucznia i sposobu jego funkcjonowania. Biernie natomiast przyswojenie określonej strategii rozwiązania zadania utrudnia proces myślenia i rozumowania dziecka, a także w znacznym stopniu ogranicza jego zdolności radzenia sobie z zadaniami nowymi, nieznanymi uczniowi, których przecież pełno w edukacji przedmiotowej. Mało zróżnicowane i uproszczone co do formy zadania stają się hamulcem jego aktywności poznawczej, społecznej i twórczej, a w konsekwencji wyuczają dziecko bierności, braku zaufania do własnych kompetencji i bezradności.

Ważne dla nabywania przez dziecko kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w nowych dla niego sytuacjach są także zadania wymagające kolektywnego działania. Przy czym, jak wykazują badania R.E. Slavina, na które powołuje się R.S. Grabinger (1999, s. 674), strategia skutecznego uczenia się we współpracy musi zawsze uwzględniać dwa kluczowe elementy: cele grupowe i indywidualne uczniów. Jeśli oba te elementy wsparte są pracą dydaktyczną nauczyciela, w której przeważają metody aktywizujące, to dzieci osiągają lepsze efekty edukacyjne w porównaniu z uczniami pracującymi indywidualnie lub frontalnie. Zależność ta, jak wykazuje autor, występuje niezależnie od wieku uczniów, ich pochodzenia społecznego oraz położenia szkoły. Pozytywne efekty pracy grupowej dotyczą zwłaszcza samooceny uczniów, relacji interpersonalnych, akceptacji uczniów mających problemy w uczeniu się, stosunku do szkoły i umiejętności samodzielnego działania.

Tymczasem wielu uczniów badanych w omawianym tu projekcie nie ma pozytywnych doświadczeń w tym zakresie. Nadal w rzeczywistości edukacji elementarnej wielu uczniów nigdy nie miało okazji do pracy grupowej. Z badań wynika, że co 12 badany uczeń klasy trzeciej nie doświadczył, jak dotąd, pracy wymagającej kooperatywnego działania, a prawie 60% badanych doświadcza jej zbyt rzadko, by skutkowała ona opanowaniem tej ważnej nie tylko w rzeczywistości szkolnej umiejętności. Obserwacje rzeczywistości szkolnej wskazują, że nauczyciele preferują frontalne formy pracy z uczniem, a wszelkie próby kooperacji i spontanicznego nawiązywa-

nia dialogu są wręcz surowo karane i zaklasyfikowane do zachowań zaburzających tok zajęć.

Bardzo istotne w procesie rozwijania gotowości dziecka do pokonywania progów edukacyjnych jest stawianie przed nim autentycznych i zróżnicowanych zadań w sensie poznawczych, fizycznych i społecznych wymogów. Autentyczne zadania są osadzone w zdarzeniach rzeczywistego świata, z którymi dziecko styka się na co dzień. Dzięki temu trafniej przystają do dziecięcych potrzeb, zainteresowań i doświadczeń. To pozwala dzieciom angażować w ich rozwiązanie osobiste, potoczne doświadczenia i powoduje, że wydają się im one bardziej przystępne i możliwe do realizacji. Uczenie się w autentycznym kontekście prowadzi do rozwoju bogatszych i głębszych struktur wiedzy, co z kolei przyczynia się do lepszego aplikowania wiedzy w sytuacjach nietypowych, jakie czekają na dziecko w edukacji przedmiotowej. Uzyskany natomiast w badaniach materiał empiryczny pokazuje, że wiele dzieci nie ma takich możliwości. 30,3% badanych uczniów klasy III nigdy nie miało okazji realizowania zadań w naturalnym środowisku, poza murami szkoły, a ponad 50% ma taką możliwość niezmiernie rzadko. Także wielu badanych dzieciom (18,5%) nauczyciele nie organizują żadnych form edukacyjnego kontaktowania się ze środowiskiem. Natomiast 63% badanych dzieci taki kontakt ma zbyt rzadko.

Strategia pracy nauczyciela, w której kreowane są warunki niezbędne w procesie rozwijania gotowości dziecka do pokonywania progu szkolnego i jego adaptacji do wymagań edukacji przedmiotowej, powinna uwzględniać także dziecięce życzenia i oczekiwania odnośnie do sposobu jego funkcjonowania na zajęciach. Powinna zatem stwarzać okazje do czynnego udziału ucznia w procesie podejmowania decyzji, a także wyznaczania celów własnych działań. Badania natomiast pokazują, że nauczyciele zupełnie nie dbają o wykształcenie tych kompetencji. Uczniowie nie są świadomi przebiegu zajęć i własnych działań, w zasadzie nie mają wpływu na to co, z kim, jak pracują. Nie znają celu podejmowanych zadań i nie dostrzegają związku z procesem nabywania osobistej wiedzy i umiejętności. Nauczyciele niezmiernie rzadko informują ich o celu podejmowanych czynności, możliwości zaś rozwojowe dzieci na tym etapie nie pozwalają im jeszcze z drobnych elementów budować zintegrowanej i sensownej całości. Badania wskazują, że 44,1% badanych uczniów klasy III nigdy nie miało wpływu na to, jakie zadanie będzie mogło realizować. Ponad 13% dzieci nigdy nie mogło podjąć jakiegokolwiek decyzji dotyczącej spraw klasowych, a ponad 32,4% ma taką sposobność tylko czasami. Jeszcze gorzej wygląda sytuacja uczniów w zakresie możliwości realizacji zadań zgodnie z własną strategią działania. Ponad 53% badanych dzieci nigdy nie mogło zdecydować o realizacji zadania według własnego pomysłu, a prawie 33% uczniów wskazuje, że może tak działać tylko czasami.

Kształtowanie poczucia sprawstwa, odpowiedzialności i autonomii wymaga, by dziecko jak najczęściej współuczestniczyło w sprawowaniu kontroli nad biegiem zdarzeń edukacyjnych i kształtem sytuacji dydaktycznych, a przede wszystkim przebiegiem realizacji zadań. Dziecko musi nabywać przekonania o tym, że ma wpływ na to, jak pracuje, z kim i jakie zadania podejmuje, że od niego zależy jego poziom i ocena wykonania. Edukacja elementarna sprzyjająca rozwojowi kompetencji istotnych na kolejnym szczeblu edukacji wymaga stopniowego kształtowania umiejętności wpływania na przebieg i efekty zajęć, których ramy wyznacza nauczyciel. Tylko taka strategia działania pozwala dziecku także nabyć umiejętności kontrolowania przebiegu własnego uczenia się, stawiania sobie wymagań i konsekwentnego ich realizowania. Samodzielność w tym zakresie staje się podstawowym warunkiem sprawnego funkcjonowania na wyższych szczeblach edukacji.

Proces nabywania przez dziecko kompetencji niezbędnych na progu edukacji przedmiotowej wymaga uczestnictwa w przestrzeni edukacyjnej wyzwalającej zróżnicowane formy aktywności. Podejmowanie przez dziecko zróżnicowanych form aktywności przyczynia się do nabywania i kształtowania wielu czynności koniecznych w procesie rozwijania umiejętności. Wykonywanie zaś zróżnicowanych czynności poznawczych i motorycznych prowadzi dziecko do ukształtowania odpowiednich schematów czynnościowych czyli umiejętności, które determinują skuteczne działanie w różnych sytuacjach, nie tylko w klasie szkolnej, ale i poza nią. Wiedza tworzy się w umyśle ucznia dzięki jego własnej aktywności i nie może być w prosty sposób „przelana” od nauczyciela do ucznia. Nauczyciel może jedynie stworzyć uczniom warunki, możliwości i odpowiednie sytuacje edukacyjne do zintegrowanych działań poznawczych, które bezpośrednio przyczyniają się do nabywania przez nich odpowiednich kompetencji. Także w tym kontekście rozważań obraz edukacji zintegrowanej jawi się bardzo niekorzystnie. Uczniowie w procesie kształcenia są zazwyczaj bierni i podejmują aktywność odtwórczą, nie angażującą w odpowiednim stopniu struktur i procesów poznawczych. Nauczyciele nie mają odpowiedniej świadomości w zakresie konieczności wielostronnego angażowania ucznia w proces jego uczenia się. Podejmują niezmiernie rzadko i niewiele zabiegów motywujących ucznia do podejmowania aktywności, a także jej stymulacji. Prawie 34% nauczycieli przejawia brak lub niski stopień stymulacji aktywności ucznia na wszystkich etapach kształcenia.

Ogromnie przydatne w procesie motywowania i stymulowania ucznia do działań jest korzystanie z różnorodnych mediów, a także prezentowanie licznych przykładów uwypuklających różnorodność pojęciową i tematyczną w obrębie jednej domeny. Także i w tym aspekcie model funkcjonowania nauczyciela jest bardzo daleki od ideału. Jak pokazują badania, prawie 20%

badanych uczniów wskazuje, że korzysta jedynie z podstawowych, jak podręcznik i zeszyt, środków dydaktycznych. Blisko 50% dzieci korzysta z różnorodnych źródeł informacji tylko od czasu do czasu. Natomiast korzystanie z takiego medium, jak komputer na codziennych zajęciach w szkole jest właściwie nieobecne na etapie kształcenia zintegrowanego.

Nauczyciel organizujący edukacyjną aktywność dziecka, która prowadzi do nabywania przez nie ważnych kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania na wszystkich szczeblach edukacji, musi przede wszystkim odwoływać się do podstawowego sposobu nabywania przez nie wiedzy i umiejętności, jego stylu myślenia, strategii działania, a także naturalnych możliwości i skłonności. Pociąga to za sobą konieczność korzystania w procesie edukacyjnym z różnych środków dydaktycznych, źródeł informacyjnych, metod i form pracy wyzwalających różnorodną działalność badawczą, gdzie dziecko stawia hipotezy i praktycznie je weryfikuje, poszukuje informacji i odpowiedzi na nurtujące je pytania, dzieli się własnym rozumieniem i spostrzeganiem faktów, korzysta z osobistej wiedzy i doświadczeń uprzednich. W kontekście badań można z całą stanowczością stwierdzić, że taki model kształcenia jest nadal pobożnym życzeniem i zapewne nieprędko doczeka się praktycznej realizacji.

Rolę współczesnego nauczyciela dziecka interpretuje się w kategoriach „pomocy w rozwoju”, która daje mu wiarę we własne kompetencje, zachęca do przekraczania aktualnych możliwości przy ciągłej stymulacji i adekwatnym do potrzeb wsparciu. W związku z tym odpowiednia strategia oceniania edukacyjnego funkcjonowania dziecka ma także ogromny wpływ na gromadzenie przez nie doświadczeń pozwalających mu na efektywne zmaganie się z wymaganiami pojawiającymi się na kolejnych szczeblach edukacji. Efektywne ocenianie, które pomaga dziecku pokonywać progi i bariery edukacyjne, jak zauważa między innymi E. Misiorna (2001), to ocenianie z „perspektywy dziecka”. W związku z tym w strategii oceniania sprzyjającej nabywaniu przez dziecko kompetencji ważnych dla jego funkcjonowania w nowej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciel:

- przekazuje dziecku rzetelną i adekwatną informację o jego wiedzy i dalszej strategii jej nabywania,
- uwzględnia osobiste możliwości rozwojowe dziecka, jego kompetencje, zainteresowania, a także oczekiwania,
- docenia autentyczne zaangażowanie dziecka w toku podejmowanych działań,
- motywuje, zachęca do dalszego wysiłku,
- kreśli perspektywę w przekraczaniu własnych możliwości, słabości i ograniczeń,
- bazuje głównie na mocnych stronach dziecka,
- ukazuje proces zachodzących zmian w dziecku i jego rozwoju,

- zapobiega percepcji oceny jako kary i nagrody,
- akceptuje zróżnicowaną indywidualność dziecka i jego osobistą strategię nabywania kompetencji,
- bezwarunkowo akceptuje osobę dziecka, a warunkowo jego zachowanie,
- docenia intencje dziecka, a nie jedynie efekt końcowy,
- umożliwia dziecku dokonywanie autokontroli i autooceny,
- respektuje oceny wyrażane przez rówieśników dziecka.

Badania pokazują, że wielu trzecioklasistów nie ma pozytywnych doświadczeń we wszystkich wymienionych powyżej aspektach oceniania. Szczegółowe dane Czytelnik odnajdzie w rozdziale autorstwa E. Misiornej.

Stosowana przez nauczyciela strategia oceniania wpływa z jego kluczowej umiejętności kształtowania pozytywnego klimatu w klasie. Przyjazny klimat ma ogromny wpływ na motywację i postawy dzieci w trakcie uczenia się. Istotnym aspektem rozwijania pozytywnych nastawień dzieci jest dostarczanie im realnych szans osiągnięcia sukcesów, a także wspieranie i zachęcanie ich do dalszej pracy, szczególnie wtedy, gdy doświadczają trudności. Tymczasem, jak pokazują badania, także w tym aspekcie uczniowie mają mało korzystne doświadczenia.

Ciągłe doświadczanie niepowodzeń, krytyczne uwagi nauczyciela dotyczące niskich postępów dziecka mogą mieć dla niego niszczące konsekwencje w postaci zaniżonej samooceny, braku poczucia bezpieczeństwa i niechęci do podejmowania wysiłków związanych z dalszym funkcjonowaniem w roli ucznia. Potrzeba pielęgnowania w uczniach poczucia ich własnej wartości jest podstawą do zbudowania pozytywnego klimatu w klasie.

W kontekście danych empirycznych niestety można jedynie stwierdzić, że badani nauczyciele nie dbają w wystarczającym zakresie o podnoszenie poczucia własnej wartości i bezpieczeństwa u dzieci. Poczucie zaś bezpieczeństwa, na co wskazują liczne teorie psychologiczne, jest jedną z najbardziej elementarnych potrzeb jednostki, która warunkuje możliwość efektywnego funkcjonowania w życiu, także szkolnym. Tymczasem znaczny procent badanych dzieci nie ma w odpowiednim stopniu zaspokojonej tej potrzeby. Brak wiary we własne możliwości i brak poczucia bezpieczeństwa u tak dużej liczby dzieci jest co najmniej niepokojącym zjawiskiem, które w kontekście indywidualnego rozwoju edukacyjnego może rokować bardzo niekorzystnie.

