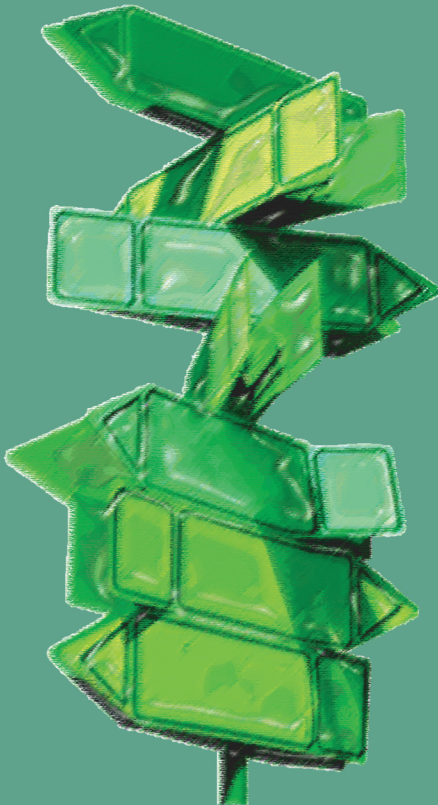




**Wyższa Szkoła Zarządzania  
i Administracji w Opolu**

# **Współczesność na rozdrożu?**



**O edukacji,  
wychowaniu  
i profilaktyce  
słów kilka**

pod redakcją naukową  
**Wojciecha Duczmala**  
**Sławomira Śliwy**

**Opole 2013**

**Współczesność na rozdrożu?  
O edukacji, wychowaniu i profilaktyce słów kilka**



Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji  
w Opolu

# **Współczesność na rozdrożu?**

## **O edukacji, wychowaniu i profilaktyce słów kilka**

pod redakcją naukową  
**Wojciecha Duczmala**  
**Sławomira Śliwy**

Opole 2013

Recenzenci

*prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski*  
*dr Anna Karłyk-Ćwik*

Komitet Redakcyjny

*Marian Duczmal (przewodniczący)*  
*Wojciech Duczmal*  
*Stanisław Kaczor*  
*Franciszek Antoni Marek*  
*Zenona Maria Nowak*  
*Sławomir Śliwa*

Projekt okładki

*Janina Drozdowska*

Redakcja i korekta

*Violetta Sawicka*

Redakcja techniczna

*Janina Drozdowska*

**ISBN 978-83-62683-39-0**

**978-83-7511-182-8**

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA  
pod redakcją prof. dr. hab. Mariana Duczmala

---

WYDAWNICTWA

WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

Dystrybucja

Biblioteka Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

45-085 Opole

ul. Niedziałkowskiego 18

tel. 77/4021 900 do 901, 4021 930

fax. 77/4566 494

e-mail: rektorat@wszia.opole.pl

www:wszia.opole.pl

WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.

45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. (77) 4540 123

e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl

Nakład 200 egz. Objętość 11,90 ark. wyd., 11,50 ark. druk.

## Spis treści

Wstęp [ <i>Wojciech Duczmal, Sławomir Śliwa</i> ]	7
---	---

### **C z ę ś ć I** **Edukacja**

EWA SMAK Trendy oświatowe w świetle raportów edukacyjnych o zasięgu globalnym	11
ADAM SUCHOŃSKI Teoretyczne i praktyczne problemy pedagogiki pamięci	27
WIESŁAW SIKORSKI Wyobrażenia własnych perspektyw edukacyjno-zawodowych młodzieży w kontekście preferowanych wartości (celów życiowych)	33
KATARZYNA BŁOŃSKA Zdolności i ich psychologiczne uwarunkowania	52
IRENA KOSZYK Wychowanie przedszkolne – fundamentem jakości edukacji. Przykłady rozwiązań w mieście Opolu	74
ŁUKASZ FIEBICH Technologia informacyjna w edukacji medialnej na etapie wychowania przedszkolnego	91
LUCYNA POLZER-MIZIO Liczby w edukacji matematycznej – nowa podstawa programowa	102

## C z ę ś ć II

### Wychowanie i profilaktyka

BARBARA WLAŻLIK Wychowanie dziewcząt w XVI i XVII wieku	115
KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA Obraz rodziny w oczach dziecka	127
EUGENIA KAR CZ, ANDRZEJ MAREK ZEMŁA Sytuacja szkolna dzieci z rodzin migrujących zarobkowo	147
MARIA DUDEK Wpływ działań terapeutycznych i edukacyjnych na poprawę funkcjonowania osób z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (na przykładzie Zespołu Niepublicznych Szkół w Kup)	156
MONIKA ORAM, AGNIESZKA KISIŃSKA Dogoterapia w klasach integracyjnych	168
ANNA ŚLIWA, SŁAWOMIR ŚLIWA Diagnoza i profilaktyka niepowodzeń szkolnych	173
Informacja o autorach	183

## Wstęp

Celem wychowania i nauczania powinno być wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dzieci i młodzieży jako jednostek funkcjonujących w wybranym przez siebie systemie wartości, zdolnych do życia w ramach różnego rodzaju grup społecznych. W kształceniu ogólnym chodzi więc o rozwój człowieczeństwa, a nie tylko rozwój zredukowany do cech instrumentalnych<sup>1</sup>. Kształcenie w ponowoczesności powinno opierać się na wartościach uniwersalnych oraz wyrażać sprzeciw wobec antywartości, negatywnych zjawisk i zagrożenia życia ludzkiego. Edukacja powinna dbać o indywidualny rozwój jednostki, jej zdolność do umiejętnego kierowania własnym rozwojem i wyboru drogi życiowej z jednoczesnym eksponowaniem procesów uspołeczniania, angażowania się, wyrażania własnego systemu wartości, przejawiania postaw twórczych i obywatelskich<sup>2</sup>. Te zadania również powinny być realizowane poprzez oddziaływania profilaktyczne, które mają promować postawy prospołeczne, prozdrowotne.

Edukacja, wychowanie oraz profilaktyka są niesłychanie ważne w kształtowaniu dzieci i młodzieży, dlatego też uzasadnione jest ustawiczne podejmowanie tej problematyki w badaniach czy też rozważaniach teoretycznych. Publikacja ta przeznaczona jest dla pedagogów, psychologów, terapeutów, nauczycieli akademickich, studentów, a także dla wszystkich, którym dobro dziecka leży na sercu. To właśnie poprzez poznanie różnych teorii pedagogicznych, wyników badań jesteśmy w stanie lepiej kierować procesami wychowania, profilaktyki i edukacji dzieci i młodzieży, a co za tym idzie – dbać o ich dobro.

Publikacja składa się z dwóch części: pierwsza dotyczy edukacji, druga – wychowania i profilaktyki.

Część I rozpoczynają rozważania Ewy Smak na temat oświatowych trendów w świetle raportów edukacyjnych o zasięgu globalnym. Artykuł Adama Suchońskiego porusza problematykę, do tej pory raczej nieakcen-

---

<sup>1</sup>J. S o w a, *Aksjologiczno-prakseologiczne aspekty w edukacji szkolnej dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, W. Starościk, K. Zatoń, Wrocław 2006, t. 1, s. 96.

<sup>2</sup>S. W ł o c h, *Wyzwania edukacji w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, [w:] *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, red. E. Smak, D. Widelak, Opole 2006, s. 66–67.



towaną, związaną z pedagogiką pamięci. W części tej zawarte są również artykuły odnoszące się do wyobrażeń młodzieży dotyczących własnych perspektyw edukacyjno-zawodowych w kontekście preferowanych wartości (Wiesław Sikorski), zdolności dzieci oraz młodzieży i ich psychologicznych uwarunkowań (Katarzyna Błońska), wychowania przedszkolnego (Irena Koszyk oraz Łukasz Fiebich), a także edukacji wczesnoszkolnej (Lucyna Polzer-Mizio).

Część II otwiera artykuł Barbary Właźlik, który przybliży Czytelnikowi kwestię wychowania dziewcząt w XVI i XVII wieku. Kolejne artykuły – Krystyny Łangowskiej-Marcinowskiej, Eugenii Karcz i Andrzeja Marka Zemły – poruszają niesłychanie ważną problematykę związaną z rodziną. Aspekty terapeutyczne i edukacyjne wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ujęte są w tekstach Marii Dudek oraz Moniki Oram i Agnieszki Kisińskiej. Publikację zamyka artykuł Anny Śliwy i Sławomira Śliwy, który porusza kwestię diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych.

Zaletą tej publikacji jest połączenie refleksji zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Część Autorów zajmuje się teorią i praktyką. Dodatkowo obok doświadczonej kadry akademickiej swoje artykuły mogli także umieścić studenci Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.

W imieniu całego zespołu autorskiego pragniemy podziękować recenzentom – Panu prof. Mirosławowi Kowalskiemu oraz Pani dr Annie Karłyk-Ćwik za cenne uwagi skierowane do poszczególnych Autorów, które podniosły jakość opracowania i zadecydowały o jego ostatecznym kształcie.

*Wojciech Duczmal  
Sławomir Śliwa*

Cz ę ś ć I  
**Edukacja**



EWA SMAK

## Trendy oświatowe w świetle raportów edukacyjnych o zasięgu globalnym

Nasza cywilizacja weszła w nową fazę. Nie chodzi tu jedynie o gwałtowne przemiany we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia, ale o fundamentalne przewartościowania, dokonujące się na naszych oczach. Coraz więcej ekspertów z różnych dyscyplin wiedzy zgadza się z twierdzeniem, że w drugiej połowie XX wieku zakończyła się epoka modernizmu i nowoczesności, która pod względem myślenia charakteryzowała się dążeniem do precyzyjnego, racjonalnego, naukowego poznania obiektywnej rzeczywistości, a w dziedzinie działania dążeniem do osiągnięcia wysokiej skuteczności i efektywności we wszystkich podejmowanych przedsięwzięciach<sup>1</sup>. Choć proporcje czasowe życia ludzkiego trudne są do formalnego określenia w sensie długości faz – przeszłości, współczesności, przyszłości – to nie do podważenia jest prawda, że ani kultura ani edukacja nigdy nie uczestniczyły w przygotowaniu człowieka do czasu, który odszedł. Ustawicznie formowani jesteśmy do życia we współczesności i w przeszłości. W ten sposób nasza egzystencja w czasie obecnym styka się stale z futurum, gdyż wszyscy podlegamy prawu przemienności czasu i prawu przemijania. Dlatego znajomość istoty megatrendów rozwoju świata oraz koniecznej jego uniwersalnej humanizacji jest bardzo ważna z punktu widzenia edukacji. Najbardziej zgodnie przyjmowane megatrendy to: ewolucja społeczeństwa przemysłowego, społeczeństwa informatycznego, wzrost udziału gospodarek narodowych w ekonomice świata, rozwój myślenia długofalowego, decentralizacja struktur i decyzji, budowa demokracji lokalnej i stosownych instytucji regionalnych, upowszechnianie gospodarki rynkowej, zastępowanie organizacji hierarchicznych sieciowymi, stopniowa rezygnacja ze strategii i doraźnych korzyści

---

<sup>1</sup> [[http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/miesiecznik\\_nowy/2004/12\\_144/01.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/miesiecznik_nowy/2004/12_144/01.htm)], 9.12.2012.

na rzecz ekorozwoju<sup>2</sup>. Zagadnienia te wyznaczają idee i kierunki zmian istotne we wszystkich aspektach edukacji. Perspektywy rozwoju edukacji rozpatrywane w kontekście przemian demokratycznych i globalnych problemów przyszłości były analizowane w różnych raportach o zasięgu globalnym (raporty UNESCO), europejskim (raporty Komisji Europejskiej) i krajowym (raporty Komitetu Prognoz PAN).

Warto w tym miejscu dodać, iż przedstawione w raportach problemy rozwoju edukacji w kontekście przemian społecznych nie straciły na znaczeniu i aktualności w centrum problematyki XXI wieku.

Na początku wspomnianych rozważań warto przypomnieć fundamentalne zagadnienia zawarte w raportach Klubu Rzymskiego pod auspicjami UNESCO.

W roku 1968 z inicjatywy Aurelia Pecceiego powstał Klub Rzymski, którego członkowie – wybitni światowi intelektualiści – zajęli się problemami społecznymi, a publikacje Klubu za każdym razem były ogromnym wydarzeniem w środowiskach naukowych całego świata.

Największy rozgłos czytelniczy uzyskał pierwszy raport Klubu pt. *Granice wzrostu*<sup>3</sup>, autorstwa Donella H. Meadowsa, Dennisa L. Meadowsa, Jorgena Randersa, Williama W. Behrensa i innych. Jego autorzy w sposób pionierski podeszli do problemu możliwości i barier wzrostu, biorąc za podstawę analiz i ocen kierunki i skutki przemian w szczególnie ważnych dziedzinach działalności człowieka. Warto tu wspomnieć, iż zaprezentowane w raporcie analizy wywołały równocześnie szok i krytykę, ale przede wszystkim zawierały istotne spostrzeżenia dotyczące potrzeby ograniczenia wszelkiej żywiowości i dewastacyjnej gospodarki człowieka oraz wypracowanie sensownej koncepcji sterowania dalszym rozwojem świata. Można zatem postawić pytanie: Czy ówczesne rozważania o globalnych problemach wzrostu przedstawiały również wymiar edukacyjny? Odpowiedź może być tylko pozytywna, bowiem przezwyciężania katastroficznych wizji wynikających z analiz i konkluzji ostrzegawczych tego dzieła przyczyniły się do opracowania kształcenia ludzi w zakresie problematyki selektywnego rozwoju i sterowania przyszłością.

W 1974 roku ukazał się drugi raport Klubu Rzymskiego pt. *Ludzkość w punkcie zwrotnym*<sup>4</sup> pod redakcją Mihajlo Meserovića, Eduarda Pestele-

---

<sup>2</sup> Zob.: *O orientacji na przyszłość w reformach polskich. Megatrendy cywilizacyjne a proces transformacji systemowej*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1994; *Droga Polski do roku 2025*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens i in., *Granice wzrostu*, PWE, Warszawa 1973.

<sup>4</sup> M. Meserović, E. Pestel, *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, PWE, Warszawa 1977.

go. Autorzy tego raportu zanalizowali takie zagrożenia jak: wzrost ludności świata, dysproporcje w rozwoju gospodarczym, kryzys żywnościowy i energetyczny. Myślą przewodnią tegoż raportu było wskazanie przyczyn kryzysów nie w formie negatywnej, lecz pozytywnej – poprzez dążenie do wykorzystania zasobów i sił przyrody. Przedstawione tezy mogą być dyskusyjne, lecz z pedagogicznego punktu widzenia są nader interesujące. Można nawet przyjąć, iż jest to przede wszystkim koncepcja pedagogiczna, a następnie ekonomiczna, technologiczna, organizacyjna itp. Autorzy raportu nazywają ją koncepcją wzrostu ograniczonego. W całości omówionych przemian zadania oświatowo-edukacyjne nabierają szczególnego znaczenia, bowiem ogólnooświatowe problemy można podjąć i rozwiązać tylko w wyniku realizacji nowych systemów edukacyjnych, respektujących międzynarodowe inicjatywy i działania.

Pogłębioną koncepcję rozwoju świata przedstawia trzeci raport pt. *O nowy ład międzynarodowy*, opracowany pod kierownictwem naukowym Jana Tinbergena<sup>5</sup>. Jego autorzy stworzyli wizję kompleksowo podjętego ładu społeczno-gospodarczego. Ich zdaniem występuje silna współzależność między ładem społecznym i gospodarczym. Nie można przeprowadzać rozwiązań ekonomicznych bez społecznych, w tym edukacyjnych, i społecznych bez edukacyjnych. Czynnikiem ludzki w tej koncepcji jawi się z jeszcze silniejszym natężeniem. Z tez zawartych w raporcie wynika, że podnoszenie poziomu gospodarki i organizacji życia społecznego oraz postępu warunkującego wzrost wymaga poprawy jakości człowieka. Aby temu podołać, autorzy raportu zwracają uwagę na wszystkie szczegółowe zagadnienia, jak: rozwój społeczno-indywidualny i globalny, racjonalne zatrudnienie, tworzenie nowych stanowisk pracy i przygotowanie kompetentnych kadr, konsumpcja czasu wolnego, wspieranie postępu naukowo-technicznego, likwidacja nadmiernej śmiertelności w krajach Trzeciego Świata, poprawa ochrony zdrowia. Uznają oni bowiem, iż wymienione problemy powinny być rozwiązywane poprzez zadania kulturowo-edukacyjne, ściśle związane z perspektywą nowego ładu w skali świata.

Ciekawe inicjatywy w zakresie polityki edukacyjnej podjęto w raporcie *Uczyć się, aby być* Edgara Faure'a oraz „Rekomendacji w sprawie wychowania do międzynarodowego zrozumienia, współpracy i pokoju oraz wychowania na rzecz praw człowieka i podstawowych wolności”, zatwierdzonej przez Konferencję Generalną Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) na jej 18. posiedzeniu w dniu 19 listopada 1974 roku. Inicjatywy te były ukierunkowane na sprawy ideowe i edukacyjne.

---

<sup>5</sup>J. Tinbergen, *O nowy ład międzynarodowy*, PWE, Warszawa 1978.

Założenia edukacyjne obejmowały: równość szans edukacyjnych oraz swobodny dostęp dzieci i młodzieży innych narodowości do instytucji oświatowych, stałą troskę o jakość kształcenia poprzez zmiany treści kształcenia, jego indywidualizację, różnicowanie wymagań, ustalenie kryteriów egzaminacyjnych i standardów kwalifikacyjnych, a także przygotowanie nauczycieli do innowacyjności i kreatywności w realizacji edukacji dla pokoju, wolności, demokracji, tolerancji oraz tożsamości politycznej i światopoglądowej, oraz międzynarodowej współpracy.

Realizacja tych założeń nie jest jednak możliwa bez istotnych zmian w świadomości społeczeństwa, bez powszechnej aprobaty idei wzajemnej integracji. Oznacza to, że wyznacznikiem działań edukacyjnych na świecie stają się stosunki międzyludzkie w zakresie kształtowania postaw, zachowań i norm postępowania, opierających się na dialogu i negocjacjach w tworzeniu pokojowego ładu i współpracy między narodami.

Obecnie priorytetem światowej, jak i europejskiej polityki edukacyjnej staje się wszechstronny rozwój społeczeństwa oraz przygotowanie pracownika aktywnego, przedsiębiorczego i zdolnego sprostać warunkom konkurencji i gry sił ekonomicznych na rynku pracy. Takie założenia miały już swoje odniesienia we wspomnianym raporcie *Uczyć się, aby być* (wydanie polskie 1975 r.), opracowanym przez zespół ekspertów z wielu krajów pod przewodnictwem Edgara Faure'a. Warto wspomnieć, iż ogromną zasługą tej Komisji było krytyczne ustosunkowanie się do oceny ówczesnego stanu edukacji na świecie, anachronizmu szkoły przejawiającego się w jej niedostosowaniu do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej, a także do bezrobocia. Krytyce poddano nie tylko decydentów i administrację oświatową, ale i nauczycieli, złą sytuację w środowisku pedagogów, uprzedzenia wobec innych dyscyplin naukowych. Skonstatowano, że od właściwego przygotowania nauczycieli i respektowania ich statusu społecznego winny rozpocząć się przemiany edukacyjne.

Szczególną uwagę należy zwrócić na zawarty w tym raporcie postulat – zapewnienia wszystkim równych szans edukacyjnych: „Chodzi o to, aby każdy człowiek mógł kształcić się taką metodą, w takim trybie i takich formach, które są dla niego najbardziej odpowiednie”<sup>6</sup> i „aby pomagać mu rozwijać osobiste zdolności”<sup>7</sup>.

Tak rozumiana równość szans oznacza wykorzystanie własnych możliwości, samodzielne podejmowanie decyzji o sobie, wyborze drogi życiowej przy uwzględnianiu odpowiedzialności za siebie i innych. Główną ideą raportu Edgara Faure'a jest zatem ukształtowanie człowieka przy-

---

<sup>6</sup> E. Faure, *Uczyć się aby być*, PWN, Warszawa 1975, s. 169.

<sup>7</sup> Tamże, s. 178.

gotowanego do twórczego uczestnictwa w życiu, wszechstronnie rozwiniętego, zaangażowanego społecznie, otwartego na potrzeby innych. Wypracowanie postaw tolerancji sprzyja pogłębianiu więzi międzyludzkich i otwarciu na doświadczenia innych narodów, poszanowaniu innych kultur i wypracowaniu wspólnych wartości. Historycznym odniesieniem do tego stwierdzenia są procesy politycznego zjednoczenia Niemiec, gruntowna transformacja ustrojowa w Europie Środkowej i Wschodniej, jak również dążenie do zjednoczenia całej Europy.

Także myślą przewodnią raportu Jamesa W. Botkina, Maholi Elmandjra i Mirce'a Malitza *Uczyć się – bez granic*, z podtytułem *Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, jest pokazanie nieograniczonych możliwości człowieka w zakresie uczenia się i samorozwoju. Autorzy tego raportu preferują kształtowanie u uczniów zachowań alternatywnych i działań innowacyjnych: „Uczenie się powinno oznaczać rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy, jest procesem przygotowania do postępowania w obliczu nowych sytuacji rzeczywistych, symulowanych lub wyobrażonych”<sup>8</sup>. Są to zachowania szczególnie ważne w dobie szybkiego postępu technicznego, zmuszającego człowieka nawet do kilkukrotnej zmiany kwalifikacji w ciągu swojego życia zawodowego.

Również raport Alexandra Kinga i Bertranda Schneidera: *Pierwsza rewolucja globalna* z pytaniem: *Jak przetrwać?* wzywa po raz wtóry ludzkość do nieograniczonego uczenia się z myślą o przyszłości, a więc przystosowaniu się do zmian, jakie nieustannie przekształcają oblicze naszej planety. Autorzy raportu położyli głównie nacisk na kształcenie multidyscyplinarne, umożliwiające podejście do różnych problemów rozpatrywanych w „wymiarze planetarnym”, skłaniające ludzi do poszukiwania wielorakich alternatywnych rozwiązań, bez których twórcze uczestnictwo w życiu społeczeństwa (otwarcie na świat, wyobraźnia, mobilność, wrażliwość społeczna), świadome przyjmowanie odpowiedzialności oraz uzyskanie prawdziwej ludzkiej godności obecnie stają się niemożliwe. Zaproponowane przez autorów podejście metodą rezolucyjki nadaje jednostce szczególny wymiar odpowiadający tej nowej perspektywie.

Człowiek dzisiejszy i człowiek jutra – piszą Alexander King i Bertrand Schneider – „[...] musi rozwinąć własne zdolności do innowacji, nabyć umiejętność przystosowania się do zmian i nauczyć takiego sterowania niestabilnością, by stała się stymulatorem twórczego działania”<sup>9</sup>. Autorzy omawianego raportu zwracają baczną uwagę na rangę nauki w przygoto-

<sup>8</sup> J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, PWN, Warszawa 1982, s. 50.

<sup>9</sup> A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992, s. 204.



waniu do nowych warunków życia w dobie automatyzacji i komputeryzacji, zapewnienie wykształcenia: „Rola wykształcenia jest jeszcze ważniejsza, niż to sobie dotąd wyobrażaliśmy<sup>10</sup> [...] wykształcenie przestało być obecnie wyłącznie efektem nauki szkolnej, chodzi o uczenie się z życia, o rozumienie świata w jego zmienności, w której żyjemy, dostosowanie się do nowych technologii, o międzydyscyplinarne podejście do problemów rozpatrywanych w wymiarze planetarnym”<sup>11</sup>.

Podjęte inicjatywy edukacyjne w raportach Klubu Rzymskiego, mające w zasadzie charakter refleksji teoretycznych, odnoszą się głównie do zmiany filozofii kształcenia ukierunkowanej na wszechstronny rozwój intelektualny społeczeństwa, rozbudzenie aspiracji edukacyjnych, przygotowanie do całościowej edukacji i samorozwoju.

Także Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji XXI wieku, której przewodniczył Jacques Delors, skupiała się na całościowej edukacji związanej z intelektualizacją pracy. Raport UNESCO pt. „Uczenie się, nasz ukryty skarb” podkreśla, że zatrudnienie zależy od elastyczności w zdobywaniu wiedzy, samodzielności i kreatywności. Akcentuje konieczność szerokiego dostępu do edukacji także grup społecznie poszkodowanych, przytaczając dane, które ukazują, iż pod koniec XX wieku jeszcze 130 mln dzieci nie chodzi do szkoły, a ponad 100 mln przerywa ją przedwcześnie<sup>12</sup>, natomiast liczba dorosłych analfabetów wynosi aż 900 mln<sup>13</sup>. Komisja uważa, że „trudność tę można pokonać tylko przez duże zróżnicowanie oferty oświatowej”<sup>14</sup>. Zajęcie takiego stanowiska spowodowało zwrócenie przez Komisję szczególnej uwagi na cztery aspekty kształcenia, które przez całe życie będą dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać” (od pojęcia kwalifikacja do pojęcia kompetencja, „dematerializacja” pracy i działalność usługowa w sektorze pracy najemnej, praca w gospodarce nieformalnej); „uczyć się, aby żyć wspólnie” (uczyć się współżycia z innymi, czyli odkrywanie innego, dążenie do wspólnych celów); „uczyć się, aby być” (edukacja powinna przyczynić się do takiego rozwoju jednostki – kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracować niezależność sądów, po to aby móc decydować o słuszności podejmowanych działań przez jednostkę w nowych okresach życia). Otóż, zdaniem Komisji, „każdy z czterech fila-

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 204.

<sup>11</sup> Tamże, s. 199.

<sup>12</sup> J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 119.

<sup>13</sup> Tamże, s. 20.

<sup>14</sup> Tamże, s. 21.

rów wiedzy” powinien być przedmiotem jednakowej troski w ustrukturyzowanym kształceniu, tak aby edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu obywatelowi jako osobie i członkowi społeczeństwa<sup>15</sup>.

W odniesieniu do problematyki roli państwa w edukacji w raporcie zwrócono także uwagę na niezbędność politycznej woli w doskonaleniu systemów edukacji, ostrzeżono przed pozostawieniem tego procesu własnemu biegowi w przekonaniu, że niedostatki skoryguje rynek jako czynnik swoistej samoregulacji. Udział sektora prywatnego w finansowaniu edukacji nie zwalnia państwa z odpowiedzialności za jej kształt i jakość<sup>16</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można brać pod uwagę trzy zasadnicze fundamentalne kierunki przemian edukacyjnych odnoszące się do współczesnego świata. Po pierwsze, podstawowe i trwałe wartości uznawane przez społeczność globalną, po drugie, kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i po trzecie, zmiana paradygmatów celów kształcenia.

Jeżeli chodzi o podstawowe i trwałe wartości uznawane przez społeczność świata, to szczególne znaczenie będzie tu odgrywało:

- wychowanie i przygotowanie do życia w pokoju;
- myślenie w sposób globalny i alternatywny w warunkach współzależności i współodpowiedzialności za dalsze istnienie świata i człowieka;
- kształtowanie świadomości ekologicznej i gotowości działań na rzecz zdrowego, naturalnego środowiska człowieka;
- pogłębianie postawy tolerancji, pluralizmu, poszanowanie praw człowieka, tj. zrozumienie między narodami, współdziałanie, zachowanie wolności, demokracji;
- przygotowanie do krytycznej oceny i właściwego wyboru coraz bardziej różnorodnych przekazów informacji i prawd za pomocą nowoczesnych środków – dla obrony własnej tożsamości.

Postulat kształtowania społeczeństwa obywatelskiego jest ściśle powiązany z wymogiem funkcji państwa opiekuńczego, w którym cele jednostki i grupy – w ujęciu lokalnym – będą uwzględniały: rodzina, organizacja społeczna z autentycznym przedstawicielstwem, kościoły, związki wyznaniowe, partie polityczne, towarzystwa i instytucje kultury.

Postulowane i faktyczne przeobrażenia dokonujące się w całym systemie edukacyjnym na świecie implikują nowe podejście do spraw kształcenia. Następuje zatem zwrot od dotychczasowej triady priorytetów: wiadomości, umiejętności, postaw i kompetencji w stronę jakości człowieka.

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 86.

<sup>16</sup> Tamże, s. 176–177.

Jest to zupełne przeorientowanie celów kształcenia – nastawienie na zmiany rzeczywiste, oddolne, odchodzące od narzucanych z góry koncepcji kształcenia i wychowania, na zainteresowanie się konkretną jednostką (wybór dalszej drogi życia dla indywidualnego człowieka), grupą, instytucją, w skali mikro, a co za tym idzie, także wzbogacanie autonomii placówek oświatowych o elastyczny i dostosowujący się do lokalnych potrzeb system oświatowy<sup>17</sup>.

Wskazane kierunki przemian edukacyjnych, wyrastające z diagnozy współczesnego świata, mające swoje zręby w krajach najwyżej rozwiniętych, są pierwszym krokiem z tysiąca w dążeniu do ich urzeczywistnienia.

„Rola edukacji jest przede wszystkim przygotować obywateli odpowiedzialnych wobec przyszłości. To edukacja jest żywicielką postaw obywatelskich, bo uczy nas nie tylko, jak wiedzieć i działać, lecz również, jak żyć wspólnie”<sup>18</sup>.

Uwagę zwraca jeszcze jeden dokument stanowiący kontekst transnarodowy projektowanych przemian systemów edukacyjnych. Jest nim opracowanie Komisji Europejskiej, *Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, w serii Biała Księga, które wskazuje, iż przyszłość Europy będzie cechować płynne przechodzenie Europejczyków ku społeczeństwu kognitywnemu (poznawczemu)<sup>19</sup>.

W wypowiedziach autorów publikacji można znaleźć kilka ważkich stwierdzeń. Dotyczą one między innymi:

I. Zachęcania społeczeństwa do zdobywania nowej wiedzy poprzez:

- uznawanie kwalifikacji we wszystkich krajach europejskich na podstawie wprowadzenia tzw. osobowej karty kompetencji<sup>20</sup>;
- popieranie mobilności uczniów, studentów i pracowników, np. zwiększenie mobilności studentów do studiowania w dowolnym kraju Unii, według tych samych zasad, czyli przyjęcia wspólnego systemu transferu punktów zaliczeniowych (ECTS) i stosowaniu podobnych metod w kształceniu zawodowym<sup>21</sup>;
- wsparcie rozwoju europejskiego oprogramowania edukacyjnego i przemysłu mediów<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Zob.: S. Pałka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003.

<sup>18</sup> F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 491.

<sup>19</sup> *Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997, s. 3.

<sup>20</sup> Tamże, s. 58.

<sup>21</sup> Tamże, s. 58–59.

<sup>22</sup> Tamże, s. 59.

2. Zbliżenia szkół i przedsiębiorstw w kształceniu zawodowym poprzez:

- otwarcie edukacji na świat pracy;
- uczestnictwo zakładów pracy w procesie kształcenia;
- rozwój współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi i zakładami pracy<sup>23</sup>.

3. Walki ze zjawiskiem marginalizacji, czyli:

- tworzenie „szkół drugiej szansy”;
- tworzenie ochotniczej służby młodzieżowej<sup>24</sup>.

4. Opanowanie trzech języków Wspólnoty poprzez:

- rozpoczęcie nauki języka obcego już w przedszkolu;
- upowszechnianie codziennego używania obcych języków europejskich na wszystkich poziomach kształcenia;
- zdefiniowanie standardu „europejskiego znaku jakości”<sup>25</sup>.

5. Równorzędność inwestycji materialnych i edukacyjnych poprzez opracowanie jednoznacznych przepisów finansowych, umożliwiających przeznaczenie funduszy i inwestycji na kształcenie<sup>26</sup>.

Warto zwrócić uwagę na istotne działania w dziedzinie edukacji podejmowane przez UNESCO, szczególnie w zakresie programu Światowej Deklaracji „Edukacja dla Wszystkich”, która została zainicjowana na światowej konferencji w Jomtien (Tajlandia) w 1990 roku. Uczestniczy w tym przedsięwzięciu ponad 180 państw, a w jego realizację zaangażowane są także inne agendy Narodów Zjednoczonych. Celem tego programu jest doprowadzenie do zaspokajania podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi i dbanie o wysoką jakość procesu kształcenia. Jak wynika z prezentowanych treści, poziom zaspokojenia potrzeb edukacyjnych w poszczególnych krajach jest alarmujący, a przedstawione dane stały się podstawą do żywej dyskusji. Za najpilniejsze w zakresie podstawowych potrzeb uznano: podniesienie umiejętności czytania, pisania, liczenia, formułowania myśli, rozwiązywania problemów, a także kształtowanie postaw i wartości.

Należałoby również wspomnieć o Międzynarodowej Konferencji „Edukacja dla Wszystkich” zorganizowanej w Warszawie w dniach 9–11 września 1993 roku pod hasłem „Podstawowe potrzeby edukacyjne w Europie Środkowej i Wschodniej w okresie przemian”. Uczestnicy rozpatrywali możliwość realizacji działań regionalnych i krajowych, zaproponowa-

<sup>23</sup> Tamże, s. 61–64.

<sup>24</sup> Tamże, s. 66–69.

<sup>25</sup> Tamże, s. 71–73.

<sup>26</sup> Tamże, s. 74–76.

nych na konferencji w Jomtien. Podstawowym wnioskiem z dyskusji było stwierdzenie: zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych w poszczególnych krajach wymaga opracowania różnorodnych strategii, dlatego też do realizacji programów należy włączyć społeczności lokalne, przedsiębiorców, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia etc. Działania powinny być prowadzone na szczeblu krajowym, zaś współpraca regionalna i międzynarodowa może być dla innych istotnym wsparciem. Dla regionu Europy Środkowo-Wschodniej za zadania szczególnie istotne uznano: rozwój demokratycznych i humanistycznych wartości i zachowań; uwypuklenie międzynarodowego wymiaru edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych mniejszości narodowych; zapobieganie analfabetyzmowi funkcjonalnemu; edukację na rzecz środowiska naturalnego; rozwój oświaty dorosłych; edukację dzieci specjalnej troski oraz kształcenie i doskonalenie nauczycieli<sup>27</sup>.

Także Światowe Forum w Dakarze (Senegal) w 2000 roku, zorganizowane przez państwa członkowskie UNESCO, uświadomiło istnienie nowych obszarów działania wynikających z różnorodnej sytuacji gospodarczej i politycznej państw członkowskich. Obrady zakończyły się sformulowaniem sześciu celów, które powinny być zrealizowane do 2015 roku. Są to:

1) edukacja przedszkolna (upowszechnienie, poprawa jakości i objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych i ubogich);

2) edukacja podstawowa (obowiązkowa, bezpłatna i na odpowiednim poziomie ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt oraz dzieci ze środowisk zaniedbanych oraz środowisk mniejszości etnicznych);

3) edukacja młodzieży i dorosłych (umożliwienie młodzieży i dorosłym zdobycie umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu);

4) objęcie troską dorosłych analfabetów (zmniejszenie o 50% liczby analfabetów, zapewnienie im równego dostępu do edukacji bazowej i możliwości stałego doksztalcania się);

5) eliminacja nierówności (dotyczy to szczególnie kobiet w dostępie do edukacji podstawowej i średniej oraz zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej);

6) poprawa jakości kształcenia we wszystkich jego aspektach w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia<sup>28</sup>.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć także o zorganizowanej konferencji „Edukacja dla Wszystkich” w Warszawie w dniach 6–8 lutego

---

<sup>27</sup> Polski Komitet ds. UNESCO [http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/], 16.12.2012.

<sup>28</sup> Tamże.

2000 roku dla Europy i Ameryki Północnej. W konferencji wzięli udział przedstawiciele rządów 39 państw, a także organizacje między- i pozarządowych. Na podstawie przygotowanych raportów krajowych oceniono działania w okresie 10 lat, które upłynęły od zakończenia konferencji w Jomtien (Bilans EFA 2000). W czasie konferencji przyjęto strategię na lata 2000–2015. Zakładała ona: konieczność tworzenia narodowych planów działania; zdobywanie środków na realizację programu; zdobywanie partnerów; szukanie rozwiązań specyficznych problemów, takich jak edukacja w rejonach wiejskich czy edukacja dla mniejszości narodowych; śledzenie postępów drogą wymiany informacji i doświadczeń, współpracy bilateralnej i multilateralnej. Zwrócono uwagę również na podstawowe zadania stojące przed decydentami zajmującymi się polityką edukacyjną: „[...] zdefiniowanie pojęcia «edukacja bazowa», zapewnienie wszystkim, niezależnie od płci i wieku, dostępu do edukacji bazowej, a także zapewnienie dzieciom trzyletnim możliwości korzystania z edukacji przedszkolnej i wypracowanie narodowych strategii działań”<sup>29</sup>.

Ważne działania w zakresie przemian edukacyjnych zawierają globalne raporty programu „Edukacja dla Wszystkich”. I tak na przykład: równouprawnienie w dostępie do edukacji (2003/2004), jakość kształcenia (2005), alfabetyzacja (2006), edukacja i opieka nad dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (2007), „Edukacja dla wszystkich do 2015 roku: czy damy radę?” – 2008 (ukazanie bilansu osiągnięć edukacyjnych w efekcie prowadzonych działań i wytyczeniu kolejnych ich etapów), przewyciężenie nierówności (2009), marginalizacja (210), „Ukryty kryzys: konflikty zbrojne a edukacja” – 2011 (konflikty zbrojne i edukacji).

Idee edukacji w kontekście przemian społeczno-gospodarczych znalazły należne miejsce w strategii rozwoju Europy do 2050 roku. Strategia ta za priorytet rozwojowy przyjmuje wprowadzenie Europy w najwyższą fazę rozwoju cywilizacji informacyjnej i dostosowanie jej do wymogów nowej fazy rozwoju gospodarki rynkowej przez budowę nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy. Strategia odnosi się do istotnej przebudowy edukacji, ponieważ Europa staje w obliczu konieczności likwidacji poważnych opóźnień w rozwoju jej potencjału naukowego i zaplecza badawczo-rozwojowego (B+R) w stosunku do USA i Japonii. (PKB – około 3–4%, podczas gdy w Europie ok. 1,6%).

Także problemy rozwoju edukacji w Polsce w kontekście przemian społecznych podejmowane były w wielu raportach narodowych, krajowych oraz raportach problemowych poświęconych wybranym zagadnieniom

---

<sup>29</sup> Tamże.

edukacyjnym<sup>30</sup>. Zagadnienia te analizowane były również w raportach Komitetu Prognoz PAN „Polska w XXI wieku”, w których poświęcono dość dużo miejsca edukacji i określeniu jej miejsca w strategii rozwoju Polski<sup>31</sup>.

Podobne założenia zawarte są w *Strategii rozwoju Polski do roku 2020*<sup>32</sup>. Ważną kwestią uczyniono potrzebę stworzenia warunków do zapewnienia wysokiego i trwałego rozwoju społeczno-gospodarczego Polski, tak aby maksymalnie zmniejszyć dystans dzielący ją od średniego poziomu krajów Unii Europejskiej pod względem PKB na jednego mieszkańca.

W powiązaniu ze wskazanymi dokumentami nie sposób pominąć założeń wobec szkolnictwa wyższego. Określa je deklaracja bolońska z czerwca 1999 r., która zainicjowała serię reform koniecznych do uczynienia europejskiego szkolnictwa wyższego bliższym aktualnych potrzeb, porównywalnym, bardziej konkurencyjnym i atrakcyjnym dla wszystkich obywateli Europy. Proces boloński jest w warunkach europejskich zjawiskiem wyjątkowym, bowiem obejmuje swym zasięgiem ponad 40 krajów, nie ograniczając się do państw Unii Europejskiej, zmierza do wprowadzenia zharmonizowanych systemów, które będą stanowić o sile prorozwojowej, zachowując przy tym pełne poszanowanie autonomii uczelni.

Deklaracja bolońska wskazuje tylko ogólnie sposoby realizacji głównych postanowień, takich jak: wprowadzenie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także poprzez wprowadzenie suplementu do dyplomu (*diploma supplement*), w celu zwiększenia szans na zatrudnienie obywateli Europy oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego; wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia, na poziomie licencjackim i magisterskim (*undergraduate and graduate*); dostęp do drugiego poziomu będzie zależny od ukończenia studiów pierwszego stopnia, które mają trwać co najmniej trzy lata (stopień przyznawany absolwentom studiów pierwszego stopnia będzie uznawany za dowód osiągnięcia odpowiednich kwalifikacji na europejskim rynku pracy); studia drugiego stopnia (dwa lata) powinny być zakończone przyznaniem

---

<sup>30</sup> Zob.: *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa-Kraków 1989; Cz. Kupisięwicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994; *Europa Środkowa 2005 – perspektywy rozwoju*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1995; Cz. Kupisięwicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, PWN, Warszawa 2006.

<sup>31</sup> Zob.: *Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Ossolineum, Warszawa 1991.

<sup>32</sup> *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2000.

stopnia magistra i (lub) doktora (cztery lata), tak jak to jest przyjęte w wielu krajach europejskich; wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (*European Credit Transfer System*) służącego upowszechnianiu szeroko zakrojonej mobilności studentów; punkty zaliczeniowe powinno się również uzyskiwać nie tylko w systemie szkolnictwa wyższego, lecz także na przykład w systemie kształcenia przez całe życie, pod warunkiem, iż są one uznawane przez odnośny uniwersytet przyjmujący; propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu; wdrażanie systemów kształcenia ustawicznego (*Life Long Learning*); promowanie europejskiej współpracy w dziedzinie zapewnienia jakości, mając na względzie opracowanie porównywalnych kryteriów oraz metodologii; urzeczywistnienie idei mobilności studentów i pracowników w skali europejskiej<sup>33</sup>.

W Polsce już od wielu lat rozpoczęły się bardzo istotne procesy restrykturyzacyjne związane z realizacją deklaracji bolońskiej. Służą temu różnorodne programy stworzone dla krajów Europy Środkowej przez Unię Europejską, takie jak: Tempus, Sokrates, Erasmus, Leonardo da Vinci, Minerva itp.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w perspektywie dokonujących się zmian społecznych oraz nowych paradygmatów i nowych zagrożeń szczególnego znaczenia nabiera kondycja i sposób bycia człowieka w warunkach zmieniającej się Europy i świata. Zmienia się styl i sposób życia ludzi.

Jak wynika z analizy literatury, wielu autorów prezentuje różne diagnozy społeczeństwa nowoczesnego i coraz bardziej zlogobalizowanego, ukazując m.in. rolę jednostki i edukacji w rozwoju społecznym. Przez wiele lat ubiegłego stulecia nowoczesność postrzegana była jako wyraz postępu społecznego i racjonalizmu, w którym wiodącą rolę odgrywać miały nauka i oświata<sup>34</sup>. Nowoczesność wywiera istotny wpływ na jednostkę i prowadzi do generowania swoistego typu człowieka nowoczesnego. Rodzi się przeto pilne zapotrzebowanie na nowy styl ludzkich zachowań i działań w wymiarze powszechnym. Jest to jednak proces trudny i złożony. Istotne jest to, aby normą podstawową tych zadań był humanizm moralny i proekologiczna świadomość **Nowego Człowieka**. Pojawia zatem pytanie o cechy wzorca osobowego człowieka nowoczesnego.

W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie warto rozpocząć od stanowiska społecznego psychologa Alexa Inkelesa, który wychodzi z założenia, że na osobowość ludzi żyjących w społeczeństwie nowoczesnym

<sup>33</sup> [<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>], 16.12.2012.