Doświadczenia wyniesione z pierwszego etapu edukacji szkolnej powinny pozwolić dziecku na bezkolizyjne przekroczenie progu nauczania przedmiotowego i na efektywne oraz satysfakcjonujące podjęcie wszystkich obowiązków, jakie z tego faktu wynikają. Jednocześnie należy zdać sobie sprawę z tego, że jakość doświadczeń wyniesionych z tego etapu kształcenia, tak jak i z poprzednich, będzie w mniejszym lub większym stopniu de-

terminowała przyszłe funkcjonowanie dziecka nie tylko w przestrzeni życia szkolnego, ale także pozaszkolnego i poszkolnego. Nie chodzi zatem o to, by dziecko opanowało na odpowiednim poziomie jedynie typowo szkolne kompetencje, jak czytanie, pisanie czy liczenie, ale także takie, które pozwolą mu dobrze funkcjonować w roli członka „społeczeństwa wiedzy”, a więc takie, które wynikają z idei całościowego uczenia się. Nauczyciel zatem powinien tak organizować proces uczenia się i społeczne środowisko edukacyjnego rozwoju, by dzieci mogły rozwinąć przede wszystkim: (1) motywację do nieustannego poznawania siebie i świata; (2) percepcję świata jako źródła rozwoju; (3) poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości; (4) poczucie sprawstwa i autonomii; (5) szacunek dla siebie i innych; (6) umiejętności poznawcze, społeczne, emocjonalne, ale także techniczne, aby rozwój mógł permanentnie zachodzić; (7) odpowiedzialność za siebie i własne wybory.

Jakość zatem doświadczeń dziecka, absolwenta edukacji elementarnej, może stanowić dla niego cenny bagaż, który zapewni mu łatwy start w kolejną podróż edukacyjną i życiową lub wręcz przeciwnie – stanowić niepożądany, a nawet zagrażający balast. W kontekście uzyskanych danych empirycznych można z całą pewnością zaryzykować stwierdzenie, że dla bardzo wielu dzieci bagaż wyniesionych doświadczeń z edukacji szkolnej na pewno nie ułatwi im podróżowania po krainie zwanej edukacją przedmiotową.

Podsumowanie

Przejęcie ucznia z jednego etapu edukacji do następnego jest procesem dynamicznym, złożonym i nie dokonuje się w sposób gwałtowny ani skokowy. Każdy kolejny etap uwarunkowany jest osiągnięciami ucznia nabytymi w okresie poprzednim poprzez zachodzące w nim zmiany rozwojowe i to we wszystkich sferach jego osobowości. Zmiany te, co już wielokrotnie podkreślano, nie zachodzą samorzutnie, lecz uwarunkowane są jego własną aktywnością, jakością edukacyjnych doświadczeń oraz aktywnym wsparciem osób istotnych dla rozwoju dziecka.

Zadania edukacji elementarnej wobec dziecka stojącego u progu edukacji przedmiotowej są rozległe i dotyczą wszystkich obszarów jego szkolnego funkcjonowania. Jednocześnie ich realizacja zakłada konieczność respektowania samodzielności i autonomii dziecka, zwłaszcza w sferze zróżnicowanych form aktywności. Rodzaje podejmowanych działań, a zwłaszcza autonomiczne ich projektowanie i realizowanie, pozwala dziecku gromadzić doświadczenia, które stają się podstawowym materiałem jego wszechstronnego rozwoju i bezpośrednio prowadzą je do osiągnięcia wymaganej dojrzałości. Staje się zatem oczywiste to, że poziom rozwoju dziecka zależy od

warunków, w jakich ono przebywa w okresie wczesnej edukacji oraz organizacyjnej struktury przedszkola i szkoły, ich programu i stosowanych metod oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Wobec tego kształtowaniu gotowości do pokonania progu edukacyjnego będzie służył taki model edukacji, w centrum którego będzie aktywne dziecko wraz z całym potencjałem rozwojowym, a więc jego możliwościami i ograniczeniami. W tym kontekście główna rola przedszkola i szkoły sprowadza się do udzielania dziecku wszechstronnej stymulacji i to zarówno poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, jak i działaniowej w rozmaitych formach jego aktywności, w warunkach znacznie wzbogaconego życia w klasie i poza nią. Tylko strategia kształcenia, oparta na zróżnicowanej aktywności dziecka, pozwoli mu rozwinąć samodzielność i gotowość do pokonywania wyzwań, jakie stawia przed nim edukacja przedmiotowa (Michalak 2006).

Jednocześnie niezwykle ważny w procesie nabywania gotowości do przekraczania progu jest klimat edukacyjny, w jakim wzrasta dziecko. Istotne jest, by był on przesycony akceptacją, szacunkiem, ale także jasno wyznaczonymi granicami swobody i powinności wobec wszystkich uczestników życia szkolnego. Jeśli dziecko czuje się osobą ważną, potrzebną i szanowaną, co determinowane jest wyrażanym wobec niego stosunkiem dorosłych i rówieśników, wówczas uczy się bycia aktywnym. Gdy funkcjonuje w środowisku, w którym zasady aktywności wszystkich jego uczestników są wyraźnie określone na drodze wspólnych negocjacji, to dziecko nie ma potrzeby ich łamania, gdyż rozumie ich znaczenie i czuje się za nie współodpowiedzialne. Jednocześnie wspólnie ustalone reguły pozwalają mu czuć się bezpiecznym i współpracować z nauczycielami i kolegami. Dziecko takie jest otwarte na nowe doświadczenia, chętnie podejmuje nowe wyzwania, czerpie radość z ich pokonania, bo ma pewność, że otrzyma odpowiednią pomoc, wsparcie, gdy znajdzie się w trudnej dla siebie sytuacji.

Bardzo istotna w procesie dojrzewania do nowych wyzwań jest także akceptacja dziecka jako osoby i jego indywidualnego tempa zmian. Dziecko efektywniej i z większą motywacją będzie realizowało nowe oczekiwania, jeśli nie będzie popędzane i restrykcyjnie naciskane. Aktywność dziecka ogranicza zwłaszcza krytykowanie, wyśmiewanie, straszenie, poniżanie, grożenie itd. Dziecko zatem musi mieć odpowiedni dla siebie czas na osiągnięcie tego, czego od niego oczekują inni.

W rozważaniach nad aktywnością dziecka, jako warunku gromadzenia doświadczeń istotnych do efektywnego przekraczania progów edukacyjnych, ważne jest także i to, by miała ona charakter wewnętrzny. Spontanicznie podejmowana aktywność wzniecana ciekawością i satysfakcją, jaką daje samo działanie, zachęca dziecko do samodzielnego pokonywania przeszkód i trudności. Aktywność własna ma miejsce wówczas, gdy dziecko samo stawia sobie cele lub współuczestniczy w ich formułowaniu. Ich wyznaczanie

i osiągnięcie jest jedynie wspierane przez innych. W związku z tym edukacja może stwarzać warunki temu sprzyjające lub wręcz przeciwnie, może niwelować aktywność własną, jeśli jej źródła będą tkwiły jedynie w otoczeniu zewnętrznym. Taka sytuacja może mieć miejsce, gdy dziecko uczy się jedynie po to, by zasłużyć na nagrodę, pochwałę, akceptację czy dobry stopień. Mamy wówczas do czynienia z pozorną aktywnością dziecka, która nie doprowadza do rzeczywistych zmian rozwojowych. Edukacja natomiast, na co zwraca uwagę J. Bruner, ma charakter stymulowania wewnętrznie sterowanej aktywności własnej wówczas, gdy wyzwala uczenie się dla odkrywania czegoś. Pozwala to dziecku uwolnić się od bezpośredniego wpływu czynników zewnętrznych. Jednocześnie nadaje aktywności dziecka cech twórczego poszukiwania, które sprzyja manifestacji własnych zdolności, radości z pokonywania problemów, a także odwagi tak istotnej w procesie wejścia w nieznaną. Aktywność o charakterze twórczym pozwala dziecku nabyć nawyków i kompetencji wykraczania poza sprawdzone i bezpieczne schematy działania, wkraczania na teren nieznaną, poszukiwania odmiennej wizji rzeczywistości, konstruktywnego podejścia do tego, co nowe i odmienne.

W kontekście dotychczasowych rozważań można powiedzieć, że szczególnie dogodne warunki do osiągnięcia przez dziecko gotowości pozwalającej mu na czynną adaptację do zmian stwarza nauczyciel, który model edukacji opiera na właściwie rozumianych założeniach edukacji zintegrowanej, która uzasadnień poszukuje w konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznawania. Jej istota wyraża się w szacunku głównych podmiotów edukacji do dziecka jako osoby, ale także jego uprzednich i aktualnych doświadczeń, a jednocześnie w trosce o rozwój przyszłych. Konstruktywizm podkreśla, że myślenie jednostki uwarunkowane jest przede wszystkim umiejętnością interpretowania i negocjowania znaczeń. Jednocześnie odrzuca behawiorystyczne założenie o bierności i zewnątrzsterowności człowieka, pozostaje w zgodzie z humanistyczną koncentracją na procesie, a nie jedynie wyniku uczenia się. Rozwój zaś definiuje jako aktywną zmianę w strukturach psychicznych jednostki.

Sam model nauczania wsparty na założeniach konstruktywizmu składa się z określonych, jakościowo odmiennych etapów dostosowanych do mechanizmów uczenia się dziecka¹. W modelu tym ogromne znaczenie ma optymalny poziom aktywności ucznia, która jest wzniecana, podtrzymywana i ukierunkowywana przez nauczyciela. Kolejność poszczególnych jego

¹ Dokładne omówienie faz konstruktywistycznego modelu nauczania znajdzie Czytelnik w publikacjach: H. Sowińska, R. Michalak (red.) (2004), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS; R. Michalak (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

faz nie jest przypadkowa, ale wynika z procedury kształtowania się funkcji i kompetencji dziecka. Przy czym warto zaznaczyć, że konstruktywistyczny model nauczania, ze względu na odniesienia do zmian, jakie dokonują się w strukturach mentalnych uczącego się pod wpływem jego własnej aktywności, może być stosowany bez względu na wiek rozwojowy ucznia. Jest efektywny i w zakresie przygotowywania dziecka do zadań szkolnych, a więc w okresie przedszkolnym, jak i w okresie szkolnym, gdyż pozwala mu na aktywną adaptację do zmian, jakie niesie ze sobą życie instytucjonalne na każdym szczeblu edukacji.

Kształtowanie zatem przez nauczyciela odpowiedniej **kultury dydaktycznej** wydaje się najważniejszym czynnikiem dla efektywnego funkcjonowania ucznia zarówno z punktu widzenia teraźniejszości edukacyjnej, jak i przyszłości. Jakość kultury dydaktycznej ma ogromny wpływ na motywację i postawy uczniów w trakcie uczenia się. W znacznym stopniu wpływa ona z ukrytych wartości dominujących na zajęciach. Im bardziej strategia pracy nauczyciela nastawiona jest na osobę ucznia i jego indywidualny rozwój, w tym większym stopniu kształtuje on pozytywną kulturę dydaktyczną sprzyjającą uczeniu się. Konstruktywistyczną kulturę dydaktyczną cechuje celowość, partnerstwo poznawcze ucznia i nauczyciela, wielostronna aktywność oraz nastawienie na zadanie. Kształtowanie takiej kultury uwarunkowane jest między innymi odpowiednim dla każdego ucznia momentem „startowym” zajęć, dbałością o adekwatną diagnozę wiedzy wyjściowej, troską o dobrą organizację zajęć opartą głównie na kreowaniu zróżnicowanych form aktywności, a także o różnorodny i autentyczny kontekst nabywania wiedzy, systematycznym monitorowaniem postępów ucznia, adekwatnym wsparciem oraz nieustanną ewaluacją jakości oddziaływań edukacyjnych. To powoduje, że zajęcia przebiegają w sposób płynny, efektywny i atrakcyjny oraz w pełni angażują uczniów i doprowadzają ich do osiągnięcia zakładanych rezultatów. Powiedzieć zatem można, że konstruktywistyczna kultura dydaktyczna wynika z rzeczowego i merytorycznego stylu kształcenia, w którym uczniowie akceptują i szanują autorytet nauczyciela, a on z kolei oczekuje od nich, że podejmą wysiłek i uczynią postępy. W ten sposób nabędą kompetencji istotnych z punktu widzenia czekających ich w przyszłości obowiązków i zadań.

Podsumowanie i wnioski

W burzliwych latach 80. i 90. społeczeństwo polskie nie miało wątpliwości, że tak ważny filar rozwoju życia kraju i jego pomyślność, jakim jest oświata, wymaga gruntownych zmian. Z nadzieją oczekiwano, że edukacja pomoże ludziom znaleźć swoje miejsce w przyszłym zmieniającym się świecie, a także stanie się narzędziem rekonstrukcji społeczeństwa i zachodzących w nim przeobrażeń. Kiedy podjęta została decyzja o wprowadzeniu radykalnej reformy systemu oświaty, środowiska nauczycielskie, a także akademickie z entuzjazmem zaangażowały się w prace nad tym ważnym zadaniem. Toczyła się ogólnonarodowa dyskusja nad modelem szkoły, nad jej rolą społeczną, nad programami oraz sposobami ich realizacji, tak aby możliwe było urzeczywistnienie aspiracji ludzi i całych środowisk.

Twórcy reformy i ich szerokie zaplecze społeczne zadania reformy upatrywali w realizacji czterech głównych celów:

- podniesienie jakości wykształcenia młodych Polaków, tak by mogli oni jako równorzędni partnerzy uczestniczyć w globalnej kulturze, w przemianach cywilizacyjnych, w tworzeniu nauki oraz w ogólnooświatowym rynku pracy; młodzi Polacy mieli stać się obywatelami świata;

- demokratyzacja szkoły jako głównej instytucji oświatowej zarówno w relacjach ze środowiskiem, jak i w płaszczyźnie stosunków społecznych w jej własnej przestrzeni; chodziło o to, by o kształcie szkoły, celach jej działania, a także sposobach rozwiązywania problemów nie decydowały odgórnie władze, aby przestała podlegać restryktywnym nakazom niekompetentnych urzędników, a stała się obiektem wspólnej troski najbliższego środowiska; demokratyczna szkoła to taka, która umożliwia uczniom i ich rodzicom, oraz oczywiście nauczycielom, czuć się jej gospodarzami, a demokratyczna oświata daje im prawo dokonywania wyborów tych ofert edukacyjnych, które najbardziej odpowiadają ich aspiracjom, celom i potrzebom; wymagało to oczywiście wypracowania przez szkoły wielu różno-

rodnych ofert, temu miały też służyć szkoły alternatywne, społeczne i prywatne oraz masowe realizujące własne autorskie programy;

- wyrównywanie szans edukacyjnych dla zaniedbanych kulturowo środowisk społecznych i regionalnych, a także dla osób niepełnosprawnych i charakteryzujących się obniżonym potencjałem rozwojowym; zwrócono uwagę na zjawisko wykluczenia społecznego tych osób, na skazywanie dzieci zaniedbanych wychowawczo lub rozwojowo na banicję w szkołach specjalnych, nie dających im szans na rozwój ich potencjału i na życie w normalnych warunkach;

- indywidualizację procesów dydaktycznych w imię haseł podmiotowości, prawa ucznia do dokonywania osobistych wyborów, prawa do wolności, do własnych poglądów, do kwestionowania i negocjowania znaczeń, prawa do twórczego, innowacyjnego myślenia, do poszanowania jego godności i człowieczeństwa.

Szkoła miała więc wypełniać swoje funkcje w zakresie kształcenia, wychowania, opieki, a także kulturotwórcze jako instytucja wielokierunkowo powiązana z innymi elementami struktury społecznej, jako instytucja pośrednicząca między jednostką a celami makrostruktury, będąc równocześnie elementem spójnego i uporządkowanego wewnętrznie systemu edukacji.

Tak zarysowana misja szkoły okazała się atrakcyjna, odpowiadała potrzebom i wyobrażeniom społecznym, wywołała powszechny ruch różnych środowisk na rzecz jej realizacji; niestety każdy następny rok po wprowadzeniu reformy coraz bardziej oddalał szkołę od tej wizji. Kolejne władze oświatowe na różnych szczeblach podejmowały decyzje dotyczące szkoły i reformy bez dostatecznej profesjonalnej wiedzy o rzeczywistych procesach zachodzących w szkole i o potrzebach oświaty jako jednego z najważniejszych systemów społecznych. Przeciwnie, były one często doraźne, uwikłane w bieżące problemy i trudności, nie wynikały z globalnego i perspektywicznego myślenia o edukacji. Nie wracano do wypracowanej misji szkoły, do założonych w reformie celów, wypracowanych modeli, wprowadzano liczne zmiany w działaniach realizacyjnych dotyczące programów kształcenia, organizacji szkolnictwa, warunków, jakie musi spełniać szkoła, wydawano rozporządzenia nijak nie mające związku z wcześniejszymi szczytnymi aspiracjami oświatowymi ludzi zatroskanych o losy dzieci i młodzieży i o losy kraju. Wiele zmian wprowadzano, opierając się na intuicji, a nie na rzetelnych diagnozach oraz prognozach mających umocowanie w stanie wiedzy o dziecku i jego potrzebach rozwojowych.

Przyczyny niepowodzeń we wdrażaniu reformy były wielorakie, między innymi: napięcia polityczne i walka o władzę, co ujawniało się w częstych zmianach wyższych urzędników państwowych i w związku z tym braku kompetencji do kierowania oświatą, a także w braku gotowości kolejnych liderów politycznych do zachowania ciągłości w realizowaniu rozpo-

czętych reform. Istotną przyczyną był też brak rzeczywistego zainteresowania reformą ze strony władz, szczególnie niższego szczebla i umiejętności zarządzania zmianą, co prowadziło do chaosu oraz dezorientacji i zniechęcenia nauczycieli do podejmowania dalszych działań innowacyjnych. Zabrakło umiejętności globalnego, strukturalnego postrzegania systemu oświaty i umiejętności przekładania wizji na decyzje realizacyjne w poszczególnych jej obszarach, nie było podejścia systemowego we wprowadzaniu zmian.

Bardzo ważną przyczyną było także niedostateczne przygotowanie nauczycieli. Zastosowany system kaskadowy dokształcania nauczycieli we wdrażaniu reformy nie przyniósł oczekiwanych efektów, bowiem liderzy na niższych szczeblach nie zawsze byli kompetentni, by przekonać nauczycieli, głównych kreatorów rzeczywistości szkolnej, o konieczności zmian, a także pomóc w ich zrozumieniu. Niezrozumienie przez nich istoty zmian spowodowało ich mentalną niechęć i brak otwarcia na konieczność modyfikacji w zakresie metodyki ich działania tak, aby było ono adekwatne do samych założeń reformy, a przede wszystkim do potrzeb rozwojowych uczniów. Nauczyciele w zbyt małym stopniu doświadczały systematycznego merytorycznego wsparcia, a wymuszona formalnymi nakazami zmiana przybierała często cechy pozoru i powierzchowności. Na to wszystko nakładało się fatalne wyposażenie szkół i ich niewystarczające techniczno-materialne zaplecze.

Uwagi powyższe w pełni odnoszą się do edukacji małego dziecka, szczególnie w okresie późnego dzieciństwa, a więc uczniów klas I – III. W wyniku reformy w klasach tych wprowadzono koncepcję edukacji zintegrowanej, jako spójnej, opartej na wiedzy psychologicznej wyjaśniającej prawidłowości rozwoju człowieka, sięgającej do tradycji nauczania całościowego, skutecznie i z powodzeniem realizowanej w większości systemów edukacyjnych na świecie.

Koncepcja edukacji zintegrowanej jest głęboko osadzona w teorii uczenia się i rozwoju w okresie późnego dzieciństwa. W opinii J. Piageta dziecko w tej fazie znajduje się w drugim stadium operacji konkretnych. Budzi się w nim zainteresowanie otaczającym je światem, ciekawość i chęć poznawania, staje się uważnym obserwatorem, pilnym badaczem rzeczywistości, szuka analogii, pyta o przyczyny oraz skutki zdarzeń. Jest to moment odpowiedni do rozpoczęcia nauki właściwej, do wprowadzenia dziecka w myślenie naukowe, do stymulowania go, aby przechodziło od wiedzy potocznej gromadzonej drogą obserwacji codzienności do odkrywania ogólnych praw, a więc do wiedzy naukowej. Jednak dziecko na tym etapie rozwoju nie umie jeszcze abstrahować ani rozumować w sposób logiczny (Hessen, 1997). Spostrzega całości, czyli konkretne epizody z życia środowiska, które je otacza. Myślenie także ma całościowy charakter. Dziecko myśli cało-

ściami, a nie abstrakcyjnymi elementami. Brak umiejętności dokonywania analizy i syntezy logicznej wiąże się z pragmatyzmem myślenia dziecka. Właściwe poznanie w umyśle dziecka rodzi się w wieku ok. 12 lat, kiedy to wchodzi w fazę myślenia operacyjnego.

Z analizy prawidłowości rozwoju dziecka wyprowadzone zostały podstawowe założenia dotyczące zadań szkoły i strategii pracy z małym dzieckiem. Została wypracowana koncepcja edukacji zintegrowanej, obejmująca kształcenie dzieci w fazie późnego dzieciństwa. Nie jest więc to tylko koncepcja metodyki pracy szkolnej z dziećmi na poziomie klas I – III, do czego osoby nie rozumiejące jej istoty często ją sprowadzają. Jest to spójna, całościowa koncepcja rozwoju dziecka i mechanizmów wyzwalających w nim zmiany psychofizyczne wynikające z tego okresu rozwojowego oraz niezbędnych warunków, w jakich te mechanizmy mogą być uruchamiane w toku nauki szkolnej. Projekty metodyczne określające sposoby realizacji zadań szkoły są wtórne, choć oczywiście ważne, jednak jedynym uzasadnieniem dla nich jest odpowiedniość do zakładanych celów i psychofizycznych prawidłowości rozwoju dziecka.

Nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w osiąganiu możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego, korzystnego dla niego i dla społeczności, w której żyje i w której dorobku partycypuje. Edukacja wczesnoszkolna ma więc wspomagać dziecko w:

- harmonijnym rozwoju wrodzonych predyspozycji we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej, społecznej i moralnej, bowiem przewaga oddziaływań skierowanych na jedną tylko sferę odbija się niekorzystnie na rozwoju pozostałych; rozwój emocjonalny czy społeczny warunkuje osiągnięcia w rozwoju poznawczym i odwrotnie, rozumienie świata i uwewnętrznienie wiedzy o nim pomagają w panowaniu nad sobą i kontrolowaniu swoich relacji ze światem; to współzależne funkcjonowanie procesów psychicznych spowodowane jest nie tylko wzajemnymi, wewnętrznymi związkami i relacjami wynikającymi z mechanizmów wewnętrznych, ale również tym, że różne czynniki rozwojowe oddziałują na człowieka łącznie i wpływ każdego z nich uwarunkowany jest tym, w jakim układzie, wśród jakich innych czynników występuje (Porębska, 1988);

- progresywnym, stałym rozwojem wewnętrznych struktur psychicznych i szczegółowych kompetencji; rozwój dokonuje się fazowo, ale wymaga systematycznej stymulacji, aby osiągnięcia jednej fazy utrzymywały się i stanowiły podstawę, bazę dla budowania następnych, co więcej, stymulacja musi nastąpić w odpowiednim momencie, to jest w okresie sensytywnym, gdy jednostka nabywa biegłości w posługiwaniu się nabytą nową kompetencją i jest gotowa do podjęcia nowego zadania będącego warunkiem zmiany (Brzezińska, 2000);

- wytwarzaniu wiedzy o sobie i o otoczeniu oraz umiejętności jej wykorzystania w nowych sytuacjach i do rozwiązywania nowych problemów; rozwój poznawczy nie polega na liniowym przyroście informacji ucznia o świecie, ale na dostrzeganiu związków między nimi i wykorzystywaniu ich do tworzenia nowych całościowych struktur wewnętrznych, bo tylko wtedy tworzą się określone kompetencje, dzięki którym człowiek może swoją wiedzę wykorzystać;

- nabywaniu metod poznawania siebie i rzeczywistości, rozwijaniu potrzeby i gotowości do poznawania świata oraz w przyswojeniu narzędzi niezbędnych do jego eksplorowania, badania i wyjaśniania na miarę własnych możliwości;

- opanowywaniu umiejętności porozumiewania się w formie bezpośredniej (mówienie, słuchanie, mimika, gest) oraz w formie pośredniej (pisanie, czytanie, malowanie, śpiewanie, matematyzowanie); porozumiewaniu się za pomocą słowa, liczby, dźwięku, ruchu, gestu i barwy; kompetencje komunikacyjne są podstawą uczenia się w relacjach z innymi, w kontakcie z nimi uczymy się nadawania znaczeń wszystkiemu, co nas otacza i co się z nami dzieje.

Osiągnięciu tych celów miały służyć zmiany programowe, strukturalne, zmiany w warunkach, organizacji i metodach pracy szkoły, a także zmiany w relacjach społecznych między różnymi podmiotami życia szkolnego. Pomysłowość w osiągnięciu tych celów zapewnić może szkoła realizująca na poziomie wczesnoszkolnym koncepcję edukacji zintegrowanej. Kształcenie zintegrowane to taka organizacja procesów edukacyjnych, która polega na tworzeniu dziecku warunków do uczenia się poprzez podejmowanie samodzielnej wewnętrznej i zewnętrznej aktywności w toku realizacji zadań edukacyjnych, które integrują w sobie treści z zakresu różnych dziedzin wiedzy, ich realizacja wymaga łączenia różnorodnych form aktywności dziecka podejmowanej we wspólnym działaniu z nauczycielem, a także integracji różnych podmiotów znajdujących się we wspólnej przestrzeni edukacyjnej szeroko rozumianego środowiska życia dziecka (domowe, rówieśnicze, społeczne i materialno-przyrodnicze środowisko lokalne, a także środowisko medialne). U podłoża koncepcji kształcenia zintegrowanego leży założenie o integralności psychiki dziecka jako osoby, a jej rozwój dokonuje się tylko poprzez samodzielną aktywność dziecka. Założenia dotyczące integralności procesów rozwojowych nie są kwestionowane ani w nauce, ani w środowiskach edukacyjnych, tymczasem obecna szkoła, wspomagana przez decyzje władz oświatowych, odchodzi od realizacji tej koncepcji. Wprowadza się ponownie nauczanie przedmiotowe, co w efekcie prowadzi do zamknięcia dziecka w murach klasy szkolnej, pozbawia się dziecko możliwości podejmowania autentycznej wewnętrznej, a nie tylko pozorowanej zewnętrznej aktywności i przeżywania przez nie radości odkrywania świata. Doświad-

czana przez dziecko rzeczywistość jest w warunkach szkolnych dzielona na małe, fragmentaryczne i niespójne porcje, a następnie „podawana” uczniom. Praca zgodnie z koncepcją edukacji zintegrowanej jest niewątpliwie trudnym zadaniem dla nauczyciela. Wymaga od niego szeregu kompetencji, między innymi w zakresie: planowania pracy i projektowania zadań zintegrowanych, krytycznego oglądu i analizy dostępnych programów nauczania, diagnozowania potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów, indywidualizowania procesu edukacyjnego itp. Dodatkowo zmusza do wzmożonego wysiłku organizacyjnego ze strony władz szkoły, jednak nie usprawiedliwia to pod żadnym pozorem rezygnacji z jej wdrażania, bowiem prowadzi to wówczas do pogwałcenia natury dziecka i działania szkodliwego dla jego rozwoju.

Odejście od zasad edukacji zintegrowanej wywołane zostało w znacznym stopniu zaniepokojeniem niskimi wynikami osiąganymi przez szkołę polską w badaniach efektywności kształcenia. Niewątpliwie jest to powód do troski i podjęcia działań naprawczych. Niepokój środowiska matematycznego spowodowany tym, że dziecko nie rozumie matematycznie, czy muzyków obniżeniem kultury muzycznej uczniów jest uzasadniony. Nie badano jednak dotąd przyczyn obniżenia osiąganych przez dzieci standardów, tymczasem nie leżą one w samej koncepcji, o czym świadczy fakt, że zgodnie z nią pracuje się w większości krajów (Anglia, Niemcy, Dania, Holandia itd.) i osiąga się tam bardzo pozytywne efekty. Przyczyn należy raczej doszukiwać się w sposobach praktycznej realizacji założeń edukacji zintegrowanej i warunkach jej implementacji.

Przeprowadzone i przedstawione w tym tomie badania nad rzeczywistością szkolną dziecka, nauczyciela i rodziców pokazują, że w szkole nie dokonują się oczekiwane zmiany ani w zakresie jakości nauczania, ani w obrębie stosunków społecznych między różnymi podmiotami uczestniczącymi w edukacji dziecka, ani nawet warunków organizacyjnych. Przeciwnie, nasilają się na dużą skalę różnorodne nowe, niekorzystne, zagrażające rozwojowi dziecka, zjawiska i procesy, z którymi szkoła i nauczyciel sobie nie radzą.