<sup>34</sup> M.J. S z y m a ń s k i, *Indywidualizacja i zróżnicowanie społeczne w okresie późnej nowoczesności*, [w:] *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, WN UP, Kraków 2010, s. 8.



wpływają cztery czynniki: urbanizacja, industrializacja, ruchliwość społeczna oraz masowa komunikacja i kultura<sup>35</sup>. Na podstawie prowadzonych badań empirycznych w wielu krajach sporządził syndrom „osobowości nowoczesnej”, który z różnym nasileniem może realizować się w różnych społeczeństwach nowoczesnych. Zawiera on dziewięć komponentów osobowości. Są to:

1) potrzeba nowych doświadczeń, otwartość na innowację i zmianę. Oznacza to np. gotowość do: wprowadzenia nowych technologii programowych, sprzętowych; sięgnięcia po nowe źródła informacyjno-komunikacyjne; przekształcenia edukacyjnej misji nauczania w misję wyposażenia w metody indywidualnego uczenia się itp.;

2) świadomość wielości opinii i poglądów, gotowość do wypowiadania się i uzasadniania własnych opinii, tolerowanie odmiennych opinii. Można się tu odnieść do osobowościowego efektu kulturowego nacisku na racjonalność, która w zasadzie z natury przeciwstawia się emocjonalnemu bądź tradycyjalnemu dogmatyzmowi, wymagając obiektywnych argumentów, a nie starcia postaw;

3) perspektywna orientacja wobec czasu, skoncentrowana raczej na przyszłość niż przeszłość, podkreślająca cnotę punktualności. Czas zdolny jest pokonać najtrwalsze przekonanie i sprawić, że najbardziej skomplikowane i radykalne przedsięwzięcia zostaną przyswojone przez systemy społeczne o najbardziej zintegrowanych, trwałych i konserwatywnych systemach wartości;

4) poczucie mocy podmiotowej, czyli przekonanie o możliwości rozwiązania wyzwań i problemów społecznych, jak i osobistych pod warunkiem podjęcia wspólnie lub pojedynczo odpowiednich działań. Ta podmiotowa, aktywna postawa wiąże się z nadzieją rozwiązania wielorakich problemów ekonomicznych bądź politycznych poprzez odpowiednią politykę przemian demokratycznych;

5) antycypowanie przyszłych wydarzeń i planowanie przyszłych działań polegające na zaangażowaniu wyobraźni w celu odpowiedniego nastawienia się do przyszłości. Jest to cecha, która nie powinna podlegać dyskusji, bowiem każda jednostka buduje swoją konstrukcję w wyobraźni, jeszcze zanim podejmie jakiegokolwiek działanie;

6) zaufanie do porządku społecznego, wiara w prawidłowość, przewidywalność i kalkulowalność życia społecznego;

7) poczucie sprawiedliwości rozdzielczej, czyli uznanie nierównego rozdziału dóbr i przywilejów, jeżeli jest to regulowane wyraźnymi zasa-

---

<sup>35</sup>A. Inkeles, D.H. Smith, *Becoming Modern*, Harvard University Press, Cambridge 1974.

dami, szczególnie zasadą merytokratyczną, według której nierówno wynagradza się nierówne zasługi;

8) przywiązywanie wielkie wagi do edukacji i samodoskonalenia się;

9) szanowanie godności innych, nawet przedstawicieli niższej pozycji społecznej czy pozostających w relacjach podległości.

Ogólnie można powiedzieć, że pomiędzy wyróżnionymi rysami osobowości istnieją wzajemne związki i każda cecha raz już ukształtowana wspomaga inne, prowadząc do koherentnego typu osobowościowego człowieka nowoczesnego.

Próbie określenia cech wzorca osobowego człowieka nowoczesnego podjęto w raporcie Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” zatytułowanego *W perspektywie roku 2010*. Zgodnie z tym wzorcem człowiek powinien być aktywny, przedsiębiorczy i zdolny sprostać wymaganiom konkurencyjnej gry sił ekonomicznych w gospodarce rynkowej, mieć wrażliwość humanisty, prezentować szacunek dla wartości wyższych i motywację do bezinteresownych działań społecznych, cechować się kulturą moralną i kulturą uczuć, mieć pozytywną motywację do podejmowania działań i decyzji, być zdolny do zachowań empatycznych, być uspołeczniony i umiejętnie budować więzi międzyludzkie, odrzucać model życia zdominowany przez „mieć”, posiadać poczucie godności, cechować się samodzielnością myślenia i kreatywnością<sup>36</sup>.

Reasumując: jeżeli powołaniem edukacji jest kierowanie człowieka ku prawdzie oraz pomoc w ukształtowaniu właściwych postaw i w wyborze najbardziej cennych, humanistycznych wartości, to w tym „wielkim dziele” kreowanie człowieka ufnego, przyjaznego, istoty harmonijnej, otwartej i twórczej, prawdziwego Europejczyka, zjednoczonego z całym ludzkim światem i jego uniwersalnymi dobrami potrzebny jest szeroki udział wielu nauk, a w szczególności zrewidowanej, obiektywnej i prawdziwej historii, obiektywnego literaturoznawstwa i innych „oczyszczonych” nauk z wielu dziedzin: sztuki, religioznawstwa, politologii, nauk technicznych, pedagogiki, psychologii, futurologii i innych.

## Bibliografia

Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, PWN, Warszawa 1982.

Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

---

<sup>36</sup> *W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1995, s. 82.

*Droga Polski do roku 2025*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2005.

*Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa–Kraków 1989.

*Europa Środkowa 2005 – perspektywy rozwoju*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1995.

F a u r e E., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

[<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>], 16.12.2012.

[[http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/miesiecznik\\_nowy/2004/12\\_144/01.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/miesiecznik_nowy/2004/12_144/01.htm)], 9.12.2012.

Inkeles A., Smith D.H., *Becoming Modern*, Harvard University Press, Cambridge 1974.

King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992.

Kupisiewicz Cz., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994.

Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, PWN, Warszawa 2006.

Mayo F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens W.W. i in., *Granice wzrostu*, PWE, Warszawa 1973.

Mesarović M., Pestel E., *Ludzkość w punkcie zwrotnym*, PWE, Warszawa 1977.

*Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

*O orientacji na przyszłość w reformach polskich. Megatrendy cywilizacyjne a proces transformacji systemowej*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1994.

Pałka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003.

*Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Ossolineum, Warszawa 1991.

Polski Komitet ds. UNESCO [<http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>], 16.12.2012.

*Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 2000.

Szymański M.J., *Indywidualizacja i zróżnicowanie społeczne w okresie późnej nowoczesności*, [w:] *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, WN UP, Kraków 2010.

Tinbergen J., *O nowy ład międzynarodowy*, PWE, Warszawa 1978.

*W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Elipsa, Warszawa 1995.

ADAM SUCHOŃSKI

## Teoretyczne i praktyczne problemy pedagogiki pamięci

Pojawiające się coraz częściej określenie „pedagogika pamięci” jest różnie rozumiane oraz interpretowane. Na trudności w uściśleniu tego pojęcia natrafiamy między innymi w słownikach pedagogicznych. Na przykład w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia po wyjaśnieniu tytułowego określenia „pedagogika”<sup>1</sup> spotykamy wiele jej kierunków (np. „pedagogika ekologiczna”, „pedagogika dialogu”, „pedagogika kultury”), ale nie ma „pedagogika pamięci”<sup>2</sup>.

Sięgając do wydawnictw o charakterze encyklopedycznym, znajdziemy obszerne informacje, ale na temat „pedagogiki miejsc pamięci”<sup>3</sup>. W warstwie teoretycznej „pedagogika miejsc pamięci” nawiązuje do tez niemieckiego socjologa i filozofa Teodora W. Adorna, który zakładał, że integralnym elementem procesu cywilizacyjnego jest skłonność człowieka do barbarzyństwa. Stąd jego: „Żądanie, aby Oświećcim nigdy się już nie powtórzył, wyraża elementarne zadanie, jakie można postawić przed wychowaniem”<sup>4</sup>.

Wracając do cytowanej wcześniej *Encyklopedii pedagogicznej*, warto zaznaczyć, że postulat Adorna stał się punktem wyjścia do koncepcji pedagogiki miejsc pamięci. W okresie późniejszym wprowadzono do tych założeń wiele innych elementów, między innymi z zakresu wychowania moralnego, etyki, edukacji politycznej, teorii wychowania, a także dydaktyki historii<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup>Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 298.

<sup>2</sup> Między innymi: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, t. 4, s. 170–173.

<sup>3</sup>W.H. Weber, H.F. Rathenow, *Pedagogika miejsc pamięci – próba bilansu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2 (160), s. 3.

<sup>4</sup>*Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 171.

<sup>5</sup>Tamże, s. 172.

„Pedagogika miejsc pamięci” w Polsce związana jest głównie z działalnością muzeów upamiętniających zbrodnie popełnione na terenie naszego kraju w czasie II wojny światowej. Samo określenie „pamięć” występuje tu w wielu znaczeniach. Z jednej strony będzie to pamięć historyczna i społeczna, z drugiej – pamięć indywidualna i zbiorowa. W obu przypadkach może mieć ona zarówno wymiar lokalny i narodowy, jak i globalny – międzynarodowy<sup>6</sup>.

„Pedagogika miejsc pamięci” doczekała się w naszym kraju zauważalnego odzwierciedlenia w publikacjach o różnym charakterze. Uwagę zwracają opracowania znawcy tej problematyki Tomasza Kranza<sup>7</sup>.

Godne rekomendacji są materiały będące plonem VI Toruńskich Spotkań Dydaktycznych poświęcone roli miejsc pamięci w edukacji historycznej<sup>8</sup>. Rozbudowana i zróżnicowana problematyka tego spotkania została między innymi poświęcona takim zagadnieniom jak:

- „Pamięć czasu – pamięć przestrzeni”.
- „Miejsca zapamiętane – miejsca zapomniane”.
- „Miejsca pamięci – miejsca edukacji”.

W rozważaniach wstępnych podjęto również próbę zdefiniowania terminu „miejsca pamięci”, stwierdzając: [...], „że są to wspomnienia, które dana zbiorowość określa jako niezbędny składnik własnej identyfikacji i tożsamości”<sup>9</sup>.

Sumując dotychczasowe rozważania skoncentrowane głównie wokół terminu „pedagogika miejsc pamięci”, można stwierdzić, że to określenie, mające swoje korzenie w Niemczech, jest nader często stosowane również w naszym kraju. Znajduje to wyraz głównie w literaturze poświęconej działalności popularyzatorskiej muzeów utworzonych na terenie byłych obozów nazistowskich. Chodzi zwłaszcza o podkreślenie dydaktycznego i wychowawczego znaczenia wiedzy o zbrodniach popełnionych przez okupanta w czasie II wojny światowej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa możliwość konfrontowania istniejących nadal w tym miejscu realiów z refleksją nad własnymi poglądami i postawami.

Śledząc wybiórczo literaturę przedmiotu, dostrzegamy również próby używania innych terminów o zbliżonym znaczeniu np. „pedagogika pamięci”. Taki termin występuje między innymi na stronie internetowej

---

<sup>6</sup> Między innymi: T. K r a n z, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2002.

<sup>7</sup> *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, red. S. Roszak i in., Toruń 2009.

<sup>8</sup> Tamże, s. 7.

<sup>9</sup> [www. majdanek.eu].

Państwowego Muzeum na Majdanku<sup>10</sup>. Pod takim tytułem został również opublikowany Program Edukacyjny Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu<sup>11</sup>. Głównym przesłaniem cytowanej pozycji jest próba odpowiedzi na pytanie: „Jak przeszłość, szczególnie tę tragiczną, pełną krzywd, cierpienia i śmierci, a związaną z miejscem pamięci, należy wprowadzać do procesu edukacji społecznej?”.

„Jak tę edukację realizować, by miejsca upamiętnienia, takie jak Łambinowice, pełniły w wymiarze historycznym i kulturowym rolę pomostu pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością?”<sup>12</sup>. Pomocą w odpowiedzi na te istotne dla organizatorów procesu kształcenia pytania są zamieszczone w cytowanej pozycji przykładowe rozwiązania dydaktyczne oraz scenariusze lekcji muzealnych.

Z przytoczonych dotąd przykładów wynika, że zarówno określenie „pedagogika miejsc pamięci”, jak też zbliżony termin „pedagogika pamięci” posiadają głównie wymiar martyrologiczny i związane są z nazistowską polityką eksterminacyjną w czasie II wojny światowej. Inna cecha wspólna to pokazanie znaczenia, możliwości i potrzeby organizowania procesu kształcenia poza murami szkoły. Jeszcze inny aspekt stanowi problem właściwego rozdzielenia zadań pomiędzy nauczyciela, uczniów oraz wybraną placówkę muzealną. Oczekujemy aktywnej postawy młodzieży, która, odpowiednio ukierunkowana w oparciu o zgromadzone w placówce muzealnej materiały, będzie w sposób samodzielny, krytyczny i refleksyjny zdobywać nowe dla siebie informacje.

Przytoczone przykłady nie wyczerpują bogactwa treści, jakie kryją się w określeniu „pedagogika pamięci”. Sięgnijmy więc do innego opracowania i przywołajmy trochę inne rozumienie interesującej nas problematyki. Jedną z nielicznych pozycji poświęconych w całości pedagogice pamięci jest tłumaczona z włoskiego książka, której autorem jest Duccio Demetrio<sup>13</sup>. Uwagę zwraca trafnie dobrany podtytuł: *W trosce o nas samych, z myślą o innych*<sup>14</sup>. Cytowany autor już w rozważaniach wstępnych zadaje sobie, ale także i czytelnikom pytanie: dlaczego? Chodzi o przybliżenie motywów podjęcia takiej problematyki. Z licznych uzasadnień będących próbą odpowiedzi na to pytanie wybraliśmy jeden wariant ze względu na

---

<sup>10</sup> I. Konopnicka, V. Rezler-Wasielewska, *Pedagogika pamięci*, Opole 2004.

<sup>11</sup> Tamże, s. 14.

<sup>12</sup> D. Demetrio, *Pedagogika pamięci*, Łódź 2009.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże s. 14.

zawarte w nim, w naszej ocenie, uniwersalne przesłanie. Odwołajmy się do tekstu:

„[...] Dlatego, że zmierzch pamięci kładzie kres wszelkiego rodzaju pedagogice, powodując zanik antropologicznej potrzeby gromadzenia okrucich życia, ich reinterpretowania, przeżywania i poddawania swoistej «reinkarnacji» przez tych, którzy żyć będą po nas”<sup>15</sup>.

Dalej autor pyta, czy mamy prawo ograniczać pamięć jedynie do przeszłości, skoro skupienie uwagi wyłącznie na „jutrze” uważa się za przejaw zakłamania<sup>16</sup>. Demetrio zwraca także uwagę na ważną, zwłaszcza w przypadku młodzieży, bliskość z praktyką wspominania. Kształtowanie własnej tożsamości bez dialogu z innymi ludźmi, z przedmiotami, ze stanami ducha nie jest, jego zdaniem, możliwe<sup>17</sup>. Duccio Demetrio pisze także o potrzebie kształtowania pamięci terażniejszości lub pamięci przeszłości, zakładając, że może to być również dydaktyczny dylemat prowadzący do rozbudzenia różnych ukrytych talentów, a także do uruchomienia narracyjnych procesów myślowych, które operują między innymi takimi kategoriami jak: „wcześniej” lub „później”<sup>18</sup>. Nie należy jednak, zdaniem cytowanego nadal autora, zapominać, że czas historyczny, niezwykle cenny z racjonalnego punktu widzenia, różni się od czasu osobistego, który obejmuje różne okresy z naszego życia<sup>19</sup>.

Z analizowaną dotąd problematyką wiążą się między innymi autobiografie lub biografie pedagogiczne, czyli takie, które mogą uruchomić mechanizm identyfikacji. Zachętą do poznawania przez młodzież takich biografii może być między innymi patron placówki oświatowej. Jednym z wielu przykładów na weryfikację tej tezy są prace magisterskie pisane przez studentów Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. Studenci sondowali opinie młodzieży na temat patronów danej placówki szkolnej. Chodziło nie tylko o znajomość najważniejszych elementów z biografii patrona, ale zwłaszcza o opinie na temat aktualności jego wskazań oraz możliwości ich wykorzystania we współczesnym procesie dydaktycznym i wychowawczym. Szczególnie ciekawe opinie formułowali uczniowie ze szkół, których patronami są takie postacie jak: Jan Paweł II oraz Janusz Korczak. Określony patronat nader często stawał się motywem bliższego poznania biografii lub autobiografii tych postaci. A prze-

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 20.

<sup>16</sup> Tamże, s. 26.

<sup>17</sup> Tamże, s. 29.

<sup>18</sup> Tamże, s. 30.

<sup>19</sup> Tamże, s. 69.

cież uczenie się pamięci innych to dobra droga prowadząca do rozumienia tych osób.

Zawarte w przywoływanych wcześniej pracach magisterskich materiały pryncypialne wyraźnie wskazują na często formalną rolę patrona konkretnej placówki oświatowej. Uczniowie przeważnie wiedzieli, kim był patron ich szkoły. Czasami potrafili także wymienić nawet szczegółowe informacje z jego biografii. Najwięcej trudności sprawiały jednak pytania o aktualność poglądów patrona, ze szczególnym uwzględnieniem tych jego cech, które są godne do naśladowania współcześnie.

Posługując się najczęściej metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankietowej oraz z wykorzystaniem takiego narzędzia badań, jakim jest kwestionariusz ankiety, organizatorzy tych badań dostrzegli także pewne różnice w deklaracjach respondentów z grupy uczniowskiej i nauczycielskiej. Na przykład na pytanie, w jaki sposób szkoła przybliżyła do młodzieży postać patrona, zestaw takich działań deklarowany przez nauczycieli był znacznie obszerniejszy i bogatszy od wskazań uczniów w odpowiedzi na to samo pytanie. Te rozbieżności próbowano weryfikować przy pomocy wywiadów oraz analizy dokumentacji szkolnej.

Wróćmy ponownie do analizowanej publikacji. Duccio Demetrio, poświęcając swoją książkę głównie rozważaniom o charakterze psychobiograficznym, sugeruje potrzebę opracowania podstaw pedagogiki autobiograficznej. W pełni ten postulat akceptujemy, jak również sugestię zmierzającą do wypracowania założeń pedagogiki pamięci<sup>20</sup>. Ten ostatni postulat rozumiemy szerzej jako budzenie szacunku do ważnego współcześnie dorobku związanego z przeszłością. Biorąc pod uwagę narrację opowiadającą o tym, kim byliśmy, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy, to wynikające z takich rozważań wnioski mogą okazać się również trwałym dobrem pedagogicznym.

Odwołajmy się ponownie do praktyki. W poszukiwaniu tematów prac licencjackich i magisterskich w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu zostały przygotowane dysertacje nawiązujące do innego wymiaru pedagogiki pamięci. Jednym z zadań studentów była analiza sposobu upamiętniania różnych wydarzeń i osób związanych z przeszłością, między innymi poprzez nazewnictwo ulic, skwerów, placów, parków. Pierwszym etapem było zewidencjonowanie np. nazw ulic w danej miejscowości, kolejnym – podział patronów tych ulic na podstawie reprezentowanej przez nich działalności. Już wstępny roboczy zestaw wskazywał na częstotliwość odwoływania się do szeroko rozumianego wątku kulturowego lub politycznego. Na kolejnym etapie próbowano ustalić sko-

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 69.



jarzenia mieszkających tam ludzi z patronem danej ulicy. Nader często, jak wynika z przeprowadzonych przez studentów sondaży, wiele osób nie potrafiło wypowiedzieć się na ten temat. Zadań nie ułatwiają również miejscowe władze, rzadko informując, kim była dana postać i dlaczego należy ją zachować w naszej wdzięcznej pamięci.

Na marginesie sygnalizowanych badań można stwierdzić, że wywiady prowadzone z przedstawicielami lokalnych samorządów najczęściej wykazywały brak długofalowej, planowej i celowej polityki związanej z upamiętnieniem ważnych postaci poprzez np. nazewnictwo ulic, placów w danej miejscowości. Czasami występował brak szerszego uzasadnienia, a zwłaszcza podkreślenia i podania do publicznej wiadomości tych cech patrona, które, uruchamiając mechanizm identyfikacji, mogą ułatwić kształtowanie postaw i poglądów zgodnych z aktualnymi i przyszłymi potrzebami.

Określenie „pedagogika pamięci” jest różnie rozumiane oraz interpretowane. Dla współczesnej praktyki ważne jest kształtowanie pamięci teźniejszości oraz przeszłości. Dla celów dydaktycznych do spraw istotnych zaliczamy potrzebę uruchomienia wartościujących procesów umysłowych, które operują między innymi takimi kategoriami jak „wcześniej” lub „później”. Z analizowaną problematyką wiążą się także biografie lub autobiografie pedagogiczne, które mają wywierać ważny ze względów wychowawczych mechanizmy identyfikacji. Dlatego tematyka o tym charakterze jest między innymi podejmowana w pracach licencjackich i magisterskich realizowanych w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu.

## Bibliografia

- Demetrio D., *Pedagogika pamięci*, Łódź 2009.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, t. 4.
- Konopnicka I., Rezler-Wasielewska V., *Pedagogika pamięci*, Opole 2004.
- Kranz T., *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2002.
- Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, red. S. Roszak i in., Toruń 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Weber N.H., Rathenow H.F., *Pedagogika miejsc pamięci – próba bilansu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2 (160).

WIESŁAW SIKORSKI

## Wyobrażenia własnych perspektyw edukacyjno-zawodowych młodzieży w kontekście preferowanych wartości (celów życiowych)

### Wprowadzenie

Wyobrażenia perspektyw życiowych mają wyjątkowo duże znaczenie w okresie dorastania, gdy kształtują się koncepcje na przyszłość młodych ludzi i ich tożsamość osobowa<sup>1</sup>. Młodzi ludzie, którym brak perspektywy czasowej i ukierunkowania ku przyszłości, nie są zdolni do formułowania ani tym bardziej osiągania odległych celów związanych z własną edukacją, aktywnością zawodową czy życiem osobistym<sup>2</sup>.

W wyobrażeniach młodzieży o przyszłości szczególne miejsce zajmują własne perspektywy życiowe, przez które należy rozumieć ogólne widoki jednostek lub grup młodzieży na bliższą lub dalszą przyszłość, odnosząc je głównie do ról społecznych (zwłaszcza zawodowych), pozycji jednostki w społeczeństwie i ogólnej sytuacji życiowej w przyszłości<sup>3</sup>.

Zdaniem M. Tyszkowej perspektywy życiowe trzeba ujmować w kategoriach reprezentacji poznawczych, a więc między innymi wyobrażeń. Zależenie od charakteru tych wyobrażeń (czyli stanów przewidywanych czy antycypowanych) kształtują się dopiero postawy (pozytywne, optymistyczne lub negatywne, pesymistyczne) danej jednostki wobec przy-

---

<sup>1</sup>J. N u r m i, *The role of future orientation in identity development*. Referat przedstawiony na konferencji „Research on Adolescents' Development”, Groningen, 23–25.04.1990.

<sup>2</sup>J. N u t t i n, *Future time perspective and motivation*, Leuven University Press and Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Leuven 1985.

<sup>3</sup>W. S i k o r s k i, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie, Nysa 2005.

szłości. Można je rozpatrywać wieloaspektowo: bądź w aspekcie rozwojowym, bądź w aspekcie motywacji aktywności z punktu widzenia zewnętrznych uwarunkowań, jakim one podlegają. Wyobrażenia młodzieży na temat jej perspektyw życiowych można także rozpatrywać z psychospołecznego punktu widzenia. Wtedy można je traktować jako odzwierciedlenie aspiracji i wyobrażeń o szansach życiowych jednostki w danym społeczeństwie<sup>4</sup>.

## Przedmiot, cel badań i próba badawcza

Przedmiotem badań było ustalenie, czy aktualna niekorzystna sytuacja ekonomiczna wywiera wpływ na kształtowanie się wyobrażeń na temat perspektyw edukacyjno-zawodowych młodzieży u progu dorosłości.

Celem badań było poznanie, czy preferowane wartości (cele życiowe) różnicują wyobrażenia młodych ludzi na temat ich perspektyw edukacyjno-zawodowych.

Badania przeprowadzono w 2013 roku wśród 318 uczniów (164 dziewcząt i 154 chłopców) z opolskich szkół ponadgimnazjalnych – liceum i technikum.

## Hierarchia wartości (celów życiowych)

Rolę czynników kształtujących wyobrażenia o przyszłości spełniają stawiane sobie przez młodzież cele i plany tworzone dla ich osiągnięcia. Plany te powstają jako synteza uznawanych przez jednostkę wartości. Uznawane wartości są źródłem aspiracji i celów ogólnych, które dopiero skonfrontowane z obrazem świata (a więc i warunków, w jakich żyje jednostka) prowadzą do wysuwania celów aktywności i, ewentualnie, planów ich realizowania. W tym znaczeniu wartością dla uczniów jest to, co uważają za wartościowe, pomijając zakres ich świadomości własnych preferencji, i to, czy, i w jakim stopniu, umieją oni uzasadnić indywidualny wybór danej wartości<sup>5</sup>.

Wykaz cech i właściwości najbardziej uznawanych został sporządzony na bazie analizy dodatkowych materiałów badawczych – wywiadu i an-

---

<sup>4</sup> M. T y s z k o w a, *Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce (porównanie danych z lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych)*, „Kołokwia Psychologiczne” 1993, t. 2, s. 77-78.

<sup>5</sup> P. D ł u g o s z, *Aspiracje życiowe młodzieży pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

kiety próbnej. Zastosowana procedura wstępna wydawała się najbardziej uzasadniona, mimo że, przypuszczalnie, posiadała wiele niedoskonałości. Jedną z nich jest odwoływanie się badanych do wartości zbyt oczywistych i osobistych, z pominięciem tych bardziej abstrakcyjnych.

Tabela 1

*Hierarchia celów życiowych uczniów według zmiennej płęć*

Lp.	Wartości (cele życiowe)	Ogół deklaracji [%]	Ranga	
			dziewczęta	chłopcy
1	Wysoka pozycja materialna	91,4	3	1
2	Szczęście rodzinne	89,2	1	2
3	Wykształcenie i kwalifikacje	87,4	2	3
4	Kariera zawodowa	75,3	4	5
5	Posiadanie przyjaciół	69,1	5	6
6	Życie pełne przygód i wrażeń	61,4	7	4
7	Bycie pożytecznym dla ludzi	56,2	6	8
8	Wpływ na gospodarkę kraju	34,7	9	7
9	Życie zgodne z wiarą	19,8	8	10
10	Wpływ na politykę	10,1	10	9
11	Poświęcenie się jakiejś idei	9,2	11	12
12	Popularność i sława	6,8	12	11

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = -0,131$ .

Badane osoby mogły wskazywać na więcej niż jeden cel życiowy.

Źródło: Tabele 1-8 opracowanie własne.

Uzyskane dane (dotyczące wartości i celów życiowych) świadczą o stabilizacyjnym i prywatnym charakterze wartości młodzieży, wśród których najistotniejsze były i wciąż są: szczęśliwe życie rodzinne i możliwie najwyższe wykształcenie oraz kwalifikacje. Zdecydowanie najwyżej jednak ceniony jest wysoki poziom życia materialnego, który przeważał w deklaracjach chłopców, a był nieco mniej liczny u dziewcząt. Również kariera zawodowa i posiadanie przyjaciół to cele życiowe uznawane za wysoce pożądane przez znaczną część badanych uczniów. Natomiast dwie kolejne kategorie wartości – życie pełne przygód i wrażeń oraz bycie pożytecznym dla ludzi – były inaczej hierarchizowane przez dziewczęta niż przez chłopców. Pierwsza z nich częściej była wskazywana przez chłopców (4. pozycja w kolejności rangowej), druga zaś przez dziewczęta. Rozbieżności ocen dotyczyły też wpływu na gospodarkę kraju (deklarowany chętniej przez męską populację) i życia zgodnego z wiarą (częściej wybierane przez żeńską reprezentację). Wyraźnie mniej wyborów uzyskały następane w kolejności cele życiowe: wpływ na politykę, poświęcenie się jakiejś idei i popularność i sława.

Obliczony współczynnik korelacji rangowej między deklarowanymi wartościami (celami życiowymi) przez dziewczęta oraz chłopców wyniósł  $r = -0,131$ . Wskazuje on na podobne hierarchizowanie wartości (celów życiowych) przez dziewczęta i chłopców.

Warto również zaznaczyć, że interpretowane tu wyniki badań różnią się w pewnym stopniu od wyników wcześniejszych badań przeprowadzonych w naszym kraju. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia najczęściej wskazywanymi wartościami były wykształcenie i pasjonująca praca zawodowa. Aspekty życia rodzinnego i dobrobytu materialnego były wybierane dużo rzadziej<sup>6</sup>. Początek nowego stulecia zdaje się charakteryzować dużym wzrostem zainteresowań sferą materialną życia, przy jednoczesnym nieznacznym osłabieniu znaczenia pracy zawodowej i zdobywania odpowiedniego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Ograniczeniu uległy zatem wartości o charakterze prestiżowym na rzecz wysokiej pozycji materialnej, zachwianiu uległo też zainteresowanie aktywną działalnością polityczną (ocenianą jako cel życiowy). Nie maleje jednak ogólne zainteresowanie sprawami społecznymi (bycie pożytecznym dla ludzi) i ekonomicznymi. Hierarchia wartości młodzieży szkół średnich z końca ubiegłego stulecia i początku bieżącego jest zatem trochę inna od hierarchii ujawnianej przez młodzież w latach wcześniejszych. Wynika to zapewne z wydarzeń i przeobrażeń zachodzących w naszym kraju, co musiało wpłynąć na zmiany w obszarze dążeń i celów życiowych młodego pokolenia<sup>7</sup>.

Przedstawiony tu obraz celów życiowych dzisiejszej młodzieży, w którym powszechnie uznawaną wartością jest wysoka pozycja materialna, a dalej szczęście rodzinne i wykształcenie, pozostaje w dużej zależności z przekonaniem młodzieży o możliwościach osiągnięcia różnych celów.

## Przekazywanie wartości

Starając się zorientować, w jakim stopniu badani uczniowie byliby gotowi przekazywać uznawane przez siebie wartości, zadano im pytanie o to, jakie kategorie cech chcieliby ukształtować u młodzieży, gdyby na przykład kierowali drużyną harcerską. Było to pytanie otwarte, a przy jego kategoryzacji wykorzystano dane pochodzące z wywiadu i ankiety

<sup>6</sup> A. Sułek, *Wartości życiowe dwóch pokoleń*, PWN, Warszawa 1991.

<sup>7</sup> Por.: D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 124–136; A. Wawrzczak-Gazda, *Aspiracje młodzieży deklarującej przynależność do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 187–190.

próbnej. Należy przy tym pamiętać, że wyniki uzyskane w tej części badań nie mogą być porównywane z danymi omówionymi wcześniej, i to z dwóch zasadniczych przyczyn: po pierwsze, z uwagi na rangę poszczególnych problemów, po drugie – z pewnych przekłamań wynikających z prawdopodobnego utożsamiania treści pytania z typowymi oczekiwaniami związanymi ze strukturą organizacyjną harcerstwa.

Tabela 2

Wartości, które chciałoby się przekazać innym według zmiennej płęć

Lp.	Wartości (cele życiowe)	Ogół wyborów [%]	Ranga	
			dziewczęta	chłopcy
1	Posiadanie przyjaciół, koleżeństwo	73,1	1	2
2	Pracowitość i sumienność	70,3	2	1
3	Wiedza, wykształcenie	68,8	3	3
4	Bycie pożytecznym dla ludzi	64,1	4	5
5	Posiadanie własnych poglądów	58,6	6	4
6	Zaradność życiowa	43,1	5	6
7	Dbłość o środowisko naturalne	37,5	7	7
8	Odwaga	28,7	10	8
9	Życie ciekawe (podróże, przygody)	21,1	8	9
10	Spokojny byt	14,6	9	10

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = 0,185$ .

Badani mogli deklarować po kilka celów życiowych.

Wybory cech zawartych w tabeli 2 znacznie odbiegają od tych omówionych wcześniej. Bardziej niż poprzednio akcentowano posiadanie przyjaciół i bycie pożytecznym dla ludzi. Natomiast na zbliżonych poziomach deklarowano wykształcenie i kwalifikacje oraz pracowitość i sumienność (w tabeli 1: kariera zawodowa). Pojawiło się ponadto kilka nowych cech, jak na przykład: zaradność życiowa, dbłość o środowisko naturalne i odwaga. Jak łatwo zauważyć, dwie ostatnie są ściśle związane ze specyfiką funkcjonowania grup młodzieżowych (nie tylko harcerskich) o nastawieniu proekologicznym czy preferujących tzw. spartański tryb życia (szkoły przetrwania, ruchy survivalowców itp.).

Wyznaczony współczynnik korelacji kolejności Spearmana  $r = 0,185$  wskazuje na słabe podobieństwo między deklarowanymi wartościami przez badane uczennice i badanych uczniów.

Dalsze informacje o wartościach uzyskano z odpowiedzi na pytanie: Jakich cech nie należy propagować wśród swoich ewentualnych podopiecznych?

Tabela 3

*Cechy uznawane jako niepożądane u swoich podopiecznych według zmiennej rodzaj szkoły*

Lp.	Cechy niepożądane	Ogół wyborów [%]	Ranga	
			dziewczęta	chłopcy
1	Egoizm, samolubstwo	62,6	3	1
2	Zakłamanie, dwulicowość	52,1	1	2
3	Próżniactwo, lenistwo	48,6	2	3
4	Dbanie tylko o materialną stronę życia, chciwość	32,8	5	4
5	Zazdrość o sukcesy innych	30,4	4	5
6	Kłótniwość i złośliwość	28,3	8	6
7	Pesymizm życiowy, niezaradność życiowa	23,2	7	8
8	Brak własnego zdania, poglądów	20,6	10	7
9	Cwaniactwo, wywyższanie się	14,8	6	9
10	Izolowanie się, samotność	9,7	9	10

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = 0,806$ .

Badani mogli deklarować po kilka cech niepożądanych.

W dokonanych wyborach wymienionych cech (tab. 3) nie odnotowano większych różnic między badanymi grupami. Kłótniwość i złośliwość, egoizm i samolubstwo oraz brak własnego zdania, poglądów bardziej potępiają uczniowie liceum niż technikum. Natomiast cwaniactwo i wywyższanie się, a także pesymizm życiowy i niezaradność życiowa to cechy wskazywane częściej przez respondentów ze szkoły zawodowej niż ogólnokształcącej. Przy tym dbanie tylko o materialną stronę życia, chciwość jako wadę charakteru dostrzegają głównie dziewczęta.

Uzyskana wartość współczynnika korelacji rang Spearmana jest bliska jedności ( $r = 0,806$ ), co świadczy o dużej zgodności opinii dziewcząt i chłopców.

## Młodzież kontra dorośli

Dotychczasowe rozważania sugerują, że badani uczniowie przejawiają zbyt niski poziom identyfikacji związanej z osobistą pozycją w społeczności rówieśniczej, w zespole klasowym w szkole. Przekonują o tym problemy w określaniu właściwości charakteryzujących własną grupę wiekową. Dostrzegalny jest również brak specyficznych wartości, które jednoznacznie i wyraźnie pozwoliłyby na wyodrębnienie się ze społeczności dorosłych.

W związku z tym zapytano badanych uczniów o jakieś właściwości, które szczególnie dobrze reprezentują i wyodrębniają ich ze społeczności dorosłych.

Tabela 4

*Cechy wyróżniające młodzież od dorosłych według zmiennej płęć*

Lp.	Cechy wyróżniające młodzież	Ogół wyborów [%]	Ranga	
			dziewczęta	chłopcy
1	Koleżeństwo	88,6	2	1
2	Uczciwość, szczerść	72,1	1	3
3	Wesołość, entuzjazm, spontaniczność	65,8	3	2
4	Samokrytycyzm	56,8	4	6
5	Posiadanie autorytetów i idoli	53,7	5	4
6	Romantyczność, idealizacja miłości	49,4	6	8
7	Swoboda, wolność myśli i przekonań	30,1	8	5
8	Odważa, ryzykanctwo	26,5	7	7
9	Pomysłowość, oryginalność	21,8	9	10
10	Wiedza szkolna (znajomość podstawowa)	18,2	10	9

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = 0,867$ .

Badani uczniowie mogli wyróżnić po kilka cech.

Jak wynika z tabeli 4, większość cech może być przypisana zarówno dorosłym, jak i młodzieży, gdyż nie są konkretnie związane z określonym pokoleniem. Należą do nich niewątpliwie takie cechy, jak: koleżeństwo, szczerść, wolność myśli i przekonań, pomysłowość, a także i ryzykanctwo. Dorosli posiadają również autorytety, a i pojęcie idola nie jest im tak do końca obce. Ogólnie odnosi się wrażenie, że młodzież deprecjonuje cechy dorosłych, opierając się na zbyt powierzchownych sądach, pochodzących prawdopodobnie z obserwacji zachowań własnych rodziców i innych dorosłych z najbliższego grona (nauczycieli, sąsiadów, krewnych). Faktycznie jednak nie ma wśród badanych uczniów jakiejś szczególnej niechęci do akceptowania społeczności dorosłych. Bardzo często akcentowane jest przeświadczenie o identyczności wartości (celów życiowych), uznanych za wspólne dla młodzieży i dorosłych. Owa identyczność bywa niejednokrotnie trudno dostrzegalna, a to za sprawą tzw. walki pokoleń, w której zwykle żadna ze stron nie chce oddać pola.

Uzyskana wartość współczynnika korelacji rang Spearmana jest bliska jedności ( $r = 0,806$ ), co świadczy o dużej zgodności opinii dziewcząt i chłopców.

Te uwagi polemiczne nie mogą jednak usprawiedliwiać badanych uczniów, którzy nie potrafili wytypować wartości czy cech im tylko przy-



należnych. Pewnych rozstrzygnięć w tej materii dostarczyły dalsze analizy prezentowanych tu wyników badań.

Przedstawione do tej pory wyniki informują nie tylko o stopniu uświadomienia cech własnego pokolenia, ale także o właściwościach, których posiadanie przez dorosłych przesądza o ich autorytecie wśród badanej populacji – jego posiadaniu lub braku.

## Wzór osobowy

Z uwagi na rangę i znaczenie wychowawcze funkcjonowania młodych ludzi pod wpływem różnych autorytetów zasadne wydaje się poznanie charakterystyki osób (wzorów) znaczących w kształtowaniu się wyobrażeń o perspektywach życiowych. Pytanie o wzory osobowe postawiono następująco: „Twoi rówieśnicy bardzo często starają się naśladować styl bycia, zachowania pewnych ulubionych osób. Wzorem do naśladowania dla ciebie jest...”. Takie sformułowanie miało ułatwić zebranie wiadomości dotyczących zawodowych wyznaczników wzoru, przyjmując, że zadeklarowany zawód implikuje pewne stany w zakresie stylu życia. W udzielonych odpowiedziach należy doszukiwać się danych o aktualnych źródłach wpływu, jak i o celach perspektywicznych.

Tabela 5

*Wzór osobowy jako źródło wpływu według zmiennej płęć*

Lp.	Wzór osobowy	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
		liczba	[%]	liczba	[%]	liczba	[%]
1	Profesor, naukowiec	107	65,4	102	66,1	209	65,7
2	Nauczyciel	84	51,9	83	53,6	167	52,8
3	Aktor(ka), gwiazda filmowa	57	34,6	61	39,3	118	37,0
4	Sportowiec	6	3,8	102	66,1	108	36,1
5	Piosenkarz, artysta estradowy	51	30,8	49	32,1	100	31,5
6	Lekarz	60	36,5	33	21,4	93	28,7
7	Policjant (oficer)	38	23,1	44	28,6	82	25,9
8	Ksiądz	29	17,9	18	11,5	47	14,8
9	Inne osoby	19	11,5	8	5,4	27	8,3
10	Nie posiada wzoru	16	9,6	19	12,5	35	11,1

Badani mieli możliwość udzielania od 1 do 3 odpowiedzi.

Kategorie do tabeli 5 zostały wybrane na podstawie odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytania otwarte w próbnym wersjach ankiety, z ukierunkowaniem na miejsce w hierarchii tych wzorów, które są przed-

miotem określonych oddziaływań pedagogicznych i funkcjonują może nie jako paradygmaty kariery, które należy bezmyślnie kopiować, ale jako w miarę ogólne modele normatywnego postępowania (np. policjant, ksiądz). Ponadto uwzględniono również i te, które z reguły utożsamiane są z młodzieżą z jednoczesną krytyką za to, że tego „pokroju” osoby mogą stanowić wzór (gwiazda filmowa, sportowiec, piosenkarz).

Bliższa analiza materiału empirycznego z tabeli 5 dowodzi, że prawie jedna trzecia badanych uczniów (65,7%) upatruje rolę wzoru w profesorze i naukowcu. W dalszej kolejności wymienieni są nauczyciele (52,8%) i gwiazdy filmowe (37,0%) oraz sportowcy (36,1%). Duża różnica występuje jedynie w nastawieniu, jakie mają dziewczęta i chłopcy wobec sportowców i sporo mniejsza względem lekarza.

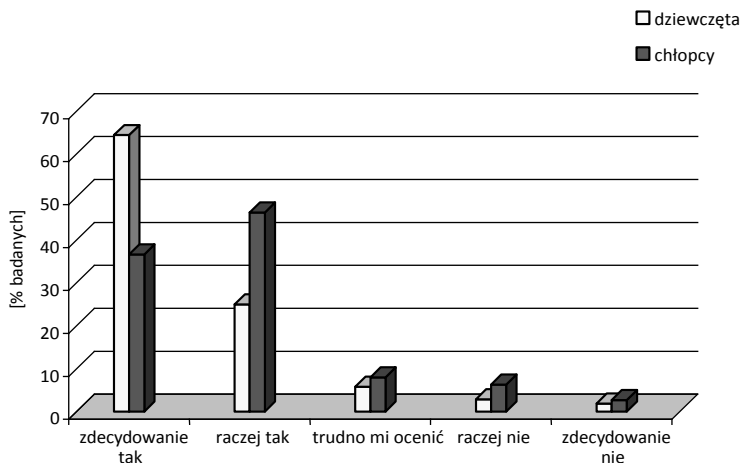
W porównaniu z innymi badaniami na ten temat potwierdza się olbrzymia popularność profesora i naukowca<sup>8</sup>. Zastanawiająco wysoka, mimo spadku prestiżu tego zawodu, jest pozycja nauczyciela oraz bardzo niska innych zawodów typowo inteligentnych (prawnik-sędzia, inżynier, polityk). A w kategorii wielkiej porażki należy ocenić brak wśród wzorów osobowych rodziców, którzy zdecydowanie zostali zdominowani przez tzw. idoli młodzieżowych. Porównanie bowiem między populacjami wskazuje, że w okresie pobytu w szkole średniej wyraźna jest popularność wzorów (idoli), które z uwagi na posiadane walory spektakularne są powszechnie uważane przez dorosłych jako infantylne i dziecinne. Tymczasem okazuje się, że idol pozostaje przedmiotem uwielbienia i reprezentantem uczniów starszych, co kłóci się z większością opinii o przemijaniu tego zjawiska wraz z wiekiem, w chwili przekroczenia progów i edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych.

## Cele perspektywiczne

W obszarze prezentowanych tu badań podjęto próbę określenia wielkości dążeń do osiągnięcia pewnych rzeczy, przeżycia określonych stanów czy też posiadania jakichś wartości. W związku z tym za uzasadnione wydaje się poznanie ogólnego podejścia badanych do własnych perspektyw życiowych, które uzyskano w odpowiedziach na pytanie: Czy uważasz, że w życiu należy stawiać sobie odległe, perspektywiczne cele?

---

<sup>8</sup> K. M u s i a l s k a, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.



Istotność różnic między średnimi  $u = 3,197 > 2,58$  dla  $p = 0,01$ .

Źródło: Ryciny 1–3 opracowanie własne.

Ryc. 1. Ocena znaczenia perspektywicznych celów życiowych w opinii badanych uczniów

W obu populacjach zdecydowana większość badanych opowiada się za formułowaniem w życiu dalekosiężnych planów. Ale bardziej pewne, co do potrzeby wytyczania planów życiowych, są uczennice niż uczniowie. Odnotowane w tym zakresie różnice są istotne statystycznie na poziomie  $p = 0,01$ . Stwierdzono również, że wraz z wiekiem badanych wzrasta liczba chętnych do planowania perspektywicznego. Wyrażna jest także przewaga zwolenników odległych celów wśród uczniów liceum ogólnokształcącego w porównaniu z ich rówieśnikami z technikum.

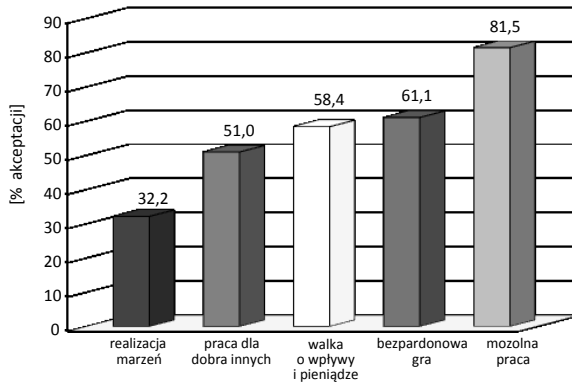
## Polityka jako wartość

Badania nad wartościami i celami życiowymi, prowadzone w Polsce przez różne zespoły badawcze od ponad 20 lat, niezmiennie dowodzą, iż młodzież nie jest zainteresowana polityką, nisko ceni sobie możliwość wpływu na politykę<sup>9</sup>. Potwierdzają to także deklaracje naszych badanych uczniów, którzy marginalnie traktują życie społeczne i polityczne, co objawia się brakiem tych kategorii w ich odpowiedziach dotyczących hierarchii wartości (celów życiowych).

<sup>9</sup> R. Markowski, *Milcząca większość – o bierności politycznej społeczeństwa polskiego*, PWN, Warszawa 1993.

Dotychczasowe rozważania przekonują, że oba te czynniki (uczestnictwo w życiu społecznym i politycznym) są słabo zaznaczone w świadomości młodzieży. A przecież ta forma aktywności sprzyja konstruowaniu i rozwijaniu indywidualnych zainteresowań, a przez to wyobrażeniom na temat perspektyw życiowych. Z tego względu ważne jest dla praktyki pedagogicznej zagadnienie: Jak dzisiaj, na początku XXI wieku, młodzi ludzie rozumieją politykę, kim są ci, którzy zamierzają w niej uczestniczyć i traktują wpływ polityczny jako ważny cel życiowy?

Badanych proszono o ustosunkowanie się do pięciu wyszczególnionych opinii na temat polityki. Były wśród nich opinie pozytywne (np. „polityka to jeden z wariantów aktywności, w której można realizować swoje marzenia”) i negatywne (np. „polityka to bezpardonowa gra, w której jest miejsce tylko dla nieuczciwych”). Dane w tym zakresie przedstawia rycina 2.



Ryc. 2. Opinie badanych uczniów o polityce jako wartość

Najpowszechniej akceptowana przez respondentów jest opinia: „Polityka to mozolna praca, która wymaga dużej wiedzy i odporności psychofizycznej” (81,5%). Najrzadziej (32,2%) aprobowane jest przekonanie: „Polityka – to jeden z wariantów aktywności, w której można realizować swoje marzenia”. Połowa badanych ocenia politykę jako ofiarą działalność dla dobra innych, a aż 61,1% postrzega ją jako „bepardonową grę”. Można uznać, że badani uczniowie opowiadają się raczej za rzeczowym, praktycznym niż romantycznym wizerunkiem polityki, widząc w niej mozolną pracę, do której trzeba mieć odpowiednie predyspozycje intelektualne i zdrowotne, zabezpieczające przed nadmiernym przeciążeniem związanym ze specyficznym (stresogennym, frustrującym i nerwicogen-

nym) charakterem i przynależną jej odpowiedzialnością. Taka wizja polityki może zniechęcać młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w jej różnych dziedzinach. Dodatkowo wielce negatywnie na podejmowanie aktywności politycznej wpływają oceny uczniów deprecjonujące wartości zawodu polityka, utożsamianego z osobą cyniczną, dbającą o własne interesy, o władzę i pieniądze. Mówiąc o aktywności politycznej, chodzi tu głównie o możliwości wpływu na życie polityczne i społeczne, na podejmowanie decyzji dotyczących aspektów ekonomicznych w kontekście osiągnięcia różnych celów życiowych. Oba te cele są jednak stosunkowo najmniej atrakcyjne dla naszych badanych: z 12 różnych celów najrzadziej zostały uznane za osobiście ważne (tab. 1).

## Zamierzenia po ukończeniu szkoły

Z dotychczasowych rozważań wyraźnie wynika, że wśród wielu cech, wartości cenionych przez badanych uczniów, wiedza i wykształcenie są podawane jako czynniki decydujące o jakości przyszłego życia. Odnoszą się one ściśle do wyobrażeń dotyczących perspektyw edukacyjno-zawodowych i determinują dalsze plany życiowe po ukończeniu szkoły średniej.

Plany czy zamierzenia dotyczące postępowania tuż po ukończeniu szkoły były badane w sposób pozwalający zorientować się o skali deklarowanych dążeń. Respondenci odpowiadali bowiem na dwa uzupełniające się pytania: „Co zamierzasz zrobić po ukończeniu szkoły średniej” oraz: „Jeśli nie uda ci się pierwotnego zamiaru zrealizować, to planujesz...”

Tabela 6

*Zamierzenia uczniów kończących szkoły średnie według zmiennej rodzaj szkoły*

Lp.	Zamierzenia	Ogół deklaracji [%]	Ranga	
			liceum	technikum
1	Studia	69,1	1	4
2	Nauka w zawodowej szkole pomaturalnej	20,4	3	2
3	Podjęcie pracy zarobkowej	4,8	6	1
4	Podjęcie pracy i studia zaoczne	3,1	2	3
5	Pobieranie zasiłku dla bezrobotnych i studia zaoczne	1,5	4	5
6	Jeszcze nie wiem	1,1	5	6

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = 0,172$ .

Obliczony współczynnik korelacji kolejności Spearmana  $r = 0,172$ , wskazuje na słabą korelację między deklaracjami zamierzeń badanych uczniów liceum i technikum po ukończeniu szkoły średniej.

Tabela 7

Alternatywne zamierzenia w sytuacji niepowodzenia w realizacji pierwotnych według zmiennej rodzaj kończącej szkoły

Lp.	Zamierzenia alternatywne	Ogół deklaracji [%]	Ranga	
			liceum	technikum
1	Podjęcie pracy i studia zaoczne	49,6	1	2
2	Nauka w zawodowej szkole pomaturalnej	31,2	2	3
3	Podjęcie pracy zarobkowej	10,2	3	1
4	Pobieranie zasiłku dla bezrobotnych	4,7	5	4
5	Jeszcze nie wiem	4,3	4	5

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = 0,633$ .

Wyznaczony współczynnik korelacji kolejności Spearmana  $r = 0,633$  dowodzi o umiarkowanej korelacji między zamierzeniami wtórnymi uczniów obu szkół.

Większość respondentów po ukończeniu szkoły jest zdecydowana kontynuować naukę (69,1%). Dotyczy to przede wszystkim uczniów liceum ogólnokształcącego. Spośród przyszłych absolwentów technikum tylko blisko 2% planuje podjąć studia, a 16% uzupełnić kwalifikacje w jakiejś szkole pomaturalnej. Z kolei zawodowe szkoły pomaturalne są w kręgu zainteresowań uczniów liceum w przypadku niedostania się na studia. Jest to dla nich jedyna szansa zdobycia konkretnych kwalifikacji zawodowych, co nie dotyczy absolwentów technikum, którzy po ukończeniu szkoły uzyskują przysposobienie zawodowe. Bardzo niewielu uczniów liceum planuje w razie porażki podjęcie pracy i tym samym zakończenie edukacji. Dostrzegalny jest również nieznaczny wzrost deklaracji typu „jeszcze nie wiem”, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę przestrzeń czasową i mimo wszystko optymizm pozostałych badanych, którzy zakładają odniesienie sukcesu (zdanie egzaminów wstępnych na wymarzone czy elitarne studia).

Mówiąc ogólnie, badani uczniowie mają silne aspiracje edukacyjne i wartości związane z nimi (wiedza, wykształcenie, wzory osobowe). Godne uwagi jest także uświadomienie sobie przez młodzież problemu bezrobocia, traktując go jako zło konieczne i ostateczność.

## Bezrobocie

W związku z zagadnieniem bezrobocia sformułowano jedno z pytań kwestionariusza ankiety: „Co zamierzasz uczynić w sytuacji braku pracy

po ukończeniu szkoły?”. Tak postawione pytanie miało ułatwić dotarcie do bardziej szczegółowo usystematyzowanych celów życiowych (tych bardziej aktualistycznych) badanej próby.

Tabela 8

*Zamiaty działania w sytuacji braku pracy po ukończeniu szkoły według zmiennej płci*

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Ogółu deklaracji	Ranga	
			dziewczęta	chłopcy
1	Zmiana kwalifikacji, zawodu, szukanie innej pracy	21,2	3	1
2	Szukanie pracy w firmach prywatnych	20,1	4	2
3	Kontynuacja kształcenia	19,8	1	4
4	Założenie własnej firmy, handel	16,5	5	3
5	Emigracja ( <i>au-pair</i> ), operostwo	11,3	2	5
6	Uzyskanie statusu bezrobotnego	5,1	7	6
7	Inne	6,0	6	7

Współczynnik korelacji rangowej Spearmana:  $r = 0,573$ .

Współczynnik korelacji kolejności Spearmana  $r = 0,573$  wskazuje na umiarkowany stopień korelacji między deklarowanymi zamiarami przez dziewczęta i chłopców.

W przypadku braku pracy dziewczęta planują kontynuować edukację, a chłopcy – przekwalifikowanie się (dotyczy głównie uczniów technikum) i cierpliwie poszukiwanie innej pracy, i to przeważnie w firmach prywatnych. Bardzo zaskakujące są liczne deklaracje dziewcząt (2. pozycja na skali rangowej) o zamiarze emigracji zarobkowej. W innych badaniach była to zawsze domena męskiej populacji, a przy tym chęć wyjazdu za granicę było swoistą normą dla większości młodych ludzi<sup>10</sup>. Dlaczego zatem tak znaczny wzrost zainteresowania emigracją wśród dziewcząt? Wyjaśnienie jest znacznie łatwiejsze niż dawniej. Zniesienie granic między krajami Unii Europejskiej i możliwość legalnej pracy w zamożnych krajach zachodnioeuropejskich ośmiela młode dziewczęta do masowej emigracji zarobkowej. Dawniej dziewczęta pojęcie „emigracja” utożsamiały głównie z tzw. operką (termin pochodzi ze słowa *au-pair*, z franc. do pary, do towarzystwa). *Au-pair* to dziewczyna, która zagranicą opiekuje się dziećmi i pomaga w gospodarstwie domowym w wyszukanej przez biuro *au-pair* rodzinie w zamian za wyżywienie, bezpłatny pokój, ubezpieczenie, kieszonkowe oraz możliwość chodzenia na kursy językowe. Uregulowania dotyczące pobytu *au-pair* znajdowały się w konwencji Rady Europy. Zatem dawniej bardziej chodziło o „szlifowanie” języków obcych, a także

<sup>10</sup> A. G u r y c k a, *Przemiany światopoglądu młodzieży w latach 1988–1992*, „Kołokwia Psychologiczne” 1993, t. 2, s. 113–128.

zwiedzanie zakątków obcych krajów i poznawanie ich kultur. Dowodziło to zarazem dużego poziomu uświadomienia korzyści płynących ze znajomości języków obcych, a przede wszystkim ułatwiających znalezienie pracy w przyszłości.

Zmalała natomiast liczba osób w populacji męskiej deklarujących gotowość emigracji w razie braku dla nich pracy. Przepuszczalnie taki plan wynika z faktu, że stosunkowo wielu młodych ludzi (głównie chłopców) myśli o założeniu własnej firmy i podjęciu działalności „na własne konto”. Świadczy to o dużej elastyczności badanych uczniów, ale z drugiej strony prawdopodobnie większość z nich nie zdaje sobie sprawy z poważnych kosztów i czasu potrzebnego na uruchomienie takiej działalności.

## Wnioski

W ogólnym obrazie celów życiowych badanej młodzieży zdecydowanie najwyższe miejsce zajęły: wysoka pozycja materialna i szczęście rodzinne oraz wykształcenie i kwalifikacje. Dostrzegalne jest osłabienie dążeń do zajmowania się działalnością społeczną. Mamy tu zatem do czynienia ze zjawiskiem atomizacji życia społecznego, z tendencją do „zamykania się” w obszarze spraw własnych i najbliższego otoczenia. Zakres zainteresowania zagadnieniami ogólnospołecznymi nie wpływa w widoczny sposób na chęć podejmowania ożywionej aktywności społecznej.

Chociaż życie rodzinne nadal pozostaje dla młodzieży wartością wysoko cenioną, to jednak na uwagę zasługuje częstsze wiązanie własnych pragnień i dążeń z dobrobytem materialnym. Jeżeli bowiem plany życiowe związane z rodziną i zdobyciem wiedzy i wykształcenia w hierarchii celów życiowych młodzieży zajmują kolejne pozycje po wysokiej pozycji materialnej, a rzadko celami takimi są aktywność społeczna i kulturalna, to obraz dążeń życiowych staje się niejako uboższy, niepełny<sup>11</sup>.

Dość charakterystyczne jest również to, że uczniowie na dalszych miejscach deklarowali wartości ideowe – poświęcenie się jakiejś idei. Wydaje się, że wartości te bardziej charakterystyczne dla poprzedniej formacji społeczno-ustrojowej są dla dzisiejszej młodzieży archaiczne.

Młodzież sądzi, że w swoich przekonaniach i wartościach jest raczej podobna do społeczności ludzi dorosłych. Uważa, że ją samą cechuje nieco większa uczciwość, szczerłość i wesołość, i przywiązanie większego znaczenia do koleżeństwa, z kolei cechy wyróżniające dorosłych – to większe poczucie odpowiedzialności i pracowitość. Uczniowie twierdzą jednak,

---

<sup>11</sup> D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej...*, dz.cyt.



że wymienione różnice nie mają istotniejszego znaczenia i że zasadniczo dorośli preferują te wartości, które znajdują uznanie u młodzieży.

Uczniowie mają bardzo konkretne wyobrażenia na temat własnych perspektyw edukacyjnych, wyrażające się sprecyzowanym dążeniem do kontynuowania nauki na szczeblu wyższym, nawet wówczas, gdy plany co do specjalności określonego zawodu nie są jeszcze przez nich ściśle sprecyzowane. Preferuje się zawody traktowane powszechnie za wartościowe, zapewniające odpowiednio wysoką pozycję zarówno społeczną i życiową, jak i materialną. Widoczna jest również skłonność do trwania przy własnych wyobrażeniach o perspektywach edukacyjno-zawodowych, mimo doznanych porażek w nauce szkolnej. Przyszłą aktywność zawodową ocenia się też z punktu widzenia możliwości łączenia jej z nauką.

Odnotowany pozytywny stosunek do nauki jest niewątpliwie konsekwencją przyjętych aktualnie przez młodzież systemów wartości i dawania prymatu pewnym wzorcom. Jako wzór osobowy bardzo wysoką pozycję zajmuje profesor, naukowiec oraz nauczyciel, a także lekarz, aktor i sportowiec. Wskazuje to jednocześnie, że współczesna młodzież ma ideały, ma swój wzór osobowościowy, a jeśli się przyjrzymy sylwetce tego wzoru rysowanej przez nią samą w warunkach, które nie wykluczają, ale sprządzają do minimum możliwości wprowadzania w błąd (intencjonalnego lub nieświadomego), stwierdzimy ponadto, że można się sprzeczać o jego treść, ale trudno odmówić mu wszelkiej wartości. Dominują w nim wprawdzie, w porównaniu z tradycyjnym ideałem (np. bohatera romantycznego), walory intelektualne i, sumarycznie biorąc, cechy świadczące o sile charakteru i kulturze ogólnej, ale nie jest to chyba jeszcze wystarczającym argumentem, aby posądzać współczesną młodzież o różne „grzechy”. Oskarżenie to, jak się wydaje, wynika po części stąd, że dla współczesnej młodzieży przestaje być wzorem osobowym dawny romantyczny bohater zdolny do poświęceń bez miary i skrajnego altruizmu, ponieważ jego miejsce zajął śmiały, mądry i stanowczy człowiek czynu o szerokich horyzontach i dużych ambicjach.

Trudno nie dostrzec zmian, jakie zaszły w tej sylwetce w porównaniu ze wzorem osobowym poprzednich pokoleń. Ta nowa sylwetka – gorsza czy lepsza – jest niewątpliwie inna. Niemniej nie dostrzegając tej zmiany lub też nie przywiązując do niej wagi, przechodzimy często mimo tego faktu i w różnych ankietach, badaniach itd., przeprowadzonych z młodzieżą, szukamy w jej ideałach cech tradycyjnych, szukamy uznania, a w każdym razie pozytywnej oceny walorów tradycyjnego wzoru osobowościowego. Szukamy i, rzecz jasna, nie znajdujemy, a nie znalazłszy stwierdzamy, bądź że młodzież w ogóle nie posiada żadnych ideałów,

bądź też, że wzór ten pozbawiony jest wartości moralnych, społecznych, a nawet ogólnoludzkich.

Zatem od sposobu badania młodzieży w zakresie danego problemu zależy obraz, jaki uzyskujemy. Jest on wypaczony, gdy nie uwzględniając zmian, jakie zaszły w treści wzoru osobowego, co czyni wielu badaczy, nawiązujemy w technice badawczej do jego treści już archaicznej. A przecież nawet uważając, że trzeba przywrócić część cech wzoru już „prze-starzałego”, należy posiadać wierny obraz aktualnego wzoru osobowego współczesnej młodzieży i mając go przed sobą, pracować nad jego doskonaleniem – nie w oderwaniu od jego rzeczywistej treści, lecz w kontekście najbardziej „dzisiejszej” rzeczywistości. To kwestia odpowiedzialnej pedagogiki nowych czasów.

Przedstawione analizy zbliżają nas do określenia mechanizmów psychologicznych aktywności politycznej młodzieży. Przede wszystkim wskazują na społeczne i psychologiczne uwarunkowania wartości wpływu na politykę i gospodarkę: udział w życiu politycznym i gospodarczym kraju jest atrakcyjny dla tych badanych, którzy nie są zadowoleni z aktualnej sytuacji w kraju, mają gorszą sytuację finansową, a ktoś z ich rodziny jest bezrobotny, dystansują się od polityki aktualnego rządu, chociaż akceptują ogólny kierunek zmian czy rozwoju (przyznają, iż budujemy w Polsce demokrację), nie akceptują opinii, że trzeba wprowadzać odpłatność za studia wyższe. Jednocześnie są to uczniowie, którzy nie traktują polityki jako cynicznej gry o władzę i pieniądze. Wydaje się, że są to młodzi ludzie, którzy wierzą, że poprzez udział w polityce można polepszyć nie tylko swój los. Rozumieją politykę jako instrument działania na rzecz innych ludzi, wymagającą wiedzy i odpowiedzialności. Warto zauważyć, że takie rozumienie polityki, które sprzyja atrakcyjności udziału w życiu politycznym, charakteryzuje młodzież, która kształci się w liceum ogólnokształcącym i ma wyżej wykształconych rodziców. Wykształcenie, które rozszerza perspektywę i giętkość poznawczą, uczy raczej niezależności niż konformizmu, okazuje się sprzyjać także wyższej atrakcyjności działalności politycznej.

Motyw partycypacji politycznej wydaje się być związany z obawą badanych uczniów, iż aktualna polityka raczej pogorszy niż polepszy ich los. Ich rodzice są nie dość zamożni, by mogli opłacać ich studia, a zdobycie atrakcyjnej pracy wydaje im się mało prawdopodobne, tym bardziej że widzą w swoim otoczeniu bezrobotnych. Młodzi ludzie chcą więc mieć wpływ na politykę, aby zmieniać, a nie kontynuować to, co jest. Widzą w tym szansę na realizację własnych aspiracji życiowych. Nie można jednak powiedzieć, że atrakcyjność udziału w życiu politycznym i gospodarczym kraju jest dla większości młodych ludzi wyrazem afirmacji tego, co

aktualnie dzieje się w Polsce. Potrzeba kontestacji jest jednak cechą młodości. Różne formy młodzieżowego protestu obserwujemy na całym świecie. Jednak badania prowadzone w USA i Europie Zachodniej wykazują, że podstawowym mechanizmem uczestnictwa w polityce jest akceptacja i poparcie systemu, a nie alienacja. W naszych badaniach stwierdziliśmy wyższą atrakcyjność udziału w polityce wśród uczniów, którzy nie czują się związani z polityką aktualnego rządu, ale dostrzegają demokratyzację i akceptują ten kierunek przemian w kraju, chociaż obawiają się wycofania się państwa z funkcji opiekuńczych (nie akceptują odpłatności za studia, obawiają się bezrobocia).

Odnosi się wrażenie, że ogólny obraz wyobrażeń młodzieży na temat własnych perspektyw edukacyjno-zawodowych uległ niekorzystnym zmianom. Uczniowie ci okazali się podatni na oddziaływanie warunków zewnętrznych, wynikających z dotkliwego kryzysu ekonomicznego zarówno w Europie, jak i w naszym kraju. Mimo to wyobrażenia badanych uczniów o własnych perspektywach edukacyjno-zawodowych zdają się stanowić dobrą bazę dla ich przyszłej aktywności życiowej. Sądzić przy tym należy, że stopniowa poprawa i stabilizacja warunków społeczno-gospodarczych sprzyjać będzie wzmocnieniu wyobrażeń pożądanых społecznie, w tym dotyczących zwłaszcza kształcenia, aktywności zawodowej i udziału w życiu społecznym czy politycznym. Przypuszczać można, że realizacja niektórych celów opartych na wyobrażeniach przebiegać będzie z jakimś opóźnieniem. Bo, przykładowo, niektóre grupy społeczne realizować będą swoje aspiracje edukacyjne po wcześniejszym zaspokojeniu oczekiwań czy potrzeb materialno-bytowych, po uzyskaniu stanu względnej stabilizacji rodzinnej i zawodowej.

## Bibliografia

D ł u g o s z P., *Aspiracje życiowe młodzieży pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

G u r y c k a A., *Przemiany światopoglądu młodzieży w latach 1988–1992*, „Kolokwia Psychologiczne” 1993, t. 2.

M a r k o w s k i R., *Milcząca większość – o bierności politycznej społeczeństwa polskiego*, PWN, Warszawa 1993.

M u s i a l s k a K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

N u r m i J., *The role of future orientation in identity development*. Referat przedstawiony na konferencji „Research on Adolescents’ Development”, Groningen, 23–25.04.1990.

N u t t i n J., *Future time perspective and motivation*, Leuven University Press and Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Leuven 1985.

S i k o r s k i W., *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie, Nysa 2005.

S u ł e k A., *Wartości życiowe dwóch pokoleń*, PWN, Warszawa 1991.

Tyszko M., *Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce (porównanie danych z lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych)*, „Kolokwia Psychologiczne” 1993, t. 2.

Warczak-Gaźda A., *Aspiracje młodzieży deklarującej przynależność do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Wiśniewski D., *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

KATARZYNA BŁOŃSKA

## Zdolności i ich psychologiczne uwarunkowania

### Wstęp

Rozwój cywilizacyjny, postęp technologiczny i wciąż zmieniające się wymagania rynku edukacji i pracy sprawiły, że przekazywany uczniowi encyklopedyczny zasób wiedzy z różnych dziedzin, nauczanie go rozwiązywania zadań w sposób pamięciowy i odtwórczy, bazujący na przetwarzaniu gotowych wiadomości stały się niewystarczające. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że model edukacji traktujący ucznia tylko jako obiekt oddziaływań pedagogicznych, ograniczonych schematami i stereotypowymi wartościami, nie tylko nie rozwija młodego człowieka, ale wręcz go ogranicza.

Wiadomo, że wiele dziedzin życia i profesji zawodowych zależy od właściwie rozwiniętych zdolności ludzi i odpowiednio wykorzystanych potencjałów. Istnieje niezaprzeczalna konieczność wspierania potencjału młodych ludzi na gruncie różnych dyscyplin naukowych za pośrednictwem wypracowanych metod, narzędzi i programów edukacyjnych. Wybitne zdolności stały się przedmiotem zainteresowania specjalistów reprezentujących różne dziedziny nauki, zaś badania nad zdolnościami niejednokrotnie inspirowane są potrzebami społecznymi lub praktycznymi zastosowaniami edukacyjnymi. Pomimo licznych analiz wciąż nie rozstrzygnięto problemu wieloznaczności pojęcia „zdolność”, podobnie jak jednoznacznie nie ustalono możliwości rozwijania wybitnych osiągnięć na gruncie różnych dziedzin życia.

Niniejszy artykuł jest próbą systematyzacji wiedzy dotyczącej problematyki zdolności i ich psychologicznych uwarunkowań.

## Definicja i istota zdolności

Pojęcie „zdolność” zarówno w psychologii, jak i pedagogice ma wiele różnych znaczeń, nieraz uzupełniających, a czasami wzajemnie wykluczających. Podobnie jak istnieje wiele kontrowersji i niejasności w obrębie omawianego pojęcia. Dotyczą one zarówno kwestii wpływu genetyki i środowiska na rozwój zdolności, samej struktury, rodzajów, podziału zdolności, liczby i wzajemnej relacji, a także definicji. Postęp w badaniach nad problematyką zdolności wiąże się z niedoścignioną odpowiedzią na pytania: Czy istnieje jedna zdolność, czy jest ich wiele, czy poszczególne zdolności funkcjonują niezależnie, czy raczej tworzą strukturę hierarchiczną?

W literaturze można znaleźć szerokie opracowania na temat istoty i rozumienia zdolności<sup>1</sup>. Nie rozwiązują one jednak w pełni problemu wieloznaczności pojęcia, co znajduje swoje odzwierciedlenie także w stosowanej nomenklaturze. W języku polskim używa się między innymi takich terminów jak: „zdolność”, „inteligencja”, „talent”, „zadatki wrodzone”, „potencjał”, „predyspozycja”, „sprawność”, „geniusz”. Natomiast w literaturze anglojęzycznej można spotkać na określenie zdolności następujące terminy: *capacity, bright, brightness, aptitude, gift, natural ability, ability, skills, gifted, talent, giftedness, outstanding talent, prodigy, genius*<sup>2</sup>.

Zdolności bez wątpienia są podstawowym zespołem cech warunkującym różnice indywidualne. Są one przedmiotem zainteresowań, oprócz psychologii różnic indywidualnych, także pedagogiki, psychologii eksperymentalnej, psychologii osobowości i rozwoju, a doniesienia z badań owych dyscyplin uzupełniają, a nieraz modyfikują tradycyjne ujęcie zdolności.

W kontekście psychologii różnic indywidualnych niewątpliwy jest związek między zdolnościami a szeroko rozumianą działalnością człowieka. W takim sensie odnoszą się one do sprawnościowego lub efektywnościowego aspektu ludzkiego postępowania i działania, co uwidacznia się w zróżnicowanym przebiegu i organizacji owych czynności, a także

---

<sup>1</sup> B. H o r n o w s k i, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, PWN, Warszawa 1978; Z. P i e t r a s i ń s k i, *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976; *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996; W. L i m o n t, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005; I. B o r z y m, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1979; M. L e d z i ń s k a, *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

<sup>2</sup> W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

wynikach i jakości wytworów. Rozpatrując działalność w kategoriach uczenia się szkolnego czy akademickiego, zróżnicowany poziom zdolności uczniów i studentów byłby widoczny w obserwowanej efektywności uczenia się poszczególnych przedmiotów, czyli w poziomie opanowania wiedzy i umiejętności<sup>3</sup>. Konstatując definicję Marii Tyszkowej, można powiedzieć, że zdolność przejawia się w działaniach jednostki, w ich efektywności, oryginalności, kreatywności, użyteczności i wartości istotnej z punktu widzenia oczekiwań i standardów społecznych. Warto uzupełnić, za Zbigniewem Pietrasińskim<sup>4</sup>, że zdolności stanowią tę kategorię różnic indywidualnych, które warunkują nierównomierne rezultaty w działaniu i uczeniu się, ale przy jednakowym poziomie motywacji, wcześniejszego przygotowania się i warunków zewnętrznych. Natomiast Franz J. Monks<sup>5</sup> zakłada, że zdolności są osobniczą predyspozycją, potencjałem ujawniającym się poprzez wybitne osiągnięcia w jednej lub w wielu dziedzinach życia.

Stanisław Popek<sup>6</sup> wyjaśnia zdolność jako indywidualne właściwości człowieka, które warunkują niejednakowe sukcesy w podstawowych czynnościach intelektualnych, a także w rozwijaniu nawyków, sprawności i umiejętności. Natomiast Ewa Smak<sup>7</sup> sugeruje dwojakie rozpatrywanie owego znaczenia. Po pierwsze jako zdolność do uczenia się i po drugie – potencjał do wszelkiej działalności twórczej i odtwórczej, również rozumianej jako sposobność do rozwiązywania problemów zmierzających do poznawania nowych prawd i odkrywania nowych faktów i związków między nimi.

Używanie terminu „zdolność” na określenie tych cech człowieka, które odpowiedzialne są za skuteczne wykonywanie zadań i działanie w różnych dziedzinach, charakterystyczne jest głównie dla psychologicznego punktu widzenia<sup>8</sup>. Takie spojrzenie można rozumieć dwutorowo: jako wrodzony potencjał (zdolności naturalne), elementarne uzdolnienie psy-

---

<sup>3</sup> M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1990, s. 9.

<sup>4</sup> Z. P i e t r a s i ń s k i, *Zdolności*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt., s. 736.

<sup>5</sup> F. J. M o n k s, W. K a t z k o, *Giftedness and gifted education*, [w:] *Conceptions of giftedness*, eds. R. J. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge 2005, s. 191.

<sup>6</sup> *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, red. S. Popek, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.

<sup>7</sup> E. S m a k, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.

<sup>8</sup> I. B o r z y m, *Uczniowie zdolni...*, dz.cyt.; M. L e d z i ń s k a, *Przetwarzanie informacji...*, dz.cyt.; W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.; M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość...*, dz.cyt.

chomotoryczne oraz jako zdolności złożone (rzeczywiste, specyficznie ludzkie), kształtowane pod wpływem środowiska, warunkujące wykonywanie konkretnych działań na wysokim poziomie<sup>9</sup>. I tak na przykład Czesław Nosal<sup>10</sup> ujmuje zdolność jako dwojaką dyspozycję poznawczą. Z jednej strony globalną – odnoszącą się do umysłu jako całości, i z drugiej strony lokalną – wyspecjalizowaną w odbiorze i przetwarzaniu wyselekcjonowanego rodzaju bodźców (np. zdolności matematyczne, muzyczne, plastyczne). Także z punktu widzenia poznawczo-rozwojowego zdolność rozumiana jest jako potencjał istniejący u konkretnej osoby, dzięki któremu możliwe są konstruktywne interakcje w różnych aspektach doświadczania świata<sup>11</sup>.

W literaturze pojęcie „zdolność” rozpatrywane jest w co najmniej czterech ujęciach<sup>12</sup>: w pierwszym ujęciu zdolność rozumiana jest jako poziom sprawności funkcjonowania jednostek w porównywalnych sytuacjach. Jest zatem synonimem potencjału, biegłości i szybkości lub/i większej pojemności pamięci<sup>13</sup>. W tym też ujęciu zdolność kojarzona jest z większą jakością, głębokością i rozległością różnorodnych operacji intelektualnych, np. analizy, syntezy, abstrahowania, rozumowania<sup>14</sup>.

W drugim ujęciu zdolność widziana jest jako możliwość wykonania jakiejś czynności przez jednostkę. Przy czym zdolność ta może być rozumiana jako bieżąca możliwość wykonania czegoś, np. zdolność obliczenia zadania matematycznego lub jako potencjał istniejący w jednostce, czyli możliwość do nabycia umiejętności, której osoba jeszcze nie posiada (tzw. rozwojowa zdolność). Zdolność może być także interpretowana jako maksymalny poziom osiągnięć (górną pułap), do którego może dojść jednostka przy założeniu optymalnych warunków i odpowiedniego treningu<sup>15</sup>.

W trzecim podejściu, określanym ujęciem instrumentalnym, zdolność sprowadza się do względnie trwałych cech procesów poznawczych warunkujących wysoki poziom osiągnięć jednostki. W tradycyjnym ujęciu jest rozumiana jako wysoka inteligencja wyrażona ponadprzeciętnym

<sup>9</sup>W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

<sup>10</sup>Cz. N o s a l, *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990.

<sup>11</sup>E. S m a k, *Z zagadnień innowatyki...*, dz.cyt.

<sup>12</sup>*Zdolności i uzdolnienia...*, dz.cyt.; E. B a r n e c k a, *Zdolność a uzdolnienia*, [w:] *Uczeń zdolny*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich” 2006, nr 1.

<sup>13</sup>B. H o r n o w s k i, *Rozwój inteligencji...*, dz.cyt.; Cz. N o s a l, *Psychologiczne modele...*, dz.cyt.

<sup>14</sup>Z. P i e t r a s i ń s k i, *Zdolności*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.; Cz. N o s a l, *Psychologiczne modele...*, dz.cyt.

<sup>15</sup>B. H o r n o w s k i, *Rozwój inteligencji...*, dz.cyt.; M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość...*, dz.cyt.



ilorazem inteligencji. Stanisław Popek, analizując definicje różnych autorów<sup>16</sup>, oscylujące w obrębie omawianego ujęcia, konstatuje:

„Zdolność to albo układ warunków danej jednostki, albo różnice indywidualne, albo czynniki instrumentalne lub też hipotetyczne właściwości jednostki. Stanowią one przyczynę, siłę sprawczą, łatwość, szybkość, niezawodność pobierania i przetwarzania informacji, umiejętności podejmowania decyzji oraz skutecznego działania odtwórczego i twórczego, czyli w osiągnięciach jednostki lub też w efektywności konkretnych ludzi”<sup>17</sup>.

Wymieniana przez autorów przyczyna, owa siła sprawcza, jest pojęciem wyjątkowo mglistym i sprowadza się zarówno do warunków wewnętrznych lub zewnętrznych, jak i hipotetycznych właściwości jednostki. M. Bernsztejn<sup>18</sup> wyjaśnia, że siła sprawcza, do jakiej sprowadza się zdolność, to łatwość w operacjach abstrakcyjnego myślenia, wnioskowania, krytycznego osądu, wyglądu, osiągania oryginalności, nowości w czynnościach twórczych.

W czwartym ujęciu zdolność tłumaczy się jako złożone i wielostronnie uwarunkowane cechy człowieka, których nie można sprowadzić do utrwalonych nawyków i umiejętności, a raczej do potencjału, dzięki któremu można kształcić różnego rodzaju nawyki, umiejętności i sprawności<sup>19</sup>. Zdolność zatem nie może być interpretowana jedynie w kategorii procesów poznawczych czy myślenia, gdyż za poziom osiągnięć będą też odpowiadać: motywacja, emocje, poziom odporności na stres, skłonność do ryzyka, ambicja, konsekwencja w dążeniu do celu pomimo przeciwności, wytrwałość i pracowitość<sup>20</sup>.

W próbie podsumowania, pogrupowania i syntezy przedstawionych ujęć Stanisław Popek<sup>21</sup> wyłonił formalne atrybuty zdolności. Dotyczą one przejawów w czynnościach zmysłowych i umysłowych, i są to: łatwość, biegłość, szybkość, dokładność, wytrwałość, niezawodność, płynność, giętkość, pojemność, sprawność, umiejętność, systematyczność, odwracalność procesów, efektywność, nowość, oryginalność, generatywność. Zgodnie z teorią autora atrybuty zdolności ujmowane są jako ciągłości, co znaczy, że ich natężenie rozkłada się na kontinuum: od braku do poziomu

<sup>16</sup> B. H o r n o w s k i, *Rozwój inteligencji...*, dz.cyt.; *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979; T. Ż u k, *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986; Z. P i e t r a s i Ń s k i, *Zdolności*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.

<sup>17</sup> *Zdolności i uzdolnienia...*, dz.cyt.

<sup>18</sup> M.S. B e r n s z t e j n, *Nauczanie i wychowanie dzieci uzdolnionych w USA*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 9.

<sup>19</sup> M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość...*, dz.cyt.

<sup>20</sup> *Zdolności i uzdolnienia...*, dz.cyt.; E. B a r n e c k a, *Zdolność a uzdolnienia...*, dz.cyt.

<sup>21</sup> *Zdolności i uzdolnienia...*, dz.cyt., s. 21.

wysokiego. A także charakteryzują się złożonością i można je podzielić na atrybuty proste (związane z czynnościami zmysłowymi) i atrybuty złożone (odnoszące się do czynności umysłowych, np. odwracalność czy oryginalność procesów myślowych).

Analizując termin „zdolność”, należy zwrócić uwagę na terminy pokrewne lub uzupełniające, jakim np. jest pojęcie „uzdolnienie”, wyodrębniane ze względu na kierunkowość zdolności. Ogólnie uzdolnienia określane są jako indywidualne właściwości osobowości człowieka zapewniające skuteczne działanie w określonej dziedzinie ludzkiej działalności, np. plastyce, muzyce, matematyce<sup>22</sup>. Innymi słowy, uzdolnienie to specyficzna konfiguracja zdolności ogólnych i specjalnych, umożliwiająca ponadprzeciętne wykonanie wyselekcjonowanej i ukierunkowanej działalności. Ludzie różnią się od siebie poziomem uzdolnień specjalnych, co uwidacznia się niejednakowymi efektami wykonania zadania. Wielokierunkowe uzdolnienia zdarzają się rzadko. Zdecydowanie częściej spotyka się osoby rozwinięte w jakiejś jednej dziedzinie aktywności<sup>23</sup>.

Od zdolności i uzdolnień odróżnia się również pojęcie „talent”, rozumiane jako wyjątkowo wysoki poziom uzdolnienia. Talent najczęściej przejawia się w osiągnięciach twórczych i odtwórczych<sup>24</sup>. Niektórzy autorzy rezerwują talent jedynie do działalności typowo kreatywnej, której efekty spełniają kryteria dzieła twórczego (nowość, oryginalność, społeczna użyteczność i generatywność<sup>25</sup>. Talent jest połączeniem pewnych sprawności z zainteresowaniami (bo te silnie motywują jednostkę do wykonania działania na najwyższym poziomie) i nie jest tożsamy z pojęciem „inteligencja”, gdyż rzadko jest związany z ogólną zdolnością umysłu do pokonywania trudności<sup>26</sup>. Warto zaznaczyć, że nie każda osoba uzdolniona posiada talent, ale każda osoba z talentem jest uzdolniona, stąd hierarchicznie talent należałoby umiejscowić powyżej uzdolnienia.

Wśród terminów pokrewnych zdolnościom przytacza się jeszcze pojęcie „genialność”, czyli wyjątkowo wysoki poziom uzdolnienia przejawiającego się w działaniach kreatywnych, nietypowych i oryginalnych<sup>27</sup>. Podobną definicję proponuje Wiesława Limont<sup>28</sup>. Twierdzi ona, że osoby o rzadko występujących wybitnych zdolnościach intelektualnych lub

<sup>22</sup> Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży, red. S. Popek, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1987; *Zdolności i uzdolnienia...*, dz.cyt.

<sup>23</sup> E. B a r n e c k a, *Zdolność a uzdolnienia...*, dz.cyt.

<sup>24</sup> E. S m a k, *Z zagadnień innowatyki...*, dz.cyt.

<sup>25</sup> E. B a r n e c k a, *Zdolność a uzdolnienia...*, dz.cyt.

<sup>26</sup> E. S m a k, *Z zagadnień innowatyki...*, dz.cyt.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

kierunkowych, połączonych z wysokim poziomem zdolności twórczych określa się mianem „geniuszy”. Są to osoby zdolne do tworzenia paradygmatów i wprowadzania rewolucyjnych zmian w sposobie myślenia w swojej dziedzinie. Zaś samo pojęcie „geniusz” wywodzi się z mitologii greckiej i oznacza boskiego opiekuna lub przewodnika otrzymywanego przez każdego mężczyznę w momencie urodzin<sup>29</sup>.

Warto zauważyć, że termin „zdolność”, z racji swoich powiązań z szybkością przyswajania wiedzy, zapamiętywaniem i logicznym myśleniem, w literaturze, jak i potocznym rozumieniu, niejednokrotnie utożsamiany jest z inteligencją, określaną zdolnościami ogólnymi, akademickimi, szkolnymi<sup>30</sup>. Także w definiowaniu pojęcia „inteligencja”, i tym samym jej współzależności ze zdolnością, pojawia się wiele kontrowersji. Niejednokrotnie inteligencja funkcjonuje jako synonim zdolności ogólnych, innym razem jako jej podrzędny lub nadrzędny składnik.

Edward Nęcka<sup>31</sup>, znamienity polski badacz w dziedzinie inteligencji, syntetyzując definicję inteligencji, podkreśla, że jest ona zdolnością umysłową lub grupą zdolności. W najprostszym rozumieniu inteligencja rozumiana jest jako zdolność (sprawność) myślenia, gdyż wiąże się z procesami myślenia. A w jeszcze węższym spojrzeniu inteligencja to zdolność do myślenia abstrakcyjnego. W celu wyjaśnienia pojęcia „zdolność” przytacza jej trzy, najczęściej spotykane znaczenia: 1) zdolność jako potencjalne możliwości jednostki (*capacities*), które określają, do czego człowiek byłby zdolny, gdyby spełnione zostały optymalne (środowiskowe, społeczne, zdrowotne) warunki jego rozwoju; 2) zdolność jako możliwości rzeczywiste (*abilities*), odpowiadające temu, do czego człowiek jest faktycznie zdolny, jeżeli są spełnione optymalne warunki do realizacji jego możliwości (np. stan psychofizyczny, brak stresu); 3) zdolność jako rzeczywisty poziom wykonania zadań (*performance*), czyli to, co jest obserwowalne lub mierzalne. Takiemu rozumieniu zdolności odpowiada wprowadzony w 1949 roku przez Hebba<sup>32</sup> podział inteligencji na inteligencję A, odpowiadającą wrodzonym potencjałom, i inteligencję B, tożsamą z możliwościami rzeczywistymi. Eysenck, kontynuator tego ujęcia<sup>33</sup>, dodaje jeszcze inteligencję C, czyli to, co mierzalne i obserwowalne, zatem wyniki w testach.