Z analizy uzyskanych danych empirycznych, a także dokumentów administracji oświatowej oraz literatury nasuwa się wiele uwag i wniosków, które mogą posłużyć do modyfikacji obecnego modelu pracy szkoły, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji dziecka, a także całego systemu oświaty.

1. Nauczyciele nie znają i nie rozumieją istoty edukacji zintegrowanej, ich wiedza jest powierzchowna, o czym świadczy między innymi brak umiejętności przetransponowania ogólnie przyswojonych przez nich haseł na wartościowe, realizujące ogólne założenia koncepcji, rozwiązania realizacyjne – metodyczne i organizacyjne. Wiedza nauczycieli z tego zakresu ma

charakter deklaracyjny. Tymczasem, jak podkreśla D. Klus-Stańska (1999) nauczyciel powinien mieć „samoświadomość profesjonalną czyli zdolności do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczej idei, założeń i eksplanacji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, wyborów, działań i skutków”, powinien mieć świadomość skutków własnych oddziaływań edukacyjnych skierowanych na ucznia i pośrednio rodziców.

2. Nauczyciele małych uczniów są źle przygotowywani do zawodu. Z analizy planów studiów w różnych uczelniach wynika, że wiedzę dotyczącą kształcenia zintegrowanego studenci uzyskują często na oddzielnym, sztucznie dołożonym do planu studiów przedmiocie pod nazwą „edukacja zintegrowana” (czasem liczącym 15 godzin zajęć), co nie daje im szansy zintegrowania własnej wiedzy z zakresu szczegółowych metodyk i wytworzenia spójnego wewnętrznie, uzasadnionego merytorycznie modelu swojej własnej działalności nauczycielskiej. Trudno od nauczyciela oczekiwać, że będzie on myślał o rozwoju dziecka i jego kształceniu z perspektywy nauki całościowej, jeśli sam w toku kształcenia nie doświadczył praktycznie i mentalnie takiego całościowego, integralnego myślenia i działania. Metodyka kształcenia przyszłych nauczycieli musi opierać się na przygotowaniu ich do poszukiwania alternatyw, a więc innowacyjności w działaniu, która polega głównie na budowaniu własnego, oryginalnego warsztatu pracy, jednak na bazie uznanej na obecnym etapie nauk pedagogicznych wiedzy o dziecku i procesach jego rozwoju. Uczelnia musi tworzyć studentom warunki do aktywnego uczenia się, do innowacyjnego myślenia, wyzwalającego wewnętrzną motywację do podejmowania twórczych działań, tymczasem cały proces edukacji przyszłych nauczycieli sprowadza się często do transmisji wiedzy, bowiem w środowisku akademickim występuje dosyć powszechne przeświadczenie, że skuteczność zawodowa zależy przede wszystkim od zasobu przyswojonych informacji i ogólnych teorii. Ponadto istnieje społeczne przeświadczenie, że nauczycielem małego ucznia może zostać każdy, kto lubi dzieci, ma ciepłą, otwartą osobowość. Nie przeprowadza się żadnej selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela.

3. Szczególnie zaniedbane są praktyki studenckie zarówno z winy resortu oświaty, jak i uczelni kształcących nauczycieli, a także władz oświatowych. Uczelnie, szczególnie niepaństwowe, nie zapewniają warunków do odbywania wartościowych praktyk, nie są one na ogół wbudowane w normalny bieżący proces zajęć na uczelni, nie są wykorzystywane dla realizacji zadań i celów kształcenia, często są rozliczane i zaliczane mechanicznie przez administrację szkoły. Studenci, szczególnie studiujący w trybie zaocznym, a tych jest najwięcej, nagminnie są zwalniani z obowiązku odbycia praktyk, zalicza się im jakiegokolwiek zajęcia o charakterze pedagogicznym, odbywają praktyki, gdzie chcą, u nauczycieli, o których poziomie pracy

uczelnia nic nie wie. Resort oświaty powinien partycypować w zapewnieniu warunków do wartościowych praktyk i w ten sposób wpływać na jakość przygotowania przyszłych nauczycieli. Koniecznie potrzebne są szkoły ćwiczeń, które mogłyby być laboratorium dla studentów, w którym przy ścisłej współpracy z uczelnią mogliby na co dzień zmierzać się z różnymi zadaniami edukacyjnymi, a uczelnia mogłaby objąć merytoryczną i realną opieką szkołę i uczestniczyć w jej działalności. Należałoby rozważyć wprowadzenie wymogu odbycia choćby półrocznego stażu w szkole przed uzyskaniem dyplomu upoważniającego do pracy w roli nauczyciela.

4. Z przeprowadzonych badań można wywnioskować, że wyraźnie brak ciągłości między wychowaniem przedszkolnym i edukacją wczesnoszkolną, dotyczy to braku integracji programowej, a także sposobów realizacji celów edukacyjnych. Zadania realizowane w przedszkolu na wzór lekcji szkolnych, a więc typowo dydaktycznymi metodami, zniechęcają dzieci już na tym poziomie do aktywności poznawczej. Natomiast praca nauczyciela w klasie I, polegająca na rozwiązywaniu jednolitych dla wszystkich zadań i stawianiu każdemu dziecku takich samych wymagań niezależnie od tego, jakie umiejętności i wiedzę ono dotąd przyswoiło, wykorzystanie często takich samych podręczników i materiałów edukacyjnych, a także pomocy dydaktycznych, z jakimi zapoznało się ono już w przedszkolu, całkowicie zabija w dziecku pozytywne motywacje do pracy szkolnej. Głównie jednak brak ciągłości w zakresie rozpoznawania i monitorowania rozwojowych potrzeb dziecka, co prowadzi często do zaburzeń w procesie jego adaptacji po przekroczeniu progu szkolnego.

5. Wyraźnie zaznacza się brak ministerialnej polityki wydawniczej dostosowanej do potrzeb edukacji szkolnej dzieci. Analiza programów pracy, rozkładów materiału przez wielu nauczycieli automatycznie powielanych bez wcześniejszej diagnozy potrzeb klasy i warunków, w jakich funkcjonuje, świadczy o niskiej kulturze dydaktycznej szkoły. Związane jest to jednak z różnego typu naciskami na szkoły i nauczycieli, mające na celu wprowadzenie określonych podręczników i zeszytów do ćwiczeń. Rynek wydawniczy jest dosłownie zaśmiecony gotowymi materiałami dydaktycznymi, w których proponowane są treści i zadania nie tylko nie wyzwajające rzeczywistej aktywności poznawczej dziecka, ale, co więcej, zawierające błędy merytoryczne i utrwalające mechaniczne i odtwórcze czynności. Materiały takie nie są usuwane ze szkół ani też recenzowane przez nadzór pedagogiczny, władze oświatowe utraciły całkowicie kontrolę nad ich jakością.

6. Nauczyciel utracił swą autonomię, co między innymi wynika z konieczności osiągnięcia przez niego zewnętrznych standardów w nauczaniu. Słabo przygotowani do zadań w różnych zakresach i dziedzinach pedagogicznej działalności, w obawie przed krytyką i utratą poczucia własnej wartości i kompetencji, nie potrafią bronić swoich poglądów przed dyrekcją,

innymi nauczycielami, a przede wszystkim przed rodzicami, są często zniewoleni do powielania stereotypów, bezwartościowych praktyk i potocznych teorii. Nauczyciele nie mają rzeczywistego merytorycznego ani organizacyjnego wsparcia w dążeniu do innowacyjnych poszukiwań i doskonalenia swego indywidualnego warsztatu. Uczestniczą w wielu formach szkolenia, mimo że nie stać ich na to finansowo, które niestety często powielają gotowe rozwiązania, nie troszcząc się o ich adekwatność do potrzeb konkretnej szkoły. Również system awansu zawodowego nauczycieli wymaga reformy. W aktualnej, przesadnie zbiurokratyzowanej formie oczekuje się od nauczycieli przede wszystkim gromadzenia dokumentów, a nie rzeczywistej pracy z dzieckiem. Ponadto, osiągnięcie statusu nauczyciela dyplomowanego automatycznie zwalnia go z dalszego doskonalenia zawodowego. Konsekwencje ponoszą przede wszystkim ci nauczyciele, którzy ponad kolekcjonowanie dokumentów przedkładają pracę z uczniami, a takich przecież w naszej szkole jest wielu. System awansu zawodowego powinien motywować do samorozwoju i premiować nauczycieli kreatywnych, poszukujących i zaangażowanych w pracę z dzieckiem. Doświadczenia w pracy z nauczycielami i kandydatami na nauczycieli wskazują, że pewna część z nich posiada zarówno cechy, jak i kompetencje, które w tym zawodzie są szczególnie pożądane. Niejednokrotnie w swoich środowiskach lokalnych stają się oni liderami, próbującymi tworzyć szkołę zupełnie nowej jakości.

7. Zaniechano w szkole pracy wychowawczej, przenosząc zadania z tej dziedziny na rodzinę i czyniąc wyłącznie ją odpowiedzialną za rozwój sfery emocjonalno-społecznej dziecka. Jak wykazały badania, w szkole nie pracuje się z klasą jako grupą społeczną, nie stosuje się form pracy wymagających autentycznego współdziałania, a nawet, jeśli powołuje się zespoły, dzieci pracują w nich indywidualnie, a nie we współpracy z rówieśnikami. Dzieci nie mają więc możliwości zdobywania konstruktywnych doświadczeń społecznych, a ponieważ cechuje je egocentryzm, nie mają możliwości jego przezwyciężania, utrwała się więc przekonanie o wyjątkowości własnych potrzeb i brak wrażliwości na potrzeby innych. Dziecko nie ma szans na przyswojenie sobie kompetencji społecznych. Rozwijają się natomiast w szkole różnorodne działania terapeutyczne, które nie mogą zastąpić codziennej, prowadzonej w naturalnych warunkach dydaktycznych i w toku społecznych relacji rówieśniczych, działalności wychowawczej stymulującej dziecko do szanowania innych, odpowiedzialności za swoje zachowania i zadania, za doskonalenie siebie itd.

8. Szkoła nie wypełnia też w dostatecznym stopniu przypisanych jej funkcji opiekuńczych, w większości badanych szkół nie ma klas integracyjnych, w niewielu zatrudniony jest psycholog, przy czym jego status nie jest jasno określony, czas pracy świetlic szkolnych nie jest dostosowany do po-

trzeb dzieci i rodziców, dzieci nie mają poczucia bezpieczeństwa w szkole, zwłaszcza w środowisku rówieśniczym, gdyż pozbawione są nadzoru i opieki ze strony nauczyciela oraz w sytuacjach, gdy mają do czynienia z restryktywnymi i uwłaczającymi, wykluczającymi zachowaniami nauczyciela.

9. Szczególnym problemem szkoły jest brak spójnego, systemowego i efektywnego programu pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym również dzieci uzdolnionych. Choć na poziomie legislacji istniejące zapisy można uznać za korzystne, to w rzeczywistości edukacyjnej znajdują one odzwierciedlenie w niewielkim zakresie. Ustawodawca nie zadbał bowiem, by mogły one być realizowane w sposób przemyślany i elastyczny, dostosowany do potrzeb konkretnego dziecka i klasy – dotyczy to zarówno aspektów organizacyjnych, jak i profesjonalnego przygotowania odpowiednich kadr, które wspierając dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, będą tworzyć odpowiedni klimat współpracy i współodpowiedzialności. Nauczyciele niestety nie mają przyswojonych umiejętności indywidualizowania procesu kształcenia w taki sposób, by zasoby wszystkich uczestników tego procesu zostały maksymalnie wykorzystane i wzmocnione. Bardzo często indywidualizacja rozumiana jest jako konieczność obniżenia wymagań wobec różnych kategorii dzieci, gdy tymczasem przeciwnie – chodzi o to, by pomóc dziecku w zrealizowaniu takich osiągnięć, które o krok przekraczają jego możliwości. Bez wymagań i wyzwań nie ma rozwoju.

10. Proces ewaluacji i oceny zarówno pracy nauczyciela, szkoły, jak i dzieci powinien służyć jej doskonaleniu, być źródłem motywacji do dokonywania w sposób świadomy zmian w swojej pracy i poszukiwania alternatywnych innowacyjnych rozwiązań. Tymczasem procesy oceniania w szkole, przeciwnie, prowadzą do powstawania lęków i obniżenia poczucia własnej wartości, bowiem ocenianie szkolne dziecka dotyczy najczęściej stopnia opanowania przez nie treści programowych, a więc obejmuje wyłącznie efekt finalny. Taka strategia oceniania dziecka całkowicie pomija aspekt jego rozwoju, jego intencje, starania, zaangażowanie, sposób rozumowania, a więc jego indywidualność, a także kontekstualne uwarunkowania. Stosowana w klasach I – III ocena częściej jest uszczegółowionym wykazem aktualnie realizowanych treści programowych i standaryzowanych osiągnięć szkolnych dziecka-ucznia niż autentyczną próbą nakreślenia jego indywidualności w całej jej dynamice i kontekście jego możliwości osobistych. Nauczyciel koncentruje się też prawie wyłącznie na poznawczych aspektach pracy dziecka, a pomija społeczne i emocjonalne. Zarówno ewaluacja, jak i codzienne ocenianie dziecka nie pełnią funkcji stymulujących i wspierających rozwój dzieci i szkoły jako instytucji kształcącej.

11. Niepokoję budzi również strategia mierzenia jakości i efektywności funkcjonowania przedszkoli i szkół. Pracownicy tych placówek nie są świadomi, jakie są i czemu służą kryteria oceny przedszkoli i szkół, co zawiera się w standardach, czy i w jakim zakresie uwzględnia się specyfikę środowiska, w którym placówka jest zanurzona np. potrzeby lokalnych środowisk, możliwości finansowe władz lokalnych, geograficzne umiejscowienie placówki. Standardy są zewnętrzne, narzucone szkole i nauczyciele nie zawsze się z nimi identyfikują, ponieważ ich nie znają. Jednocześnie badanie jakości pracy szkoły opiera się głównie na deklaracjach dyrektorów placówek oraz nauczycieli i nie odzwierciedla rzeczywistego stanu pracy szkoły. Nadzór różnych szczebli jest niekompetentny do prowadzenia ewaluacji. W dokumencie podpisanym przez Departament Programów Nauczania i Podręczników pt. „Informacja o wynikach monitorowania wdrażania Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2009/2010”, która ukazała się w listopadzie 2010 roku czytamy między innymi: „... w przedszkolach i szkołach podjęto próby stosowania innej niż klasowo-lekcyjna organizacja pracy i nowoczesnych metod nauczania, wskazanych w zalecanych warunkach i sposobie realizacji Podstawy programowej”. Podobnych uwag jest w tym dokumencie więcej, a wszystko to świadczy o całkowitym braku świadomości nadzoru, że np. system klasowo-lekcyjny od 10 lat, a więc od chwili wprowadzenia reformy i koncepcji edukacji zintegrowanej, został zaniechany. Poczytywanie więc w chwili obecnej za sukces „podejmowanie prób” wprowadzania innych form pracy jest kuriozalnym przyznaniem się do całkowitej niewiedzy.