---

<sup>29</sup> W. K o p a l i ń s k i, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

<sup>30</sup> M. L e d z i ń s k a, *Przetwarzanie informacji...*, dz.cyt.; Cz. N o s a l, *Psychologiczne modele...*, dz.cyt.; E. N ę c k a, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002.

<sup>31</sup> E. N ę c k a, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.

<sup>32</sup> Za: E. N ę c k a, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.

<sup>33</sup> Tamże.

Inteligencja rozumiana jest także jako rodzaj energii mentalnej, przydzielanej poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym. Natomiast czynności, o których mowa, to: nabywanie doświadczeń, wnioskowanie o relacjach i wnioskowanie o współzależnościach<sup>34</sup>. Jedną z bardziej syntetycznych definicji inteligencji zaproponowali w 1986 roku Sternberg i Detterman<sup>35</sup>. Ich zdaniem definicje inteligencji, podobnie jak zdolności, można podzielić na trzy grupy. W pierwszej inteligencja to zdolność do uczenia się na podstawie własnych doświadczeń, w drugiej – to zdolność przystosowania się do otaczającego świata (zatem adekwatność reagowania na otaczające środowisko), w trzecim inteligencja to zdolność metapoznawcza, polegająca na rozumieniu i kontrolowaniu własnych procesów poznawczych. Jan Trelak<sup>36</sup> pojęcie „inteligencja” stosuje zamiennie ze zdolnością ogólną i definiuje ją jako globalne dyspozycje poznawcze zdefiniowane możliwościami ośrodkowego układu nerwowego (OUN).

Edward Nęcka<sup>37</sup> na podstawie przeglądu różnych definicji inteligencji formułuje następującą wersję: „[...] inteligencja to zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi”.

Wracając do zagadnień zdolności, warto zwrócić uwagę, że dzielą się one ze względu na ich ogólność i specyficzność oraz kierunkowość, ale też poziom rozwoju zdolności (poziom wysoki/niski), który ustala się od punktu wyznaczonego arbitralnie bądź na podstawie wyników badań testowych. Największą liczbę populacji stanowią osoby przeciętnie zdolne (tj. około 34%), natomiast osoby wybitnie zdolne to około 2–3%, zaś bardzo zdolne to 13%. Poziom zdolności wśród populacji rozkłada się zgodnie z krzywą Gaussa<sup>38</sup>.

Zdolności wyznaczają także wartości graniczne (pułap możliwości jednostki), których nie można przekroczyć nawet przy intensywnym treningu i korzystnych warunkach zewnętrznych. Jednak zdaniem badaczy twierdzenie to nie ma praktycznego zastosowania, gdyż nawet najwięksi geniusze wykorzystują niecałą połowę swoich możliwości, a przeciętny człowiek zaledwie niewielki procent<sup>39</sup>.

---

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> J. Trelak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSAP, Białystok 2011.

<sup>37</sup> Tamże, s. 726.

<sup>38</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

<sup>39</sup> J. Trelak, *Wprowadzenie...*, dz.cyt.

Bez względu na niejasności definicyjne większość autorów zgadza się z twierdzeniem, że zdolność to podstawowa właściwość przesądzająca o różnicach indywidualnych (różnice w efektywności działania poszczególnych jednostek), jak też intraindywidualnych (różnice w poziomie wykonania rozmaitych czynności przez tę samą osobę). Tradycyjnie zdolności dzieli się na ogólne, będące globalnymi dyspozycjami intelektualnymi, oraz specjalne (lokalne), specjalizujące się w odbiorze i przetwarzaniu wyselekcjonowanej kategorii bodźców (np. zdolności muzyczne, matematyczne, mechaniczne, graficzne). W odniesieniu do przytoczonej definicji funkcjonuje również pogląd rozwiązujący odwieczny spór o genetyczne i środowiskowe uwarunkowania zdolności. Zdolności ogólne zależne są od ośrodkowego układu nerwowego i uwarunkowane przede wszystkim biologicznie, natomiast zdolności specjalne kształtują się w interakcji układu nerwowego i środowiska, i doświadczeń jednostki<sup>40</sup>.

## Zdolność – jedna czy wiele? Koncepcje zdolności

Kontrowersje na temat zdolności dotyczą nie tylko kwestii definicyjnych, ale też jej istoty i złożoności. Właściwie cały rozwój w zakresie psychologii różnic indywidualnych to nieustanna próba odpowiedzi na pytania: Czy istnieje jedna zdolność umysłowa, czy też jest ich więcej, czy poszczególne zdolności funkcjonują niezależnie, czy tworzą strukturę hierarchiczną. Problem ten próbowano rozwikłać w oparciu o wzajemnie wykluczające się teorie: jednoczynnikowe, wieloczynnikowe, hierarchiczne i teorie czynników równorzędnych.

Pierwszą czynnikową teorię zdolności stworzył angielski badacz Charles Spearman w 1927 roku<sup>41</sup>. Na podstawie obserwacji uczniów jednej z wiejskich szkół wywnioskował, że oceny szkolne oraz wyniki osiągnięte w zaprojektowanych przez niego zadaniach percepcyjnych są ze sobą skorelowane. Na tej podstawie Spearman sformułował teorię, która mówi, że u podstaw wszelkich ludzkich działań leży naczelna zdolność intelektualna (tzw. czynnik „g”) oraz pewna liczba zdolności specjalnych, talentów (czynniki „s”). Ten pierwszy jest potencjałem intelektualnym (energią umysłową), umiejętnością rozumienia treści i odkrywania zależności. Czynniki „s” jest natomiast tyle, ile rodzajów zadań, z jakimi spotyka się jednostka. Zgodnie z teorią (nazywaną dwuczynnikową teorią hierarchiczną) do rozwiązania zadania wymagane są obie zdolności: wspólna

---

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> E. N e c k a, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.

dla każdego zadania (czynnik „g”) oraz swoiste dla konkretnego zadania (czynniki „s”).

Do najbardziej znanych teorii hierarchicznych zalicza się koncepcję amerykańskiego psychologa Philipa Vernona<sup>42</sup>, który oprócz czynnika „g” uwzględnił jeszcze tak zwane czynniki grupowe oraz dużą liczbę czynników specyficznych. W sumie Vernon wymienia cztery poziomy zdolności ułożonych hierarchicznie. Poziom I stanowią czynniki specjalne, specyficzne dla zadań, poziom II czynniki grupowe (czynnik liczbowy, pamięciowy, przestrzenny, szybkościowy i rozumowania), poziom III – czynniki zespołowe, tzw. werbalny i mechaniczny, zaś poziom IV zajmuje czynnik „g”, czyli inteligencja.

Teorie Spearmana i Vernona wywarły bardzo silny wpływ na dalszy rozwój badań nad zdolnościami i stanowiły inspirację dla triadowej koncepcji R.B. Cattella z 1971 roku<sup>43</sup>. Uważał on, że każda zdolność przejawia się w działaniu jednostki i jest funkcją należącą do trzech klas. Cattell uznał istnienie czynnika „g”, ale dodatkowo rozbił go na dwa obszerne czynniki grupowe: czynnik „G<sub>f</sub>” (inteligencję płynną) oraz czynnik „G<sub>c</sub>” (inteligencję skryształizowaną). Inteligencja płynna jest niezależna od doświadczenia osobniczego i definiowana jako zdolność dostrzegania złożonych relacji między symbolami i wykonywania manipulacji na tych symbolach. Są to zdolności o charakterze ogólnym, których wskaźnikiem jest praca całego mózgu wywierająca wpływ na procesy poznawcze. Czynnik „G<sub>f</sub>” jest swoistym zadatkiem, pierwotnym wyposażeniem człowieka, które pod wpływem odpowiedniej edukacji, rozwoju i treningu zamienia się w skryształizowane umiejętności (czyli czynnik „G<sub>c</sub>”). Dlatego też, zgodnie z teorią Cattella, inteligencja skryształizowana zależna jest od doświadczenia jednostki, posiadanej przez nią wiedzy i umiejętności ważnych w danym kontekście kulturowym.

Cattell wyróżnia ponadto trzy czynniki niższego rzędu: ogólną zdolność wyobrażeniową („G<sub>v</sub>”), dotyczącą umiejętności w zakresie zadań o charakterze wyobrażeniowo-przestrzennym; ogólną płynność („G<sub>r</sub>”), czyli sprawność w zakresie zadań wymagających rozpoznawania obiektów i znaczenia pojęć; ogólną szybkość („G<sub>s</sub>”), związaną z tempem pracy.

Przykładem teorii równorzędnych czynników jest koncepcja Luisa Thurstone’a, jednego z pierwszych twórców testów do badania inteligencji<sup>44</sup>. Zakłada ona istnienie siedmiu podstawowych, wzajemnie niezależ-

---

<sup>42</sup>Za: E. Nęcka, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.; J. Trełak, *Wprowadzenie...*, dz.cyt.

<sup>43</sup>E. Smak, *Z zagadnień innowatyki...*, dz.cyt.; E. Nęcka, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.

<sup>44</sup>Za: J. Trełak, *Wprowadzenie...*, dz.cyt.

nych i równoważnych czynników, nazywanych pierwotnymi zdolnościami umysłowymi (PMA). Są to: rozumienie informacji słownych, płynność słowna, zdolności numeryczne (czyli zdolności do wykonywania zadań arytmetycznych), zdolności pamięciowe, szybkość spostrzegania i rozpoznawania obiektów, rozumienie indukcyjne, wizualizacja przestrzena. Teoria Thurstone'a nie uwzględniała istnienia czynnika „g” i stąd też w późniejszym okresie została obalona.

Radykalną koncepcję czynników równorzędnych zaproponował J.P. Guilford<sup>45</sup>. Nie wychodził on od analizy czynnikowej, a od modelu teoretycznego, w związku z którym opracowywał zadania testowe. Zakładał, że każde zadanie intelektualne ma trzy wymiary: typ operacyjny, treściowy (rodzaj materiału) i wytwór (rodzaj wyniku). To daje 120 kombinacji zdolności szczegółowych. Każda zdolność umysłowa z jednej strony odnosi się do określonego materiału użytego w zadaniach (figuralnego, symbolicznego, semantycznego i behawioralnego), z drugiej natomiast zdolność intelektualna polega na uruchamianiu określonego procesu poznawczego (kodowanie informacji, operacje pamięciowe, wytwarzanie dywergencyjne, wytwarzanie konwergencyjne, ocena efektów myślenia). Czynności intelektualne występujące w obrębie wytworów czynności to: jednostki, klasy, relacje, systemy, przekształcenia i implikacje.

Analiza czynnikowych teorii zdolności nasuwa wniosek, że wszystkie one zakładają istnienie jednej ogólnej zdolności intelektualnej (określanej inteligencją, zdolnościami ogólnymi) oraz wielu zdolności specjalnych. Większość badaczy przyjmuje funkcjonowanie więcej aniżeli jednej zdolności. Należy zauważyć, że badania w obrębie czynnikowych modeli nie odpowiadają na pytanie dotyczące natury zdolności, a jedynie jej struktury.

Do najpopularniejszych współczesnych, psychospołecznych koncepcji zdolności można zaliczyć trójpłaszczyznowy model zdolności J.S. Renzulliego<sup>46</sup>. Zgodnie z koncepcją, o zdolnościach mówi się w sytuacji, kiedy zaistnieje interakcja między trzema zespołami cech: ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi (np. kompozytorskie, baletowe, rzeźbiarskie, naukowe), umożliwiającymi specjalny rodzaj aktywności, także między wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim poziomem zdolności twórczych (dywergencyjnych).

---

<sup>45</sup> E. N e c k a, *Inteligencja*, [w:] *Psychologia...*, dz.cyt.

<sup>46</sup> Za: M. S i e k a ń s k a, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; A. S e k o w s k i, *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Z zaangażowaniem w wykonywane zadanie wiążą się takie właściwości osobowości, jak: motywacja, fascynacja, uporczywość, wytrzymałość, ciężka praca, samozaparcie w ćwiczeniach, pewność siebie, wiara we własne możliwości i wykonywaną pracę. Natomiast ze zdolnościami twórczymi wiążą się: płynność, giętkość, oryginalność myślenia, ciekawość badawcza, poszukiwanie przygód i gry umysłowe, ryzyko w myśleniu i działaniu, wrażliwość na szczegóły, estetyzm w rozwiązywaniu problemów, gotowość na odbiór bodźców zewnętrznych, tworzenie własnych idei, wrażliwość na odczucia.

Rozwinięciem propozycji J.S. Renzulliego jest wieloczynnikowy model zdolności F. Monksa<sup>47</sup>. Zakłada on, że zdolności są wynikiem interakcji takich trzech zespołów cech, jak: uzdolnienia ogólne i uzdolnienia specjalne, czynniki motywacyjne i zaangażowanie w pracę oraz twórczość. Autor zwrócił uwagę na znaczenie czynnika środowiskowego (rodzina, szkoła, rówieśnicy) w rozwoju zdolności. Z punktu widzenia omawianej koncepcji zmienne osobowościowe są w istotnym stopniu zdeterminowane środowiskowo.

Abraham Tannenbaum<sup>48</sup> w swoim modelu zdolności wyróżnia wchodzące ze sobą w interakcje elementy: zdolności ogólne, zdolności kierunkowe, czynniki niezwiązane z myśleniem (np. dojrzałość emocjonalna, motywacja osiągnięć, odporność na stres), czynniki środowiskowe (rodzina, szkoła, rówieśnicy), czynniki przypadku (szczęście, los).

Jan Strelau, wybitny polski badacz różnic indywidualnych, do modelu Tannenbauma dodał jeszcze jeden czynnik – twórcze myślenie, bez którego, jego zdaniem, nie można mówić o wybitnych zdolnościach i osiągnięciu sukcesów<sup>49</sup>.

W obrębie interakcyjnych teorii zdolności warto przytoczyć model S. Popka<sup>50</sup>, który opiera się na triadzie zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych. Owe czynniki wchodzą ze sobą w interakcję i są realizowane dzięki motywacyjnej i emocjonalnej sferze osobowości w sprzyjających warunkach środowiska społeczno-kulturowego. Wszystkie zmienne omawianego modelu są cechami ciągłymi, są więc stopniowalne. Motywacja i emocje pełnią rolę aktywizatora lub hamulca w stosunku do uzdolnień intelektualnych, specjalnych i twórczych. Na ową stymulację lub hamowanie wpływają określone warunki środo-

<sup>47</sup> Za: M. S i e k a ń s k a, *Koncepcje zdolności...*, dz.cyt., s. 116.

<sup>48</sup> Za: M. S i e k a ń s k a, *Koncepcje zdolności...*, dz.cyt., s. 119; W. L i m o n t, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994, s. 24.

<sup>49</sup> Za: W. L i m o n t, *Synektyka...*, dz.cyt., s. 24.

<sup>50</sup> *Zdolności i uzdolnienia...*, dz.cyt.



wiskowe (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza) oraz osobnicze predyspozycje (to co dla jednej osoby stymulujące, np. stres, dla innej może być hamujące).

Inną, nieinterakcyjną koncepcją zdolności istotną dla psychologii różnic indywidualnych jest propozycja C. Junga<sup>51</sup>, odpowiadająca teoriom typów psychicznych. Autor wyróżnia dwa wymiary osobowości (ekstrawertyczną i introwertyczną) oraz cztery podstawowe obszary psychiki: myślenie, uczucie, intuicja i percepcja. System ten obejmuje funkcje odbiorcze (w których dominuje percepcja *versus* intuicja) oraz wartościowanie informacji (z dominantą uczuć i myślenia). Przewaga jednego ze sposobów odbioru informacji determinuje styl poznawczy. Jednostki o bardzo wysokim poziomie zdolności charakteryzują się połączeniem wszystkich czterech, wysoko rozwiniętych funkcji. Jednakże w każdym zadaniu uwydatnia się styl poznawczy zdeterminowany najsilniej rozwiniętą funkcją psychiczną u danej uzdolnionej jednostki.

Ciekawą próbą stworzenia nowoczesnego i systematycznego modelu zdolności jest teoria Roberta Sternberga<sup>52</sup>. Obejmuje ona trzy główne aspekty zdolności: komponentowy, doświadczeniowy i kontekstowy. Komponent jest podstawową jednostką analizy intelektu, to elementarny proces informacyjny, przejawiający się np. w myśleniu analitycznym, efektywności i szybkości rozwiązywania zadań. Aspekt doświadczeniowy to zdolność radzenia sobie w sytuacjach nowych i stereotypowych, zaś kontekst dotyczy adaptacyjnej funkcji zdolności i wiąże się z przystosowywaniem do sytuacji. Zgodnie z teorią Sternberga osoba zdolna (inteligentna) potrafi rozpoznawać ważne dla jednostki elementy otoczenia oraz optymalnie wykorzystywać własne mocne strony.

Szczególną popularnością wśród pedagogów i psychologów cieszy się koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera<sup>53</sup>, który zakłada, że zdolność to umiejętność rozwiązywania problemów, wytwarzania nowych idei lub wytworów. Gardner zaproponował wiele inteligencji, występujących w pewnej zależności od siebie, wyznaczających profil zdolności jednostki. Są to m.in.: **inteligencja językowa** (związana z dobrym rozumieniem języka, sprawnym czytaniem i płynnością mowy), **inteligencja logiczno-matematyczna** (myślenie indukcyjne i dedukcyjne oraz rozumienie pojęć matematycznych), **inteligencja przestrzenna** (związana z orientacją przestrzenną i wyobraźnią), **inteligencja muzyczna** (wrażli-

---

<sup>51</sup> Za: E. S m a k, *Z zagadnień innowatyki...*, dz.cyt., s. 31.

<sup>52</sup> Za: J. T r e l a k, *Wprowadzenie...*, dz.cyt.

<sup>53</sup> H. G a r d n e r, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.

wość na ton, rytm, barwę dźwięku itp.), **inteligencja cielesno-kinestetyczna** (związana z ruchem całego ciała), **inteligencja personalna** (istotna z punktu widzenia relacji międzyludzkich), **inteligencja przyrodnicza** (wyraża się zdolnością do rozumienia świata ożywionego) i ostatnia – **inteligencja egzystencjalna** (najmniej teoretycznie i empirycznie uzasadniona, ujawnia się w refleksyjności, duchowości, moralności).

Przedstawione w niniejszym rozdziale koncepcje są dowodem na wciąż zmieniające się i nierozstrzygnięte rozumienie zdolności. W zależności od przyjętego modelu zdolność pojmowana jest jako dyspozycja ogólna lub jako zróżnicowana strukturalnie inteligencja, innym razem rozpatrywana jest w kategorii zdolności ogólnych, warunkowanych biologicznie, i specyficznych, zależnych od środowiska. We wszystkich jednak podejściach najważniejszy jest sam cel opracowywania modelu teoretycznego. Chodzi w nim przede wszystkim o to, by stworzyć skuteczny system identyfikowania, diagnozowania i wspierania uzdolnionych osób.

Z różnorodnością definicyjną i koncepcyjną zdolności wiąże się także nie do końca jednoznacznie ustalona charakterystyka osób zdolnych, o czym traktować będzie kolejny rozdział.

## Psychologiczna sylwetka ucznia zdolnego

Ustalenie listy indywidualnych cech charakteryzujących osoby zdolne jest równie skomplikowane jak terminologiczne rozstrzygnięcia dotyczące samych zdolności i uzdolnień. Zdecydowana większość badań traktuje o uwarunkowaniach wybitnych osiągnięć, szczególnie szkolnych. Inspiracją do ich prowadzenia stało się przeświadczenie, że wysoki iloraz, wyrażony wynikami testów inteligencji, nie gwarantuje wybitnych osiągnięć szkolnych czy akademickich.

Większość badań nad uwarunkowaniami zdolności prowadzona była w obrębie wybitnie zdolnej młodzieży, szczególnie uczniów. Niewiele empirycznych analiz poczynionych zostało w środowisku osób dorosłych, co utrudnia określenie psychologicznych uwarunkowań zdolności nieakademickich, czyli wybitnych osiągnięć w pracy zawodowej<sup>54</sup>.

Niewątpliwie istnieje zestaw cech charakteryzujących uczniów zdolnych. Rodzi się jednak pytanie o kryterium owego ustalenia. Jak podaje Wiesława Limont<sup>55</sup>, cechy uczniów osób uzdolnionych można podzielić na: zdolności poznawcze i kierunkowe, zdolności twórcze i cechy osobo-

<sup>54</sup> A. Sękowski, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz.cyt.

<sup>55</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

wości. Zdolności poznawcze określane są za pośrednictwem wskaźników psychologicznych (wyniki w teście inteligencji) lub według kryterium pedagogicznego, opierającego się na wynikach uzyskanych w trakcie nauki szkolnej. Zatem z punktu widzenia psychologii uczeń zdolny to taki, który ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia i wysoki poziom zdolności twórczych. Charakteryzuje go silna potrzeba eksploracji, niepokój poznawczy, zdolność swobodnego, nieschematycznego myślenia oraz kreatywność i otwartość na nowości. Zaś z punktu widzenia pedagogicznego, społecznego i poniekąd potocznego uczeń zdolny dobrze się uczy, nie stwarza problemów wychowawczych, jest aktywny i twórczy w obrębie środowiska szkolnego<sup>56</sup>.

W wieloletnich i szeroko zakrojonych badaniach Lewisa Termana<sup>57</sup>, prowadzonych pod kątem ustalenia charakterystyki wybitnie zdolnych osób, analizowano młodzież szkolną, która w teście inteligencji Stanford-Binet uzyskała wyniki powyżej 140. Okazuje się, że dzieci zdolne charakteryzują się lepszym zdrowiem, szybszym rozwojem psychofizycznym (np. zaczynają szybciej chodzić i mówić aniżeli dzieci z niższym ilorazem inteligencji), cechują się dużą ciekawością, pamięcią i wiedzą, mają bogatsze słownictwo i szybsze procesy myślenia. Zgodnie z badaniami Termana zdolne dzieci są bardziej stabilne emocjonalnie, uzyskują wysokie wyniki w przedmiotach wymagających abstrakcyjnego myślenia, preferują zabawy angażujące intelektualnie.

Z drugiej jednak strony wiele badań<sup>58</sup> potwierdza, że osiągnięciom szkolnym zawsze towarzyszy **wysoka inteligencja**, nie jest ona jednak gwarantem wybitnych osiągnięć. Jak się okazuje, korelacja miar inteligencji i osiągnięć szkolnych przyjmuje hipotezę progową, co oznacza, że wymagają one pewnego minimum inteligencji, a powyżej niego silniej zależą już od motywacji, osobowości, stylu myślenia i poznawania świata. Wysoki iloraz inteligencji nie jest zatem najsilniejszym czynnikiem determinującym sukcesy szkolne i akademickie. Badacze szerzej interesują się obecnie kwestiami stosowanych stylów poznawczych, rodzajem motywacji, systemem wartości, strukturą zainteresowań, obrazem własnej osoby i samooceną zdolnych uczniów aniżeli tylko korelacjami z wysokimi wynikami uzyskanymi w teście inteligencji.

---

<sup>56</sup> A. H ł o b i ł, *Działalność szkoły we wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010; W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.; M. K a r w o s k i, *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005; A. S ę k o w s k i, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz.cyt.

<sup>57</sup> Za: W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

<sup>58</sup> A. S ę k o w s k i, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz.cyt.; E. N ę c k a, *Psychologia twórczości...*, dz.cyt.

Innym kryterium wybitnych uzdolnień, oprócz ilorazu inteligencji, mogą też być wskaźniki behawioralne, takie jak: posiadanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji i efektywnego korzystania z różnych źródeł, wnikliwość obserwacji czy umiejętność wykorzystywania posiadanej wiedzy w nowej sytuacji<sup>59</sup>. Osoby zdolne nie tylko charakteryzują się wysoką inteligencją, ale też predyspozycjami związanymi z konkretnymi dziedzinami wiedzy, np. matematycznej, przyrodniczej, artystycznej czy społecznej. Ponadto cechuje je świetna pamięć, wrażliwość percepcyjna oraz dobrze rozwinięte myślenie związane z konkretnym materiałem – wizualnym, dźwiękowym czy kinestetycznym<sup>60</sup>.

Jak podaje Andrzej Sękowski<sup>61</sup>, **twórczość** nie jest silnym determinan-tem wysokich osiągnięć szkolnych. Myślenie konwergencyjne przynosi lepsze efekty aniżeli dywergencyjne, a twórczość jest zdecydowanie bardziej istotna w środowisku pozaszkolnym. Z drugiej jednak strony Wiesław Limont<sup>62</sup> podaje, że jedną z istotnych charakterystyk zdolnych uczniów są posiadane przez nich zdolności twórcze. Wiązą się one z łatwością rozpoznawania ukrytych wzorów i złożonych struktur, z umiejętnościami syntezy oraz szukaniu podobieństw i różnic, a także myśleniem metaforycznym, giętkim, oryginalnym i płynnym. Uzdolnieni twórczo uczniowie cechują się także dużą plastycznością umysłu, tolerancją niejasności, wewnętrzną autonomią.

**Niezależność** to kolejna ważna cecha charakteryzująca twórczo uzdolnionych uczniów. Jest ona szczególnie ważna w momencie generowania pomysłów, chroni przed odtwórczością, konwencjami i schematami. Niezależność ściśle wiąże się z postawą nonkonformistyczną i charakteryzuje się krytycznym podejściem do zasad i norm społecznych. W potocznym rozumieniu nonkonformistów cechuje podążanie za własnymi wartościami i przekonaniem. Osoby twórcze kierują się osobiście ustalonymi celami i standardami. Wykazują skłonności buntownicze oraz tendencję do kwestionowania i obalania autorytetów<sup>63</sup>.

Jednym z ważniejszych wyznaczników osobowości twórczego ucznia jest **otwartość na doświadczenia i ciekawość**. Wiąże się ona z łatwością przyswajania nowych informacji, ciekawością poznawczą, redefinio-

---

<sup>59</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

<sup>60</sup> M. Chruszczewski, *Profile uzdolnień: intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009.

<sup>61</sup> A. Sękowski, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz.cyt.

<sup>62</sup> W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

<sup>63</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, dz.cyt.

waniem wartości, a także obszerną wiedzą z różnych dziedzin życia<sup>64</sup>. Otwartość wiąże się z zapotrzebowaniem na nowe, złożone i silne doznania, stymulacje i nowość<sup>65</sup>.

Okazuje się również, że wysoka **samoocena** sprzyja osiągnięciom. Wiele badań znalazło potwierdzenie silnej zależności poczucia własnej wartości i stopni szkolnych (średnio  $r = 0,30$ ). Metaanaliza 128 badań na przeszło 200 tys. uczniów przeprowadzona przez Hansforda i Hattiego<sup>66</sup> znalazła korelacje od 0,21 aż do 0,96. Zależność ta nie jest jednak jednoznaczna. Wielu autorów wskazuje na negatywne konotacje wysokiej samooceny w kontekście osiągnięć szkolnych. Potrzeba utrzymania wysokiego poczucia własnej wartości związana jest z silnym stresem implikowanym ciągłymi porównaniami społecznymi i oceną, podwyższaniem standardów wykonywania zadań, frustracją związaną z niepowodzeniami szkolnymi oraz silnym samokrytycyzmem, co w konsekwencji wpływa negatywnie na naukę i ogólne funkcjonowanie szkolne<sup>67</sup>. Badania pokazują także, że to nie samoocena jest predyktorem wysokich osiągnięć szkolnych, ale raczej dobre wyniki w nauce powodują podwyższenie samooceny<sup>68</sup>. Jednakże longitudinalne badania pokazują, że na podstawie wysokiej samooceny w okresie dorastania można przewidzieć lepsze funkcjonowanie (szczególnie związane z sytuacją finansową) w okresie dorosłym<sup>69</sup>.

Uczniowie z wysoką samooceną różnią się od tych z niską w zakresie poziomu wytrwałości w rozwiązywaniu jakiegoś zadania. Widoczne są również różnice w związku z podejmowaną aktywnością oraz stawianiem sobie celów. Ludzie wysoko oceniający się stawiają sobie cele związane z wyzwaniem, osoby z niskim poczuciem wartości koncentrują swoją uwagę przede wszystkim na unikaniu porażek. Osoby z wysoką samo-

---

<sup>64</sup>R. Drozdowski, A. Zakrzewska, K. Puchalska, *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, PARP, Warszawa 2010.

<sup>65</sup>R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2006.

<sup>66</sup>Za: R.F. Baumeister, J. Campbell, J. Krueger, K. Vohs, *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* „American Psychological Society” 2003, No. 4, s. 1-44.

<sup>67</sup>Tamże.

<sup>68</sup>R.F. Baumeister, J. Campbell, J. Krueger, K. Vohs, *Does High Self-Esteem Cause Better Performance...*, dz.cyt.; M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 561-598; E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna. Psychologia wobec współczesności. Zdrowie, patologia, psychoprophylaktyka*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

<sup>69</sup>K.H. Trzesniewski, M.B. Donnellan, T.E. Moffitt, R.W. Robins, R. Poulton, A. Caspi, *Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*, „Developmental Psychology” 2006, No. 42, s. 381-390.

oceną cechującą się zgeneralizowaną odwagą w działaniu, chęcią podejmowania trudnych i ryzykownych zadań oraz silną motywacją do osiągnięcia celu. Osoby z niską samooceną są zdecydowanie bardziej ostrożne w podejmowaniu wyzwań. Z obawy przed niepowodzeniem nie wykorzystują swoich szans na osiągnięcie sukcesów, nawet kiedy mają ku temu wyraźne predyspozycje<sup>70</sup>.

Dobrym determinantem wysokich osiągnięć szkolnych są **zainteresowania uczniów**, będące nieraz wyrazem oddziaływań wychowawczych lub edukacyjnych. Z badań Marii Tyszkowej<sup>71</sup> prowadzonych jeszcze w latach 80–90. wynika, że zainteresowania uczniów sprzyjają aktywności i rozwojowi, szczególnie gdy są zgodne z kierunkiem zdolności. Zazwyczaj są to szerokie i głębokie zainteresowania o charakterze intelektualnym, naukowym i artystycznym. Badania potwierdzają także, że uczniowie zdolni wykazują większe zainteresowania dziedzinami abstrakcyjnymi aniżeli praktycznymi. Zdolni ujawniają swoje zainteresowania również w realnych działaniach i długotrwanie zorganizowanej działalności, takiej jak koła naukowe czy kluby zainteresowań.

Z charakterystyką zdolnych uczniów związane są także **specyficzne cechy osobowości**. Przede wszystkim zdolność uwydatnia się już na wczesnych etapach rozwoju w znaczącej ruchliwości i życiowej energii, a także spostrzegawczości, wyobraźni, intuicji i predyspozycji do wnikliwej obserwacji. Ponadto osoby zdolne charakteryzują się wzmoczoną samodyscypliną, samokontrolą, są refleksyjne i zdolne do wytężonej pracy, a także gotowe do brania odpowiedzialności za własne działania, w tym sukcesy i porażki<sup>72</sup>.

Niejednokrotnie obserwuje się negatywne korelacje między rzeczywistymi zdolnościami ucznia a jego wynikami w nauce. Ze względu na swoją ruchliwość, nadmierną ciekawość intelektualną i poznawczą pobudliwość uczeń zdolny może być przez nauczyciela odbierany jako kłopotliwy i niespełniający standardów. Podobna sytuacja ma miejsce w związku z oceną rówieśników. Z jednej stron Wiesława Limont<sup>73</sup> podaje, że „[...] uczniowie zdolni są dobrze przystosowani społecznie i lubiani przez swoich ko-

---

<sup>70</sup> M. K o f t a, D. D o l i ń s k i, *Poznawcze podejście do osobowości...*, dz.cyt.; R.F. B a u m e i s t e r, J. C a m p b e l l, J. K r u e g e r, K. V o h s, *Does High Self-Esteem Cause Better Performance...*, dz.cyt.

<sup>71</sup> M. T y s z k o w a, *Zdolności, osobowość...*, dz.cyt.

<sup>72</sup> W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.; A. S ę k o w s k i, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz.cyt.; A. H ł o b i ł, *Działalność szkoły we wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego...*, dz.cyt.; M. K a r w o w s k i, *Konstelacje zdolności...*, dz.cyt.

<sup>73</sup> W. L i m o n t, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.

legów, są często wybierani na przyjaciół”, a z drugiej Maria Tyszkowa<sup>74</sup> w swoich badaniach podkreśla, że wśród uczniów zdolnych istnieje głęboki podział na lubianych i nielubianych. Znaczący odsetek uczniów znajduje się w grupie osób izolowanych i odrzuconych. Trudności w przystosowaniu do grupy, postawa rywalizacyjna, dominowanie, zarozumiałość, przemądrzałość, lekceważenie rówieśników i nauczycieli, egocentryzm, chwiejność emocjonalna, nieśmiałość lub nadpobudliwość to najczęściej spotykane negatywne cechy występujące u niektórych uczniów zdolnych. Bez wątpienia hamują one rozwój intelektualny i emocjonalny młodych ludzi<sup>75</sup>.

W podsumowaniu niniejszego rozdziału warto przytoczyć 14 cech występujących u dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionych. Zostały one ustalone na podstawie analizy literatury i teorii takich badaczy jak Piaget, Gardner, Sternberg czy Guilford<sup>76</sup>. Są to: łatwość wypowiedzi werbalnych, bogaty zasób słownictwa i pojęć wykraczający poza kanony nauczania szkolnego, szeroki zakres wiedzy (ogólnej oraz w obrębie zainteresowań jednostki), zainteresowanie literaturą i systematyczne czytelnictwo, rozumienie treści trudniejszych aniżeli przeciętni uczniowie, logika wypowiedzi i wyciągania wniosków, szybkie znajdowanie rozwiązań w nowych i niejasnych sytuacjach, łatwość koncentracji i selekcji uwagi, spostrzegawczość oraz łatwość operowania wyobraźnią przestrzenną.

Ponadto do najczęściej przytaczanych charakterystyk ucznia zdolnego należy zaliczyć: szybkie zapamiętywanie, prawidłowe kojarzenie i rozumowanie, ciekawość świata, wnikliwość obserwacji, docieklivość, szerokie i głębokie zainteresowania, ukierunkowane uzdolnienia i pasje, bogata wyobraźnia, twórczość, niezależność sądów, poczucie humoru oraz wysoki iloraz inteligencji<sup>77</sup>.

## Podsumowanie

Współczesne definicje oraz koncepcje zdolności uwzględniają znaczenie czynników środowiskowych i osobowościowych, podobnie jak odno-

---

<sup>74</sup> M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość...*, dz.cyt.

<sup>75</sup> A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego...*, dz.cyt.

<sup>76</sup> Tamże, s. 15.

<sup>77</sup> A. Sękowski, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz.cyt.; W. Limont, *Uczeń zdolny...*, dz.cyt.; A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego...*, dz.cyt.; E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, dz.cyt.; M. Ledzińska, *Przetwarzanie informacji...*, dz.cyt.; M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość...*, dz.cyt.; I. Borzy, *Uczniowie zdolni...*, dz.cyt.

szą się do determinantów wrodzonych i nabytych. Wiadomo, że poziom zdolności, a tym bardziej sukcesy szkolne, akademickie czy zawodowe nie są wyznaczone jedynie ilorazem inteligencji. W dużym stopniu zależą one od: motywacji, wytrwałości, twórczości, spostrzegawczości, ciekawości czy otwartości na doświadczenia. Takie rozumienie zdolności daje sposobność opracowywania różnorodnych programów i technik rozwijania i trenowania. Owe programy bazują zarówno na najnowszych koncepcjach, jak i na starych i sprawdzonych empirycznie metodach wspierania pamięci czy koncentracji. Rozwój zdolności winien odbywać się w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej, zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym.

Przedstawione w niniejszym artykule definicje i modele zdolności oraz niedomknięte listy cech charakteryzujących wybitnie inteligentnych ludzi są dowodem na wciąż zmieniające się widzenie zdolności. Bez względu jednak na podejście najważniejszy jest cel podejmowanych na temat zdolności badań czy teoretycznych analiz. Chodzi w nim przede wszystkim o to, by stworzyć skuteczny system identyfikowania, diagnozowania i wspierania uzdolnionych osób.

## Bibliografia

Barnecka E., *Zdolność a uzdolnienia*, [w:] *Uczeń zdolny*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich” 2006, nr 1.

Baumeister R.F., Campbell J., Krueger J., Vohs K., *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* „American Psychological Society” 2003, No. 4, s. 1–44.

Bernsztejn M.S., *Nauczanie i wychowanie dzieci uzdolnionych w USA*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 9.

Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1979.

Chruszczewski M., *Profile uzdolnień: intelektualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009.

Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, PARP, Warszawa 2010.

Franken R.E., *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2006.

Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, PWN, Warszawa 1994.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.

Hłobił A., *Działalność szkoły we wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, PWN, Warszawa 1978.

Karowski M., *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005.

Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 561–598.



Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1975.

Le dzińska M., *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.

Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, opr. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003.

Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2005.

Łaguna M., *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*, GWP, Gdańsk 2010.

*Mała encyklopedia powszechna*, PWN, Gdańsk 1974.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Monks F.J. Katzko W., *Giftedness and gifted education*, [w:] *Conceptions of giftedness*, eds. R.J. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge 2005.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002.

Nęcka E., *Inteligencja*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2, GWP, Gdańsk 2000.

Nosal Cz., *Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa 1990.

Pietrasieński Z., *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.

Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.

Sękowski A., *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Siekąńska M., *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

*Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979.

Smak E., *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.

Sulejewicz A., *Innowacje jako dziedzina gospodarowania*, [w:] *Określenie istoty pojęć: innowacji i innowacyjności, ze wskazaniem aktualnych uwarunkowań i odniesień do polityki proinnowacyjnej – podejście interdyscyplinarne*, Krajowa Izba Gospodarcza, 2006, s. 7-46.

*Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1996.

Tabuchi Y. [[www.nytimes.com/1991/06/24/business/nomura-s-president-resigns.html](http://www.nytimes.com/1991/06/24/business/nomura-s-president-resigns.html), 2011].

Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975.

Trelak J., *Wprowadzenie do psychologii*, WSAP, Białystok 2011.

Trzebińska E., *Psychologia pozytywna. Psychologia wobec współczesności. Zdrowie, patologie, psychoprophylaktyka*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Trzesniewski K.H., Donnellan M.B., Moffitt T.E., Robins R.W., Poulton R., Caspi A., *Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*, „Developmental Psychology” 2006, No. 42, s. 381-390.

- T y s z k o w a M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.
- What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*, eds. R.J. Sternberg, D.K. Detterman, Ablex, Norwood, Nowy York 1986.
- Zarządzanie talentami*, red. S. Borkowska, IPiSS, Warszawa 2005.
- Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1987.
- Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, red. S. Popek, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.
- Ż u k T., *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.

I R E N A K O S Z Y K

## **Wychowanie przedszkolne – fundamentem jakości edukacji. Przykłady rozwiązań w Opolu**

Unia Europejska od wielu lat promuje ideę rozwijania instytucjonalnej opieki i wczesnej edukacji dzieci poniżej obowiązkowego wieku szkolnego. Głównym powodem jest dążenie do wyrównania szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy.

„Inne cele edukacji przedszkolnej w Europie, poza wzrostem zatrudnienia, to budowanie wysokiej jakości kapitału ludzkiego, wyrównywanie szans oraz zachęcanie do posiadania większej liczby dzieci”<sup>1</sup>.

Kompleksowa ocena jakości życia i edukacji dzieci w najbardziej rozwiniętych państwach, w tym także i w Polsce, jest prowadzona stale przez UE, OECD i UNICEF<sup>2</sup>. Raporty tych organizacji opublikowane w latach 2007–2009<sup>3</sup> pokazują pozytywny wpływ na sytuację dzieci w Polsce m.in. następujących czynników:

- struktura rodzin – Polska jest w czołówce krajów UE i OECD, w których dzieci wychowywane są przez dwoje rodziców, ponadto w Polsce mniej dzieci rodzi się poza związkami małżeńskimi oraz mniej dzieci odczuwa skutki rozwodów rodziców;
- dostępność i powszechność obowiązkowej edukacji połączona z co najmniej średnim poziomem jej efektów, w odniesieniu do państw UE i OECD, czyli poziom umiejętności podstawowych uczniów mierzony

---

<sup>1</sup> *Edukacja przedszkolna*, red. P. Swianiewicz, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012, s. 212–213.

<sup>2</sup> UE – Unia Europejska; OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju; UNICEF – Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury.

<sup>3</sup> Dotyczy to raportów: UNICEF: *An overview of child well-being in rich countries*, 2007; Komisji Europejskiej: *Child Poverty and Well-Being in the EU*, 2008; OECD: *Doing Better for Children*, 2009.

pod koniec edukacji wczesnoszkolnej oraz poziom kompetencji niezbędnych w dorosłym życiu mierzony pod koniec obowiązku szkolnego (wynika to z międzynarodowych badań PIRLS i PISA<sup>4</sup>).

W Europie przyjęto, że główną funkcją instytucji, do których uczęszczają dzieci od 3. roku życia do osiągnięcia wieku szkolnego, jest edukacja. Przedszkola to często pierwszy nieobowiązkowy etap edukacji we wszystkich krajach UE, oznaczony w międzynarodowych porównaniach jako poziom ISCED 0<sup>5</sup>. „W Polsce często używa się określenia «wychowanie przedszkolne», jednak termin «edukacja przedszkolna» staje się coraz bardziej powszechniejszy”<sup>6</sup>.

Do barier w rozwoju wczesnej opieki i edukacji w Polsce należy zaliczyć:

- mało elastyczny system organizacji wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w wieku 0–5 lat, małe zróżnicowanie form organizacyjnych dla dzieci poniżej 3. roku życia oraz form wychowania przedszkolnego (w Polsce są trzy – przedszkola, oddziały przedszkolne przy szkołach oraz tzw. inne formy wychowania przedszkolnego);
- niewystarczające uwzględnienie potrzeb pracujących rodziców wychowujących małe dzieci, mało elastyczny czas pracy, niedoceniające telepracy, brak form edukacji i opieki nad małym dzieckiem w pobliżu miejsca pracy;
- brak zorientowania usług w zakresie wczesnej opieki i edukacji na poprawę warunków uczenia się dzieci w rodzinie, w tym wsparcie rodziców jako pierwszych nauczycieli;
- pomijanie kompetencji rodziców jako opiekunów i pierwszych nauczycieli małych dzieci w ocenie efektów wczesnej opieki i wychowania przedszkolnego;
- wyraźne oddzielenie usług wczesnej opieki i edukacji dla dzieci do i od 3. roku życia, nadzorowanie usług wczesnej opieki i edukacji przez różne resorty utrwala podział na usługi do i od 3. roku życia;
- nierówne traktowanie wczesnej edukacji z edukacją na wyższych poziomach – Polska należy do nielicznych krajów Unii Europejskiej, gdzie wczesna edukacja nie jest współfinansowana przez rząd;

---

<sup>4</sup>Badania PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mierzą poziom umiejętności podstawowych uczniów w zakresie czytania pod koniec edukacji wczesnoszkolnej. Polska uczestniczy w tym badaniu od roku 2006. Badania PISA (*Programme for International Student Assessment*) dotyczą kompetencji 15-latków, niezbędnych w dorosłym życiu. Polska uczestniczy w tym badaniu od roku 2000.

<sup>5</sup>*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszenie nierówności społecznych i kulturowych*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), Warszawa 2009.

<sup>6</sup>*Edukacja przedszkolna...*, dz.cyt., s. 212.

• słabo rozwinięty system świetlic oraz zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych – zajęcia w niższych klasach szkoły podstawowej są znacznie krótsze niż w przedszkolach, a po zakończeniu zajęć lekcyjnych szkoły przeważnie nie oferują alternatywnych form opieki ani dodatkowych zajęć dla dzieci (problem ten może ulec nasileniu w obliczu obniżenia obowiązków szkolnego)<sup>7</sup>.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego w Polsce w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej wciąż jest bardzo niekorzystne. Należy ono do najniższych zarówno wśród trzylatków (25. miejsce w UE), jak i czterolatków (26. miejsce wśród 27 państw UE). Od 2004 r. wprowadzono obowiązek rocznego przygotowania dzieci w wieku 6 lat, a od 2011 dla dzieci pięcioletnich. Objęcie obowiązkową edukacją przedszkolną dzieci w wieku 5 i 6 lat (możliwość edukacji szkolnej) nie wiązało się ze zmianami w stanie infrastruktury. Do roku 2005 zmniejszyła się liczba przedszkoli, a wzrost odnotowano dopiero w 2008 i 2009 r. Liczba dzieci w przedszkolach rośnie szybciej niż liczba przedszkoli. Przeciętna liczba dzieci w oddziale przedszkolnym utrzymuje się od kilku lat na tym samym, wysokim poziomie: 21 dzieci w oddziale (więcej niż średnio dzieci w oddziale szkolnym w klasach I-III)<sup>8</sup>.

Niski wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce jest jednym z wyzwań stających przed polityką oświatową zarówno w skali krajowej, jak i lokalnej. Dostęp do dobrego wychowania przedszkolnego jest szczególnie ważny dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Edukacja przedszkolna zmniejsza dysproporcje „na starcie” w przygotowaniu do nauki szkolnej.

„Upowszechnienie wychowania przedszkolnego jest jednym z priorytetów współpracy europejskiej. Nowym ustalonym wskaźnikiem odniesienia, który ma być osiągnięty do 2020 r., jest objęcie edukacją 95% dzieci 4-letnich i starszych, które nie osiągnęły wieku szkolnego”<sup>9</sup>.

O efektywności edukacji przedszkolnej współdecyduje wiele czynników.

„Ważne jest więc nie tylko, czy i jak długo dziecko jest objęte edukacją, ale też jak jest ona realizowana, przez jak przygotowanych nauczycieli, w jak licznych grupach, wreszcie, w jaki sposób oddziaływanie przed-

<sup>7</sup> „Perspektywa uczenia się przez całe życie” – Projekt dokumentu strategicznego opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011, s. 7–10.

<sup>8</sup> „Społeczeństwo w drodze do wiedzy”. Raport o stanie edukacji 2010, red. M. Federowicz, M. Sitk, ISE, Warszawa 2011, s. 128.

<sup>9</sup> Tamże, s. 42.

szkola łączy się z funkcjonowaniem rodziny”<sup>10</sup>. Nie mniejsze znaczenie ma fakt, że nauczyciele wszystkich etapów edukacyjnych „[...] zbyt dużą wagę przywiązują do treści, nieproporcjonalnie mało do formy, w jakiej mają być one przekazywane”<sup>11</sup>.

Nie dysponujemy w Polsce badaniami opisującymi jakość edukacji przedszkolnej w skali całego kraju. Badania nad efektywnością pierwszego etapu w szkole podstawowej wskazują jednak, „[...] że rozpoczęcie edukacji przedszkolnej w wieku 3 lub 4 lat jest korzystniejsze dla rozwoju umiejętności szkolnych niż jej rozpoczęcie w wieku 5 czy 6 lat lub nieuczęszczanie do przedszkola w ogóle”<sup>12</sup>.

Istotne jest wskazywanie roli, jaką w rozwoju dzieci pełnią wszystkie placówki edukacyjne, poczynając od tych najmłodszych dzieci, poprzez przedszkole, a następnie szkołę.

Nadrzędnym celem edukacji elementarnej, która zdaniem E. Barańskiej i A. Rękawek” [...] zaczyna się w momencie, gdy dziecko z domu trafia do placówki edukacyjnej: żłobka, przedszkola, jest wspieranie dziecka w jego rozwoju i pomoc rodzicom”<sup>13</sup>. Jednym z głównych zadań edukacji jest tworzenie warunków sprzyjających ciągłości oddziaływań edukacyjnych. Rozwój ten jest procesem ciągłym.

Zapewnienie dzieciom w wieku 3–6 lat powszechnego dostępu do edukacji przedszkolnej w Opolu stanowi od wielu lat jedno z priorytetowych działań gminy.

Miasto Opole pod względem liczby dzieci uczęszczających do publicznych i niepublicznych placówek przedszkolnych od wielu lat plasuje się w czołówce w skali kraju, dorównując w tym względzie krajom Unii Europejskiej (90–100% dzieci w wieku przedszkolnym). Wzrost wskaźnika liczby dzieci w wieku od 3 do 6 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w stosunku do ogólnej liczby dzieci w tym wieku (w kraju i Opolu) był znaczący od 2004 do 2010 roku i zwiększał się w kolejnych latach.

Wskaźnik procentowy sześciolatków w placówkach przedszkolnych zmniejszył się od 2009 r., ponieważ część dzieci w wieku 6 lat rozpoczęła naukę w klasach pierwszych w szkołach podstawowych. W roku szkolnym 2009/2010 do klasy I uczęszczało ponad 6% sześciolatków zamiesz-

<sup>10</sup> „Społeczeństwo w drodze do wiedzy”. Raport o stanie..., dz.cyt., s. 42.

<sup>11</sup> *Jakość w edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2012, s. 221–222.

<sup>12</sup> *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*, cz. 2: *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, red. M. Dąbrowski, M. Żytko, CKE, Warszawa 2008.

<sup>13</sup> E. Barańska, A. Rękawek, *Edukacja elementarna – sześciolatek na progu szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 12, s. 10.

kałych w Opolu: w 2010/2011 – 13%, w 2011/2012 – 23%, w 2012/2013 – 12%.

Tabela 1

*Porównanie edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–6 w Opolu i kraju w latach 2004–2010*

Wiek dzieci Rok	3-latki		4-latki		5-latki		6-latki	
	kraj [%]	Opole [%]	kraj [%]	Opole [%]	kraj [%]	Opole [%]	kraj [%]	Opole [%]
2004	27,8	67,0	38,1	77,0	48,1	83,0	98,1	100,0
2008	41,1	93,0	53,2	97,0	64,1	91,0	94,2	100,0
2009	45,7	74,1	59,4	83,9	74,8	85,1	95,4	81,9
2010	49,8	71,6	64,1	80,6	81,0	88,0	97,3	75,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

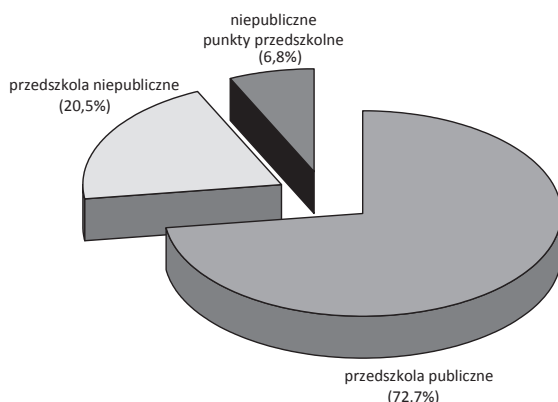
W Opolu corocznie do placówek publicznych przyjmowane są wszystkie zgłoszone dzieci 5- i 6-letnie (objęte zgodnie z prawem rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym), a także 80% dzieci 4-letnich i ponad 70% 3-letnich zamieszkałych w naszym mieście. Od roku szkolnego 2009/2010 rozpoczęcie edukacji w szkole podstawowej przez dzieci 6-letnie uzależnione jest od indywidualnych decyzji rodziców. W roku szkolnym 2012/2013 w wyniku nowelizacji ustawy o systemie oświaty (z 27 stycznia 2012 r.) ustalony wcześniej na 2012 r. termin obniżenia wieku szkolnego dzieci sześćioletnich został przesunięty na rok 2014.

W celu zwiększenia liczby miejsc w przedszkolach na okres przejściowy uruchomione zostały od września 2012 r. cztery dodatkowe oddziały przedszkolne na 100 miejsc. Oddziały przedszkolne na 5- i 6-godzinny pobyt dla dzieci 5- i 6-letnich powstały jako oddziały zamiejscowe w pomieszczeniach publicznych szkół podstawowych. Utworzono je, by zapewnić całodzienną opiekę możliwie największej liczbie dzieci młodszych (3- i 4-letnich). Oddziały te zostały zlokalizowane w różnych częściach miasta, aby odległość od miejsca zamieszkania dziecka do oddziału przedszkolnego nie przekraczała 3 km.

Uzupełnieniem sieci przedszkoli publicznych i alternatywą dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym jest dziewięć przedszkoli niepublicznych oraz trzy niepubliczne punkty przedszkolne. Liczba miejsc przedszkolnych od roku szkolnego 2004/2005 do 2012/2013 sukcesywnie wzrastała. W placówkach publicznych poprzez zmianę funkcji, modernizację i adaptację przedszkolnych pomieszczeń uruchomiono dodatkowe oddziały, zwiększając liczbę miejsc. Powstałe w tym czasie nowe placówki niepubliczne (pięć przedszkoli i trzy punkty przedszkolne) dodatkowo

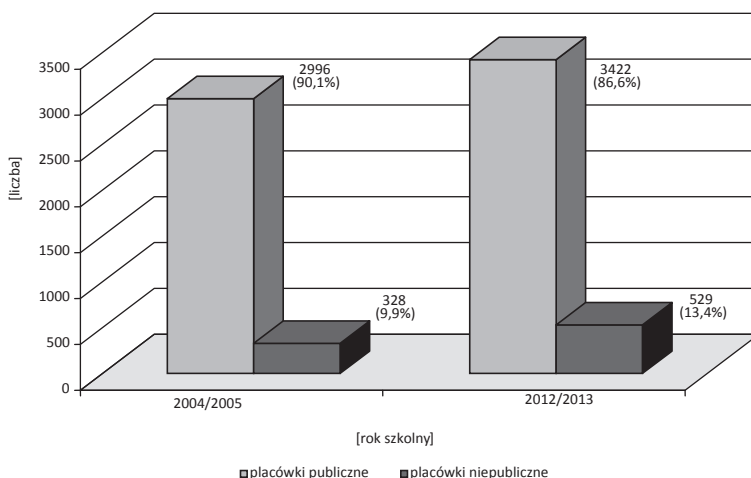
zwiększyły ogólną liczbę miejsc. Na przestrzeni ostatnich kilku lat w Opolu przybyło łącznie 630 miejsc dla przedszkolaków.

Publiczne i niepubliczne placówki wychowania przedszkolnego w Opolu w roku szkolnym 2012/2013 mogły przyjąć łącznie 3951 dzieci (przedszkola publiczne – 3422, przedszkola niepubliczne i niepubliczne punkty przedszkolne – 529).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

Wykres 1. Placówki przedszkolne w Opolu w roku szkolnym 2012/2013

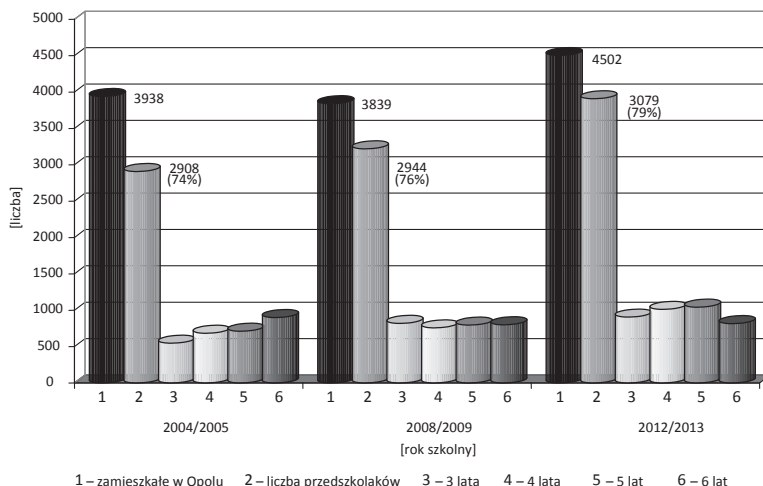


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

Wykres 2. Liczba miejsc w placówkach przedszkolnych w Opolu

Od roku szkolnego 2004/2005 liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli publicznych wzrastała corocznie o kilka punktów procentowych. Wzrost ten obrazuje wykres 3.

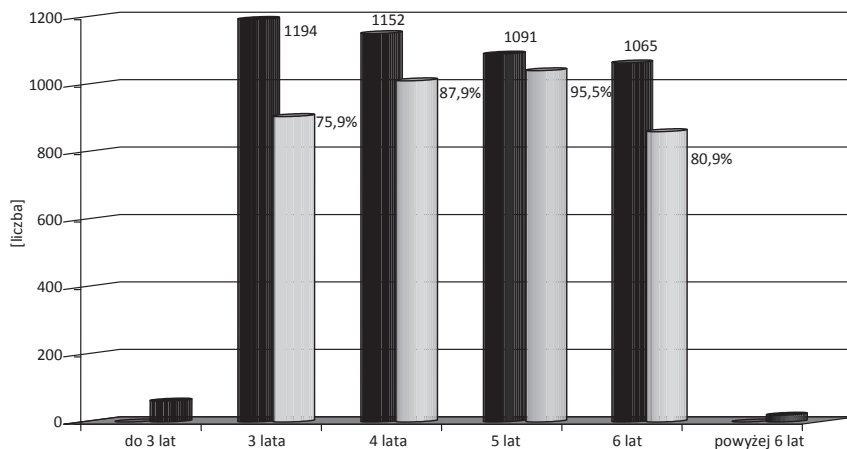




Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

Wykres 3. Dzieci w wieku 3-6 lat objęte edukacją w placówkach przedszkolnych w stosunku do zamieszkałych w Opolu

Tworzenie nowych miejsc w przedszkolach publicznych i powstawanie nowych placówek niepublicznych pozwoliło na utrzymanie tendencji wzrostowej objęcia edukacją przedszkolną dzieci w wieku 3-6 lat. W odniesieniu do roku 2010 wskaźnik udziału dzieci 3-letnich w wychowaniu przedszkolnym zwiększył się o 4,3%, 4-letnich o 7,3%, 5-letnich o 7,5% i 6-letnich o 5,6%.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

Wykres 4. Procent dzieci objętych edukacją przedszkolną (wg wieku) w stosunku do liczby zamieszkałych w Opolu w roku szkolnym 2012/2013

Sieć placówek przedszkolnych w Opolu w dużej mierze zabezpiecza potrzeby jego mieszkańców w zakresie opieki i edukacji przedszkolnej. Miasto Opole, realizując zadania gminne określone w ustawie o systemie oświaty, prowadzi 32 przedszkola publiczne (31 jako jednostki samodzielne i jedno w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 1), w tym dwa integracyjne i jedno specjalne, zapewniające specjalistyczną pomoc dzieciom niepełnosprawnym.

## **Edukacja dzieci dysfunkcyjnych i z trudnościami w przedszkolach publicznych**

Kształcenie specjalne jest zorganizowanym procesem edukacji, dostosowanym do potrzeb dzieci niepełnosprawnych, dla których – ze względu na zaburzenia lub dysfunkcje zakłócające jego funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne oraz możliwości uczenia się – konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze i rewalidacyjne, ukierunkowane na ich wszechstronny rozwój.

W roku szkolnym 2011/2012 dla dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, zorganizowano w przedszkolach publicznych osiem oddziałów integracyjnych, cztery oddziały specjalne i jeden zespół rewalidacyjno-wychowawczy. Łącznie do oddziałów ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych uczęszczało 75 dzieci niepełnosprawnych, w tym 14 do oddziałów ogólnodostępnych, 21 do oddziałów specjalnych i 40 do integracyjnych.

Szczególne warunki rozwoju i uczenia się dzieciom wymagającym kształcenia specjalnego zapewnia się w trzech placówkach:

- Przedszkolu Publicznym Integracyjnym Nr 38, przy ul. Prószkowskiej 39, liczącym dwa oddziały integracyjne, do których uczęszcza co roku dziesięcioro dzieci niepełnosprawnych;
- Przedszkolu Publicznym Integracyjnym Nr 51, przy ul. Bytnara Rudego 1, liczącym dziewięć oddziałów: dwa ogólnodostępne, sześć integracyjnych (30 dzieci) i jeden specjalny dla dzieci z autyzmem (czworo dzieci);
- Publicznym Przedszkolu Specjalnym Nr 53 „Iskierka”, przy ul. Szymona Koszyka 21A, w którym funkcjonują trzy oddziały specjalne: jeden oddział dla dzieci z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym (osiem osób), dwa oddziały dla dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (osiem osób) i zespół rewalidacyjno-wychowawczy (czworo dzieci). Łącznie do przedszkola specjalnego może uczęszczać maksymalnie 20 dzieci.

W roku szkolnym 2012/2013 utworzony został kolejny, dziewiąty oddział integracyjny w Przedszkolu Publicznym Nr 54, przy ul. Majora Hübala 19.

Publiczne Przedszkole Specjalne Nr 53 „Iskierka” do końca września 2012 r. mieściło się w budynku piętrowym z barierami architektonicznymi przy ul. Niemodlińskiej 60. Od 1 października 2012 r. przedszkole zmieniło siedzibę, na którą został przeznaczony jeden z segmentów budynku Publicznej Szkoły Podstawowej Nr 14. Obecna siedziba spełnia wymogi łatwego dostępu dla osób niepełnosprawnych, wszystkie pomieszczenia (sale dydaktyczne, szatnie, łazienki) użytkowane przez dzieci z dużymi niepełnosprawnościami mieszczą się na parterze. Cały segment przy ul. Szymona Koszyka 21A został odpowiednio przystosowany do potrzeb osób niepełnosprawnych. Obecnie przedszkole posiada cztery sale dydaktyczne oraz pomieszczenia do zajęć specjalistycznych: sale do zajęć logopedycznych i usprawniania ruchowego oraz salę „doświadczenia świata”, których nie było w poprzedniej siedzibie placówki.

Do przedszkola specjalnego przyjmowane są dzieci od 3. roku życia. Dzieci przyjmowane są do przedszkola na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz wypełnionej karty zgłoszenia dziecka do przedszkola. Do tego przedszkola uczęszczają dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, tj. kilkoma niepełnosprawnościami łącznie, takimi jak: porażenie mózgowe, uszkodzenie narządu wzroku, uszkodzenie narządu słuchu, zespół Downa, autyzm.

W przedszkolu specjalnym każde dziecko poddawane jest diagnozie pedagogicznej, na podstawie której tworzy się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. W oparciu o te programy oraz zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego nauczyciele w oddziałach sporządzają autorskie programy pracy grupowej. W pracy z dziećmi wykorzystywane są następujące metody: zabawa, stymulacja polisensoryczna, naśladownictwo ruchowe, metoda pielęgnacji wychowującej, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne'a, metoda komunikacji pozawerbalnej, muzykoterapia, metoda integracji sensorycznej.

## **Edukacja przedszkolna w polityce oświatowej gminy**

Prowadzenie przez gminę przedszkoli publicznych i dotacje dla placówek niepublicznych stanowią duże obciążenie budżetu miasta. Wymierne efekty w opolskiej edukacji najmłodszych, mimo ograniczeń finansowych

i prawnych, osiągane są poprzez perspektywiczne planowanie, celowe i skuteczne działanie ukierunkowane na określony model przedszkola i standardy jakości, a w dużej mierze także dzięki zaangażowaniu władz miasta, dyrektorów, nauczycieli i rodziców.

Rada Miasta Opola w 2011 r. przyjęła „Kierunki polityki oświatowej miasta Opola na lata 2011–2015”<sup>14</sup>, dokument określający perspektywiczne cele i zadania edukacyjne. Kierunki polityki oświatowej odzwierciedlają potrzeby środowisk edukacyjnych i oczekiwania społeczne oraz racjonalizują działania organu prowadzącego wobec wszystkich jednostek oświatowych w mieście.

Do pełnej realizacji kierunków polityki oświatowej, określonych na najbliższe lata, ustalone zostały modele i standardy edukacyjne (do których dochodzenie będzie następowało w sposób ewolucyjny), uwarunkowane realiami finansowymi i prawnymi, możliwościami organizacyjnymi, potencjału i zaangażowania ludzkiego, potrzebami oświatowymi i potrzebami środowiska społecznego.

Przyjęty model przedszkola:

- przedszkole liczy nie mniej niż dwa oddziały;
- grupa przedszkolna liczy od 15 do 20 dzieci;
- obiekt przedszkolny przystosowany do potrzeb osób niepełnosprawnych;
- plac zabaw wyposażony w atrakcyjny i bezpieczny sprzęt;
- sale dydaktyczne wyposażone w sprzęt multimedialny i audiowizualny;
- pracownie do zajęć tematycznych (teatralne, plastyczne, muzyczne).

Standardy edukacyjne dla przedszkoli:

- rozpoznawanie i rozwijanie indywidualnych zdolności i umiejętności dzieci oraz zapewnienie przepływu informacji w tym zakresie na wyższy poziom kształcenia;
- zajęcia wspomagające rozwój fizyczny dziecka (rytmika, gimnastyka korekcyjna);
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i ich rodziców (logopeda, psycholog, terapeuta);
- nauka języka obcego;
- profilaktyka zagrożeń patologicznych.

Działania określone w kierunkach polityki oświatowej są sukcesywnie realizowane i monitorowane. Już dzisiaj stopień wdrażania modelu placówki przedszkolnej i standardów edukacyjnych w przedszkolach jest satysfakcjonujący.

---

<sup>14</sup> *Polityka oświatowa miasta Opola na lata 2011–2015*, Urząd Miasta Opola, Opole 2011.

Opolskie przedszkola posiadają dobrą infrastrukturę materialną, obiekty są wyremontowane, estetyczne i bogato wyposażone w pomoce, zabawki i sprzęt. Edukacja dziecka w przedszkolu jest realizowana przy wykorzystaniu bardzo wielu ciekawych i często niestandardowych form i metod pracy na podstawie wielu ciekawych programów innowacyjnych, autorskich i własnych. W ramach posiadanych środków przedszkola mają możliwość finansowania lub dofinansowania zadań przyjętych w standardach edukacyjnych dla przedszkoli, wspomagających rozwój fizyczny dzieci (rytmika, gimnastyka korekcyjna) i naukę języka obcego. Zapewniają warunki harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci poprzez edukację kulturalną, prozdrowotną i proekologiczną.

Przez cały etap edukacji przedszkolnej dziecko jest obserwowane i wspierane pod kątem indywidualnych umiejętności, zainteresowań i uzdolnień. Przedszkola wspomagają rodzinę w rozwoju dzieci w tym zakresie przez realizację autorskich programów edukacji artystycznej, organizację zajęć dodatkowych z zakresu tańca, teatru, plastyki, muzyki, rozwijania u dzieci podstaw kształcenia informatycznego, organizację przeglądów, festiwali i konkursów. Prowadzą edukację regionalną i patriotyczną, integrację międzypokoleniową i środowiskową w ramach kalendarza stałych imprez i uroczystości (festyny rodzinne, olimpiady sportowe, olimpiady zdrowia, święto pieczonego ziemniaka, jasełka, wodzenie niedźwiedzia, babski comber), poprzez realizowane takich programów jak np.: „Mały Opolanin”, „Opole moje miasto”.

Powszechna jest dostępność do zajęć wspomagających rozwój fizyczny dziecka (rytmika, gimnastyka korekcyjna), nauki języka obcego (angielski, niemiecki) i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i ich rodziców (psycholog, terapeuta, logopeda). Zajęcia specjalistyczne w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci organizowane są najczęściej przez nauczycieli danego przedszkola, posiadających dodatkowe, specjalistyczne kwalifikacje. Podnosi to skuteczność działań, skraca czas poznania przez nauczyciela dziecka z dysfunkcjami, pozwala na szybsze rozpoczęcie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i nie naraża dziecka na pokonywanie dodatkowego stresu związanego z nawiązywaniem kontaktów z nową osobą dorosłą.

Ciekawą inicjatywą kilku przedszkoli jest wykorzystywanie, w ramach dodatkowych zajęć z dziećmi, techniki komputerowej, odpowiednich programów przeznaczonych dla małych dzieci i pracy z komputerem. Zajęcia te mają nie tylko zainteresować nowoczesną techniką, ale i nauczyć zasad posługiwania się komputerem z zachowaniem bezpieczeństwa i higieny pracy. Przedszkola systematycznie podnoszą jakość swojej pracy, czego dowodem są uzyskane certyfikaty jakości, takie jak: „Partnerskie Przed-

szkole”, „Lider integracji”, „Przedszkole bezpieczne dla zdrowia i rozwoju dziecka”, „Przedszkole Promujące Zdrowie”, „Bezpieczne Przedszkole”, „Zielone Przedszkole”.

Rozpoznawanie oraz rozwijanie pasji, zainteresowań i uzdolnień dzieci oraz przekazywanie informacji o mocnych stronach dziecka do szkoły stanowi ważne zadanie pracy merytorycznej przedszkoli. Przedszkola podejmują coraz więcej skutecznych działań, aby jak najwięcej informacji o dziecku przekazać szkole, w której rozpocznie ono obowiązek szkolny. W tym celu współpracują z dyrektorami i nauczycielami szkół podstawowych. Nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego otrzymują od rodziców informację charakteryzującą dziecko, w formie np. portfolio przygotowanego przez przedszkole na zakończenie pierwszego etapu edukacji dziecka. Dostarcza ono nauczycielowi klasy pierwszej znaczących informacji o dziecku, przede wszystkim o jego mocnych stronach, możliwościach, zainteresowaniach, uzdolnieniach, jak też o trudnościach, emocjach, więzi z rówieśnikami i dorosłymi. Informacje te podpowiadają nauczycielowi możliwości edukacji przedmiotowej i sposobie realizacji zadań edukacyjnych sprzyjających dziecku w pokonywaniu trudności, a przynoszących radość z uczenia się i rozwijania zainteresowań i zdolności.

Filip

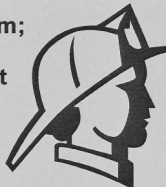
**W przyszłości  
chciałbym  
zostać  
kowbojem;**

**Jestem fajny,  
urodzony  
przywódca  
zdany na  
sukces;**

**Lubię bawić się  
w piekarzy z Frankiem;**

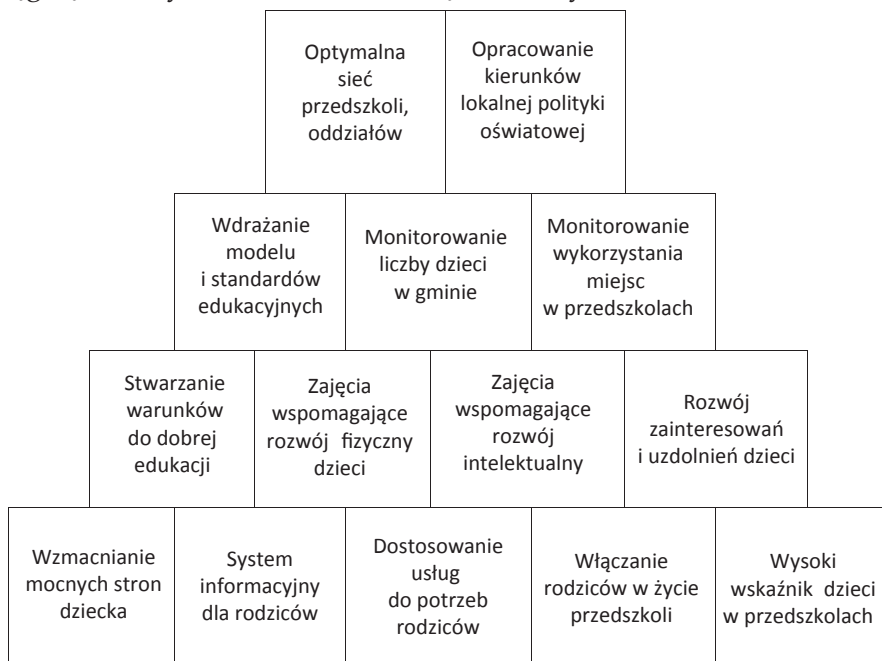
**Moim marzeniem jest  
być zawsze w  
przedszkolu;**

**Nie lubię  
jak mój pies w nocy szczeka;**



Źródło: Materiały Wydziału  
Oświaty Urzędu Miasta Opola.

Rozpoznawanie i rozwijanie uzdolnień dzieci oraz przekazywanie pozytywnej informacji o dziecku do szkoły jest jednym z wielu przykładów osiągnięcia określonych modeli i standardów placówek przedszkolnych. Na modelową organizację edukacji przedszkolnej w Opolu oraz znaczące osiągnięcia w tym zakresie składa się wiele czynników.



Źródło: Materiały Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

Wykres 5. Czynniki wpływające na modelową organizację edukacji przedszkolnej w Opolu

## Miejsce projektów europejskich w podnoszeniu jakości edukacji przedszkolnej

Pozarodzielska opieka nad małym dzieckiem w polityce oświatowej państwa stanowi istotny aspekt pośredniego oddziaływania na aktywizację zawodową kobiet. W ramach realizacji zadania określonego mianem osiągalności opieki instytucjonalnej nad dzieckiem duże znaczenie ma kwestia dostępności czasowej, przestrzennej<sup>15</sup>. Wychodząc naprzeciw po-

<sup>15</sup> P. Michoń, *Wpływ instytucjonalnej opieki nad dzieckiem na aktywność zawodową kobiet w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo WSE, Białystok 2008.

trzebom rodzin, a przede wszystkim kobiet, miasto Opole nieprzerwanie od 2008 roku uczestniczyło w realizacji projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej, skierowanych do opolskich przedszkoli publicznych. W przeciągu pięciu lat, tj. pomiędzy 2008 a 2012 r., skutecznie zrealizowano trzy projekty nastawione na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci oraz podniesienie dostępności edukacji przedszkolnej w Opolu. Projekty: „Elastyczne przedszkola”, „Przyjazne przedszkola” oraz „Chętnie idę do przedszkola” spotkały się z bardzo dużym zainteresowaniem środowiska. W ramach tych projektów wydłużono czas pracy przedszkoli oraz uruchomiono możliwość opieki nad dzieckiem w soboty w godzinach od 7.30 do 15.00. Zgodnie z potrzebami zgłaszanymi przez rodziców, w dni powszednie wydłużono o 2 godz. (17.00–19.00) funkcjonowanie przedszkoli, do których uczęszczały dzieci rodziców pracujących dłużej, niż czynna była placówka. Kierując się tymi potrzebami wydłużano czas pracy przedszkoli odpowiednio w roku szkolnym 2008/2009 w 11 przedszkolach; w roku 2009/2010 w sześciu, a w 2010/2012 w pięciu przedszkolach. W każdym kolejnym roku obejmowano projektem inne placówki, aby z opieki skorzystać mogły dzieci z całego środowiska. Jeśli chodzi o opiekę w soboty, dostępna była w wyznaczonych placówkach, w których mogły spędzać czas dzieci z terenu całego miasta. Kwalifikacja dzieci do opieki instytucjonalnej w formie elastycznego dostępu czasowego opierała się na zasadzie wyrównywania szans dzieci z rodzin będących w trudnej sytuacji ekonomicznej i organizacyjnej (np.: matki samotnie wychowujące dzieci), dzieci w wieku 2,5–3 lat, a także 6-latki uczestniczące w rocznym przygotowaniu przedszkolnym i dzieci powyżej 6. roku życia posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Wydłużenie czasu pracy przedszkoli to także szansa na bezpieczną opiekę nad dziećmi rodziców zmieniających lub podnoszących swoje kwalifikacje w celu znalezienia lub utrzymania pracy.

Organizowanie elastycznej opieki przedszkolnej nie zostało zredukowane tylko do wydłużenia czasu pracy przedszkoli w formie nadzoru opiekuńczego nad dzieckiem. W trakcie dodatkowych godzin spędzonych w przedszkolach dzieci miały sposobność skorzystania z różnorodnych zajęć, takich jak: lekcje języków obcych, zajęcia logopedyczne czy terapia i rehabilitacja. Zajęcia w dodatkowych godzinach funkcjonowania przedszkoli były planowane zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi dzieci i zorganizowane zgodnie ze wszystkimi standardami opieki i edukacji. W przedszkolach o wydłużonym czasie pracy dzieci mogły także uczestniczyć w wycieczkach i spotkaniach poza placówką, między innymi w Miejskiej Bibliotece Publicznej i Centrum Nauk Przyrodniczych. Do realizacji projektu zaangażowano i zatrudniono



no osoby o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach pedagogicznych, co pozwoliło na optymalne zagospodarowanie czasu dzieci, rozwijając ich predyspozycje, a także zadbać o te, które wykazują wczesne symptomy trudności edukacyjnych.

Jednym z fundamentalnych celów projektów było objęcie opieką przedszkolną dzieci, które wcześniej z niej nie korzystały, w sumie 551 nowych wychowanków. Wartością dodaną projektu można nazwać wzrost zainteresowania rodziców sytuacją dziecka w przedszkolu. Wydłużenie czasu pracy wybranych przedszkoli pozwoliło rodzicom na osobisty kontakt z nauczycielami podczas przyprowadzania i odbierania dzieci. W sytuacji, kiedy rodzice pracują, kontakt jest bardziej ograniczony, gdyż dzieci są często odbierane z przedszkola przez innych członków rodziny, upoważnionych do tego przez rodziców.

Łącznie, w ramach trzech projektów, objęto wsparciem 1148 dzieci w wieku przedszkolnym. W ramach ewaluacji projektu uzyskano wiele pozytywnych opinii potwierdzających trafność podejmowanych działań, wydłużenie czasu pracy pozwoliło rodzicom podnosić swoje kwalifikacje lub podejmować pracę w godzinach popołudniowych czy w soboty.

Tabela 2 pokazuje szczegóły realizacji projektów z rozbiciem na poszczególne wartości opisujące projekt, takie jak terminy, koszty i liczba beneficjentów.

Podsumowując można stwierdzić, iż działania podejmowane w ramach projektu „Elastyczne przedszkola” są znaczącą pomocą w szczególności dla kobiet, które muszą łączyć pracę zawodową z organizacją życia rodzinnego<sup>16</sup>. Prognozy demograficzne na rok 2020 przewidują wzrost zapotrzebowania na instytucjonalną opiekę nad małym dzieckiem w kontekście zarówno zatrudniania kobiet, jak i wzrostu liczby urodzeń w większych miastach. Możliwość korzystania z wszelkich udogodnień wspomagających rodziców w organizowaniu życia rodzinnego i pracy zawodowej wpływa pozytywnie na stan określany terminem *life balans*, pozwalający zmniejszyć dyskomfort związany z zapewnieniem opieki nad dzieckiem a wymaganiami pracodawcy.

Mądrze zaprogramowana i realizowana edukacja przedszkolna wprowadza dziecko w świat ludzkiego poznania w sposób zorganizowany i ukierunkowany na nabywanie różnorodnych kompetencji.

H. Sowińska zauważa:

„Gdy pierwszoklasista przychodzi do szkoły, reprezentuje ukształtowany przez pierwsze 6 lat swojego życia obraz percepcjo-

---

<sup>16</sup> P. S z u k a l s k i, *Zapotrzebowanie na instytucjonalne formy opieki nad małym dzieckiem w Polsce w perspektywie roku 2020*, [w:] *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo WSE, Białystok 2008.

Tabela 2

## Projekty europejskie realizowane w latach 2008–2012

Lp.	Nazwa projektu	Termin realizacji	Wartość projektu [zł]	Liczba beneficjentów	Charakterystyka projektu
1	„Elastyczne przedszkola – wsparcie edukacji przedszkolnej w mieście Opolu”	01.08.2008–31.07.2009 r.	385 042,00	495	Projekt zakładał m.in. wydłużenie czasu pracy o 2 godz. w dni powszednie, od poniedziałku do piątku, od godziny 17.00 do 19.00 w 11 placówkach nr: 8, 22, 24, 25, 33, 37, 43, 54 oraz uruchomienie pracy w soboty w godzinach 7.00–15.00 w placówkach nr 2, 30 i 44
2	„Przyjazne przedszkola – wsparcie edukacji przedszkolnej w mieście Opolu”	01.10.2009–31.07.2010 r.	399 990,00	312	Projekt zakładał m.in. wydłużenie czasu pracy o 2 godz. w dni powszednie, od poniedziałku do piątku, od godziny 17.00 do 19.00 w placówkach nr: 3, 4, 21, 23, 38, 51 oraz uruchomienie pracy w soboty w godzinach 7.00–15.00 w placówce nr 42
3	„Chętnie idę do przedszkola – wsparcie edukacji przedszkolnej w mieście Opolu”	01.11.2010–28.02.2012 r.	500 000,00	341	Projekt zakładał m.in. wydłużenie czasu pracy o 2 godz. w dni powszednie, od poniedziałku do piątku, od godziny 17.00 do 19.00 w przedszkolach nr: 16, 18, 26, 28, 55 oraz uruchomienie pracy w soboty w godzinach od 7.00 do 15.00 w przedszkolu nr 14

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola.

wanej przez siebie rzeczywistości, ma osobistą «życiową filozofię» naznaczoną wcześniejszymi doświadczeniami, co pozwala mu odnosić się do nowych zdarzeń i nadawać im coraz wyższe jakościowo znaczenie»<sup>17</sup>.

D. Klus-Stańska i M. Nowicka, podkreślając rolę edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, stwierdzają, że „[...] doświadczenia pierwszych lat kształcenia bardzo często przesądzają o tym, kim w przyszłości «stanie się dziecko»»<sup>18</sup>.

Edukacja przedszkolna ma znaczenie dla intelektualnego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka. Pozwala wyrównać warunki startu szkolnego dzieciom z różnych środowisk poprzez stymulowanie prawidłowego ich rozwoju, eliminowanie zaburzeń i dysharmonii rozwojowych oraz wzmocnienie i wsparcie oddziaływań rodziny. Umiejętności wynoszone przez dzieci z przedszkola procentują lepszymi wynikami w nauce szkolnej oraz lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym w życiu dorosłym. Dlatego inwestowanie w edukację małych dzieci jest tak ważne, a nakłady poniesione na ten cel zwrócą się w przyszłości wielokrotnie.

## Bibliografia

*Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzech klas szkoły podstawowej, cz. 2: Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, red. M. Dąbrowski, M. Żyto, CKE, Warszawa 2008.

B a r a ń s k a E., R ę k a w e k A., *Edukacja elementarna – sześciolatek na progu szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 12.

*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

*Edukacja przedszkolna*, red. P. Swianiewicz, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.

*Jakość w edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2012.

K l u s - S t a ń s k a D., N o w i c k a M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

M i c h o ń P., *Wpływ instytucjonalnej opieki nad dzieckiem na aktywność zawodową kobiet w krajach Uni Europejskiej*, [w:] *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo WSE, Białystok 2008.

*Polityka oświatowa miasta Opola na lata 2011–2015*, Urząd Miasta Opola, Opole 2011.

S z u k a l s k i P., *Zapotrzebowanie na instytucjonalne formy opieki nad małym dzieckiem w Polsce w perspektywie roku 2020*, [w:] *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo WSE, Białystok 2008.

*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszenie nierówności społecznych i kulturowych*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), Warszawa 2009.

<sup>17</sup> *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 34.

<sup>18</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 7.

ŁUKASZ FIEBICH

# Technologia informacyjna w edukacji medialnej na etapie wychowania przedszkolnego

## Wstęp

W dynamicznie rozwijającym się współcześnie świecie niezwykle ważnym czynnikiem jest wprowadzanie technologii informacyjnej do większości dziedzin życia. Dzięki nim codzienne czynności stają się łatwiejsze, pozwalają zaoszczędzić czas, a nawet pieniądze.

Istotne jest podążanie z duchem czasu i stosowanie rozwiązań usprawniających komunikację oraz przyspieszających zdobywanie informacji. Technologia informacyjna okazuje się ważnym elementem, szczególnie w zakresie umiejętności każdego nauczyciela i pedagoga.

Niezwykle ważne stają się różne formy podnoszenia kwalifikacji i kursy doskonalące w zakresie technologii informacyjnej, ponieważ „[...] każdy obywatel (w tym: uczeń, nauczyciel), w takim samym sensie, w jakim nabywa umiejętność czytania, pisania, rachowania, powinien dążyć do zwiększenia umiejętności posługiwania się technologią informacyjną w swoim życiu zawodowym (nauczyciel w nauczaniu) i osobistym”<sup>1</sup>.

W niniejszej pracy podjęto próbę głębszego poznania oceny potencjału kompetencyjnego nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie technologii informacyjnej, stosowanej w edukacji najmłodszych. Aby zobrazować opisywane zagadnienia teoretyczne, posłużono się wynikami badań empirycznych, przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego.

---

<sup>1</sup> M. Sysło, *Technologia informacyjna. Stare i nowe wyzwania dla edukacji* [[http://www.intereol.net/prezentacje/MMSyslo\\_TI\\_stare\\_i\\_nowe\\_wyzwania.ppt](http://www.intereol.net/prezentacje/MMSyslo_TI_stare_i_nowe_wyzwania.ppt)], 29.04.2009.

## Technologia informacyjna

Maciej M. Sysło definiuje technologię informacyjną, jako „[...] zespół środków (czyli urządzeń, takich jak komputery i ich urządzenia zewnętrzne oraz sieci komputerowe) i narzędzi (czyli oprogramowanie), jak również inne technologie (takie, jak telekomunikacja), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją”<sup>2</sup>.

Potrzebę komunikowania się z innymi ludźmi człowiek odczuwał już w czasach starożytnych. Można powiedzieć nawet, że komunikowanie należy do jednych z najstarszych procesów społecznych towarzyszących człowiekowi<sup>3</sup>. Było ono niezbędne w celu porozumienia się z innymi – czy to za pomocą symboli, słów czy gestów. Analizując wszystkie zmiany zachodzące w ciągu ostatnich dwóch wieków, można stwierdzić, że przyczyniły się one do ukształtowania współczesnego społeczeństwa informacyjnego<sup>4</sup>. Należy zwrócić uwagę na to, iż komputer, podobnie jak szereg innych technologii informacyjnych, przede wszystkim medialnych, pojawił się dopiero we współczesnych czasach<sup>5</sup>. Jeszcze kilkanaście lat temu zwykłe, codzienne czynności wyglądały zupełnie inaczej niż obecnie. W dzisiejszych czasach człowieka zewsząd otacza technika. Komputeryzacją została objęta każda sfera życia i ciężko jest wyobrazić sobie współczesnemu społeczeństwu życie bez komputera, telefonu komórkowego czy dostępu do sieci Internet.

Bez wątpienia dynamicznie rozwijające się technologie informacyjne są współcześnie związane z tzw. multimediami. Józef Bednarek jedną z najszybciej rozwijających się technik komputerowego przedstawiania informacji, jaką są multimedia, definiuje jako „przekazywanie informacji za pomocą wielu mediów”. Aktualnie zamiast określenia „środki” coraz częściej używa się pojęcia „media”, które w dydaktyce oznaczają „[...] różnorodne przedmioty oryginalne lub ich desygnaty obrazowe, dźwiękowe, obrazowo-dźwiękowe lub manipulacyjne”<sup>6</sup>.