12. Szkoła jest oderwana od środowiska, w którym funkcjonuje. Oferty edukacyjne środowisk lokalnych często nie są wykorzystywane przez szkołę, a ta z kolei też nie partycypuje w życiu tego środowiska. Władze lokalne powinny zadbać o integrację wszystkich sił i elementów środowiska dla stworzenia warunków rozwoju dzieci. Powinny zmierzać do tworzenia takiego kontekstu, w którym szkoła staje się środowiskową, nieformalną przestrzenią dla różnych podmiotów związanych z tym środowiskiem lokalnym; szczególnie dotyczy to środowisk małomiasteczkowych i wiejskich, ale także osiedlowych. Obserwuje się coraz większą aspołeczność i izolację szkoły, dyrektorzy boją się udostępniać pomieszczenia szkoły innym podmiotom, nie mają też pomysłu na przyciągnięcie do szkoły osób „nieprofesjonalnych” w rozumieniu szkoły, ale bardzo atrakcyjnych dla dzieci, młodych ludzi, rodziców. Ponadto, ze względu na niejasność przepisów dotyczących możliwości wprowadzenia innowacji, różnym oddolnym inicjatywom na rzecz edukacji towarzyszy poczucie irytacji i niepewności, bowiem szkoła jest wówczas uzależniona od kompetencji i dobrej woli różnych lokalnych urzędników. Gmina musi partycypować w tworzeniu strategii rozwoju

oświaty w skali makro i mikro, musi być zainteresowana kierunkiem zmian w polskiej szkole.

13. Kreowana w szkole rzeczywistość według scenariusza niemodyfikowanych na bieżąco programów kształcenia jest sztuczna i daleka od codziennych doświadczeń dziecka, a także zbyt uproszczona i wyidealizowana. Wiedza oderwana od codzienności nie może być bezpośrednio stosowana do rozwiązywania doświadczanych przez dzieci problemów, co w konsekwencji czyni je bezradnymi i nieprzygotowanymi do życia. Świat za murami szkolnymi jest daleki od kreowanego w ich obrębie, a rozdzźwięk ten zmusza dzieci do zakładania „kostiumu” ucznia natychmiast po przekroczeniu progu szkoły i funkcjonowania w niej według sztucznych reguł i przepisów. Także nauczyciele, kreatorzy tego wyizolowanego środowiska na czas realizacji swojej roli przestają być osobami naturalnymi i wiarygodnymi.

14. Władze oświatowe, administracyjne, a także sama szkoła i nauczyciele muszą być świadomi dokonujących się szybko zmian w skali globalnej, jak i lokalnej; projektując działalność edukacyjną, muszą uwzględniać fakt, że:

- a) współcześni uczniowie rozpoczynający naukę szkolną są już dziećmi urodzonymi i wzrastającymi w środowisku medialnym, które jest dla nich regularnym stymulatorem, dostarczającym doznań, wiedzy i umiejętności, a w najbliższej przyszłości staną się ważnymi platformami ich osobistej edukacji,
- b) posługują się „językiem” mediów (wirtualny świat, gry, obrazy, przestrzenne aplikacje), którego współczesny nauczyciel jeszcze nie opanował,
- c) prawdopodobnie podejmą działalność zawodową w zawodzie i w sposób, jakiego jeszcze nie znamy, stąd trzeba nastawić się na rozwijanie kompetencji „ogólnych”, takich jak umiejętność auto-kreacji, dostrzegania i radzenia sobie z problemami, krytyczność i elastyczność myślenia, wrażliwość na docierające zewsząd informacje, opanowanie narzędzi pozyskiwania wiedzy, jej weryfikowania, przetwarzania i wykorzystywania, zdolność do komunikowania się i współdziałania na różnych płaszczyznach przy jednoczesnym zachowaniu własnej indywidualności.

Wymuszony ruch aktywizacji zawodowej nauczycieli spowodowany wdrażaniem reformy przyniósł niewątpliwie także wiele korzystnych rezultatów. Sam już fakt konieczności doskonalenia swych kompetencji, i to zarówno przez nauczycieli, jak i organy zarządzające oraz nadzorujące szkołę, dobrze wpisał się w ogólnooświatową koncepcję uczenia się przez całe życie (LLL). Nigdy dotąd nie można było zaobserwować procesu tak masowej aktywności tych środowisk i na tak wielką skalę. Różnego typu szkolenia tworzyły szczególnie dogodne warunki do wymiany doświadczeń i tym

samym wzajemnego uczenia się. Wzrosła ich świadomość, zwłaszcza w zakresie swych potrzeb i źródeł ich realizacji. Zacieśniły się także więzi między środowiskiem akademickim a nauczycielskim, co zaowocowało realizacją wielu wspólnych projektów i przedsięwzięć edukacyjnych. W wielu szkołach można zaobserwować przynajmniej zaczątki przekształcania się szkół w instytucje uczące się. Jednocześnie dyrektorzy szkół, wspierani przez nauczycieli, podejmują coraz częściej udane próby aplikacji po środki unijne na realizację własnych, autonomicznych celów. Szkoły stają się także coraz bardziej samorządowe i świadome swych potrzeb.

Mimo wciąż niewystarczającego zaplecza materialnego, jakim dysponują szkoły, należy także z całą pewnością przyznać, że realizacja założeń reformy spowodowała także w tym zakresie korzystne zmiany i modyfikacje. Wiele szkół jest coraz lepiej wyposażonych, na przykład mają własne pracownie komputerowe, dobrze urządzone sale gimnastyczne i boiska, a także dobrze wyposażone świetlice i pracownie. Reforma zapewne ożywiła i zdynamizowała działalność samych dyrektorów szkół, którzy coraz częściej stają się menadżerami i stymulatorami wewnętrznych zmian. Wzrosła zapewne ich świadomość i umiejętności w zakresie poszukiwania źródeł finansowania i dbania o zewnętrzny wizerunek szkoły, która coraz częściej poddawana jest krytycznej ocenie zwłaszcza przez coraz bardziej wymagających rodziców.

Można także zaobserwować większy udział rodziców w życiu szkoły. Stają się oni nie tylko cennymi partnerami finansowania przedsięwzięć szkoły, ale coraz częściej biorą aktywny udział w organach decydujących o jej kształcie i profilu pedagogicznym. Prężnie działające, choć oczywiście jeszcze nie na masową skalę, rady rodziców potrafią dobrze zadbać o warunki kształcenia swych dzieci także w wymiarze merytorycznym i nierzadko doprowadzają do ich zmian. Rodzice coraz częściej stają się inicjatorami wprowadzania do obowiązkowej i powszechnej oferty szkoły języków obcych, specjalistycznych zajęć sportowo-rekreacyjnych, różnego typu zajęć korekcyjnych i terapeutycznych. Coraz odważniej także wypowiadają i egzekwują swe prawa, oczekiwania i potrzeby.

W szkole polskiej tkwi znaczny potencjał zarówno w zasobach psychofizycznych dzieci, jak i w gotowości nauczycieli do uczenia się, a także w rosnących aspiracjach i dążeniach edukacyjnych społeczeństwa. Urzeczywistnienie tego potencjału zależy w dużej mierze od jakości kształcenia najmłodszych uczniów, bowiem w tym okresie decyduje się ich edukacyjna przyszłość i życiowa kariera. Wymaga to jednak wysiłku wszystkich uczestników edukacji dziecka, wyteżonej współpracy i działania w poczuciu odpowiedzialności za osiągnięte efekty, systematycznego doskonalenia pracy w skali każdej szkoły i w skali całego systemu oświaty. Szkoła nie może powracać do strategii i metod prowadzących do zniewalania umysłów dzieci.

Bibliografia

- Adam, Ch.T.** (1981). A descriptive definition of primary prevention, *The Journal of Primary Prevention*, 2
- Adamczykowa, Z.** (2007). O nauczycielu i edukacji polonistycznej, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach
- Adamek, I.** (1995, 1997). *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*. Kraków: Wydawnictwo WSP
- Adamek, I.** (2004). Programy kształcenia zintegrowanego w świetle założeń teoretyczno-metodologicznych, [w:] T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch (red.), *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Adamek, I.** (2005). *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Adamski, F.** (2002). Konsekwencje wychowawcze pluralizmu aksjologicznego, [w:] K. Polak, B. Urban (red.), *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Aebli, H.** (1959). *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Andersen, S.M., Berenson, K.R.** (2005). Spostrzeganie, uczucia i pragnienia – rola poprzednich związków w obecnych relacjach interpersonalnych, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Andrzejewska, J.** (2010). Równieżnik – towarzysz w rozwoju kompetencji społecznych dziecka, [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Volumina
- Andrzejewska, J., Wierucka, J.** (2010). *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP
- Appadurai, A.** (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, tłum. Z. Pucek. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”
- Appelt, K.** (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Arends, R. I.** (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP
- Baczyńska, H.** (1974). *Metodyka wypracowań w klasach I – IV szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP
- Balawajder, K.** (2010). *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego, [w:] Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Warszawa: Wydawnictwo „Defin”
- Balachowicz, J.** (2003). *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne, [w:] D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Balachowicz, J.** (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor
- Balachowicz, J.** (2003). *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji, Edukacja, 3*
- Balachowicz, J.** (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP
- Barłóg, K.** (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
- Basińska, A., Mikołajczyk, K.** (2010). *Mnemotechniki – jak nauczyć dziecko w wieku wczesnoszkolnym uczyć się efektywnie, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań: WSPiA
- Bauman, Z.** (2000). *Globalizacja*. Warszawa: PIW
- Bauman, Z.** (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”
- Bąba, S.** (1989). *Innowacje frazeologiczne we współczesnej polszczyźnie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Bąba, S., Liberek, J.** (1995). *Kilka uwag o współczesnym uzusie frazeologicznym, [w:] M. Bugajski (red.), Norma językowa w polszczyźnie*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna
- Bąba, S., Walczak, S.** (1992). *Na końcu języka. Poradnik leksykalno-gramatyczny*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bee, H.** (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka
- Bell, P.A., Greene, Th.C., Fisher, J.D., Baum, A.** (2004). *Psychologia środowiskowa*. Gdańsk: GWP
- Bialecki, I.** (2006). *Przedszkole – wstęp do kariery edukacyjnej?, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1*
- Bielska, E., Radziewicz-Winnicki, A.** (2004). *Ubóstwo, marginalizacja i wykluczenie w kontekście asynchronii zmian społecznych, [w:] Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie, „Chowanna” t. 2 (21), cz. II*. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Blakemore, S.J. Frith, U.** (2008). *Jak uczy się mózg*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Błaszczuk, K.** (2007). *Szkoła wobec zmian (1999-2003)*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek
- Bogaj, A., Kwiatkowski, S.M., Szymański, M.J.** (1989). *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa: IBE

- Bogdanowicz, M.** (1985, 1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP
- Bogdanowicz, M.** (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia
- Bogdanowicz, M.** (2009). *Przygotowanie do nauki pisania. Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichowej. Przewodnik metodyczny dla rodziców i nauczycieli*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
- Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B.M.** (2010). *Bateria metod rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich. Bateria 5/6*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych
- Bogdanowicz, M., Kisiel, B., Przasnyska, M.** (1994). *Metoda Weroniki Sherbourne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP
- Borowiec, H.** (1987). Słownik i tekst elementarzy ujęty w kategoriach leksykalno-gramatycznych, [w:] J. Sierociuk (red.), *Język, doświadczenie a teoria*. Lublin: UMCS
- Bortnowski, S.** (1982). *Spór ze szkołą. Zapis z lat siedemdziesiątych*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Boyd, D., Bee, H.** (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka
- Brańska, E.** (2003a). Edukacja przedszkolna w perspektywie zmian, *Wychowanie w Przedszkolu*, 7
- Brańska, E.** (2003b). O jakości pracy przedszkola, *Wychowanie w Przedszkolu*, 2
- Brańska, E.** (2005). Edukacja sześciolatków liczby i fakty, *Wychowanie w Przedszkolu*, 5
- Brańska, E.** (2010). O nagrodzonych programach wychowania przedszkolnego, *Wychowanie w Przedszkolu*, 2
- Brown, R.** (2006). *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brown, L.R., Flavin, Ch., Frencz, H.F.** (2000). *Raport o stanie świata. U progu nowego tysiąclecia*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”
- Bruner, J.** (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Bruner, J.** (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Brzezińska, A.** (1973). Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3
- Brzezińska, A.** (1985). *Zasady psychologiczno-pedagogicznego diagnozowania dzieci w wieku przedszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Wojewódzka Poradnia Wychowawczo-Zawodowa
- Brzezińska, A.** (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Brzezińska, A.** (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
- Brzezińska, A.** (1996). Styl komunikowania się dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka, *Wychowanie w Przedszkolu*, 9
- Brzezińska, A.** (1998a). Misja edukacji elementarnej, *Edukacja i Dialog*, 2
- Brzezińska, A.** (1998b). Refleksja w działalności nauczyciela, *Studia Edukacyjne* 3/1997
- Brzezińska, A.** (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar

- Brzezińska, A.** (2002). Pomoc dzieciom z grup ryzyka, *Remedium*, 12
- Brzezińska, A.** (2003). Dzieci z układu ryzyka, [w:] A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piękno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”
- Brzezińska, A.** (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Slomska (red.), *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Brzezińska, A., Klus-Stańska, D., Strzelecka, A.** (1999). *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PHARE
- Brzezińska, A., Misiorna, E.** (1999). *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo WOM
- Brzezińska, A.I.** (2005a). Jak skutecznie wspomagać rozwój?, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzezińska, A.I.** (2005b). Jak przebiega rozwój człowieka?, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzezińska, A.I.** (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B.** (2008). Psychologia rozwoju człowieka, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP
- Bugajski, M.** (1993). *Językoznawstwo normatywne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bugajski, M.** (1995a). Praktyczne i teoretyczne znaczenie pojęcia „norma językowa”, [w:] W. Pisarek, H. Zgólkowa (red.), *Kultura języka dziś*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz
- Bugajski, M.** (1995b). Lingwistyka normatywna we współczesnym językoznawstwie polskim, [w:] M. Bugajski (red.), *Norma językowa w polszczyźnie*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna
- Bugajski, M.** (2006). *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bulera, M., Żuchelkowska, K.** (2005). *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*. Toruń: Akapit
- Burtowy, M.** (1992). *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Buss, A.H., Plomin, R.** (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. NJ: Erlbaum, Hillsdale
- Butrymowicz, B.** (1993). Środowisko i jego komponenty, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*. T. 1. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie
- Cackowska, M.** (2000). Integracja edukacji wczesnoszkolnej – szanse i zagrożenia, [w:] H. Kosęka, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii
- Carson, R.C., Butcher, J.N., Mineka, S.** (2002). *Psychologia zaburzeń*. T. 1 i 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- CBOS** (2004). *Polacy o swoim zatrudnieniu*. Warszawa

- CBOS (2007). *Zdrowie i zdrowy styl życia w Polsce*. Warszawa
- CBOS (2009a). *Co zmieniło się w stylu życia Polaków w ostatnim dwudziestoleciu*. Warszawa
- CBOS (2009b). *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*. Warszawa
- CBOS (2010). *Opinie o poczuciu bezpieczeństwa i zagrożeniu przestępczością*. Warszawa
- Christopher, C.J.** (2004). *Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Cibor, R.** (2009). *Patologia zabawy*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Cieszyńska, J.** (2005). *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Ciszewska, E.** (2009). *Świetlica szkolna*. <http://literka.pl/article/show/id/35686> [01.09.2010]
- Crisp, R.J., Turner, R.N.** (2009). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Cywińska, M.** (2003). Konflikty interpersonalne dzieci w późnej fazie wieku przedszkolnego, *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4
- Cywińska, M.** (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszy wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Czaplicka, M.** (2004). Aktywność werbalna dzieci w młodszy wieku szkolnym w świetle przezwisk uczniowskich, [w:] A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej
- Czarnecka, K., Zgólkowa, H.** (1991). *Słownik gwary uczniowskiej*. Poznań: SAWW
- Czelakowska, D.** (2008). Umiejętności językowe uczniów klas początkowych w zakresie rozumienia oraz wykorzystywania słownictwa i utartych związków frazeologicznych, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Czerepaniak-Walczak, M.** (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej torii edukacji*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński
- Dagiel, M.** (2009). Umiejętności w zakresie słownictwa i gramatyki, [w:] A. Kalinowska, B. Murawska (red.), *Diagnoza umiejętności językowych i matematycznych uczniów klas trzecich szkół podstawowych województwa Kujawsko-Pomorskiego*. <http://trzecioklasista.cke-efs.pl>
- Dąbrowski, M.** (2009). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna
- Dąbrowski, M., Wiatrak, E.** (2009). Nauczyciel nauczania początkowego w świetle ankiet, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna
- De Bono, E.** (2001). *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”

- Delors, J.** (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Raport UNESCO Między-narodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku
- Dembo, M.H.** (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP
- Denek, K.** (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń – Leszno: Wydawnictwo „AkapiT”
- Denham, S.** (1986). Socjal cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Kontekstual validation, *Child Development*, 56
- Derdaś, M.** (1995). Językowy obraz szkoły w listach dziecięcych, [w:] J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP
- Diener, C., Dweck, C.** (1980). An analysis of learned helplessness II: The process of success, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, s. 940-952
- Ditfeld, B.** (2004). *Spróbujmy mówić razem*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Dolya, G.** (2007). *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*. Great Britain: GDH Publishing
- Dołęga, Z.** (2003). *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Dryden, G., Vos, J.** (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Dudzikowa, M.** (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: IHNOiT
- Dunaj, B.** (1995). O zasadach kodyfikacji wymowy, [w:] W. Pisarek, H. Zgólkowa (red.), *Kultura języka dziś*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz
- Dunn, J.** (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Dunn, J., Bretherton, I., Munn, P.** (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children, *Developmental Psychology*, 23
- Dykcik, W.** (1998). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dylak, S.** (2000). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Dymara, B.** (2001). Sztuka współbycia a samokształcenie i samowychowanie w szkole, [w:] *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Dzidura-Multan, A.** (2008). *Dziecięce sposoby tworzenia nazw*. Lublin: KUL
- Edwards, C.H.** (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Emery, R.E., Laumann-Billings, L.** (1998). An overview of the nature, causes, and consequences of abusive relationships: Toward differentiating maltreatment and violence, *American Psychologist*, 53(2), s. 121-135
- Erikson, E.H.** (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Erikson, E.H.** (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie (2002). Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Europejskie Biuro Eurydice, Bruksela
- Faure, E.** (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F.** (2000). *Style nauczania*. Warszawa: WSiP
- Ferguson, G.A., Takane, Y.** (2007). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN

- Fernham-Diggory, S.** (1992). *The learning – disabled child*. Cambridge M.A.: Harvard University Press
- Filipiak, E.** (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska
- Fontana, D.** (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zys i S-ka
- Forgas, J.P.** (2005). Afekt a umysł społeczny – wpływ afektu na strategiczne zachowania interpersonalne, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Francess, A.J. i in.** (1991) An A-to –Z guide to DSM- IV communications, *Journal of Abnormal Psychology*, 100, s. 907-912
- Franczyk, A., Krajewska, K.** (2003). *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Frąckowiak, T.** (2002). Liberalizm i męstwo bycia. Pytania o niepewność, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Furmanek, W.** (1999). Kompetencje ogólnotechniczne w edukacji wczesnoszkolnej, [w:] K. Kraszewski (red.), *Edukacja ogólnotechniczna nauczycieli klas I – III*. Kraków: Wydawnictwo Oświatowe Rzeszów
- Gaddes, W.H.** (1980). *Learning Disabilities and Brain Function*. New York: Springer – Verlag
- Gajda, J.** (2007). *Dziecko i matematyka*. <http://www.superkid.pl/blog/category/inteligencja-dziecka/dzieci-i-matematyka/> [23.09.2010]
- Gajdzica, A.** (2000). Co się (nie) zmieniło w szkole, czyli o efektach wdrażania reform w klasach I – III, [w:] W. Kojs (red.), *Szkola wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Cieszyn: Wydawnictwo UŚ
- Gajdzica, A.** (2010). Od narzucania do możliwości wyboru, czyli o celach wychowania przedszkolnego, [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Volumina
- Gambetta, D.** (2009). *Mafia sycylijska. Prywatna ochrona jako biznes*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Gardner, H.** (2002). *Inteligencje wielorakie*. Poznań: Media Rodzina
- Gaś, Z.** (2005). Profilaktyka w szkole, [w:] K. Komińska-Buśko, K. Szymańska (red.), *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: CMPPP
- Gaul, D.** (1991). Dziecko w sytuacji startu szkolnego, *Psychologia Wychowawcza*, 4, s. 313-314
- Getzels, J.W.** (1969). *A Social psychology of education*, [w:] G. Lindzey, E. Aronson (red.), New York: Adison – Wesley
- Gniewkowski, W.** (1985). *Wychowanie fizyczne*. Warszawa: WSiP
- Goleman, D.** (2005). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina
- Gołębniak, B.** (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor
- Gołębniak, B.** (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP
- Gołębniak, B., Potyrała, D., Zamorska, B.** (2002). *Uczenie metodą projektu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

- Gordon, S.L.** (1989). The socialization of children's emotions: emotional culture, competence, and exposure, [w:] C. Saarni, P.L. Harris (red.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge: University Press
- Górecka, M.** (1999). *Ochrona praw dziecka w prawie międzynarodowym*. Polski Raport Alternatywny dla Komitetu Praw Dziecka w Genewie, Wydawnictwo UNICEF
- Górecka-Mostowicz, B.** (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP
- Grabinger, R.S.** (1999). Rich environments for active learning, [w:] *Design approaches and tools in education*. Kluwer: Academic Publishers
- Greenberg, M.T., Snell, J.L.** (1999). Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Grochowalska, M.** (2008.) Przedszkole i szkoła jako środowisko wspierania rozwoju dziecka, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Gruszczyk-Kolczyńska, E.** (2009). *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Edukacja Polska”
- Gruszczyk-Kolczyńska, E.** (2009). Komentarz do Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Warszawa: MEN
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E.** (2009). *Zajęcia korekcyjno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska
- Grzeszkiewicz, B.** (2006). Stan i perspektywy edukacji przedszkolnej, [w:] *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Szczecin: Print Group
- Grzeszkiewicz, B.** (2010a). *Obraz dziecka nieśmiatego*, [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński
- Grzeszkiewicz, B.** (2010b). *Relacje dziecka z rówieśnikami*. Referat wygłoszony na konferencji „Edukacja początkowa – obowiązek, szansa czy zagrożenie?” na UW w Warszawie, dnia 16.09.2010
- Gurney, B.** (1989). *Constructivism and professional development: a stereoscopic view*. ERIC Document ED, s. 1-26
- Guz, S.** (1986). Samooceny dzieci sześciolletnich, *Wychowanie w Przedszkolu*, 7-8
- Guz, S.** (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa: WSP TWP
- Guz, S.** (2005). *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Guz, S., Zwierzchowska, I.** (2010). *O pomyślny start szkolny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor
- Handke, K.** (2009). *Socjologia języka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hankała, A.** (1996). Ogólne koncepcje psychologiczne i związane z nimi nurty badań nad uczeniem się, [w:] Z. Włodarski (red.), *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hardin, R.** (2008). Zaufanie i społeczeństwo, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”
- Hart, K.M.** (1981). *Childrens Understanding of Mathematics*. London: Longman

- Harwas-Napierała, B., Trempała, J.** (2009). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hawlicki, J.** (1971). *Rozwijanie uzdolnień matematycznych*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS
- Haviland-Jones, J., Gebelt, J.L., Stapley, J.C.** (1999). Zagadnienia rozwoju emocjonalnego, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Heinz, A.** (1988). *Język i językoznawstwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hejný, M.** (2004). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: PFUK
- Hochleitner, R.B.** (1999). Ścieżki nadziei i jej perspektywy: jak będziemy żyć jutro? *Deutschland*, 6
- Hornowski, B.** (1978, 1996). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP
- Hurlo, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M.** (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Hurme, H.** (2002, 2003). *Rozwój emocjonalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Tom 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Ifrah, G.** (1990). *Dzieje liczby czyli historia wielkiego wynalazku*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Illich, J.** (1976). *Spółeczeństwo bez szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Iwanowicz, M.** (2009). Zabawy i gry językowe w szkole, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabaw*. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Jackson, P.** (1968). *Life In Classroom*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston
- Jagodzińska, M.** (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Jakowicka, M.** (1994). Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych, *Życie Szkoły*, 8
- Jakubowicz-Bryx, A.** (2001). Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem), [w:] M. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Jakubowska, U.** (1966). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne, *Przegląd Psychologiczny*, Tom 39, Nr 3/4, s. 29-40
- Janion, M.** (1998). *Płacz generała. Eseje o wojnie*. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”
- Jankowska, H.** (1992). *Rozwój czynności poznawczych u dzieci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: WSiP
- Jankowski, D.** (1996). Upowszechnianie kultury, animacja, edukacja kulturalna, [w:] D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak (red.), *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Jankowski, D.** (2001). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek
- Jankowski, D.** (2003). Szkoła centrum edukacyjnym społeczności lokalnej, [w:] D. Jankowski (red.), *Szkoła w społeczności lokalnej*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu
- Janowski, A.** (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP
- Jasielska, A., Leopold, M.A.** (2000). Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?, *Forum Oświatowe*, 2

- Jastrząb, J.** (1994). *Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci dyslektycznych*. Warszawa: CMPPP
- Jastrząb, J.** (2008). Rola i zadania nauczyciela terapeuty, *Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 2, [PDF]
- Jastrzębowska, G.** (1998). *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*. Opole: Uniwersytet Opolski
- Jean Piaget.** *Życie i twórczość – w 100. rocznicę urodzin wybitnego psychologa* (1997). W. Gori-szowski (red.), Kielce: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego
- Jones, R.J.** (1974). The hierarchical structure of attitudes toward the exceptional, *Exceptional Children*, 40, s. 430-435
- Kaja, B.** (1978). *Problemy diagnozy i terapii zaburzeń rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: WSP
- Kalat, J.W.** (2006). *Biologiczne podstawy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kameduła, E.** (2008). Wyrównywanie szans edukacyjnych – założenia a rzeczywistość, [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”
- Kamińska, K.** (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP
- Kamińska, K.** (2003). Jutro edukacji przedszkolnej, *Wychowanie w Przedszkolu*, 5
- Kamiński, A.** (1975). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kania, J.T.** (1982). *Szkice logopedyczne*. Warszawa: WSiP
- Kaplan, M.F., Wilkem, H.** (2005). Motywacja poznawcza i społeczna w procesie grupowego podejmowania decyzji, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. Gdańsk: GWP
- Kargulowa, A.** (2003). Szkoła wobec dylematów współczesności, [w:] D. Jankowski (red.), *Szkoła w społeczności lokalnej*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM
- Karwowska-Struczyk, M.** (2000a). *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa: IBE
- Karwowska-Struczyk, M.** (2000b). Jakość życia dziecka a standardy jakości przedszkola, [w:] T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży
- Karwowska-Struczyk, M.** (2003). Program wychowania przedszkolnego w okresie zmiany ustrojowej, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok: IBE
- Kawula, S.** (2002). *Pomocniczość i wsparcie*. Olsztyn: Oficyna Wydawnicza „Kastalia”
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W.** (1998). *Pedagogika rodziny – obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek
- Kelm, A.** (2000). *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Kempe, R.S., Kempe, C.H.** (1978). *Child Abuse*. London: Fontana Open Books
- Kendall, P.C.** (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Gdańsk: GWP
- Kerry, T., Sands, M.K.** (1982). *Handling Classroom Groups*. London: Macmillan
- Kędzierska, J.** (2005). Dziecko i pierwsze progi szkolne. Profilaktyka niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych, [w:] J. Kędzierska (red.), *Mój uczeń przekracza próg*