Współczesne technologie informacyjne można zdefiniować, jako „[...] ogół metod i technik komunikowania się ludzi w zakresie tworzenia,

---

<sup>2</sup> M. Sysło, *Technologia informacyjna w edukacji* [[http://www.snti.pl/snti/files/ti\\_w\\_educacji.pdf](http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_educacji.pdf)], 29.04.2009.

<sup>3</sup> T. B a r s k i, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 15.

<sup>4</sup> J. B e d n a r e k, *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 26.

<sup>5</sup> Tamże, s. 32.

<sup>6</sup> Tamże, s.45–46.

przechowywania, selekcji, transmisji i udostępniania informacji”<sup>7</sup>. W odległych czasach proces komunikacji opierał się głównie na podróżowaniu, pokonywaniu tysięcy kilometrów, obecnie służy nam do tego komputer z połączeniem do sieci Internet, telefon, radio, telewizja. Zdecydowanie ułatwia i przyspiesza to cały proces komunikacji. Bożena Kubiczek pisze, że współczesny człowiek powinien posiadać umiejętności, które pomogą mu w dążeniu za wszelkimi zmianami cywilizacyjnymi. Do umiejętności, o których mowa, zalicza się „[...] komunikowanie się, doskonalenie, myślenie, poszukiwanie, działanie, korzystanie ze źródeł informacji, rozwiązywanie problemów, współpraca i uczenie się”<sup>8</sup>.

## Współczesny nauczyciel

Według Józefa Półturzyckiego uczenie się – to proces, w wyniku którego, przy wykorzystaniu doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania. „Uczenie się to nabywanie wiedzy, a nauczanie to działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się”<sup>9</sup>. Aby proces nauczania – uczenia się był właściwie realizowany, w procesie kształcenia powinna występować równowaga pomiędzy „[...] skutecznym i nowoczesnym nauczaniem oraz efektywnym i świadomym uczeniem się”<sup>10</sup>.

Współczesna edukacja powinna traktować ucznia jako samodzielną jednostkę, wyposażoną w szeroki wachlarz możliwości. W obecnym modelu kształcenia nauczyciel nie powinien odgrywać roli wszechwiedzącego mistrza, lecz osoby, która prowokuje ucznia do poszukiwania informacji i procesu rozwiązywania wszelkich problemów<sup>11</sup>.

Poruszając tematykę wspomaganie procesu nauczania, można wprowadzić pojęcie „współczesny nauczyciel”. Osoba taka powinna być tzw. przewodnikiem uczniów, który będzie w stanie wskazać, jak z poszczególnej informacji należy konstruować wiedzę, jak zlokalizować, określić problem, a następnie szybko i sprawnie go rozwiązać. Współczesny nauczyciel powinien także określić „[...] jak wspierać uczących w ich pracy grupowej, jak myśleć o przedmiocie dyskusji, jak formułować pytania,

<sup>7</sup> Tamże, s. 55.

<sup>8</sup> B. K u b i c z e k, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo NOWIK, Sp.j., Opole 2007, s. 9.

<sup>9</sup> J. P ó ł t u r z y c k i, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 26.

<sup>10</sup> Tamże, s. 93.

<sup>11</sup> B. K u b i c z e k, *Metody...*, dz.cyt., s. 11-14.

w jaki sposób poszukiwać odpowiedzi, radzić, jak formułować i analizować problem, jak doświadczać zdarzeń i wyzwań osadzonych w kontekście rzeczywistych, życiowych sytuacji, które są bardzo interesujące dla uczących się i przyczyniają się do satysfakcji z nauki”.

Nauczyciel przygotowujący zajęcia edukacyjne w przedszkolu z wykorzystaniem komputera powinien zwrócić uwagę na gotowe, ogólnodostępne na rynku oprogramowanie edukacyjne oraz dostępne edytory graficzne i tekstowe.

Planując takie zajęcia, warto pomyśleć o stworzeniu własnej prezentacji multimedialnej oraz dokładnie przejrzeć zasób internetu. Współcześni producenci oprogramowań komputerowych mają w swej ofercie duży wybór programów przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Programy takie odwołują się najczęściej do trzech rodzajów aktywności edukacyjnej przedszkolaków, które można określić jako: 1) prosta nauka; 2) rozwiązywanie problemów oraz 3) rozwój kreatywności.

**Prosta nauka** – polega na zdobywaniu przez przedszkolaków podstawowych informacji, takich jak nazwy pór roku, znaki matematyczne, litery alfabetu, nazwy miesięcy i dni tygodnia.

**Rozwiązywanie problemów** – ten rodzaj aktywności edukacyjnej wymaga pokonywania pewnych trudności. Polega na tym, że dziecko przezwycięża je przez odkrycie brakujących elementów pewnej całości bądź przez powiązanie dostępnych elementów w jedną, logiczną całość.

**Aktywność kreatywna** – dzięki niej dziecko może wyrazić samo siebie, może tworzyć krótsze lub dłuższe wypowiedzi na dowolne lub ściśle określone tematy, może kolorować obrazki, tworzyć melodie, wymyślać zagadki<sup>12</sup>.

Sprzęt komputerowy zdecydowanie ułatwia naukę. Szczególnie w przedszkolu stosowanie „nauki poprzez zabawę” stanowi jeden z najważniejszych argumentów przemawiających za wykorzystaniem komputera w pracy z małymi dziećmi. Dzięki barwnej oprawie graficznej, kolorowym animacjom, dźwiękom nauka poprzez zabawę staje się bardzo miła i przyjemna dla dzieci, które w młodszym wieku nie są nawet świadome procesu uczenia się<sup>13</sup>. Mowa tu o grach edukacyjnych, których na rynku jest pod dostatkiem. Józef Bednarek określa dydaktyczno-wychowawcze wartości gier komputerowych stosowanych w procesie nauczania – uczenia się jako bardzo duże. Wyjaśnia również, że edukacyjne gry komputerowe „[...] mogą być wykorzystywane do usuwania zaburzeń rozwo-

<sup>12</sup>M. Kołacz, K. Żuchelowska, *Dydaktyczny kontekst edukacji przedszkolnej wspomaganą komputerem*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 3.

<sup>13</sup>G. Gregorczyk, W. Jochemczyk, *Komputer i małe dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 1, s. 15.

jowych, rozwijania umiejętności intelektualnych, wspomaganie rozwoju osobowościowego oraz wdrożenia do pracy z tym środkiem audiowizualnym<sup>14</sup>.

## Proces dydaktyczno-wychowawczy wspomagany komputerowo

Wśród dostępnych obecnie środków dydaktycznych istotne miejsce zajmuje komputer i ważne jest, aby w żadnym przedszkolu go nie brakło. Jak wspomina w swoim artykule Małgorzata Wojciechowska – małe dzieci nie napotykają barier psychologicznych i to właśnie w wieku przedszkolnym powinny doświadczyć pierwszego kontaktu z komputerem. Jest to dla każdego człowieka okres wolny od obaw, lęków czy zahamowań związanych z obsługą skomplikowanego sprzętu<sup>15</sup>.

Komputer jako środek dydaktyczny ma ogromne znaczenie i wysoką wartość, gdyż ponad 80% informacji człowiek odbiera poprzez zmysł wzroku. Dodatkowo dzięki wykorzystaniu komputera proces edukacyjny przybiera wielokodową i wielozmysłową postać, wszechstronnie aktywizuje dzieci. Podczas takich zajęć przekazywane są komunikaty słowne, graficzne, słuchowe, audiowizualne, co wywołuje u dzieci emocje i przyczynia się do kształtowania u nich pozytywnych motywacji do zdobywania wiedzy.

„Komputery oddziałują na sferę emocjonalno-motywacyjną małych dzieci, kształtują ich postawy i uczucia estetyczne, rozbudzają zainteresowania, wywołują przeżycia, wzruszenia, które rozbudzają zainteresowania treściami poznawczymi, a nauczycielowi ułatwiają realizację założonych celów edukacyjnych”<sup>16</sup>.

Badania nad efektywnością i wzrostem jakości kształcenia z wykorzystaniem technologii informacyjnej wśród dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) przeprowadzono we Francji, Niemczech, Włoszech, Portugalii, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii. Zleconym przez firmę IBM badaniom przewodniczyli John Siraj-Blatchford z Uniwersytetu Cambridge oraz Iram Siraj-Blatchford z Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego. Pracowali wspólnie z zespołami badaczy akademickich z poszczególnych krajów.

<sup>14</sup>J. Bednarek, *Multimedia...*, dz.cyt., s. 145.

<sup>15</sup>M. Wojciechowska, *Komputer – cenna pomoc w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 9.

<sup>16</sup>M. Kołacz, K. Żuchelowska, *Dydaktyczny kontekst...*, dz.cyt.



Firma IBM, która prowadzi program nauczania przedszkolnego KidSmart, wprowadza swój produkt w porozumieniu z organami i instytucjami odpowiedzialnymi za nauczanie przedszkolne, zwykle z ministerstwami edukacji. To właśnie ministerstwa edukacji opiniują cały program, biorą udział w wyborze placówek, a także zapewniają odpowiednie szkolenia nauczycielom. Głównym celem programu, jak zapewnia pomysłodawca i producent programu, jest „[...] opracowanie procesów dydaktycznych rozszerzonych o stosowanie technologii informatycznych”.

W ramach projektu IBM KidSmart placówkom, które prowadzą nauczanie przedszkolne, przekazywane są zestawy komputerowe zaprojektowane z myślą o dzieciach w wieku 3–7 lat. Wspomniany zestaw obejmuje komputer w kolorowej, bezpiecznej dla najmłodszych użytkowników obudowie wraz z odpowiednim oprogramowaniem edukacyjnym.

„Oprogramowanie IBM KidSmart wspiera program nauczania początkowego w zakresie podstaw matematyki, języka angielskiego oraz logicznego myślenia, a ponadto, poprzez wprowadzenie elementów nowości i zabawy, urozmaica i uatrakcyjnia zdobywanie nowych umiejętności. Poprzez udział w programie dzieci już we wczesnych latach uczą się, jak mądrze korzystać z komputera, co kształtuje ich odpowiedzialne podejście do wykorzystania najnowszych technologii w późniejszym życiu”.

Badania nad oceną programu KidSmart prowadzono w wymienionych krajach dwa lata i zakończono je w roku 2003. Wprowadzono międzynarodową skalę ocen – od nieodpowiedniej (1) do doskonałej (7). Przed wdrożeniem programu żadne z przedszkoli nie osiągnęło oceny 5, czyli proces dydaktyczny nie był na dobrym poziomie w żadnej placówce. Tylko po roku funkcjonowania programu w przedszkolach we Włoszech, Portugalii i Wielkiej Brytanii uzyskano ocenę 5 (dobry). Stosowanie programu przyniosło oczekiwane efekty, nie tylko jeśli chodzi o uczniów. Zauważono również, że uczestniczący w programie nauczyciele z większą swobodą, w stopniu bardziej zaawansowanym i co ważniejsze – w większym stopniu korzystają ze sprzętu komputerowego<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Program nauczania przedszkolnego IBM KidSmart. Ocena funkcjonowania programu we Francji, Niemczech, Włoszech, Portugalii, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii [[http://www-05.ibm.com/pl/responsibility/pdf/report\\_sum\\_mary\\_English.pdf](http://www-05.ibm.com/pl/responsibility/pdf/report_sum_mary_English.pdf)], 2.02.2009.

Tabela 1

Wskaźniki poprawy jakości procesów edukacyjnych wykorzystujących technologie informacyjne w placówkach objętych programem KidSmart

Kraj	Przyswajanie informacji i umiejętności komunikacyjnych		Dostęp do narzędzi informatycznych i korzystanie z nich		Uczenie się o zastosowaniach technologii informatycznych	
	wizyta pierwsza (wstępna)	wizyta końcowa	wizyta pierwsza (wstępna)	wizyta końcowa	wizyta pierwsza (wstępna)	wizyta końcowa
Wielka Brytania	2,7	4,9	2,1	5,2	2,3	4,8
Hiszpania	1,0	2,4	1,0	2,8	1,0	2,8
Włochy	3,0	5,0	2,7	5,0	1,3	4,4
Niemcy	1,4	3,9	1,0	4,0	2,4	3,4
Francja	2,0	4,0	2,3	5,5	1,5	5,3
Portugalia	3,1	5,9	3,0	6,0	3,1	5,3

Legenda: 1 – nieodpowiedni, 3 – minimalny, 4 – dostateczny, 5 – dobry, 6 – bardzo dobry, 7 = doskonały.

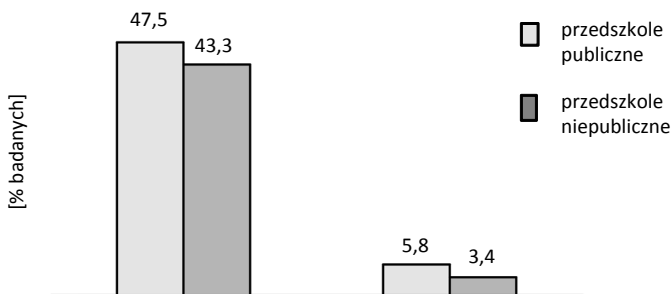
Źródło: Program nauczania przedszkolnego IBM KidSmart. Ocena funkcjonowania programu we Francji, Niemczech, Włoszech, Portugalii, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii [[http://www-05.ibm.com/pl/responsibility/pdf/report\\_summary\\_English.pdf](http://www-05.ibm.com/pl/responsibility/pdf/report_summary_English.pdf)], 12.02. 2009.

## Edukacja medialna w polskim przedszkolu – wyniki badań

Obserwując rozwój komputeryzacji i analizując wprowadzanie technologii informacyjnej w wychowaniu przedszkolnym w Polsce, można stwierdzić, że proces ten jest ciągle na etapie rozwoju. Niewiele placówek uwzględnia w swoim programie kształcenie wspomagane komputerowe. Zauważa się potrzebę stosowania technologii informacyjnej na tym etapie edukacyjnym, jednak edukację i kształcenie w zakresie obsługi sprzętu komputerowego należałoby rozpocząć od przeszkolenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i uświadomienia im wartości, jakie daje komputerowe wspomaganie procesu dydaktycznego.

Badania nad wykorzystaniem technologii informacyjnej w edukacji przedszkolnej, o których mowa w niniejszym opracowaniu, zostały przeprowadzone w 2009 r. w województwie opolskim wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, pracujących zarówno w placówkach publicznych, jak i niepublicznych. Łącznie wzięło w nich udział 120 nauczycieli. W celu weryfikacji faktycznego stanu komputeryzacji procesu edukacyjnego w przedszkolach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego.

Na potrzeby badań, których wyniki prezentuje się w niniejszej pracy, wybrano technikę ankiety.

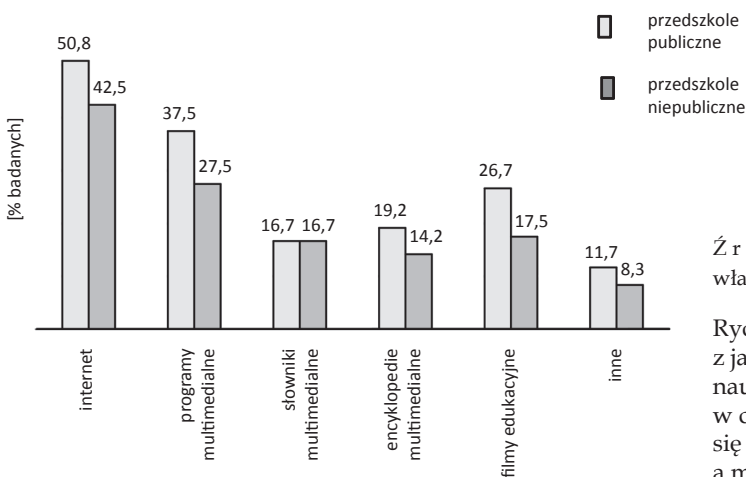


Źródło: Badania własne.

Ryc. 1. Korzystanie z komputera w pracy zawodowej a miejsce pracy

Zdecydowana większość badanych osób (ponad 90%) używa komputera w celach zawodowych. Komputer wykorzystywany jest do różnych zadań – nauczycielom-wychowawcom potrzebny jest do prowadzenia dokumentacji, kart obserwacji dzieci, przygotowywania zajęć (scenariuszy, pomocy), nauczyciele muzyki i rytmiki użytkują wiele dostępnych programów do tworzenia i obróbki muzyki, pozostali nauczyciele – specjaliści – głównie w celach opracowywania zajęć; 11 osób (ponad 9%) deklaruje, że nie korzysta z komputera i jako powód wskazuje, że nie ma takiej potrzeby.

Niewątpliwie w dzisiejszych czasach komputer z odpowiednim oprogramowaniem służy nauczycielom przede wszystkim do przygotowania pomocy oraz materiałów do zajęć.



Źródło: Badania własne.

Ryc. 2. Źródła, z jakich korzystają nauczyciele w celu przygotowania się do zajęć a miejsce pracy

Ponad 93% badanych nauczycieli korzysta z internetu, aby przygotować się do zajęć. Jest to bardzo popularna obecnie forma pozyskiwania informa-

cji, lecz nie zawsze informacje takie są wiarygodne i prawdziwe. Korzystając z zasobów sieci, należy więc pamiętać, aby podchodzić do nich z pewnym dystansem, rozsądkiem i w celu upewnienia się, że na pewno znalezione przez nas informacje są prawdziwe – porównać je z innymi źródłami.

Duża grupa badanych (65%) użytkuje dostępne na rynku programy multimedialne, by przygotować się do zajęć. Nieco mniejszy odsetek badanych korzysta ze słowników multimedialnych (ponad 33%, są to głównie nauczyciele języków obcych), encyklopedii multimedialnych (ponad 33%) oraz filmów edukacyjnych (ponad 44%). Przy odpowiedziach na pytanie respondenci mieli również do wyboru opcję „inne”. Najczęściej wskazywanymi źródłami były:

- książki, czasopisma;
- CD, mp3;
- dostępne scenariusze i pomoce;
- zestawy, pakiety dla nauczycieli.

Wyniki badań pokazują, że niemal w przypadku wszystkich badanych komputer używany jest jedynie w celu przygotowania się do zajęć lub prowadzenia dokumentacji czy prac administracyjnych, ale nie występuje jako środek dydaktyczny w samym procesie nauczania. Wydaje się, że nauczyciele nie mają świadomości ogromnych korzyści płynących z umiejętnego wkomponowania komputera wraz z odpowiednio wyselekcjonowanymi programami edukacyjnymi w proces dydaktyczno-wychowawczy.

Prawie 90% respondentów zadeklarowało chęć uczestnictwa w jakiegokolwiek formie doskonalenia zawodowego w zakresie TI zorganizowanego przez placówkę, w której badani pracują. Mimo że na studiach pedagogicznych istnieje obowiązkowe kształcenie z dziedziny technologii informacyjnej, pojawia się potrzeba organizowania kursów i szkoleń przeznaczonych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie podnoszenia kwalifikacji w tym zakresie. Zauważa się konieczność pokazania walorów komputera oraz tego, jakie znaczenie w edukacji przedszkolnej ma komputer.

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele wychowania przedszkolnego wykazują zainteresowanie nowościami technologicznymi, jednak niechętnie wprowadzają je w praktykę i codzienną pracę z dziećmi.

## Podsumowanie

Rozwój cywilizacji podyktował konieczność stosowania technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej. Komputer stał się narzędziem pracy, bez którego nie może obejść się współczesny nauczyciel. Większość peda-

gogów posiada komputer w domu i używa go w codziennych przygotowaniach się do zajęć. Komputer wykorzystywany jest jako innowacyjny środek audiowizualny, który usprawnia pracę nauczycieli, pozwala zaoszczędzić czas oraz uatrakcyjnia proces kształcenia:

- daje możliwość opracowania ciekawych pomocy dydaktycznych;
- w dużym stopniu ułatwia prowadzenie dokumentacji nauczyciela;
- podnosi efekty nauczania i wychowania, a także wyzwala aktywność dzieci.

Po analizie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że nauczyciele wychowania przedszkolnego w dużym stopniu wykorzystują technologię informacyjną, jednak tylko w celu przygotowania pomocy do zajęć. Zdecydowana większość nauczycieli wychowania przedszkolnego potrafi bezproblemowo obsługiwać sprzęt komputerowy, używać potrzebnego w pracy zawodowej oprogramowania. Nauczyciele stosują współcześnie dostępne technologie informacyjne na miarę swoich potrzeb, jednak zbyt rzadko są to komputer i dostępne obecnie na rynku multimedialne programy edukacyjne w pracy z dziećmi. Przeprowadzone badania nie wyczerpują w pełni omawianego problemu. Z uwagi na rozległość tematu, jakim okazuje się być komputerowe wspomaganie w nauczaniu, uzyskane wyniki przeprowadzonych badań mogą być wstępem do dalszych, głębszych analiz i poszukiwań odpowiedzi na pytania o powody, dla których nauczyciele niechętnie korzystają z najnowocześniejszych rozwiązań podczas zajęć dydaktycznych.

Aby nauczyciele wychowania przedszkolnego nie mieli wątpliwości i nie bali się stosowania komputera wraz z odpowiednim oprogramowaniem w edukacji najmłodszych, należy pokazać, że nauka poprzez zabawę, jaka jest możliwa przy wykorzystaniu dostępnych komputerowych programów edukacyjnych, bardzo często przynosi lepsze efekty niż tradycyjna forma nauki czytania czy liczenia, a sam proces jest dla najmłodszych przyjemny. Sposobem na uświadomienie nauczycielom wartości dydaktycznych stosowania sprzętu komputerowego może okazać się organizowanie kursów, w których chęć udziału wykazuje większość badanych. Kursy i szkolenia mogą być idealną okazją do tego, aby nauczyciele przekonali się do programów komputerowych, które charakteryzują się medialnością (bogactwem różnorodnych form przekazu informacji) i interakcyjnością (możliwością wyboru)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> R. R a s z k a, *Komputerowe wspomaganie procesu zintegrowanej edukacji matematycznej uczniów klas pierwszych w zakresie arytmetyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 62.

## Bibliografia

Barski T., *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Gregorczyk G., Jochemczyk W., *Komputer i małe dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 1.

Kołaczk M., Żuchelowska K., *Dydaktyczny kontekst edukacji przedszkolnej wspomaganey komputerem*, „Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja” 2006, nr 3.

Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo NOWIK Sp.j., Opole 2007.

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

Program nauczania przedszkolnego IBM KidSmart. Ocena funkcjonowania programu we Francji, Niemczech, Włoszech, Portugalii, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii [[http://www-05.ibm.com/pl/responsibility/pdf/report\\_summary\\_English.pdf](http://www-05.ibm.com/pl/responsibility/pdf/report_summary_English.pdf)], 12.02.2009.

Raszk R., *Komputerowe wspomaganie procesu zintegrowanej edukacji matematycznej uczniów klas pierwszych w zakresie arytmetyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

Sysło M., *Technologia informacyjna w edukacji* [[http://www.snti.pl/snti/ti\\_w\\_educacji.pdf](http://www.snti.pl/snti/ti_w_educacji.pdf)], 29.04.2009.

Sysło M., *Technologia informacyjna. Stare i nowe wyzwania dla edukacji* [[http://www.intereol.net/prezentacje/MMSyslo\\_TI\\_stare\\_i\\_nowe\\_wyzwania.ppt](http://www.intereol.net/prezentacje/MMSyslo_TI_stare_i_nowe_wyzwania.ppt)], 29.04. 2009.

Wojciechowska M., *Komputer – cenna pomoc w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 9.

LUCYNA POLZER-MIZIO

## Liczby w edukacji matematycznej – nowa podstawa programowa

W pracy skupiono się na przedstawieniu procesu wprowadzania liczb, działań na liczbach oraz zagadnień związanych z liczeniem w edukacji matematycznej ucznia, od przedszkola aż do matury. Oparto się na aktualnie obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w poszczególnych typach szkół<sup>1</sup>. Rozporządzenie zawiera podstawę programową określającą wychowanie przedszkolne<sup>2</sup> oraz kształcenie ogólne w szkołach podstawowych<sup>3</sup>, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych<sup>4</sup>, zasadniczych szkołach zawodowych<sup>5</sup>, szkołach policealnych, szkołach specjalnych, a także podstawę programową dotyczącą uczniów z upośledzeniem umysłowym<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

<sup>2</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., dz.cyt.

<sup>3</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., dz.cyt.

<sup>4</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., dz.cyt.

<sup>5</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych. Załącznik nr 5 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., dz.cyt.

<sup>6</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach. Załącznik nr 3 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., dz.cyt.

Załącznik nr 1 do Rozporządzenia<sup>7</sup> obejmuje Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego<sup>8</sup>. Zawiera cele wychowania przedszkolnego oraz obszary, w których na zajęciach przedszkolnych należy wspomagać rozwój dzieci, wychowywać je i kształcić. Jednym z obszarów jest wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną. W obszarze tym, w zakresie liczenia i poznawania liczb, dziecko kończące edukację przedszkolną i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno:

- umieć liczyć obiekty;
- odróżniać liczenie błędne od poprawnego;
- posługiwać się liczebnikami porządkowymi;
- wyznaczać sumę i różnicę, czyli dodawać i odejmować (może pomagać sobie liczeniem na palcach lub wykorzystywać inne zbiory zastępcze);
- ustalać równoliczność dwóch zbiorów;
- rozumieć, na czym polega pomiar długości i zna proste sposoby mierzenia, np. krokami czy stopami.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych<sup>9</sup>, znajdująca się w Załączniku nr 2 do Rozporządzenia<sup>10</sup>, dotyczy dwóch etapów edukacyjnych: I etap, tzw. edukacja wczesnoszkolna, czyli klasy I–III oraz etap II obejmujący klasy IV–VI szkoły podstawowej. W I etapie edukacyjnym nauczanie dzieci przebiega w formie kształcenia zintegrowanego, natomiast w II etapie uczniowie realizują materiał z poszczególnych przedmiotów. Nowa podstawa programowa dla klas I–III została wprowadzona w roku szkolnym 2009/2010 w klasach pierwszych, w pozostałych klasach szkoły podstawowej realizowana jest stara podstawa nauczania<sup>11</sup>, aż do zakończenia II etapu nauczania. Aktualnie nauka matematyki według nowej podstawy programowej<sup>12</sup> obejmuje klasy I–IV szkoły podstawowej.

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. ..., dz.cyt.

<sup>8</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego... Załącznik nr 1 ..., dz.cyt.

<sup>9</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 ..., dz.cyt.

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17. ..., dz.cyt.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r., DzU: 2002, nr 51, poz. 458; 2003, nr 210, poz. 2041; 2005, nr 19, poz. 165; 2006, nr 228, poz. 1669; 2007, nr 157, poz. 1100; 2008, nr 159, poz. 992 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

<sup>12</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 ..., dz.cyt.



W podstawie programowej<sup>13</sup> I etapu nauczania wyodrębniono treści dotyczące kształcenia w klasie pierwszej. Wiadomości i umiejętności nabyte przez uczniów w pierwszym roku nauki szkolnej są następnie powtarzane i rozszerzane w klasach II i III; będą one stanowić bazę do dalszego rozwoju i kształcenia w klasach starszych. Uczeń, który kończy klasę I, z edukacji matematycznej powinien wynieść wiadomości i umiejętności z czterech zakresów, mianowicie: czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki, liczenia i sprawności rachunkowych, pomiaru oraz obliczeń pieniężnych. Skupiając się na obszarach związanych z liczbami i liczeniem, uczeń kończący klasę I powinien:

- sprawnie liczyć różnorakie obiekty, dostrzegając przy tym regularności dziesiętkowego systemu liczenia;
- wymieniać kolejne liczby, począwszy od wybranej, w kolejności rosnącej i malejącej, w zakresie do 20;
- zapisywać liczby za pomocą cyfr, w zakresie do 10;
- wyznaczać sumy i różnice, przy czym dziecko może pomagać sobie liczeniem na palcach lub wykorzystywać zbiory zastępcze;
- sprawnie dodawać i odejmować w zakresie do 10, przy czym uczeń powinien umieć poprawnie zapisywać te działania.

W klasie I wprowadzane są proste zadania tekstowe, zatem uczeń powinien osiąść umiejętność zapisywania rozwiązania takiego zadania, wykorzystując zapis cyfrowy oraz symbole działań. Jako kontynuację i rozszerzenie z edukacji przedszkolnej mamy również ustalanie równoliczności zbiorów, jednak w klasie pierwszej dochodzi obserwowanie zmian w układzie elementów porównywanych zbiorów.

Inne umiejętności konieczne do opanowania w klasie I, dotyczące liczenia:

- radzenie sobie w sytuacjach życiowych, w których potrzebna jest umiejętność dodawania i odejmowania;
- numerowanie obiektów układanych w serie rosnące lub malejące;
- znajomość nominałów monet i banknotu 10 zł oraz radzenie sobie w sytuacjach kupna-sprzedaży;
- znajomość pojęcia „dług” (przydatne przy wprowadzaniu liczb ujemnych w starszych klasach).

Z liczeniem związane jest również mierzenie długości, ważenie przedmiotów oraz odmierzanie objętości płynów, jednak w bardzo prostym zakresie.

W klasie I uczniowie poznają dodawanie (przeliczanie i doliczanie) oraz odejmowanie (przeliczanie i odliczanie), natomiast w klasie II wpro-

---

<sup>13</sup>Tamże.

wadza się kolejne działania, czyli mnożenie i dzielenie, zwiększa się również zakres dodawania i odejmowania. Mnożenie wprowadza się jako wielokrotne dodawanie tego samego składnika, natomiast dzielenie jako mieszczanie lub jako podział. W podstawie programowej nie są przedstawione umiejętności i wiadomości, jakie uczeń powinien osiągnąć na koniec klasy II, mamy natomiast wyszczególnione wymagania na koniec klasy III. A więc uczeń pod koniec klasy III powinien:

- liczyć po 1 od danej liczby, dziesiątkami od danej liczby oraz setkami od danej liczby, wszystko to w zakresie 1000, w kolejności rosnącej, jak i malejącej;
- zapisywać liczby cyframi i odczytywać je, również w zakresie 1000;
- porównywać dwie liczby w zakresie 1000, nie tylko słownie, ale wykorzystując w tym celu symbole mniejszości, większości i równości ( $<$ ,  $>$ ,  $=$ );
- dodawać i odejmować w zakresie 100 oraz znać tabliczkę mnożenia (jednak nie wprowadza się na tym etapie edukacji algorytmów działań pisemnych);
- potrafić sprawdzić wynik odejmowania za pomocą dodawania oraz wynik dzielenia za pomocą mnożenia (nie odwrotnie, sprawdzamy działanie trudniejsze za pomocą łatwiejszego).

Z liczeniem związane są również inne wiadomości i umiejętności, jakie uczniowie nabywają podczas zajęć z edukacji matematycznej w klasach I-III. Wykorzystywane są one potem w życiu codziennym, a także stanowią podstawę dalszej edukacji, nie tylko matematycznej. Kończąc I etap edukacji uczeń powinien:

- wykonywać proste obliczenia pieniężne dotyczące ceny, ilości i wartości oraz radzić sobie w sytuacjach wymagających tych umiejętności w życiu codziennym;
- odczytywać temperaturę (bez posługiwania się liczbami ujemnymi, wykorzystuje się sformułowania „4 stopnie mrozu”, „2 stopnie poniżej zera”);
- rozwiązywać proste równania jednodziałaniowe z niewiadomą (niewiadoma przedstawiana jest w postaci okienka, nie stosuje się przenoszenia na drugą stronę);
- znać liczby rzymskie od I do XII, umieć je odczytywać i zapisywać (umiejętność potrzebna do odczytywania wskazań zegara oraz korzystania z kalendarza);
- rozwiązywać zadania z tekstem, w których wymagane jest wykonanie tylko jednego działania (rozwiązuje się też zadania na porównywanie różnicowe, jednak nie wykorzystuje się porównywania ilorazowego, które będzie wprowadzone w II etapie edukacji);

- obliczać obwody trójkątów, kwadratów i prostokątów (długości boków i obwody w cm);
- mierzyć długości, szerokości i wysokości przedmiotów oraz odległości, ważyć przedmioty, odmierzać płyny miarkami, posługiwać się jednostkami (milimetr, centymetr, metr, kilometr, kilogram, pół kilograma, dekagram, gram, litr, pół litra, ćwierć litra, bez przeliczania tych jednostek i bez wyrażen dwumianowanych);
- porządkować chronologicznie daty, posługiwać się kalendarzem i zegarkiem (proste obliczenia na pełnych godzinach).

Podstawa programowa<sup>14</sup> określa wymagania szczegółowe odnoszące się do liczb naturalnych, działań na liczbach naturalnych, liczb całkowitych, ułamków zwykłych i dziesiętnych, działań na ułamkach, elementów algebry, elementów geometrii (proste i odcinki, kąty, wielokaty, koła, okręgi, bryły), obliczeń związanych z geometrią oraz obliczeń praktycznych, elementów statystyki opisowej, zadań z tekstem. Uczeń kończący naukę w szkole podstawowej, w zakresie liczb naturalnych i całkowitych, powinien:

- odczytywać i zapisywać wielocyfrowe liczby naturalne;
- umieć porównać liczby naturalne, zaokrąglić je i zinterpretować na osi liczbowej;
- znać liczby rzymskie w zakresie do 30, umieć zamieniać liczby zapisane w systemie dziesiętkowym na rzymski i odwrotnie;
- dodawać i odejmować w pamięci liczby wielocyfrowe (na pełnych dziesiątkach) oraz dodawać i odejmować liczbę jednocyfrową do/od dowolnej liczby;
- dodawać i odejmować liczby wielocyfrowe pisemnie i na kalkulatorze;
- mnożyć i dzielić liczby naturalne przez liczbę jedno-, dwu- lub trzycyfrową, w pamięci – proste przykłady; za pomocą kalkulatora – przykłady trudniejsze (również dzielenie z resztą);
- znać i stosować kolejność wykonywania działań oraz własności dodawania i mnożenia (przemienność, łączność);
- rozpoznać liczby podzielne przez: 2, 3, 5, 9, 10, 100, rozpoznać liczbę złożoną jedno- lub dwucyfrową, rozłożyć liczbę dwucyfrową na czynniki pierwsze oraz korzystać z poznanych cech podzielności;
- podnosić liczby naturalne do drugiej i trzeciej potęgi;
- porównywać liczby naturalne różnicowo i ilorazowo, a także szacować wyniki działań.

---

<sup>14</sup>Tamże.

Podczas II etapu edukacji matematycznej uczniowie poznają liczby całkowite ujemne. Pod koniec klasy VI uczeń powinien wykazać się następującymi wiadomościami i umiejętnościami w tym zakresie:

- interpretacją liczby całkowitej na osi;
- obliczaniem wartości bezwzględnej liczby całkowitej;
- porównywaniem liczb całkowitych;
- znajomością praktycznych przykładów z zastosowaniem liczb ujemnych;
- umiejętnością wykonywania w pamięci prostych działań na liczbach całkowitych.

Nowym materiałem, z którym zapoznają się uczniowie w klasach IV–VI, są ułamki zwykłe, ułamki dziesiętne oraz działania na ułamkach. Uczeń kończący edukację w szkole podstawowej powinien:

- przedstawiać za pomocą ułamka część danej całości;
- zamieniać ułamek na iloraz liczb naturalnych i odwrotnie;
- obliczać ułamek liczby naturalnej;
- skracać i rozszerzać ułamki zwykłe, sprowadzać je do wspólnego mianownika;
- zamieniać ułamki niewłaściwe na liczbę mieszaną i odwrotnie;
- porównywać ułamki zwykłe i dziesiętne, zaokrąglać ułamki dziesiętne;
- przedstawiać wyrażenia dwumianowane w postaci ułamka dziesiętnego i odwrotnie;
- przedstawiać ułamki na osi liczbowej i odczytywać je, gdy są na niej zaznaczone;
- zamieniać ułamek dziesiętny skończony na ułamek zwykły;
- zamieniać ułamek zwykły na dziesiętny;
- wykonywać działania (dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie) na ułamkach zwykłych o mianownikach jedno- lub dwucyfrowych, także na liczbach mieszanych, również na ułamkach dziesiętnych (pisemnie i z użyciem kalkulatora);
- stosować kolejność wykonywania działań w nieskomplikowanych wyrażeniach arytmetycznych oraz wykonywać proste obliczenia, gdy występują jednocześnie ułamki zwykłe i dziesiętne;
- podnosić ułamki zwykłe i dziesiętne, a także liczby mieszane do potęgi drugiej i trzeciej;
- porównywać różnicowo ułamki oraz szacować wyniki działań.

W innych działach matematyki, realizowanych w klasach IV–VI, również konieczne jest wykonywanie obliczeń z wykorzystaniem liczb naturalnych, całkowitych i wymiernych. Uczeń musi nabyć wiadomości i umiejętności z następujących zagadnień:

- geometria – mierzenie długości odcinka z dokładnością do 1 mm, znajomość twierdzenia o sumie kątów w trójkącie, obliczanie obwodów wielokątów, obliczanie pól czworokątów, obliczanie objętości i pól powierzchni prostopadłościanów, obliczanie miar kątów w wielokątach;

- obliczenia praktyczne – procenty (100% – całość, 50% – połowa, 25% – jedna czwarta, 10% – jedna dziesiąta, 1% – jedna setna), proste obliczenia zegarowe i kalendarzowe, odczytywanie temperatury (dodatniej i ujemnej), zamiana jednostek długości i masy, obliczenia związane ze skalą, obliczanie prędkości, drogi, czasu i stosowanie odpowiednich jednostek.

W Załączniku nr 4 do Rozporządzenia<sup>15</sup> przedstawiono podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego<sup>16</sup>, zatem dotyczy III etapu kształcenia – gimnazjum oraz IV etapu – szkoły ponadgimnazjalnej. Nowa podstawa weszła w życie w roku szkolnym 2009/2010 w klasach pierwszych gimnazjum, w roku szkolnym 2012/2013 w klasach pierwszych liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, w roku szkolnym 2015/2016 wejdzie w klasach pierwszych liceum ogólnokształcącego uzupełniającego i technikum uzupełniającego. W pozostałych klasach obowiązuje stara podstawa programowa<sup>17</sup>, aż do zakończenia cyklu nauczania w tych szkołach.

Wymagania szczegółowe, konieczne do osiągnięcia przez ucznia kończącego III etap edukacji, obejmują następujące działy matematyki: liczby wymierne, potęgi, pierwiastki, procenty, wyrażenia algebraiczne, równania, wykresy funkcji, statystyka opisowa, figury płaskie i bryły.

Jeżeli chodzi o liczby wymierne (dodatnie i ujemne), to uczeń kończący gimnazjum powinien:

- wykonywać działania (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie) na liczbach wymiernych, przedstawionych w postaci ułamków zwykłych lub dziesiętnych skończonych (z użyciem kalkulatora i bez jego użycia);

- zamieniać ułamki zwykłe na dziesiętne (również okresowe) i odwrotnie (dotyczy ułamków dziesiętnych skończonych);

- obliczać wartości nieskomplikowanych wyrażeń arytmetycznych, w których występują liczby wymierne (ułamki zwykłe i dziesiętne);

---

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., dz.cyt.

<sup>16</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych... Załącznik nr 4 ..., dz.cyt.

<sup>17</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. ..., dz.cyt.

- zaokrąślać rozwinięcia dziesiętne liczb;
- szacować wartości wyrażeń arytmetycznych;
- znać liczby naturalne dodatnie w systemie rzymskim, w zakresie do 3000 (potrafi je odczytać i zapisać);
- znać interpretację liczb wymiernych na osi liczbowej, potrafić obliczyć odległość między liczbami na osi;
- umieć wskazać na osi liczbowej zbiór liczb spełniających prostą nierówność ostrą lub nieostrą, np.:  $x < 1$ ,  $x > 2$ ,  $x \geq 3$ ,  $x \leq 4$ ;
- rozwiązywać problemy praktyczne, w których występuje konieczność wykonywania działań na liczbach wymiernych, w tym również zamiany jednostek.

Kolejny dział, którym zajmują się uczniowie gimnazjum, to potęgi o wykładnikach naturalnych i całkowitych oraz pierwiastki. Na koniec III klasy gimnazjum uczeń powinien:

- obliczać potęgi liczb wymiernych;
- zapisywać w postaci jednej potęgi iloczyny i ilorazy potęg o jednakowych podstawach lub jednakowych wykładnikach oraz potęgę potęgi (dotyczy to wszystko wykładników naturalnych);
- porównywać potęgi o jednakowych podstawach i różnych wykładnikach naturalnych oraz potęgi o różnych podstawach dodatnich i jednakowych wykładnikach naturalnych;
- zamienić potęgę o wykładniku całkowitym ujemnym na potęgę o wykładniku naturalnym, zapisywać liczby w odpowiedniej notacji wykładniczej;
- obliczać pierwiastki kwadratowe i sześcienne liczb będących drugą lub trzecią potęgą liczby wymiernej;
- wyciągać czynnik przed pierwiastek oraz włączać czynnik pod pierwiastek;
- mnożyć i dzielić pierwiastki stopnia drugiego oraz stopnia trzeciego.

W III etapie nauczania na lekcjach matematyki uczniowie poznają procenty i zagadnienia z nimi związane. Uczeń kończący naukę w gimnazjum powinien:

- umieć przedstawić część pewnej wielkości w postaci procentu lub promila tej wielkości;
- obliczać procent liczby oraz wyznaczać liczbę, gdy dany jest jej procent;
- wykorzystywać obliczenia procentowe w zadaniach z problemami praktycznymi (podwyżki, obniżki, odsetki itp.).

Wykonywanie działań na liczbach wymiernych wykorzystywane jest także w innych działach matematyki. Po ukończeniu gimnazjum uczeń powinien opanować:

- wyrażenia algebraiczne – obliczanie wartości wyrażenia dla danej liczby;
- równania stopnia pierwszego z jedną niewiadomą – sprawdzanie, czy dana liczba jest rozwiązaniem równania, rozwiązywanie równań;
- układy równań stopnia pierwszego z dwiema niewiadomymi – sprawdzanie, czy podana para liczb jest rozwiązaniem układu równań, rozwiązywanie układów równań;
- statystyka opisowa i wprowadzenie do rachunku prawdopodobieństwa – obliczanie średniej arytmetycznej i mediany podanego zestawu danych, określanie prawdopodobieństwa prostych zdarzeń w doświadczeniach losowych;
- figury płaskie – obliczanie pola koła, pierścienia kołowego, wycinka kołowego, trójkątów i czworokątów, obliczanie obwodów trójkątów i czworokątów, obliczanie długości okręgu i łuku okręgu, stosowanie twierdzenia Pitagorasa w zadaniach, wyznaczanie stosunku pól wielokątów podobnych, obliczanie wymiarów wielokąta powiększonego lub pomniejszonego w danej skali, zamiana jednostek pola;
- bryły – obliczanie pól powierzchni i objętości graniastosłupa prostego, ostrosłupa, walca, stożka i kuli, zamiana jednostek objętości.

W nowej podstawie programowej<sup>18</sup> obliczanie pola powierzchni i objętości graniastosłupów prostych zostało przesunięte z II etapu nauczania do etapu III. Natomiast z gimnazjum przeniesiono do etapu IV przybliżenia dziesiętne liczb rzeczywistych oraz przykłady liczb niewymiernych. Na zakończenie IV etapu edukacji, w zakresie liczb rzeczywistych, na poziomie podstawowym, uczeń powinien:

- umieć przedstawić liczby rzeczywiste w różnych postaciach (ułamki zwykłe, ułamki dziesiętne, potęgi, pierwiastki);
- obliczać wartości wyrażeń algebraicznych (w tym także wymiernych) dla podanej liczby;
- w obliczeniach stosować pierwiastki dowolnego stopnia i potęgi o wykładnikach wymiernych, a także stosować prawa działań na pierwiastkach i potęgach;
- stosować podstawowe własności potęg w innych dziedzinach wiedzy (np. fizyka, chemia, informatyka);

---

<sup>18</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych... Załącznik nr 4 ..., dz.cyt.

- znać definicję logarytmu i stosować ją, korzystać w obliczeniach ze wzorów na logarytm iloczynu i ilorazu oraz logarytm potęgi o wykładniku naturalnym;
- obliczać błąd względny i bezwzględny przybliżenia liczby;
- zaznaczać przedziały liczbowe na osi;
- wykonywać obliczenia procentowe (podatki, zysk od lokat, procent prosty i procent składany).

Na poziomie rozszerzonym dochodzą dodatkowo:

- interpretacja geometryczna wartości bezwzględnej liczby, zaznaczenie na osi liczbowej zbiorów przedstawionych w postaci prostych równań i nierówności z wartością bezwzględną;
- stosowanie wzoru na logarytm potęgi oraz umiejętność zmiany podstawy logarytmu.

Kolejnym materiałem, z jakim zapoznają się uczniowie, są ciągi liczbowe; na poziomie podstawowym obowiązują:

- wyznaczanie wyrazów ciągu, gdy dany jest wzór ogólny;
- badanie, czy podany ciąg jest arytmetyczny bądź geometryczny;
- stosowanie wzorów na  $n$ -ty wyraz oraz sumę  $n$  początkowych wyrazów ciągu arytmetycznego oraz geometrycznego.

W rozszerzeniu dochodzi dodatkowo wyznaczanie wyrazów ciągu przedstawionego rekurencyjnie, obliczanie granic ciągów, szeregi geometryczne zbieżne i obliczanie ich sum.

Z trygonometrii uczniowie powinni wynieść następujące wiadomości i umiejętności związane z liczeniem:

- wyznaczanie wartości funkcji trygonometrycznych kątów o miarach od  $0^\circ$  do  $180^\circ$ ;
- odczytywanie z tablic i obliczanie za pomocą kalkulatora przybliżonych wartości funkcji trygonometrycznych;
- obliczanie miary kąta ostrego, gdy dana jest jedna z jego funkcji trygonometrycznych;
- obliczanie wartości funkcji trygonometrycznych, gdy dana jest wartość jednej z nich.

Dodatkowo w rozszerzeniu znajduje się zamiana miary łukowej kąta na stopniową i odwrotnie.

W IV etapie edukacji uczniowie rozszerzają wiedzę z: planimetrii, stereometrii, statystyki opisowej, wyrażeń algebraicznych. Poznają: funkcje liniową, kwadratową, wielomiany, rozwiązują równania i nierówności różnych typów. We wszystkich tych działach niezbędne są wiadomości i umiejętności związane z liczbami rzeczywistymi i działaniami na nich wykonywanymi, wymienione już wcześniej.



Widzimy, jak ogromną pracę wykonać muszą uczniowie, aby od przedszkola, przez szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną osiągnąć wiedzę i umiejętności obejmujące liczby i liczenie. Oczywiście, równie wielką pracę wykonują nauczyciele na poszczególnych etapach edukacji. Uczniowie najpierw poznają cyfry i liczby naturalne, uczą się podstawowych działań, takich jak dodawanie i odejmowanie, potem mnożenie i dzielenie, a jeszcze później potęgowanie i pierwiastkowanie. Poznają własności działań na liczbach. Następnie przychodzi kolej na liczby całkowite ujemne, ułamki zwykłe i dziesiętne, liczby wymierne i niewymierne, aby na końcu zająć się działaniami w zbiorze liczb rzeczywistych. A jest to tylko wycinek materiału zawartego w podstawach programowych.

## Bibliografia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach. Załącznik nr 3 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych. Załącznik nr 5 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r., DzU: 2002, nr 51, poz. 458; 2003, nr 210, poz. 2041; 2005, nr 19, poz. 165; 2006, nr 228, poz. 1669; 2007, nr 157, poz. 1100; 2008, nr 159, poz. 992 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2009, nr 4, poz. 17.

Cz ę ś ć II

# **Wychowanie i profilaktyka**



BARBARA WLAŻLIK

## Wychowanie dziewcząt w XVI i XVII wieku

Kwestia wychowania dziewcząt od niepamiętnych czasów miała ścisły związek z aktualną sytuacją i rozwojem stosunków społecznych w danej epoce. W najdawniejszych społecznościach ludzkich (właściwie prehistorycznych) – tak zazwyczaj przedstawia się w literaturze – obowiązującym modelem społecznym był matriarchat, który jednak kilka tysięcy lat przed naszą erą przekształcił się w model patriarchalny. Nie ulega wątpliwości, że ta zmiana wiązała się ze znacznym uszczupleniem praw kobiet<sup>1</sup>. Tym samym w czasach historycznych pozycja kobiety była w znacznym stopniu ograniczona na rzecz mężczyzny. Zatem wykształcenie kobiet nie znajdowało się w polu zainteresowań starożytnych myślicieli. Sprawą oczywistą była edukacja przede wszystkim chłopców.

Jeżeli kiedykolwiek w starożytności występowała kwestia wychowania kobiet, ograniczała się ona wyłącznie do strony fizycznej. Wychowanie zdrowiej matki – oto ideał, wysuwany przez Likurga<sup>2</sup>.

Dopiero z biegiem czasu dochodzi troska o stronę duchową. Wprawdzie Platon<sup>3</sup> mówił, że kobieta ma zdolności umysłowe równe prawie zdolnością mężczyzny<sup>4</sup>, jednak twierdził, iż jej przeznaczeniem jest nie praca na polu społecznym ani polityka, lecz wychowanie dzieci, i przede wszystkim należy wychować ją na matkę.

---

<sup>1</sup>M. Ciechomska, *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996, s. 49–51.

<sup>2</sup>Likurg (Likurgos) – żył w latach około 390–324 p.n.e., ateński mówca i polityk, inicjator państwowy opisu dzieł: Ajschylosa, Sofoklesa i Eurypidesa. Zob. *Encyklopedia popularna PWN*, red. J. Kofman, Warszawa 1992, s. 448.

<sup>3</sup>Platon – żył w latach około 427–347 p.n.e., filozof grecki, uczeń Sokratesa, uczony i nauczyciel, odznaczał się wszechstronnymi zainteresowaniami i rozległą wiedzą. Zob.: W. Tatarakiewicz, *Spór o Platona*, „Przegląd Filozoficzny” 1911, nr 14; także: W. Witwicki, *Platon jako pedagog*, Warszawa 1947.

<sup>4</sup>W. Stetkiewiczowa, *System wychowania kobiet według KEN*, „Przegląd Pedagogiczny” 1924, z. 4, s. 216; I. Ihnatowicz, A. Mątczak, B. Ziętara, J. Żarnowska, *Spółczesność polska od X–XX wieku*, Warszawa 1988; Ł. Rautenstrauchowa, „Myśli o Wychowaniu. Pamiętnik Warszawski” 1822, t. 3, s. 354–356.

Śmiało można powiedzieć, że teoria i praktyka wychowania w ciągu dziejów po macoszemu traktowały wychowanie kobiet. Ustrój feudalny spychał kobietę w cień „pana męża”. W życiu społecznym nie brano jej pod uwagę, dlatego też i jej wychowanie nie stanowiło zasadniczego problemu w pedagogice<sup>5</sup>. Właśnie w dobie średniowiecza taka sytuacja była czymś normalnym. Pod względem prawnym kobieta była podporządkowana mężczyźnie, przy czym należy pamiętać, że chodziło nie tylko o męża, ale również o męskich przedstawicieli rodziny. Kobieta nie była zasadniczo samodzielnym podmiotem prawnym. Tak stanowiły Statuty Wiślickie z XIV wieku, wydane za panowania Kazimierza Wielkiego<sup>6</sup>.

Tym samym kwestia wykształcenia kobiet nie była brana pod uwagę, uważano bowiem, iż nie jest jej ono potrzebne. Nie było nawet formalnej możliwości, aby dziewczęta mogły studiować na uniwersytetach. Wprawdzie istniały przyklasztorne szkoły żeńskie, ale były one zwalczane przez wyższe uczelnie i nie reprezentowały wysokiego poziomu nauczania<sup>7</sup>. I tak została zamknięta przed kobietami droga do wyższego wykształcenia, poza tym środowiska uniwersyteckie wykazywały niechętny stosunek do kobiet i ich wykształcenia.

Należy też pamiętać, że były to czasy skrajnego stosunku do kobiet, czego przejawem były procesy czarownic. W kobietach widziano źródło wszelkiego zła. Prześladowania kobiet uznawanych za czarownice nie ustały wraz z końcem średniowiecza, wręcz przeciwnie – na zachodzie Europy ta kampania uległa intensyfikacji<sup>8</sup>. Jednak Polska w tym czasie uchodziła za państwo tolerancyjne, określane często mianem „kraju bez stosów”.

Stosunek do wykształcenia kobiet uległ niewielkiej zmianie w epoce renesansu. Okres ten, jak wiadomo, charakteryzował się poważnymi zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi i kulturalnymi, a podobne procesy obserwujemy również na polu szkolnictwa i pedagogiki.

Teoretycy wychowania w dobie humanizmu przeważnie zajmowali wobec sprawy wychowania kobiety stanowisko nowoczesne. To znaczy uwzględniali te same potrzeby w wychowaniu dziewcząt, co i w wychowaniu chłopców. W rodzinach dobrze sytuowanych uważano, że powinno się kształcić zarówno chłopców, jak i dziewczęta, ale podejście to miało

---

<sup>5</sup> E. P o d g ó r s k a, *Sprawa wychowania kobiet w znaczniejszych czasopismach polskich drugiej połowy XVIII wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, red. Ł. Kurdybacha, Wrocław 1961, t. 1, s. 20.

<sup>6</sup> M. C i e c h o m s k a, *Od matriarchatu...*, dz.cyt., s. 83.

<sup>7</sup> Tamże, s. 60–61.

<sup>8</sup> Tamże, s. 71–73.

charakter elitarny<sup>9</sup>. Ówczesny model edukacyjny miał zresztą bardzo wyraźny profil klasyczny – uczono łaciny, greki, retoryki, zapoznawano się również z literaturą klasyczną<sup>10</sup>.

Stanowisko takie podtrzymywał Erazm z Rotterdamu<sup>11</sup>. Wrażliwy na różne potrzeby życia, wnikliwie zajął się sprawą wychowania dziewcząt. W jego przekonaniu powinny one uczyć się co najmniej robót ręcznych, ażeby ustrzec się od niebezpieczeństwa próżnowania, a tym samym zapewnić sobie na wszelki wypadek środki utrzymania. Żartuje z tych pańienek, których całe wychowanie do tego się ogranicza, „[...] iż umieją się pięknie kłaniać, trzymać rączki w małdrzyk<sup>12</sup>, przygryzać wargi przy uśmiechu, w towarzystwie prawie nie tknąć jadła, ledwo umaczać wargi w napoju, przedtem nasyciwszy się obficie po cichu”<sup>13</sup>.

Przede wszystkim domagał się dla dziewcząt wykształcenia umysłowego. Doradzał, aby dla córek z bogatych rodzin organizować szkoły średnie, oparte, podobnie jak szkoły dla chłopców, na programie klasycznym.

Znaczenie wychowania dziewcząt podkreślał równie mocno jeden z czołowych przedstawicieli elity intelektualnej w Europie – Jan Ludwik Vives, z pochodzenia Hiszpan<sup>14</sup>. Jego dzieła: *O naukach, o duszy i życiu, o podawaniu umiejętności*, a w szczególności *O wychowaniu niewiasty chrześcijanki*, zawierały wiele cennych i nowatorskich poglądów. Vives opierał teorię pedagogiczną na obserwacjach typu psychologicznego<sup>15</sup>. Z niezwykłą na swój czas bystrością udowadniał konieczność oparcia wychowania na psychologii, dociekania co do rozwoju władz psychicznych człowieka.

<sup>9</sup>Tamże, s. 65–66.

<sup>10</sup>Tamże, s. 65; B. W l a ź l i k, *Wychowanie dziewcząt w dobie renesansu*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2, s. 110.

<sup>11</sup>Erazm z Rotterdamu (1467–1536), holenderski filozof i filolog, pisarz, teolog, pedagog, piszący po łacinie; jeden z czołowych humanistów epoki odrodzenia, domagał się reformy obyczajów i religii. Zob.: J. H u i z i n g a, *Erazm*, Warszawa 1964; W S z e l i Ń s k a, *Książka Erazma z Rotterdamu w środowisku krakowskim w XVI wieku*, Kraków 1990.

<sup>12</sup>Małdrzyk – złożyć dłonie na krzyż wewnętrznymi ich powierzchniami do siebie, co dawniej należało do cech przyzwoitego i skromnego zachowania się pańien. Zob.: *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łępicka, Warszawa 1969, s. 368.

<sup>13</sup>S. K o t, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Kraków 1924, s. 161; Ł. K u r d y - b a c h a, *Historia wychowania*, Warszawa 1967, t. 1, s. 302.

<sup>14</sup>Jan Ludwik Vives (Biwes), żył w latach 1492–1540, humanista hiszpański, jeden z głównych przedstawicieli myśli pedagogicznej okresu renesansu, propagator poglądowości w nauczaniu, zwolennik wychowania państwowego. Zob.: A. K e m p f i, *O Ludwiku Vivesie*, Wrocław 1966.

<sup>15</sup>W. B o b r o w s k a - N o w a k, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978, s. 31.

Pisał on: „Nie każde dziecko nadaje się do kształcenia, należy badać uzdolnienie każdego przez pewien czas, a więc na razie przyjmować dziecko do szkoły dla wypróbowania, a dopiero po pewnym okresie zdecydować, czy ma być kształcone i w jakim kierunku”<sup>16</sup>.

Pierwsze nauki dla dziewczynek radził rozpocząć od nauk elementarnych i poznania świata. Te bowiem staną się potrzebne do ogólnego wykształcenia i gospodarowania w domu:

„Wiek z góry nie określam [...] pozostawiam to uznaniu rodziców, którzy powezmą decyzję stosownie do indywidualnych cech i całego zachowania dziecka [...] Dziewczynka niech uczy się tak czytać i pisać, jak i prząść wełnę i len [...], to nade wszystko doradzam [...], niech uczy się sztuki kucharskiej: nie chodzi tu o mile lechzące podniebienie potrawy pasibrzuchów, jakie przyrządzają zawodowi kucharze, ma to być kuchnia zdrowa, czysta, skromna, oszczędna”<sup>17</sup>.

„Do kształcenia dziewcząt przywiązuje się dużo większą wagę niż to wielu sądzi. [...] Jeśli sięgniemy w przeszłość, przekonamy się, że każda uczona niewiasta była wstydliva, występki tak dzisiejszych niewiast, jak i niewiast dawnych czasów [...], w ogromnej większości sprowadzają się do niewiedzy [...], fundamentem wychowania niewieściego winna być, jak sądzę – filozofia moralna, która kształtuje i uszlachetnia charakter. Nadto czegokolwiek się niewiasta uczy, niech uczy się dla siebie samej lub co najwyżej dla dzieci lub sióstr. Nie godzi się, by stała na czele szkoły, przebywała z mężczyznami lub dyskutowała, bo przez to wyzbędzie się wstydlivosti i skromności niewieściej [...]”<sup>18</sup>.

Nieco inaczej swój pogląd na wychowanie dziewcząt wyrażał Tomasz More<sup>19</sup>. Swój utwór *Książeczka zaiste złota i nie mniej pożyteczna jak przyjemna o najlepszym ustroju państwa i nieznaney dotąd wyspie Utopii* poświęcił analizie czynników zapewniających ludziom materialne warunki życia, a przede wszystkim równość i szczęście. Do takich zaliczył sprawiedliwy podział dóbr uzyskiwanych w wyniku należycie zorganizowanej i obo-

<sup>16</sup>S. K o t, *Historia...*, dz.cyt., s. 163.

<sup>17</sup>J.L. V i v e s, *O podawaniu umiejętności*, przełożył A. Kempfi, Wrocław 1968, s. 270–274.

<sup>18</sup>Tamże, s. 274–281.

<sup>19</sup>Tomasz More (1478–1535) – prawnik z wykształcenia, angielski humanista, mąż stanu i pisarz polityczny, jeden z głównych ideologów odrodzenia; uznawany za twórcę socjalizmu utopijnego; kanclerz Henryka VIII, ścięty za odmowę złożenia przysięgi, w której miał odrzucić zwierzchnictwo papieża i uznać Henryka VIII głową kościoła w Anglii. Zob.: R. B r a n d w a j n, *Utopia walcząca*, Warszawa 1962; D. P e t s c h, *Tomasz Morus*, Warszawa 1962.

wiązującej wszystkich pracy, a również ustalenie dla wszystkich jednakowych praw i przywilejów. Dlatego też wychowanie młodzieży na wyspie Utopii miało dla dziewcząt i chłopców charakter jednolity, a celem wychowania było urabianie postawy moralnej przez wprowadzenie do pracy, budzenie zainteresowań zawodowych i przygotowanie do przyszłej roli społecznej w sensie fizycznym, emocjonalnym i intelektualnym<sup>20</sup>. W szczęśliwym państwie More'a każdy obywatel miał prawo do wszechstronnego rozwoju. Wychowanie szkolne na szczeblu elementarnym było powszechne i obowiązkowe dla wszystkich chłopców i dziewcząt. Další etap kształcenia obowiązywał już tylko jednostki zdolne. Kandydatów wybierano w powszechnym głosowaniu. Tych, którzy opuszczali się w nauce, usuwano ze szkoły i kierowano do pracy na roli, na ich miejsce wybierano nowych<sup>21</sup>.

Jeśli chodzi o opinie More'a na temat wychowania kobiet, ciekawych informacji dostarczył list do Gunnwella<sup>22</sup>:

„[...] w sprawie uczoności różnica płci znaczenia nie ma, gdyż w czasie żniwa jest obojętną rzeczą, czy dłoń, która rozsiała ziarno, do mężczyzny czy też do niewiasty należała. Oboje oni mają z goła ten sam rozum, który człowieka odróżnia od zwierzęcia; oboje są przeto jednakowo do tych studiów uzdolnieni, które doskonala i zapładniają umysł jako tę glebę, gdy padnie na nią ziarno dobrego nauczania. Gdyby zaś, jak to utrzymuje wielu, którzy by kobietę od nauki powstrzymać pragnęli – gdyby u płci żeńskiej gleba ta miała być nieurodzajna, albo wydawać chwasty, to byłby to moim zdaniem tylko jeden powód więcej, aby kształceniem w naukach oraz wytrwałą pilnością naprawić błąd natury”<sup>23</sup>.

Zasady te More stosował w praktyce, wychowując swe trzy córki: Cecylię, Elizabeth i Margaret, i czwartą, przybraną – Margaret Giggs. Margaret More (później Ropper) osiągnęła wysoki stopień wiedzy. Jej prace literackie zwróciły uwagę wielu wybitnych osób<sup>24</sup>. Panna Giggs osiągnęła znaczną biegłość w naukach przyrodniczych i medycynie, wysoko cenio-

---

<sup>20</sup> S. R u d n i a ń s k i, *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Warszawa 1961, s. 144; W. B o b r o w s k a - N o w a k, *Historia...*, dz.cyt., s. 32.

<sup>21</sup> J. K r a s u s k i, *Historia wychowania*, Warszawa 1989, s. 67.

<sup>22</sup> Gunnwell – nauczyciel dzieci More'a. Zob.: D. P e t s c h, *Tomasz Morus...*, dz.cyt., s. 39.

<sup>23</sup> Treść listu skierowana była również do najstarszej córki More'a – Małgorzaty Ropper. Zob.: D. P e t s c h, *Tomasz Morus...*, dz.cyt., s. 39; K. K a u t s k y, *Tomasz More i jego Utopia*, Warszawa 1948, s. 143.

<sup>24</sup> Zachwycał się nimi Erazm z Rotterdamu. W jednym ze swoich listów do pani Ropper nazwał ją w dowód uznania „ozdobą Brytanii”. K. K a u t s k y, *Historia...*, dz.cyt., s. 144.



nych w dobie renesansu<sup>25</sup>. Pod względem poziomu umysłowego i cech charakteru pozostałe dzieci More'a również napawały ojca dumą i dawały mu poczucie satysfakcji.

W pedagogice XVI i XVII w. często powtarzał się motyw wychowania przez pracę. Orędownikiem tej myśli był arcybiskup kameracki Francois Fénelon de Salignac de la Mothe<sup>26</sup>. Ideałem Fénelona było wychować kobiety na dobrą żonę, matkę i gospodynię:

„Dom – to warsztat kobiety. O ile ten dom będzie prowadzony umiejętnie i porządnie, będzie miły mężowi, a zarazem będzie najodpowiedniejszym terenem wychowania zdrowych, normalnie rozwijających się dzieci”<sup>27</sup>.

Sprawę wychowania córek poruszył w swym dziele: *Traité de L'éducation des filles*, gdzie wskazywał istotę ich wychowania:

„Nie ma chyba dziedziny bardziej zaniedbanej jak wychowanie dziewcząt. [...] złe wychowanie kobiet większą krzywdę przynosi społeczeństwu niż złe wychowanie mężczyzn – jako że wady mężczyzn są często skutkiem złego ich wychowania przez matki oraz złego wpływu, jaki na nich w wieku młodzieńczym wywarły inne kobiety”<sup>28</sup>.

Krytykował rozpowszechnione w ówczesnym czasie wychowanie klasztorne. Twierdził, iż matka lepiej wychowa swoje córki niż obce, często niestojące na wysokości zadania wychowawczynie klasztorne<sup>29</sup>. Wychowaniu klasztornemu zarzucił: „[...] dziewczęta wychodzą zeń z fałszywymi, spaczonymi wyobrażeniami o świecie, wynosząc w najlepszym razie nieznajomość stosunków, w których przyjdzie im żyć”<sup>30</sup>.

Religia, umiejętność czytania i pisania, gramatyka, cztery działania arytmetyczne, nieco praktycznych wiadomości z prawa cywilnego<sup>31</sup> to minimalny program nauki w klasztorach. Po wyczerpaniu go Fénelon doradzał zaznajomić dziewczęta (drogą lektury) z historią Grecji i Rzymu, historią ojczystą ze szczegółowym uwzględnieniem przykładów bohaterstwa i szlachetności. Dla dziewcząt bardziej zrównoważonych uważał za

<sup>25</sup> D. P e t s c h, *Tomasz Morus...*, dz.cyt., s. 40; Z. S z m y d t o w a, *O Erazmie i Reju*, Warszawa 1972, s. 154.

<sup>26</sup> Francois Fénelon (Fenki) de Salignae de la Mothe (1651–1715), francuski pisarz i kaznodzieja. Zob.: *Encyklopedia popularna PWN...*, dz.cyt., s. 223.

<sup>27</sup> F. F é n e l o n, *O wychowaniu dziewcząt płci żeńskiej [sic!]*, tłum. M. Kosicki, Warszawa-Suwałki 1823.

<sup>28</sup> W. S t e t k i e w i c z o w a, *System...*, dz.cyt., s. 219.

<sup>29</sup> F. F é n e l o n, *O wychowaniu...*, dz.cyt., s. 262.

<sup>30</sup> S. K o t, *Historia...*, dz.cyt., s. 271.

<sup>31</sup> W. S t e t k i e w i c z o w a, *System...*, dz.cyt., s. 219.

możliwą naukę łaciny. Do tego wreszcie, by edukacja córek była kompletna, nakazywał uzupełnić wykształcenie wiadomościami z zakresu gospodarstwa domowego (prowadzenie rachunków domowych, utrzymanie ładu, porządku i czystości w mieszkaniu, kierowanie służbą itp.)<sup>32</sup>. Apelowal do społeczeństwa, by jak najszybciej zająć się sprawą wychowania dziewcząt: „szukajmyż skutecznych ku osiągnięciu tego celu środków”<sup>33</sup>.

Potrzebę kształcenia dziewcząt dostrzegął także Marcin Luter<sup>34</sup>. Wiadział on konieczność istnienia szkół zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt, uzasadniając: „[...] świat potrzebuje zdolnych mężczyzn, jak i kobiet dla załatwienia różnych spraw związanych z uprawą roli, kierowaniem sprawami publicznymi, prowadzeniem gospodarstwa domowego i wychowywaniem dzieci”<sup>35</sup>.

Owa kwestia nie była obca w Polsce. Wzorując się częściowo na zagranicznej myśli pedagogicznej<sup>36</sup>, humaniści renesansu wysuwali swoje poglądy. Już wówczas dbano o wykształcenie kobiet, o czym pisał w swoich kronikach Marcin Kromer<sup>37</sup>: „Córki zamożniejszych rodzin w domu i po klasztorach uczą się pisać po polsku i po łacinie”<sup>38</sup>.

Swoją opinię w kwestii kształcenia kobiet wyraził też Andrzej Glaber z Kobyłina<sup>39</sup>. Jako pierwszy w Polsce postulował równouprawnienie kobiety na polu umysłowym. Występował przeciwko zakazom uniemożliwiającym kobietom nabywanie wiadomości w dziedzinie nauki, tłumacząc niechęć i pozorny brak zrozumienia przez szlachtę tych zagadnień obawą przed wychowaniem sobie groźnego rywala naukowego. W swo-

---

<sup>32</sup>Tamże, s. 220; F. Fénelon, *O wychowaniu...*, dz.cyt., s. 212, 221.

<sup>33</sup>F. Fénelon, *O wychowaniu...*, dz.cyt., s. 10.

<sup>34</sup>Marcin Luter (1483–1546), niemiecki teolog i reformator; twórca luteranizmu – zapoczątkował reformację w 1517 roku (95 też przeciwko papieskiej doktrynie o odpustach); wyklęty przez papieża, skazany na banicję, przebywał w Wartburgu; przełożył Biblię na język niemiecki; swoje poglądy teologiczne opublikował w *Dużym Katechizmie* (1529). Zob.: *Encyklopedia popularna PWN...*, dz.cyt., s. 464.

<sup>35</sup>Ł. Kurdybacha, *Historia...*, dz.cyt., s. 312.

<sup>36</sup>J. Twardowski, J.L. Vives i A.F. Modrzewski, Kraków 1921, s. 36, 73; W. Stetkiewicz i c z o w a, *System...*, dz.cyt., s. 219.

<sup>37</sup>Marcin Kromer (1512–1589), kronikarz, pisarz, sekretarz Zygmunta Augusta, biskup warmiński. Zob.: L. Finkeł, *Marcin Kromer – historyk polski XVI w.*, Kraków 1883.

<sup>38</sup>M. Kromer, *Polska, czyli o położeniu, obyczajach, urzędach i Rzeczypospolitej Królestwa Polskiego*, tłum. W. Syrokomla, Wilno 1853, s. 48.

<sup>39</sup>Andrzej z Kobyłina zwany Glaberm (1500–1572), dr filozofii i nauk wyzwolonych, wydał w roku 1535 *Problemata albo pytania polskie o przyrodzeniu ludzkim*; humanista, ksiądz; prof. Akademii Krakowskiej; obrońca mieszczaństwa i praw kobiet do kształcenia w *Senatulus*, to jest *Sejm niewieści*. J. Rostański, *Gadki o skłonności członków człowieczych*, Kraków 1893.

im dziele *Problemata Aristotelis. Gadki z pisma wielkiego philosopha Aristotela* pisał:

„Czemuż one niebogi mają doznawać tej wzgardy, czemuż mają być niżej od mężczyzn uważane? [...]. Bacząc mężowie składność płci panińskiej, iż jest bardzo subtylna, a rozum ku ich wyrozumieniu i nauce ostry, a prędki więcej, niż otroczy, przeto oni, bojąc się swej sławy utracić, aby białe głowy rozumem ich nie przechodziły chcąc wiele umieć, bronią im czytania i pisma głębokiego [...]”<sup>40</sup>.

W wieku XVI, a tym bardziej w XVII nie poświęcono w Polsce wychowaniu kobiet większej uwagi, wierząc, że ich powołaniem i przeznaczeniem jest pilnowanie pieleszy domowych, czuwanie nad ciepłem ogniska domowego. Pisarze nie starali się wprowadzić reform w tym kierunku<sup>41</sup>.

Tak Andrzej Frycz Modrzewski<sup>42</sup>, jak i Sebastian Petrycy<sup>43</sup> z Pilzna czy Stanisław Orzechowski<sup>44</sup> różnili się częstokroć w swoich poglądach, jednakże w sprawach wychowania i kształcenia kobiet mówili niemal jednym głosem, traktując ten problem bądź całkiem po macoszemu, bądź też ujmując go w kontekście tradycji minionych wieków.

O Fryczu Modrzewskim z ubolewaniem należy powiedzieć, że w poglądach na pozycję kobiety tkwił mocno w przesądach i teoriach dawnych epok. Prócz szeregu przestróg przed utratą wstydu niewieściego poświęcił krótki rozdział w swoim dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* będący ostrzeżeniem dla kobiet:

„[...] aby się białe głowy w urzędy nie wtrącały, oraz by mężczyźni, którzy sprawują urzędy, nigdy nie słuchali rad kobiecych, bo choćby najzacniejsze, zawsze są to niewiasty, zawsze przedsię białe

<sup>40</sup> A. G l a b e r z Kobylińska, *Problemata Aristotelis. Gadki z pisma wielkiego philosopha Aristotela*, Kraków 1953, s. 25.

<sup>41</sup> J. F r e y l i c h ó w n a, *Ideał wychowawczy szlachty polskiej w XVI i początku XVII wieku*, Warszawa 1938, s. 155.

<sup>42</sup> Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572), pisarz polityczny, publicysta. Najwybitniejszy przedstawiciel postępowej myśli społeczno-politycznej polskiego renesansu. W *O poprawie Rzeczypospolitej* dał analizę ustroju społecznego i politycznego Polski – jeden z pionierów nowożytnej nauki europejskiej o państwie i prawie. S. K o t, *Andrzej Frycz Modrzewski*, Kraków 1923; Ł. K u r d y b a c h a, *Ideologia Frycza Modrzewskiego*, Warszawa 1953.

<sup>43</sup> Sebastian Petrycy (1554–1626), lekarz, filozof, prof. medycyny w Akademii Krakowskiej (1608–1615), tłumacz, wydawca i komentator pism Arystotelesa. Zob.: H. B a r y c z, *Sebastian Petrycy uczony doby odrodzenia*, Warszawa 1957.

<sup>44</sup> Stanisław Orzechowski (1513–1566), pisarz polityczny i religijny, polemista. Zob.: L. K u b a l a, *Stanisław Orzechowski i wpływ jego na rozwój i upadek reformacji w Polsce*, Lwów 1906.

głowy to jest zwierzęta słabe, a które do błędu i występku skłonniejsze są<sup>45</sup>.

O rzekomej niższości umysłowej kobiet przekonywał też Petrycy z Pilzna. Wprawdzie zachęcał dziewczęta do wszelkich robót w gospodarstwie domowym (szycie, tkanie itp.), chroniąc je tym samym przed próżniactwem, lecz nie przyznawał im zdolności do zrozumienia jakiegokolwiek wiedzy. Nie radził ich kształcić nawet w zakresie elementarnym. Wychowanie dziewcząt sprowadzał do spraw moralnych, a przede wszystkim do tego, aby: „dziewczęta wstyd i uczciwość panięską zachowały”<sup>46</sup>.

Barierę tę przełamał Jan Amos Komeński<sup>47</sup>. Jego pedagogika dotyczyła niemal wszystkich problemów oświaty i szkolnictwa (demokratyzacji oświaty, szczegółowej organizacji systemu szkolnego, nowej koncepcji nauczania i uczenia, oświaty dorosłych). Uważał, iż kształceniem należy objąć całą społeczność, gdyż:

„[...] nauka jest niezbędna w życiu każdego człowieka i dlatego wszyscy ludzie mają uczyć się wszystkiego, co jest ludzkie, ponieważ są ludźmi. Nauka potrzebna jest i biednym, i bogatym, ponieważ w przyszłym społeczeństwie opartym na prawach rozumu tylko wiedza będzie wyznacznikiem ludzkiego postępowania”<sup>48</sup>.

Komeński nie pozostawił dzieł specjalnie traktujących o wychowaniu dziewcząt, ale był on teoretykiem szkoły ludowej, przeznaczonej dla wszystkich – bez różnicy płci. Szkoła, do której wraz z chłopcami miały uczęszczać dziewczęta, za cel stawiała sobie wychowanie jednostek, „[...] które społeczeństwu pożyteczne będą, a przez poznanie siebie i zwrócenie się na Boga zbawienie wieczne osiągnąć zdołają”<sup>49</sup>.

W szkole, prócz katechizmu, pieśni kościelnych, wiadomości ogólnych z geografii i historii, dziewczęta posiąść miały umiejętność czytania i pisanie w języku ojczystym, rysunku, śpiewu, rachunku wraz z mierzeniem i ważeniem, prowadzenia gospodarstwa domowego.

---

<sup>45</sup> S. K o t, *Andrzej Frycz...*, dz.cyt., s. 60.

<sup>46</sup> Ł. K u r d y b a c h a, *Ideologia...*, dz.cyt., s. 273.

<sup>47</sup> Jan Amos Komeński – pedagog czeski, reformator szkolnictwa, działacz społeczny i religijny. W roku 1628 na skutek prześladowań opuścił swój kraj i przybył do Polski, gdzie przez wiele lat pracował jako nauczyciel a następnie rektor słynnego gimnazjum w Lesznie. Postulował nową organizację szkolnictwa (jednolity ustrój szkolny) opartą na zasadzie powszechności kształcenia „wszystkich wszystkiego”, prowadzonego w duchu tolerancji i humanizmu. Zob.: Ł. K u r d y b a c h a, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.

<sup>48</sup> J. K r a s u s k i, *Historia...*, dz.cyt., s. 35.

<sup>49</sup> W. S t e t k i e w i c z o w a, *System...*, dz.cyt., s. 218.

Nakreślony przez Komeńskiego program wychowania dziewcząt został tylko teorią, głośno i śmiało wypowiedzianą. Z czasem stał się jednak głosem znaczącym w kwestii kształcenia kobiet.

Epoka renesansu to czas, gdy wychowaniem dziewcząt zajmował się dom, dwór lub klasztor. Zasadniczym celem wychowania było przekazanie dziewczętom najważniejszych informacji na temat roli żony i matki, gdyż kobiety przede wszystkim tym się zajmowały. Wprawdzie epoka renesansu powinna być niewątpliwie uznana za przełomową pod wieloma względami, ale w gruncie rzeczy cel i istota wychowania dziewcząt pozostały bez zmian, dalej przede wszystkim widziano je w roli matki i żony, którą dziewczyna miała być w przyszłości<sup>50</sup>. W procesie kształcenia zwracano uwagę głównie na chłopców, którzy mieli pełnić funkcję głowy rodziny, rycerza, polityka czy też gospodarza, kobieta natomiast miała przede wszystkim być żoną i matką, stąd też właściwie nie było jej potrzebne – w myśl wyobrażeń epoki – bardziej gruntowne wykształcenie.

Dominowało wychowanie córki przy boku matki w obyczajności i pracach domowych, odbywające się bez kształcenia książkowego. W czasie rozkwitu życia dworskiego, podobnie jak magnaci, tak ich żony utrzymywały liczne fraucymery<sup>51</sup>, do których szlachta oddawała córki w młodym wieku. Tam pod kierownictwem ochmistrzyń:

„[...] uczyły się czytać, czasem i pisać w języku polskim, śpiewać piosenki, grać na luteńce, szyć i haftować, sporządzać przybory kościelne, smażyć konfitury, wypiekać pierniki itp. Towarzystwo dla nich było niedostępne, tradycja staropolska przestrzegała nader surowo nieskazitelności obyczajów, wydawano je za mąż bardzo młodo, podług wyboru rodziców lub opiekunów, nie pytając ich o zgodę ani o głos serca”<sup>52</sup>.

W większych miastach w XVI wieku zaczęły powstawać szkółki protestanckie dla niewiast. Nauki prowadzone były zazwyczaj przez żony nauczycieli, niemające do tego żadnego przygotowania. Szkoły te z powodu ruchu kontrreformacyjnego nie zdołały rozwinąć swojej działalności. Miejscem wychowania dziewcząt stały się wówczas klasztory żeńskie, a wychowaniem zajmowały się tzw. mistrze świeckich panien, wyznaczone przez biskupów spośród zgromadzenia zakonnice. Wykształcenie wy-

<sup>50</sup> R. W r o c z y ń s k i, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1996, t. 1, s. 61–65.

<sup>51</sup> Fraucymer (niem.), kobiety należące do dworu królowej, księżnej, do otoczenia możnej pani szlacheckiego rodu, damy dworskie. Zob.: *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 234.

<sup>52</sup> S. K o t, *Andrzej Frycz...*, dz.cyt., s. 232.

niesione ze szkoły klasztornej było minimalne. Nauka w nich opierała się przede wszystkim na śpiewie, zabawach zakonnych i słuchaniu czytanych przez „mistrzów” reguł obowiązujących w klasztorze, sposobu spowiedzi świętej oraz innych ksiązek przeznaczonych do nabożeństwa i ceremonii zakonnych.

Dopiero z nastaniem połowy XVII w. sprowadzone z Paryża siostry zakonne, wizytki i sakramentki, wzbogaciły program nauczania dziewcząt. W porównaniu z przeszłością uczyły katechizmu, literatury polskiej, pisania i ortografii, rachunków i śpiewu, a przede wszystkim języka francuskiego<sup>53</sup>. Naukę w nich pobierały zazwyczaj córki z bogatszych rodzin. Dziewczętom z plebsu przyjdzie jeszcze poczekać, aż do połowy wieku XVIII, by mogły się kształcić w dostępnych dla nich szkołach wiejskich i parafialnych.

Należy jednak podkreślić, że w epoce sarmackiej kobiecie w Polsce okazywano ostentacyjny szacunek, zwłaszcza w czasie uroczystości. Z drugiej jednak strony uważano powszechnie, że kobieta powinna być podporządkowana mężczyźnie, narzucono jej również wysokie wymagania pod względem etycznym. W XVII wieku pojawiły się odosobnione głosy, postulujące dopuszczenie kobiet do życia publicznego, w tym również możliwości kształcenia, chodzi tutaj o tak zwane *Artykuły panieńskie* z 1637 roku<sup>54</sup>. Mimo to sytuacja pod tym względem nie zmieniła się.

## Bibliografia

- B a r y c z H., *Sebastian Petrycy uczonej doby odrodzenia*, Warszawa 1957.  
B o b r o w s k a - N o w a k W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.  
B r a n d w a j n R., *Utopia walcząca*, Warszawa 1962.  
C i e c h o m s k a M., *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996.  
*Encyklopedia popularna PWN*, red. J. Kofman, Warszawa 1992.  
F é n e l o n F., *O wychowaniu dziewcząt płci żeńskiej*, tłum. M. Kosicki, Warszawa-Suwałki 1823.  
F i n k e l L., *Marcin Kromer – historyk polski XVI w.*, Kraków 1883.  
F r e y l i c h ó w n a J., *Ideał wychowawczy szlachty polskiej w XVI i początku XVII wieku*, Warszawa 1938.  
G l a b e r A. z Kobylińska, *Problemata Aristotelis. Gadki z pisma wielkiego philosopha Aristotela*, Kraków 1953.  
H u i z i n g a J., *Erazm*, Warszawa 1964.  
I h n a t o w i c z I., M a t c z a k A., Z i e t a r a B., Ż a r n o w s k i J., *Spółczesność polskie od X–XX wieku*, Warszawa 1988.  
K a u t s k y K., *Tomasz More i jego Utopia*, Warszawa 1948.  
K e m p f i A., *O Ludwiku Vivesie*, Wrocław 1966.

<sup>53</sup> Tamże, s. 233.

<sup>54</sup> M. C i e c h o m s k a, *Od matriarchatu...*, dz.cyt., s. 100.

- K o t S., *Andrzej Frycz Modrzewski*, Kraków 1923.
- K o t S., *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Kraków 1924.
- K r a s u s k i J., *Historia wychowania*, Warszawa 1989.
- K r o m e r M., *Polska, czyli o położeniu, obyczajach, urzędach i Rzeczypospolitej Królestwa Polskiego*, tłum. W. Syrokomla, Wilno 1853.
- K u b a l a L., *Stanisław Orzechowski i wpływ jego na rozwój i upadek reformacji w Polsce*, Lwów 1906.
- K u r d y b a c h a Ł., *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
- K u r d y b a c h a Ł., *Historia wychowania*, Warszawa 1967, t. 1.
- K u r d y b a c h a Ł., *Ideologia Frycza Modrzewskiego*, Warszawa 1953.
- Maty słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łępicka, Warszawa 1969.
- P e t s c h D., *Tomasz Morus*, Warszawa 1962.
- P o d g ó r s k a E., *Sprawa wychowania kobiet w znaczniejszych czasopismach polskich drugiej połowy XVIII wieku, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”*, red. Ł. Kurdybacha, Wrocław 1961, t. 1.
- R a u t e n s t r a u c h o w a Ł., *„Myśli o wychowaniu. Pamiętnik Warszawski”*, Warszawa 1822, t. 3.
- R o s t a f i ń s k i J., *Gadki o skłonności członków człowieczych*, Kraków 1893.
- R u d n i a ń s k i S., *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Warszawa 1961.
- Słownik wyrazów obcych PWN*, red J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 234.
- S t e t k i e w i c z o w a W., *System wychowania kobiet według KEN, „Przegląd Pedagogiczny” 1924, z. 4.*
- S z e l i ń s k a W., *Książka Erazma z Rotterdamu w środowisku krakowskim w XVI wieku*, Kraków 1990.
- S z m y d t o w a Z., *O Erazmie i Reju*, Warszawa 1972.
- T a t a r k i e w i c z W., *Spór o Platona, „Przegląd Filozoficzny” 1911, nr 14.*
- T w a r d o w s k i J., *J.L. Vives i A.F. Modrzewski*, Kraków 1921.
- V i v e s J.L., *O podawaniu umiejętności*, przełożył A. Kempfi, Wrocław 1968.
- W i t w i c k i W., *Platon jako pedagog*, Warszawa 1947.
- W ł a z ł i k B., *Wychowanie dziewcząt w dobie renesansu, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 2.*
- W r o c z y ń s k i R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1996, t. 1.

KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA

## Obraz rodziny w oczach dziecka

### Rodzina – funkcje i role jej członków

Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym.

„Jest też pierwszą i fundamentalną grupą w życiu dziecka. Staje się ono najczęściej jej spokrewnionym członkiem od momentu poczęcia i narodzenia oraz pozostaje nim do późnej starości bądź należy do niej na mocy adopcji albo zwykłej przynależności do rodziny”<sup>1</sup>.