- szkolny. *Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięcio- dziesięciolatków*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Kida, J.** (1996). Uwagi na temat metod i technik bogacenia zasobu leksykalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym, [w:] J. Kida (red.), *Edukacja wczesnoszkolna. Rzeczywistość i perspektywy*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna
- Kielar-Turska, M.** (1992). *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa: WSiP
- Kielar-Turska, M.** (2000) *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP
- Kielar-Turska, M.** (2003). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kielar-Turska, M.** (2005). Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa, *Wychowanie w Przedszkolu*, 3
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikuł, M.** (2003). Wczesne dzieciństwo, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kienig, A.** (2006). Edukacja przedszkolna, [w:] A. Blumsztein, T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, www.frd.org.pl
- Kirby, A.** (2010). *Dyspraksja, rozwojowe zaburzenie koordynacji*. Warszawa: Fundacja „Szkoła Niezwykła”
- Kirby, J.R., Williams, N.H.** (1991). *Learning Problems. A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan and Woo Ltd.
- Klichowski, M.** (2009a). Czy edukacja może być elementem terażniejszości dziecka?, *Naukowe Zeszyty Studenckie*, 1
- Klichowski, M.** (2009b). Kapitał społeczny w edukacji: teoretyczne, empiryczne i praktyczne konteksty, *Rocznik Pedagogiczny*, t. 32
- Klichowski, M.** (2010a). Edukacja aktywnych zainteresowań – wielkie wyzwania, jeszcze większe dylematy, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań: WSPiA
- Klichowski, M.** (2010b). Małe dziecko w systemie opieki i edukacji, *Wychowanie w Przedszkolu*, 4
- Klichowski, M.** (2010c). Nowoczesne media w edukacji dziecka, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań: WSPiA
- Klichowski, M.** (2010d). „Pro-ana” jako społeczno-kulturowy aspekt zdrowia, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4
- Klim-Klimaszewska, A.** (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy
- Klim-Klimaszewska, A.** (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica
- Klus-Stańska, D.** (1999). O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli, [w:] A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej
- Klus-Stańska, D.** (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

- Klus-Stańska, D.** (2005). Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Klus-Stańska, D.** (2007). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Klus-Stańska, D.** (2009a). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Klus-Stańska, D.** (2009b). Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M.** (2006). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP
- Kluz, W.** (2009). Gry komputerowe w życiu dziecka – korzyści i zagrożenia, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*. Kraków: Impuls
- Kohlberg, L., Mayer, R.** (1993). Rozwój jako cel wychowania, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Warszawa: IBE/Edytor
- Konarzewski, K.** (2001). *Uwagi o polskiej reformie systemu oświaty*. Warszawa: ISP
- Konarzewski, K.** (2004a). Przebudować podstawę programową kształcenia ogólnego, [w:] *Analizy i Opinie*, 26, Warszawa: ISP
- Konarzewski, K.** (2004b). *Reforma oświaty*. Warszawa: ISP
- Kondratek, B.** (2009). Analiza zależności pomiędzy badanymi umiejętnościami uczniów a zmiennymi opisującymi nauczycieli, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Trzecioklasista i nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa: Centralna Komisja Okręgowa
- Kościelska, M., Zalewska, M.** (1983). O nowy model pracy psychologów z dziećmi wykazującymi upośledzenie rozwoju umysłowego, *Psychologia Wychowawcza*, 1
- Kość, I.** (2001). Europeizacja polskiej oświaty oceniana przez pryzmat równości szans edukacyjnych, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Kowalik, S.** (1984). Komunikacja językowa, [w:] W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kowalik, S., Brzeziński, J.** (2000). Protodiagnoza kliniczna, [w:] H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kowalik-Olubińska, M.** (1999). O otwartym stylu pracy nauczyciela, *Wychowanie w Przedszkolu*, 7
- Kozińska-Bałdyga, A.** (2000). *Gmina a organizacje pozarządowe*, VII Forum Inicjatyw Oświatowych. Warszawa

- Kozińska-Bałdyga, A. (2010). http://tu.edu.pl/partnerska_pliki/modele_educacji, [18.11. 2010 r.]
- Krasoń, K., Szafraniec, G. (2002). *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Krasowicz, G. (1992). Zaburzenia percepcji słuchowej i dyslalia a trudności w czytaniu, *Scholasticus*, 1
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6 – 9-letnich*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, [w:] E. Koźniewska (red.), *Doradca nauczyciela sześciolatków*. Warszawa: CMPPP
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). Świadomość językowa a komunikowanie się za pomocą pisma, [w:] M. Bogdanowicz, M. Lipowska (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Krauze-Sikorska, H. (2004). Zaburzenia w uczeniu się, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Krauze-Sikorska, H. (2008a). Indywidualizacja w procesie nauczania a wspomaganie i wspieranie rozwoju dziecka z „układu ryzyka zaburzeń”, [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Krauze-Sikorska, H. (2008b). Protodiagnoza pedagogiczna a proces konstruowania skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA
- Krauze-Sikorska, H. (2008c). Terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniami uczenia się – wyzwania i dylematy, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA
- Krauze-Sikorska, H. (2009a). Predyktory twórczego funkcjonowania dzieci z układu ryzyka zaburzeń, [w:] K. Krasoń, M. Łaczyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW
- Krauze-Sikorska, H. (2009b). Praca z dzieckiem z inteligencją niższą niż przeciętna, *Życie Szkoły*, 3
- Krauze-Sikorska, H. (2010a). Dzieci i młodzież z „układu ryzyka” zaburzeń w uczeniu się w szkole powszechnej. Strategie edukacyjne, profilaktyczne i terapeutyczne – założenia a rzeczywistość. Materiał niepublikowany
- Krauze-Sikorska, H. (2010b). Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną (w druku)
- Krauze-Sikorska, H. (2010c). Indywidualność w kształceniu, czyli o znaczeniu inteligencji, zdolności i uzdolnień specjalnych dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju w procesie planowania działań edukacyjnych (w druku)

- Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K.** (2007). Jak pomóc dziecku, *Życie Szkoły*, 3
- Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K.** (2010). *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo WSPiA
- Krenz, A.** (2003). *Zobaczcie, co potrafię*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax
- Kruszewski, K.** (1993). *Sztuka nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Krygowska, Z.** (1997). *Zarys dydaktyki matematyki*. Warszawa: Wyd. WSiP
- Kubik, A.** (1995). Niektóre cechy wypowiedzi pisemnych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej, [w:] J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP
- Kujawiński, J.** (1982). *Rola problemów otwartych w początkowym nauczaniu matematyki*. Poznań: Wyd. IKN
- Kuklińska, Z., Kostynowicz, J.** (2009). Rola systemu doskonalenia nauczycieli w pomocy matemu dziecku i jego rodzinie oraz upowszechnianiu jakościowej edukacji przedszkolnej. Forum Dyskusyjne „Edukacja Elementarna”, <http://www2.cen.uni.wroc.pl/forum> [20.09.2010]
- Kuleta, M.** (2002). Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Kupisiewicz, C.** (2002). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt
- Kurek, B., Nodzyńska, M.** (2005). Mój szkolny debiut. Autorski program profilaktyki niepowodzeń szkolnych dla dzieci przygotowujących się do przekroczenia I progu szkolnego, [w:] J. Kędzierska (red.), *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziewięcio- dziesięciolatków*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Kuszak, K.** (2006). *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kuszak, K.** (2008). *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*. Poznań: Garmond
- Kuszak, K.** (2009a). Kompetencje komunikacyjne dziecka jako determinanty jego efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej i kulturowej, [w:] M. Kisiel, T. Huk (red.), *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW
- Kuszak, K.** (2009b). *Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania*, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja w kontekście potrzeb, możliwości, rozwiązań”. Ustka: Akademia Pomorska w Słupsku
- Kuszak, K.** (2010a). Metafory i ich znaczenie, *Wychowanie w Przedszkolu*, 10
- Kuszak, K.** (2010b). Rodzina kontekstem rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecka, [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński
- Kwaśnica, R.** (1990). Oblicza krytycyzmu, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych UMK
- Kwiatkowska, H.** (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne
- Kwieciński, Z.** (2001). Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przebiegu stuleci, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń: Wydawnictwo UMK

- Kwieciński, Z.** (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo UMK
- Lackowski, J.** (2010). Problemy z upowszechnieniem edukacji przedszkolnej w Polsce, [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola
- Landau, E.** (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX
- Lawton, D.** (1996). *Beyond The National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton
- Legutko, M.** (1999). Krótka historia trzech fal reform polskiej oświaty, *Matematyka*, 3
- Lewartowska-Zychowicz, M.** (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Lewis, D.** (1988). *Jak wychować zdolne dziecko?* Warszawa: PZWL
- Lewowicki, T.** (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wydział Pedagogiczny UW
- Lipowska, M.** (2001). *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Liszka, K.** (2003). Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne, [w:] D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Lorenzer, A.** (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozializationstheorie*. Frankfurt a.M: Suhrkamp
- Lubomirska, K.** (2003). Wyrównywanie szans edukacyjnych, *Wychowanie w Przedszkolu*, 4
- Lubowiecka, J.** (2004). Przedszkole szansą dla dziecka i środowiska wiejskiego, [w:] M. Zahorska, M. Żyto (red.), *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych
- Lubowiecka, J.** (2006). Funkcje i zadania współczesnego przedszkola, *Wychowanie w Przedszkolu*, 1
- Lubowiecka, J.** (2010). Przystosowanie do przedszkola zadaniem rozwojowym dla dziecka, [w:] R. Michalak (red.), *Adaptacja w przebiegu życia jednostki*. Poznań: Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy”
- Łobaziewicz-Jania, E.** (2009). Zabawy i zabawki naszych matek, babek i dzieci. Ich bogactwo i znaczenie dla rozwoju, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Łukaszewicz, J.** (1989). Od redakcji obecnego wydania, [w:] H. Steinhaus (red.), *Kalejdoskop matematyczny*. Warszawa: WSiP
- Maciejewska, J.** (2005). *Ciało obce, czyli psycholog w szkole*. <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=178> [01.09.2010]
- Maciejewska, H., Książek, W.** (2002). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*. Warszawa: Wydawnictwo MEN
- Maksymowicz, L.** (2010). Założenia edukacji wczesnoszkolnej w kontekście zmieniających się oczekiwań współczesnego społeczeństwa, [w:] E. Murawska (red.), *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”

- Malendowicz, J.** (1974). *O poprawność pisemnych wypowiedzi uczniów z klas I – IV*. Warszawa: WSiP
- Malendowicz, J.** (1978). *O trudnej sztuce czytania i pisanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia
- Malmquist, E.** (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP
- Małkowska-Zegado, H.** (1983). *Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8 – 11 lat*. Warszawa: WSiP
- Maruszewski, T., Ścigała, E.** (1998). *Emocje, alekstyimia, poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
- Marynowicz-Hetka, E.** (2006). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Marzec, H.** (1993). Nauczyciel i dziecko. Warunki dobrego komunikowania się, *Wychowanie w Przedszkolu*, 6
- Matczak, A.** (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych
- Matczak, A.** (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Matyjas, B.** (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Mayer, J.D., Salovey, P.** (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna?, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- McLuhan, M.** (1975). *Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe
- Meighan, R.** (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK
- Meighan, R., Siraj-Blatchford, I.** (2000). *A Sociology of Educating*. London and New York: CONTINUUM
- Melosik, Z.** (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- MEN** (1998). *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*. Warszawa
- Mendel, M.** (2003). Rodzice jako obiekty dyskursywnej praktyki w szkole i co z tego dla dzieci wynika, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok – Warszawa: IBE
- Mendel, M.** (2009). Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Michalak, R.** (2004a). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Michalak, R.** (2004b). Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Michalak, R.** (2005). O filozofii inaczej, [w:] R. Michalak (red.), *Nauczycielskie filozofie nauczania przyrody*. Poznań: Wydawnictwo „Rys”
- Michalak, R.** (2006). *Edukacja elementarna wobec wyzwań kształcenia systematycznego*, [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski

- Michalak, R.** (2009). Aktywne wsparcie dziecka w procesie adaptacji rozwojowej, *Życie Szkoły*, 2
- Michalak, R.** (2010a). Adaptacja przez rozwiązywanie kryzysów rozwojowych, [w:] R. Michalak (red.), *Adaptacja w przebiegu życia jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSZ „KdE”
- Michalak, R.** (2010b). Potrzeba zmian w edukacji ekologicznej u progu trzeciego tysiąclecia, [w:] L. Burchardt, R. Michalak (red.), *Edukacyjne konsekwencje zmian klimatycznych i cywilizacyjnych Wielkopolski. Storyline jako strategia edukacji ekologicznej najmłodszych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSZ „KdE”
- Michalak R., Misiorna, E.** (2006). Konteksty gotowości szkolnej, [w:] *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
- Mielech, A.** (2001). Aktywność słowna uczniów okresu wczesnoszkolnego w nauczaniu zintegrowanym, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Mielech, A.** (2003). Błędy językowe uczniów w wieku 7 – 8 lat z różnych środowisk, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Milewski, T.** (1975). *Językoznawstwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Miluska, J.** (2001). *Psychologia*. Poznań: Bonami
- Misiorna, E.** (1995). Ocenianie szkolne źródłem doświadczeń dziecka, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*. Łódź – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Misiorna, E.** (2001). Ocenianie jako wspomaganie rozwoju, *Życie Szkoły*, 4
- Misiorna, E.** (2002). Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*. Poznań: „Eruditus”
- Misiorna, E.** (2004). Problemy współczesnej edukacji małego dziecka, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Mnich, M.** (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Modrzewski, J.** (2008). Socjologia przestrzeni edukacyjnych, [w:] J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (Inspiracje...)*. Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM
- Moreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K.** (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Moscovici, S.** (1998). *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Warszawa: WSiP
- Murawska, B.** (2002). Kształcenie językowe w nauczaniu zintegrowanym, [w:] M. Żytko (red.), *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Muszyńska, Ł.** (1974). *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I – III*. Warszawa – Poznań: PWN
- Mystkowska, H.** (2010). *Właściwości mowy dziecka sześć- siedmioletniego*. Warszawa: PZWS

- Nalaskowski, A.** (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- „Nasze Przedszkole”. Raport podsumowujący projekt, (2008). Poznań: Fundacja Familijny Poznań
- Nęcki, Z.** (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa
- Nowicka, M.** (2000). *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Nowicka, M.** (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Oatley, K., Jenkins, J.M.** (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Obuchowska, I.** (1997). Wspomaganie rozwoju emocjonalnego; refleksje i propozycje, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego*. T. 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP
- Ogrodzińska, T.** (2004). W poszukiwaniu nowego systemu edukacji przedszkolnej, [w:] M. Zahorska, M. Żytka (red.), *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych
- Ogrodzińska, T.** (2009). *Inwestujemy w małe dzieci. Gminne strategie edukacyjne*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
- Okoń, W.** (1987, 2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Okoń, W.** (1996, 2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”
- Oleksy, J.** (2008). Praca z tekstem podręcznika w kształceniu zintegrowanym, [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.C.** (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP
- Ostrowska, K.** (2000). *W poszukiwaniu wartości: ćwiczenia z uczniami*. Gdańsk: GWP
- Palka, S.** (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP
- Pankowska, D.** (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Pantillon, C.** (1987). Une philosophie de l'éducation, pour quoi faire, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Pasterniak, W.** (1995). *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP
- Pezda, A.** (2010). Dajcie im plastelinę. *Gazeta Wyborcza* nr 250 z dnia 25.10.2010
- Piaget, J.** (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Piaget, J., Inhelder, B.** (1967). *The Child's Conception of Space*. New York: W.W. Norton
- Pilch, T.** (1999). *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”
- Plankiewicz, M., Jakubowicz-Bryx, A.** (2004). Kompetencje dydaktyczne nauczycieli wczesnej edukacji, [w:] A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 23 grudnia 2008 roku
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego, Załącznik 1 do Rozporządzenia MEN z dnia 23.12.2008 w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z komentarzem, Dz.U. Nr 4, poz. 17 z dnia 15.01.2009
- Program wychowania w przedszkolu dla dzieci 3 – 6 letnich (1992), Warszawa
- Polański, E., Jakubowicz, A., Dyka, F.** (1996). *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź: JUKA
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiello-Jarża, G.** (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP
- Przewęda, R.** (1973). *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: PZWS
- Przewęda, R.** (1996). *Sprawność i wydolność fizyczna*, [w:] J. Konopczyńska-Sikorska (red.), *Normy w pediatrii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Putkiewicz, E., Zahorska, M.** (2001). Społeczne nierówności edukacyjne, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7
- Qualter, A., Strang, J., Swatton, P., Taylor, R.** (1990). *Exploration: A way of learning science*. Oxford: Blackwell
- Radomski, G., Kalinowska, K.** (2003). *Wychowanie a polityka. Cele polityczne jako czynnik determinujący oddziaływanie wychowawcze*. Toruń: UMK
- Raport o rozwoju społecznym – Polska 1989. Dostęp do edukacji. Warszawa: UNDP
- Radwiłowiczowa, M., Morawska, Z.** (1986). *Metodyka nauczania początkowego*. Warszawa: WSiP
- Radziewicz-Winnicki, A.** (2004). Niepokojące realia rodzimej codzienności, [w:] *Spółeczeństwo w trakcie zmiany*. Gdańsk: GWP
- Rakowska, A.** (2003). *Język, komunikacja, niepełnosprawność*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Rittel, T.** (1994). *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP
- Roach, C.A., Wyatt, N.J.** (2009). Słuchanie i proces retoryczny, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Rogers, C., Freiberg, H.J.** (1969/1993). *Freedom to learn*. New York: Merrill
- Rostańska, E.** (1995). *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne
- Rościszewska-Woźniak, M.** (2004). Przedszkola elastyczne i otwarte – przekształcanie przedszkoli w ośrodki rozwoju i edukacji małego dziecka, [w:] M. Zahorska, M. Żyto (red.), *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych
- Rothbart, M.K.** (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The childrens behavior questionnaire, *Child Development*, 62, s. 1394-1408
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r.)

- Rozporządzenie MEN z 1 grudnia 1999, zmieniające rozporządzenie w sprawie Podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z dnia 17 stycznia 2000 r. Nr 2, poz. 18)
- Rudnicka, K.** (2010). Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcji, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Rura, G.** (1993). Ośrodki tematyczne w nauczaniu początkowym, [w:] H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Polski Dom Wydawniczy „Ławica”
- Rura, G.** (2004). Etapy pracy nad konstruowaniem zintegrowanego procesu edukacyjnego, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Rura, G.** (2009). Doświadczenia percepcyjno-motoryczne predyktorem sukcesów szkolnych dziecka na tzw. „starcie”, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie
- Rura, G.** (2010a). Jaka będzie opieka nad małymi dziećmi?, *Wychowanie w Przedszkolu*, 9
- Rura, G.** (2010b). Znane techniki – nowe rozwiązania, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuśzak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole. Teoria i praktyka*. Poznań: WSPiA
- Rusakowska, D.** (1997). W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności, [w:] W. Dróżka (red.), *Młode pokolenie nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith A.** (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press
- Saarni, C.** (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Samborska, I.** (2008). Świat mediów elektronicznych jako źródło aktywności dziecka, [w:] S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP
- Sawa, B.** (1994). *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa: WSiP
- Schaffer, H.R.** (1981). Epizody wzajemnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer, H.R.** (1994). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka
- Schaffer, H.R.** (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Schaffer, H.R.** (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Schaffer, H.R.** (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sedikides, C., Gaertner** (2005). Ja społeczne – poszukiwanie tożsamości a prymat motywacyjny Ja indywidualnego, [w:] J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. Gdańsk: GWP
- Seligman, M.E.P., Walker, E.F., Rosenhan, D.L.** (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Semadeni, Z.** (1981). *Nauczanie początkowe matematyki*. T. I. Warszawa: WSiP

- Sennett, R.** (2008). Wypaczenie charakteru. Wpływ pracy zarobkowej na prywatne życie ludzi w nowym kapitalizmie, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”
- Sherborne, W.** (1997). *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sikorska, M.** (2010). Raport z kwerendy, [w:] A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse – raport*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
- Siwek, H.** (1998). *Czynnościowe nauczanie matematyki*. Warszawa: WSiP
- Siwek, H.** (2007). *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Comandor
- Siwek, H., Wojtas, A., Zwirner, G.** (1997). Umiejętności uczniów klasy trzeciej w świetle współczesnych celów kształcenia, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach
- Skibińska, H.** (2001). *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska
- Slobin, D.I.** (2007). Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Sławek, T.** (2009). McLuhan i NIC-ość techniki, [w:] A. Maj, M. Derda-Nowakowski (red.), *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*. Katowice: Wydawnictwo „ExMachina”
- Sławiński, S.** (1991). *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*. Warszawa: WSiP
- Sławiński, S.** (1996). *Reforma szkolna w Rzeczypospolitej*. Warszawa: WSiP
- Smółka, L.** (2004). *Kompetencja komunikacyjna dzieci sześć- siedmioletnich*. Kraków: Akademia Pedagogiczna
- Smółka, P.** (2010). Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne? <http://psychologia.net.pl/artukul.php?level=160> [7. 10.2010]
- Smykowski, B.** (2005a). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznawać potencjał dziecka, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Smykowski, B.** (2005b). Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP
- Sochacka, K.** (2003). Nauka czytania a pleć, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
- Sołtys-Chmielowicz, A.** (2008). *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Sowińska, H.** (1993). *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Ławica
- Sowińska, H.** (2002). Szkoła jako miejsce życia i rozwoju dziecka, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Poznań: Wydawnictwo „Eruditus”

- Sowińska, H.** (2007). Specyficzne problemy ewaluacji w edukacji zintegrowanej, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP
- Sowińska, H.** (2010). Dziecko w środowisku rówieśników, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i w szkole, teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji
- Sowińska, H., Michalak, R.** (2004). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Sowińska, H., Misiorna, E., Michalak, R.** (2002). *Konteksty edukacji zintegrowanej*. Poznań: Eruditus
- Spionek, H.** (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Stawiarska, P.** (2006). Metody diagnozowania rozwoju fizycznego dzieci przedszkolnych, [w:] Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ
- Stefańska-Klar, R.** (2003). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Stemplewska-Żakowicz, K.** (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*. Wrocław: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej
- Stephan, W.G., Stephan, C.W.** (1999). *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk: GWP
- Stern, D.N.** (1995). *The Motherhood Constellation A Unified View of Parent – Infant Psychotherapy*. London: Basic Books
- Sternberg, R.J.** (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP
- Styczek, I.** (1979). *Logopedia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sufa, B.** (2008). Szkoła i nauczyciel w języku środowiskowym uczniów klas I – III szkoły podstawowej, [w:] M. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*. Kraków: Wydawnictwo „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: Wydawnictwo „Impuls”
- Swoboda, E.** (2006). *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo UR
- Swoboda, E., Guncaga, J.** (2009). *Dziecko i matematyka*. Rzeszów: Wydawnictwo UR
- Szczepański, J.** (1988). *O indywidualności*. Warszawa: IWZZ
- Szewczuk, W.** (1995). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”
- Szlendak, T.** (2003). *Zaniedbana piaskownica*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych
- Szmatka, J.** (1989). *Małe struktury społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sztompka, P.** (2000). *Trauma wielkiej zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Studiów Politycznych PAN
- Szuman, S.** (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich, *Nowa Szkoła*, 6
- Szuman, S.** (1985). Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań, [w:] S. Szuman (red.), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. Warszawa: WSiP

- Szymańska, J.** (2000). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN
- Śliwerski, B.** (1991). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Śliwerski, B.** (1996). Z koła zamachowego – zamach na innowację, *Edukacja i Dialog*, 2
- Śliwerski, B.** (1998). *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Śliwerski, B.** (2001). Polityka oświatowa gmin wobec edukacji przedszkolnej na początku lat dziewięćdziesiątych. Demystyfikacja mitów i złudzeń, [w:] S. Guz (red.), *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wyższa Szkoła Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
- Tchorzewski de, A.M.** (1999). Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Theiss, W.** (2004). Tezy o małej ojczyźnie, edukacji i rozwoju lokalnym, [w:] C. Lewicki (red.), *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*. Rzeszów: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli
- Tischner, J.** (2005). *Etyka Solidarności oraz Homo Sovietikus*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”
- Tizard, B., Hodges, J.** (1978). The Effect of Early Institutional Reading on the Development of Eight-year-old Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 15, s. 99-118
- Tuohy, D.** (2002). *Dusza szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Tyszkowa, M.** (1977). Osobowość i funkcjonowanie jednostki w sytuacji społecznej ekspozycji, *Przegląd Psychologiczny*, 20
- Wadsworth, B.J.** (1996). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP
- Wadsworth, B.J.** (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP
- Walczak, B.** (1987). *Między snobizmem i modą, a potrzebami języka*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Walczak, B.** (1995). Norma językowa wobec elementów obcego pochodzenia, [w:] W. Pisarek, H. Zgólkowa (red.), *Kultura języka dziś*. Poznań: Wydawnictwo „Kurpisz”
- Walencik-Topiłko, A.** (2001). Stymulacja sprawności językowej dziecka w młodszy wieku szkolnym, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”
- Waloszek, D.** (1993). *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
- Waloszek, D.** (2006). *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Wąsiński, A.** (2007). Psychospołeczne aspekty sukcesów i porażek edukacyjnych współczesnego ucznia w społeczeństwie informacyjnym, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*. Warszawa: IBE
- Weinsberg, A.** (1983). *Językoznawstwo ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

- Więckowski, R.** (1985). *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych*. Warszawa: WSiP
- Więckowski, R.** (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP
- Wilgocka-Okoń, B.** (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Wiliński, P.** (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Winiarski, M.** (2004). Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Winner, E.** (1996). Gifted Children. Myths and Realities, *Basic Books*, 1
- Włoch, S., Włoch, A.** (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Wojnarowska, B.** (2010). Rozwój biologiczny człowieka, [w:] B. Wojnarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wołoszynowa, L.** (1979). Młodszy wiek szkolny, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wood, D.** (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo UJ
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving, *British Journal of Psychology*, 66, s. 181-191
- Wroczyński, R.** (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wronka, A.** (2008). W poszukiwaniu biologicznych podstaw inteligencji emocjonalnej, [w:] M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wróbel, T.** (1985). Nowe tendencje w początkowej nauce języka ojczystego, [w:] B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP
- Wygotski, L.S.** (1971, 2002). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wygotski, L.S.** (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wygotski, L.S.** (2002, 2004). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Wysocka, E.** (2006). Diagnoza dojrzałości szkolnej jako podstawa prognozy funkcjonowania dziecka w sytuacji szkolnej, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka (red.), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A.** (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP
- Vopenka, P.** (1989). *Rozprawy s Geometrii*. Praha: „Panorama”
- Zaborowski, Z.** (1998). Przystosowanie i podmiotowość, *Nowa Szkoła*, 2
- Zadęcka-Cekiera, A.** (2008a). Określenie metaforyczne w języku uczniów klas III – IV szkoły podstawowej, [w:] W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK
- Zadęcka-Cekiera, A.** (2008b). Szkoła i nauczyciel w słownictwie uczniów szkoły podstawowej, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”

- Zagórska, W.** (1994). Spostrzeganie i rozumienie ekspresji mimicznej, *Psychologia Wychowawcza*, 1
- Zahorska, M.** (2002). *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”
- Zahorska, M.** (2003). *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*. Warszawa: Wydawnictwo ISP
- Zalewska, E.** (2005). Edukacja zintegrowana – między gruntownymi przeobrażeniami a pozorami zmiany, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1
- Zalewska, E.** (2009a). Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne
- Zalewska, E.** (2009b). Programy kształcenia i podręczniki szkolne jako „wybór z kultury”, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Zapowiedzi – projekty aktów prawnych (2010), *Zarządzanie szkołą od A do Z. Poradnik Dyrektora Szkoły*, 33
- Zamorska, B.** (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Zeidner, M.** (2008). Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?, [w:] M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Zgółkowa, H.** (1988). *Verba volant...*, [w:] H. Zgółkowa (red.), *Język zwierciadłem kultury, czyli nasza codzienna polszczyzna*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Zgółkowa, H.** (1990). *Świat w dziecięcych słowach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Zielińska-Kostyło, H.** (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wydawnictwo UMK
- Zybertowicz, A.** (2001). Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych, *Kultura i historia*, 1
- Żebrowski, J.** (1998). Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej cywilizacji i świata wartości, [w:] E. Stucki (red.), *Przemiany i przyszłość pedagogiki wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP
- Żegnałek, K.** (2008). Reforma edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli, [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”

Źródła internetowe

<http://www.prawo.net/dzienniki-ustaw/2000/2/18> [10.10.2010]