Rodzina jest instytucją, w której wychowują się nie tylko dzieci, ale także wzajemnie pozostali jej członkowie<sup>2</sup>. Z terminem „rodzina” spotykamy się często – i w języku potocznym, i w różnych dziedzinach wiedzy, nauki. Najszerze jest encyklopedyczne ujęcie pojęcia „rodzina”:

„[rodzina to] podstawowa grupa społeczna występująca we wszystkich historycznie znanych typach społeczeństw i kultur; składa się z małżonków i ich dzieci (także adoptowanych) oraz krewnych małżonków; odgrywa główną rolę w procesie socjalizacji”<sup>3</sup>.

Tak szerokie rozumienie owego terminu powoduje, że

„[...] poszczególni ludzie nauki różnie definiują rodzinę, co świadczy o tym, że ta powszechna na całym świecie i każdemu z życia praktycznego znana grupa społeczna jest – mimo swych niewielkich rozmiarów – skomplikowanym tworem społecznym, niełatwym do jednoznacznego zdefiniowania”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Ł o b o c k i, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 310.

<sup>2</sup> S. K a w u ł a, J. B r a g i e l, A. W. J a n k e, *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 57.

<sup>3</sup> *Encyklopedia popularna PWN*, red. A. Korwowski, Warszawa 1996, s. 728.

<sup>4</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 695.



Trudności wynikają stąd, iż właściwa definicja powinna zawierać wszystkie formy życia rodzinnego, charakterystyczne dla ludzi różnych kultur.

Rodzinę można także uważać za „kolebkę osobowości”<sup>5</sup>, albowiem dziecko w bliskich interakcjach z matką, ojcem, rodzeństwem czy dziadkami rozwija swoje podstawowe funkcje psychiczne i kształtuje strukturę własnej osobowości, wrastając jednocześnie w świat kultury danego społeczeństwa oraz sukcesywnie przyjmując normy postępowania i normy zachowania się.

Rodzina jest dla jednostki grupą podstawową, czyli taką, z którą jednostka jest bardzo ściśle związana znaczną częścią swojej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi. Jest także grupą odniesienia, co oznacza, że jednostka mocno i świadomie identyfikuje się jako członek i reprezentant tej grupy, współtworzy i przyjmuje kulturowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania. Podstawę rodziny stanowi małżeństwo będące z reguły warunkiem jej zaistnienia. Małżeństwo jest legalnym, względnie trwałym związkiem kobiety i mężczyzny, powołanym w celu wspólnego pożycia, wzajemnej pomocy i współdziałania dla dobra założonej rodziny, a w szczególności w celu wychowania dzieci, prowadzenia wspólnego gospodarstwa domowego, a także osiągnięcia wzajemnych satysfakcji emocjonalnych. Obok zalegalizowanych, formalnych małżeństw istnieją niezalegalizowane małżeństwa faktyczne, funkcjonujące na mocy prywatnej umowy współmałżonków (są to konkubinaty i kohabitacja). W związkach tych są również dzieci, wspólny majątek domowy, wspólne mieszkanie. W niektórych krajach legalne są również związki homoseksualne, jednakże sprawą sporną jest to, czy takie związki można nazywać rodzinnymi.

Rodzina jest bardzo ważną instytucją powołującą do życia dzieci i dokonującą ich socjalizacji, dlatego społeczeństwo i państwo otacza rodzinę szczególną opieką<sup>6</sup>. Rodzinie jako grupie społecznej przypisuje się spełnianie różnorodnych funkcji. Ponieważ szeroki ich wykaz podaje Maria Ziemska, powtórzmy tu za ową autorką, iż są to funkcje:

- prokreacyjna, dzięki której rodzina dostarcza nowych członków nie tylko własnej grupie, ale i całemu społeczeństwu;
- produkcyjna – rodzina, dostarczając społeczeństwu pracowników, wzmacnia siły twórcze i wytwórcze;
- usługowo-opiekuńcza – rodzina zapewnia codzienne usługi oraz opiekę szczególnie tym, którzy nie są w pełni samodzielni na skutek wieku czy choroby;

<sup>5</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 5.

<sup>6</sup> *Encyklopedia pedagogiczna...*, dz.cyt., s. 695.

• socjalizująca – przejawia się ona nie tylko w stosunku do dzieci, ale i wobec współmałżonków, jako że proces ich wzajemnego dostosowywania się w małżeństwie jest procesem socjalizującym;

• psychohigieniczna – rodzina daje poczucie stabilizacji, bezpieczeństwa, zapewnia równowagę emocjonalną, możliwość wymiany emocjonalnej, a także tworzy warunki rozwoju osobowości<sup>7</sup>.

Każda ze wspomnianych funkcji wydaje się niemal jednakowo ważna w prawidłowym rozwoju rodziny. Trudno bowiem wyobrazić sobie właściwe funkcjonowanie tej instytucji (komórki społecznej) bez wypełniania przez nią zwłaszcza zadań: prokreacyjnych, ekonomicznych, opiekuńczych i wychowawczych. Przy czym ważność funkcji wychowawczej doceniają nie tylko pedagodzy, psychologowie i socjolodzy, lecz również demografowie, ekonomiści, politycy, a także lekarze.

Z każdą z owych funkcji pełnionych przez rodzinę wiążą się zazwyczaj pewne skutki wychowawcze, a czasem nawet tylko jedna z nich może zdeterminować całość wpływów wychowawczych rodziny. A zatem jakość i poziom wypełnianych przez rodzinę funkcji decyduje o efektach wychowania w rodzinie. Zakłócenie chociażby jednej z nich powoduje słabszą wydolność wychowawczą<sup>8</sup>.

We współczesnych rodzinach panuje równouprawnienie, prawa kobiet i mężczyzn są w nich równe. Są to głównie rodziny małe, składające się z rodziców i ich dzieci. Związki z krewnymi ulegają osłabieniu, ale wzmacnia się związek rodzice-dzieci. Dzieci mają nie tylko obowiązki, ale również prawa. Wszyscy członkowie rodziny pełnią w niej określone role.

Matka i ojciec stanowią dla dziecka modele kobiety i mężczyzny. Dzieje się tak, ponieważ właśnie z nimi dziecko jest przez długi czas najsilniej związane emocjonalnie. Matka odgrywa ogromną rolę w prawidłowym ukształtowaniu w dziecku uczucia miłości. Poprzez nacechowany miłością bezpośredni fizyczny i psychiczny kontakt z dzieckiem oraz dzięki bezwarunkowej dziecięcej akceptacji stymuluje ona rozwój miłości u dziecka<sup>9</sup>. Do prawidłowego pełnienia roli matki ważne są jej zachowania: odpowiedzialność, opiekuńczość i dominacja. Na stopień przygotowania kobiety do roli matki wpływają takie czynniki, jak jej wiek (im jest młodsza, tym bardziej prawdopodobne, że jest mniej dojrzała społecznie i emocjonalnie), stosunek emocjonalny do partnera (im bardziej jest on pozytywny, tym łatwiej kobiecie podjąć rolę matki) i warunki bytowe rodziny (im są

<sup>7</sup>M. Ziemska, *Rodzina...*, dz.cyt., s. 35–36.

<sup>8</sup>S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika...*, dz.cyt., s. 58–59.

<sup>9</sup>M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Medyczne Pomocy Psychologicznej MEN, Warszawa 1999, s. 25–27.

one gorsze, tym większe prawdopodobieństwo braku satysfakcji z pełnienia tej roli). Rola matki zmienia się wraz z liczbą i wiekiem dzieci – nie maleje w toku życia, choć ulega przeobrażeniom; dorosłym już dzieciom matka daje oparcie, pewność trwania i poczucie stałości.

Miłość ojcowska – jako bardziej wymagająca niż matczyzna – inspiruje dziecko do dorastania do stawianych mu nowych oczekiwań i wymagań. Ojciec jest dla dziecka osobą, która uczy i wskazuje drogę w świat. Reprezentuje wobec dziecka świat myśli, świat przedmiotów stworzonych przez człowieka, świat prawa, ładu, dyscypliny, podróży i przygody. Im większy dystans dzieli ojca i dziecko, tym większe wymagania stawia ów rodzic swemu potomkowi i tym surowsze jest jego zachowanie wobec dziecka. Ojcu dziecko może się podporządkować albo w miarę zdobywania samodzielności może z nim walczyć o prawo decydowania o sobie i o określenie własnej tożsamości.

Dziecko również pełni określoną rolę w rodzinie. Zależy ona od warunków kulturowych środowiska, od struktury rodziny, wieku dziecka i jego miejsca w rodzinnej hierarchii. Im dziecko jest młodsze, tym bardziej rodzice narzucają mu sposób bycia i postępowania. Rola dziecka powinna się zmieniać wraz z jego dorastaniem, a na jej wypełnianie powinny wpływać jego własne doświadczenia. Sposób, w jaki dziecko pełni swą rolę, zależy od pozycji, jaką zajmuje ono w rodzinie, a pozycja ta wyznaczana jest przez kolejność urodzeń, a także przez płeć. Najstarsze, czyli pierwsze dziecko, jest uprzywilejowane jako jedyne (na razie) i najczęściej oczekiwane, jednak może być ofiarą braku doświadczenia rodziców i nadmiernej ich opiekuńczości. Najczęściej po urodzeniu drugiego dziecka pierwsze schodzi na drugi plan. Jeśli jest między nimi mała różnica wiekowa, może ono interpretować zaangażowanie rodziców w opiekę nad niemowlęciem jako przejaw utraty ich miłości. Wywołuje to w nim niechęć do młodszego brata lub siostry, zazdrość o uczucia rodziców, powoduje trudności w przystosowaniu emocjonalnym. Aby uzyskać utraconą pozycję, starsze dziecko stara się odnosić sukcesy na jakimś polu, zwłaszcza w nauce szkolnej. Drugie dziecko nigdy nie doświadczy bycia jedynym. Ponieważ rodzice zdobyli już doświadczenie w pełnieniu swych ról, przeto z reguły nie rozpieszczają swego kolejnego potomka i pozwalają mu na większą samodzielność. Może to sprzyjać jego wcześniejszej socjalizacji i nabywaniu przezeń umiejętności współżycia z grupą rówieśniczą. Drugie dziecko pozostaje najmłodszym, jeżeli w rodzinie nie pojawi się już więcej potomstwa. Jednak wraz z pojawieniem się kolejnych dzieci czuje się ono zaniedbane przez rodziców i zbliża się do starszego brata lub siostry albo też może kompensować sobie swą niewysoką pozycję w rodzinie osiągnięciami na innym polu, np. w aktywności społecznej. Dziecko

najmłodsze dorasta w sytuacji szczególnej. Na ogół jest na pozycji „oczka w głowie” chronionego przez całą rodzinę, rozpieszczanego. Nadmierna troskliwość i wyjątkowe traktowanie beniaminka bez względu na mijające lata powoduje trudności w osiągnięciu przez takie dziecko samodzielności, dojrzałości emocjonalnej i społecznej, i generuje jego roszczeniowy stosunek do otoczenia. O swoją pozycję w rodzinie nie musi zabiegać dziecko, które jest jedynakiem<sup>10</sup>.

## Postawy rodzicielskie

Postawy rodziców wobec dzieci rzadko bywają jednoznaczne. W tej samej rodzinie dzieci mogą być różnie traktowane. Preferowane postawy rodzicielskie i sposób, w jaki rodzice pełnią swą rolę, mają wpływ na przyjęty przez nich styl wychowania. Rodzice przejawiający właściwe postawy wobec dziecka otaczają je opieką oraz dostrzegają i zaspokajają jego potrzeby; posiadają dużo cierpliwości i są gotowi do tłumaczenia i wyjaśniania. Mają dobry kontakt z dzieckiem. Tacy rodzice cieszą się swym dzieckiem, ale potrafią też patrzeć na nie obiektywnie i oceniać je z rozsądkiem, gdyż mają w stosunku do niego ogrom zarówno akceptacji, jak i dystansu.

Różne są czynniki kształtujące nieprawidłowe postawy rodzicielskie. Nie bez znaczenia pozostają zachowania wyniesione z domu, relacje zapamiętane z okresu własnego dzieciństwa. Brak tych relacji będący wynikiem osierocenia lub identyfikowanie się z rodzicem, który sam nie miał dobrego kontaktu z dzieckiem i aprobatą jego zachowania powodują analogiczne zachowania w stosunku do własnych dzieci. Innym czynnikiem jest stosunek do ról rodzicielskich. Istnieją np. różne zachowania rodziców wobec dziecka, które jest albo pożądane, albo niechciane tylko przez jedną stronę. Gdy dziecko jest za bardzo oczekiwane, to oczekiwania te często przerastają rzeczywistość, powodując duże rozczarowanie. Stworzenie sobie wyimaginowanego obrazu dziecka jest przeszkodą w zbudowaniu potem właściwego stosunku rodzicielskiego.

Innym ważnym aspektem są relacje emocjonalne między rodzicami. Zakłócenia stosunków małżeńskich mogą skutkować albo nadmiernym dystansem emocjonalnym do dziecka, albo skupieniem nadmiernej na nim uwagi. Dziecko może też stać się przedmiotem rozgrywki między rodzicami. Dla samego dziecka ważne jest, jak odnoszą się wzajemnie do siebie matka i ojciec: czy się akceptują i są sobie wzajemnie życzliwi, czy

---

<sup>10</sup> *Encyklopedii psychologii*, red. W. Szewczyk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 736–737.

też są zawiedzeni, pełni pretensji i żalów; czy atmosferę domową cechuje serdeczność, czy stan napięcia, wyładowania wrogości i gniewu bądź też zimna obojętność, świadcząca o życiu nie razem, lecz obok siebie.

Innym czynnikiem rzutującym na postawy rodzicielskie może być wpływ osoby z bliskiego otoczenia, będącej dla matki lub ojca dziecka dużym autorytetem, takiej jak babcia czy (rzadziej) dziadek. Osoba taka może być bardzo pomocna w pierwszych kontaktach z dzieckiem, ale może też zaszkodzić swym nieprzemyślanym postępowaniem, chęcią dominowania i odsuwania córki bądź synowej od zajmowania się dzieckiem. Taka ingerencja nierzadko prowadzi do osłabienia kontaktów między młodymi rodzicami a ich małym dzieckiem.

Każdej postawie rodziców wobec dziecka można przeciwstawić postawę inną, odmienną, pozostającą na drugim biegunie. I tak z jednej strony mamy postawy właściwe, sprzyjające zaspokojeniu psychicznych potrzeb dziecka, z drugiej postawy przeciwnie, wychowawczo niewłaściwe. Z rodzicielską akceptacją kontrastuje odtrącenie dziecka; ze współdziałaniem – unikanie kontaktu; z rozumną swobodą – nadmierne ochranianie; z uznaniem praw – zbyt wysokie wymagania, zmuszanie. Postawy rodzicielskie wpływają na pozycję dziecka w rodzinie. Dziecko odtrącone czuje się niepotrzebne, zepchnięte na margines rodziny. Zdarza się, że takie dziecko walczy o swoją pozycję lub próbuje zwracać na siebie uwagę złym zachowaniem, by stać się ośrodkiem zainteresowania rodziców. Także niepotrzebne czuje się dziecko, z którym rodzice unikają kontaktu, z którym nie współdziałają, którego, zajęci swoimi sprawami prawie nie zauważają. Takie dzieci mogą przejawiać tendencję do zachowań samouszkodzających bądź nawet do prób samobójczych. Z kolei dziecko rodziców nadmiernie je ochraniających zajmuje zbyt eksponowaną pozycję w rodzinie. Na nim skupia się uwaga wszystkich, jego potrzeby górują nad potrzebami innych, jest traktowane jak postać centralna, której wszyscy służą. Taką pozycję często zajmuje dziecko jedyne, dziecko najmłodsze bądź dziecko skłonne do zachorowań. Również taki potomek, od którego zbyt dużo się wymaga, nie ma właściwej pozycji w rodzinie. Rodzice bowiem nadmiernie koncentrują na nim swą uwagę i stawiają mu zbyt wysoko poprzeczkę zadań i powinności, nie pozwalając na działanie autonomiczne. Tymczasem prawidłowy stosunek rodziców do dziecka, wyrażający się we właściwych wychowawczo postawach, wyznacza pozycję dziecka w rodzinie jako pełnoprawnego jej członka, którego prawa i potrzeby są respektowane, ale z zachowaniem odpowiednich proporcji względem uprawnień i potrzeb innych członków tejże rodziny<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> M. Ziemska, *Rodzina...*, dz.cyt., s. 87–91.

Autorytet rodziny, jej wizerunek w dzisiejszej rzeczywistości, jej funkcjonowanie i zadania przez nią pełnione, a także postawy prezentowane przez rodziców wobec potomstwa to zagadnienia bardzo istotne, gdyż wszystkie one mają znaczący wpływ na wychowanie dzieci, na przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, na przyszłe ich funkcjonowanie w świecie. Dlatego ważną kwestią jest dawanie dzieciom dobrego przykładu w rodzinie, właściwego wzoru do naśladowania, gdyż dzieci uczą się przez naśladowanie. W dużym stopniu obraz życia, funkcjonowania, jaki dziecko wyniesie z domu rodzinnego, będzie rzutował na jego własne samodzielne już życie, na rodzinę, jaką samo w przyszłości założy.

## **Rodzina widziana oczyma dziecka**

Jak obraz rodziny postrzegają same dzieci? Jakie – według nich – powinna ona spełniać role i zadania? Jakie uczucia, emocje i wartości powinny – zdaniem dzieci – dominować w rodzinie? Co – w ich odczuciu – oznacza samo pojęcie „małżeństwo” czy pojęcie „rodzina”? Zagadnienia te stały się przedmiotem zainteresowania oraz badań empirycznych grupy studentów seminarium licencjackiego Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. W badaniach przeprowadzonych na terenie jednej z gmin wiejskich województwa opolskiego w 2011 r. posłużono się metodą sondażu diagnostycznego i techniką ankiety, a narzędzie pozyskiwania danych (anonimowych) stanowił kwestionariusz ankiety. W przedsięwzięciu badawczym uczestniczyło 82 dzieci w wieku od 9 do 12 lat (44 dziewczynki i 38 chłopców). Prawie wszystkie badane dzieci mają obojga rodziców; tylko czterech chłopców wychowuje się w rodzinie niepełnej (bez ojca). Rodzice owych dzieci w większości (55%) mają wykształcenie zawodowe, natomiast 26% ma wykształcenie średnie i 15% wykształcenie wyższe; 4% rodziców legitymuje się wykształceniem podstawowym. Głównie (69%) są to ludzie młodzi, będący w wieku 26–40 lat, a mniej niż jedna trzecia rodziców liczy powyżej 40. roku życia.

## **Role, jakie – zdaniem dziecka – pełni rodzina**

Dzieci potrafią określić role, jakie powinna pełnić rodzina. Najczęściej zagadnienie to jawi im się na przykładzie własnej rodziny i jej członków. Niestety, zdarza się, że role, które pełnią członkowie tych dziecięcych ro-

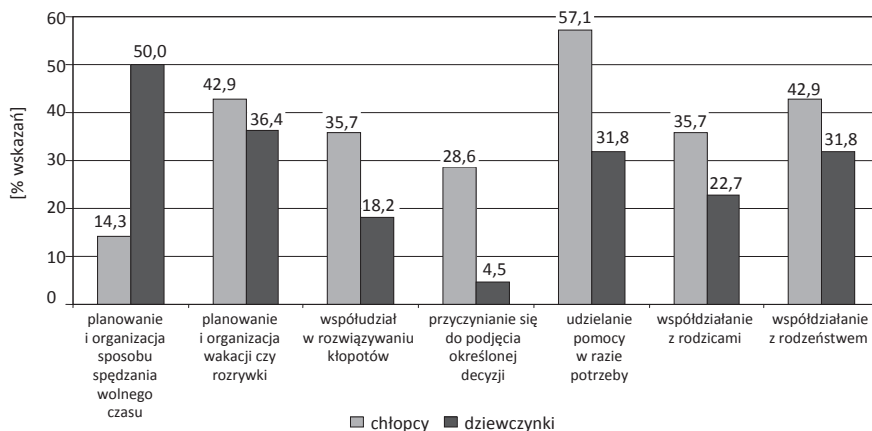
dzin, nie są postrzegane pozytywnie przez badanych, bardzo jeszcze młodych ludzi.

Z przeprowadzonych sondaży wynika, że dzieci doskonale się orientują w funkcjonowaniu rodziny i w powinnościach zaspokajania przez nią potrzeb. Wiedzą o różnych niebezpieczeństwach, które mogą zakłócić jej trwanie. Wiedzą też, że jako dzieci pełnią w tej małej domowej społeczności określoną rolę, podobnie jak ich rodzice. Potrafią ocenić nieprawidłowość postaw tych rodziców, którzy pozostawiają swoje dzieci bez nadzoru i opieki. Zdają sobie sprawę, iż zostaje wtedy zachwiana potrzeba bezpieczeństwa, wzrasta ryzyko zagrożenia zdrowia, a nierzadko i życia dziecka.

Według opinii ponad połowy badanych dziewcząt i chłopców dzieci nie powinny przebywać same w domu bez opieki osoby dorosłej. Najczęstszymi argumentami, jakie podawali mali respondenci, była możliwość wyrządzenia sobie krzywdy lub zrobienia czegoś złego; uczucia przykrości wywołanego samotnością czy w ogóle niebezpieczeństwa. Należy z uznaniem podkreślić wagę tego, że dzieci w tak młodym wieku potrafią dostrzec ową nieprawidłowość pełnienia ról rodzicielskich. Jednakże fakt, że wiele dziewczynek zaznaczyło odpowiedź, iż od czasu do czasu dzieci mogą pozostać bez opieki kogoś dorosłego, dowodzi zrozumienia sytuacji rodziców (prawdopodobnie też własnych rodziców) i gotowości dostosowania się do chwilowej nieobecności w domu rodzica czy opiekuna. Zapewne one same doświadczyły takiej sytuacji. Zaznaczmy w tym miejscu, iż takie postępowanie rodziców nie wydaje się naganne, jeżeli mają oni pełne zaufanie do własnego dziecka i oczywiście jeśli ta nieobecność dorosłego w domu jest chwilowa i zdarza się sporadycznie. Można bowiem w ten sposób z wolna budować w dziecku poczucie odpowiedzialności i samodzielności.

Wypełnianie przez małych respondentów ich roli w domu związane jest z ich udziałem w życiu codziennym rodziny. Jest to forma dziecięcej samorealizacji, dzięki której dziecko ma możliwość osiągnięcia ciągłego wzrostu i indywidualnego rozwoju.

Najczęstsze uczestnictwo dzieci w rodzinnych zadaniach przedstawia rycina 1, z której można wnioskować, że dzieci nierzadko uczestniczą w różnych działaniach wspomagających rodzinę; po prostu udzielają się w rodzinie. Niewątpliwie czują się wtedy dostrzegane, ważne i potrzebne. Wiele pozycji przedstawionych na rycinie opatrzonych jest wysokim procentem udziału głosów, co oznacza, że dzieci pozytywnie potrafią zaistnieć w życiu swoich rodzin. Przede wszystkim chłopcy doskonale odnajdują się w roli osób wspierających rodzinę, wspomagających ją w kłopotach i w potrzebie. Mają świadomość, że jako silniejsi niż dziewczęta lepiej sprawdzają się właśnie w tej sferze. Z pewnością biorą przykład ze



Źródło: Ryciny 1-9 – opracowanie własne na podstawie badań empirycznych.

Ryc. 1. Zajęcia rodzinne z uczestnictwem badanych dzieci

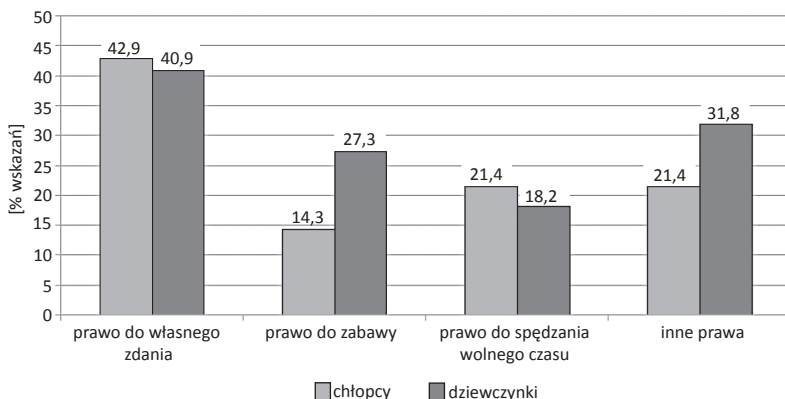
swoich ojców. Dziewczynki natomiast przede wszystkim preferują udział w planowaniu i organizowaniu form spędzania czasu wolnego, rozrywki czy wakacji. Można przypuszczać, że wzorem swoich mam lubią mieć wszystko zaplanowane i „zapięte na ostatni guzik”.

Ogólnie biorąc, dzieci z reguły znają swoje role w środowisku rodzinnym i wiedzą, że, oprócz praw, mają też określone obowiązki, które powinny wypełniać w poczuciu rodzinnej przynależności i solidarności. Dzieci, które czują się akceptowane, mają świadomość, że dzięki swoim działaniom wspomagają integralność i spójność codziennego życia rodzinnego.

Także nasi młodociani respondenci, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, zgodnie uważają, iż rzeczą normalną i oczywistą są nie tylko dziecięce przywileje i uprawnienia w domu rodzinnym, ale i powinności względem najbliższych. Oznacza to, że w ich domach niewątpliwie przestrzegane są te podstawowe zasady współżycia rodzinnego. To bardzo dobrze świadczy o ich rodzicach, którzy w tym zakresie poprawnie wychowują potomstwo, poprawnie pełnią swoje role.

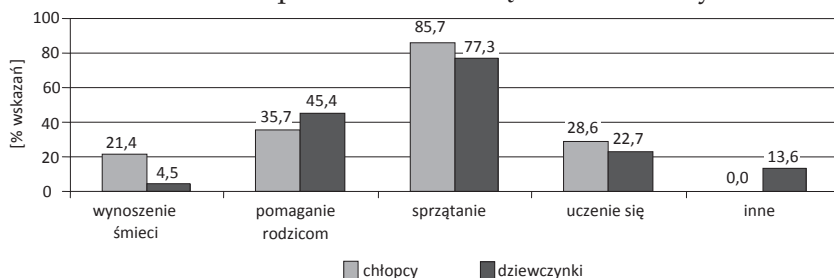
W kwestii uprawnień (ryc. 2) najwięcej wskazań w naszych badaniach padło na możliwość prezentowania przez dziecko własnego zdania. W następnej kolejności wyborów uplasowały się inne prawa (np. do nietykalności, do równego traktowania dziecka w rodzinie), prawo do zabawy, do korzystania z wolnego czasu.





Ryc. 2. Opinie badanych w kwestii należnych dzieciom praw w rodzinie

Dzieciom łatwiej jednak było wyszczególnić obowiązki, jakie powinny one wypełniać w domu rodzinnym (ryc. 3). I tak, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy za najważniejszą dziecięcą powinność uznały sprzątanie, a w następnej kolejności pomaganie rodzicom, natomiast naukę własną w domu potraktowały jakby nieco ulgowo. Wśród innych powinności znalazły się: codzienna modlitwa i opieka nad zwierzątkiem domowym.



Ryc. 3. Opinie badanych w kwestii dziecięcych obowiązków w domu rodzinnym

Dzięki temu, że dzieci mają w rodzinie określone obowiązki, uczą się dyscypliny, a także terminowości i odpowiedzialności. Przez własne doświadczenia i odczucia przeżywane w toku wykonywania obowiązków, a także poprzez obserwację aktywności swych rodziców wyrabiają sobie pogląd na znaczenie i wartość pracy.

### Wizerunek rodziny i jej znaczenie w oczach dziecka

Rodzina jest bardzo ważną grupą społeczną. To, jak funkcjonuje ona teraz, z pewnością wpłynie na przyszłość wychowywanych w niej dzie-

ci. One bowiem będą kształtowały swoje dalsze życie, czerpiąc z bogactwa wzorów własnych rodziców – albo je powielając, albo też odrzucając. Ważne więc jest, aby rodzina prawidłowo wypełniała podstawowe przypisane jej funkcje, aby zaspokajała podstawowe potrzeby. To właśnie ona w pierwszej kolejności kształtuje model zachowań, wpływa na rozwój intelektualny, społeczny, psychiczny i fizyczny dziecka.

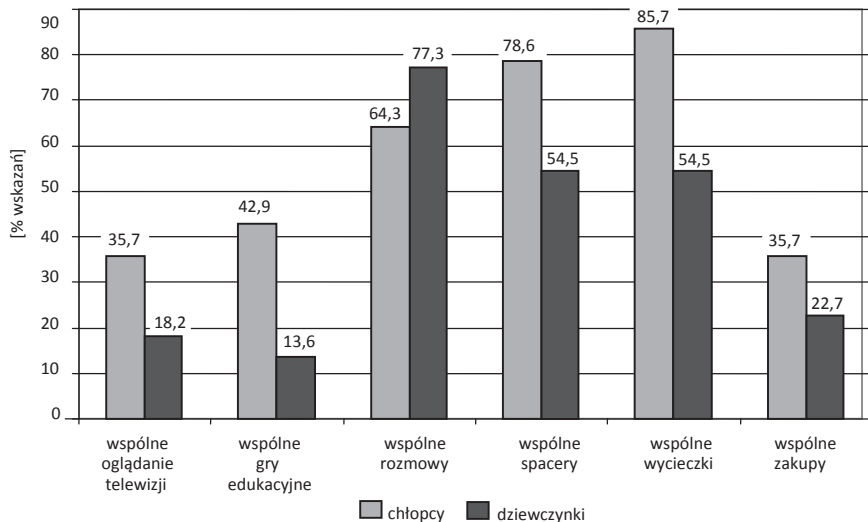
Z reguły dzieci mają świadomość, że praca jest czymś niezmiernie ważnym dla egzystencji rodziny, że dzięki temu, iż rodzice lub jedno z nich pracuje, rodzina może żyć godnie. Zdają sobie sprawę, że praca jest koniecznością, ale także i dobrodziejstwem.

Z naszych badań wynika, że zdecydowana większość respondentów (ponad 90% dziewcząt i prawie 80% chłopców) uważa, iż ich rodzice powinni pracować. W argumentacji najczęściej padały odpowiedzi: „[...] praca rodziców jest ważna, żeby nam się lepiej żyło”; „[...] aby mogli mi kupować potrzebne rzeczy i zabawki”; „[...] abyśmy wspólnie mogli wyjeżdżać na wakacje”.

Istotne znaczenie dla rodziny ma również wspólnie spędzany czas. Wtedy to rodzice nie tylko poprzez swoje zachowanie, ale także dzięki swojej wiedzy i doświadczeniu mogą przekazywać potomstwu podstawy kultury oraz norm regulujących ludzkie współżycie. Jest wówczas czas na dłuższe rozmowy, na opowieści o rodzinie, o jej historii, krewnych i przodkach. Wspólne zdobywanie nowej wiedzy, np. na temat nowo poznawanego miejsca, jest również czynnikiem kształtującym więzi rodzinne.

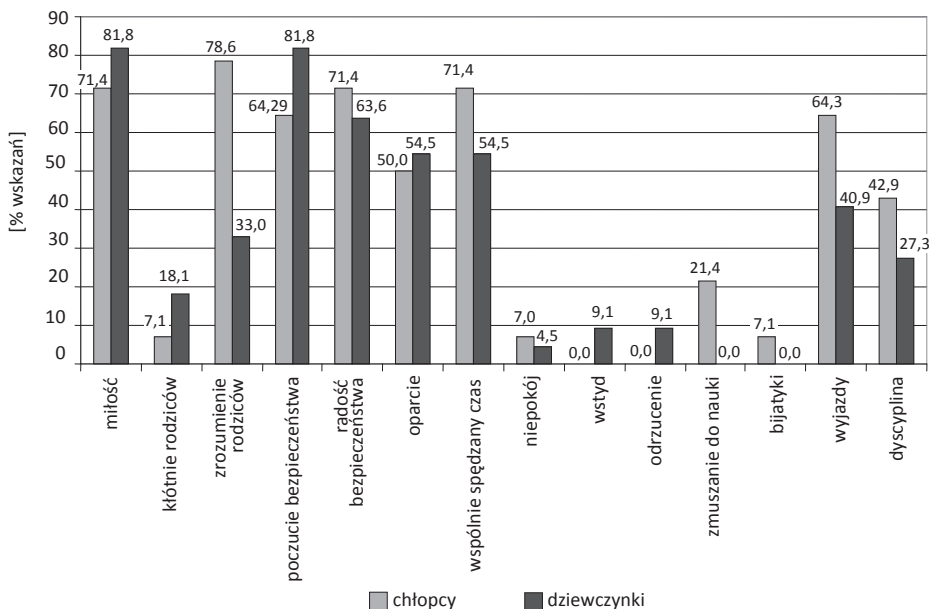
W naszych badaniach większość dziewcząt (86,4%) i chłopców (78,6%) była zdania, że czas wolny rodzina powinna spędzać razem. Wynika z tego, że mali respondenci doceniają wagę przebywania w rodzinnej wspólnotcie; czują wtedy, że rodzina jest związana ze sobą, że atmosfera jest ciepła, serdeczna.

Członkowie większości badanych rodzin z dziećmi niewątpliwie lubią przebywać ze sobą, lecz nie zawsze mają na to czas. Można przypuszczać, że dziewczynki wychowujące się w tych rodzinach będą umiały w przyszłości przenieść model swojej zadowolonej z rodziny matki na własny grunt. To, że – jak w większości oceniają badane dzieci – członkowie ich rodzin chętnie ze sobą przebywają, są dla siebie serdeczni, życzliwi, otwarci, darzą się wzajemnym zaufaniem, świadczy o właściwej atmosferze w nich panującej. Dzieci najbardziej lubią wspólne rozmowy, wycieczki, spacer, co ilustruje rycina 4. Inne formy rodzinnego spędzania wolnego czasu ukazane na rycinie 4 uzyskały nieco niższe odsetki wskazań, być może dlatego, że w odczuciu dzieci emocjonalnie nie wiążą one rodziny tak mocno, jak te pierwsze.



Ryc. 4. Preferowane przez badane dzieci sposoby spędzania czasu wolnego w rodzinie

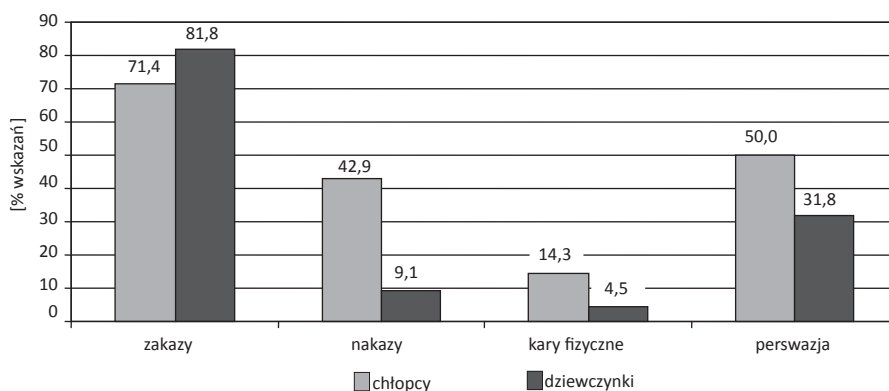
Można przypuszczać, że każde dziecko jest w stanie powiedzieć, co to jest rodzina, bez względu na jej funkcjonalność. Nasi młodociani respondenci z pojęciem „rodzina” połączyli wiele rozmaitych skojarzeń, co uwidocznione zostało na rycinie 5. U większości dzieci są to skojarzenia



Ryc. 5. Pojęcia kojarzone przez badanych z instytucją rodziny

pozytywne, przy czym dziewczęta w wyższym stopniu wiązały to pojęcie z uczuciem miłości oraz poczuciem bezpieczeństwa i oparcia, natomiast chłopcy bardziej stawiali na takie walory, jak zrozumienie ze strony rodziny, radość, którą daje rodzina czy wspólnie spędzony z nią czas i wyjazdy. Ale nie wszystkim naszym respondentom obraz rodziny jawił się idyllicznie – kilkoro dzieci skojarzyło bowiem pojęcie rodziny z uczuciem niepokoju, wstydu, odrzucenia.

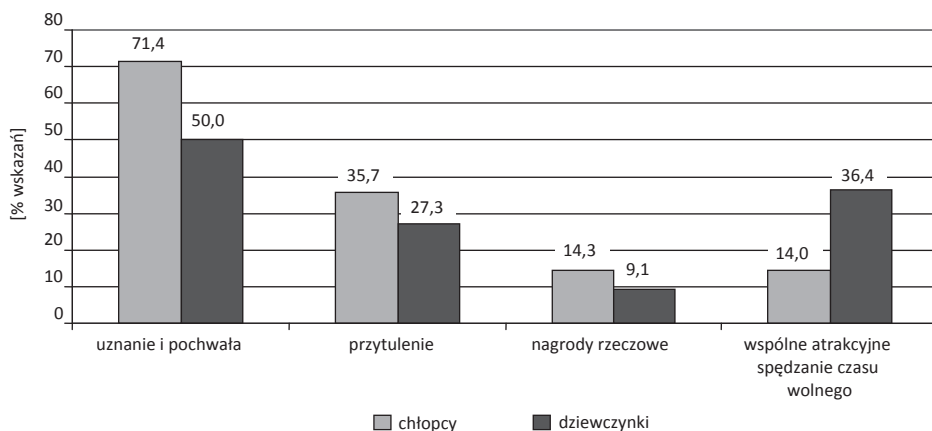
Rodzina stanowi pierwszą naturalną instytucję wychowawczą. Rodzice przynajmniej początkowo wywierają największy wpływ wychowawczy na dziecko, następnie ten obowiązek spoczywa również na szkole i innych instytucjach wychowawczych, i jest wzmacniany przez wpływy środowiska oraz przez własną aktywność jednostki. Wychowanie dziecka związane jest z kontrolowaniem jego zachowania. A ponieważ zachowania i postępowanie dziecka mogą być różne, przeto w rodzinach stosowane są wobec potomstwa zarówno nagrody, jak i kary. Dzieci generalnie uważają, że w procesie wychowawczym rodzice powinni stosować wobec nich kary za złe zachowanie. Stosunek do rodzaju kary wyrażony przez naszych respondentów ilustruje rycina 6. Widać, że najwyższą akceptację badanych zyskuje kara w postaci zakazów, a także perswazji, natomiast bardzo mały procent zwolenników uzyskały kary fizyczne (co cieszy, albowiem kara cielesna jest najbardziej niepożądanym pedagogicznie sposobem reagowania na niewłaściwe zachowanie dziecka).



Ryc. 6. Opinie badanych w kwestii rodzaju kar za niesubordynację, jakie powinny być stosowane w domu wobec dziecka

Zachowanie dobre powinno być nagradzane – tak uważa zdecydowana większość zarówno badanych dziewcząt (86,4%), jak i chłopców (85,7%). Dzieci mogły wyrazić swoje zdanie co do rodzaju stosowanych nagród, a ich preferencje przedstawia rycina 7. Dowodzi ona wyraźnie,

że w oczach naszych respondentów ważniejszą nagrodą jest uznanie ze strony rodziców i emocjonalna z nimi bliskość niż prezenty materialne.



Ryc. 7. Opinie badanych w kwestii sposobów nagradzania dzieci przez rodziców za dobre zachowanie

W rodzinie kształtuje się w psychice dziecka poczucie jego własnej wartości. Poprzez współzawodnictwo w życiu codziennym rodziny dziecko powinno czuć się ważne. Jak każda ludzka istota dziecko potrzebuje ciepła, uwagi, uznania. Dlatego rodzice – pomimo codziennego zabiegania, problemów, kłopotów i napiętego czasu – powinni zawsze znaleźć chwilę na przytulenie swego potomka, na powiedzenie mu dobrego słowa. Przy większej liczbie dzieci trzeba je wszystkie traktować możliwie jednakowo, dawać im równe poczucie przynależności rodzinnej, potrzeby istnienia, bycia. Dziecko musi się odnajdywać w hierarchii rodzinnego grona. Z naszych badań wynika, że ponad połowa ankietowanych chłopców (57,1%) czuje się w swoim domu kimś ważnym, ale też aż ponad jedna czwarta chłopców (28,6%) bardzo chciałaby doznać poczucia ważności w rodzinie. Chłopcy zdają sobie jednak sprawę z tego, że rodzice niewątpliwie ich kochają, tylko nie potrafią należycie okazać im ani tego uczucia, ani większego zainteresowania. Z kolei dziewczęta w przewadze (80% wskazań) mają poczucie ważności w swoich rodzinach i są tym faktem wielce usatysfakcjonowane.

Podsumujmy tę część naszych rozważań: rodzina z reguły kojarzy się badanym dzieciom m.in. z miłością, bezpieczeństwem, zrozumieniem i dobrodziejstwem wspólnego przebywania; dzieci określają rodzinę jako grupę osób funkcjonujących we wspólnym gronie (domu) i darzących się przede wszystkim dobrymi, pozytywnymi uczuciami i wyrozumiałością.

Uważają one, że rodzina wychowuje, a rodzice określają i wpajają dzieciom zasady odróżniania dobra od zła; przy czym dobro godne jest nagradzania, natomiast zło wymaga kary i naprawy. Dzieci są też zdania, iż rodzina powinna zapewniać wszystkim swoim członkom oparcie, wzajemne zaufanie oraz poczucie ważności i przydatności.

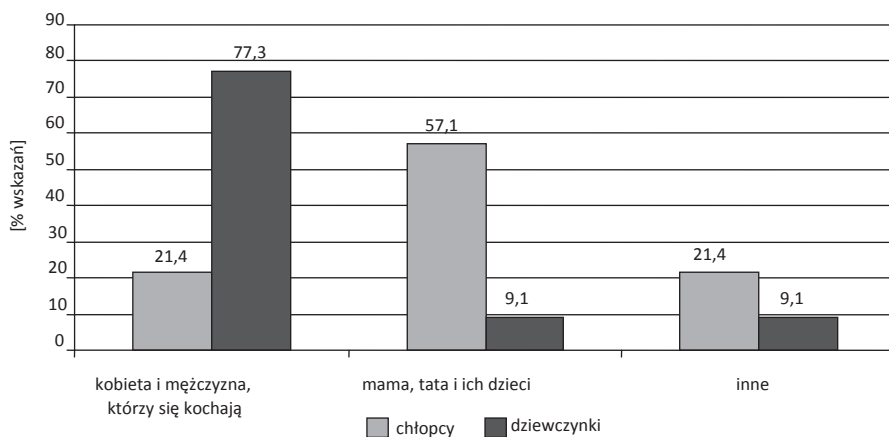
### **Małżeństwo w rozumieniu dzieci**

Rodzice dają dzieciom przykład, jak wygląda małżeństwo, związek ludzi powołujących rodzinę. Na tej podstawie dzieci tworzą sobie wyobrażenia i oczekiwania dotyczące własnego przyszłego małżeństwa (można więc czasem usłyszeć z dziecięcych ust takie oto wypowiedzi: „mój mąż będzie taki jak tata” lub „nie chcę, aby moja przyszła żona ciągle się ze mną kłóciła”). Dzieci wynoszą z domu bagaż wartości, a nierzadko i antywartości, z którymi w późniejszym okresie będą musiały się przystosować do współmałżonka. Jeżeli życie rodziców układa się harmonijnie, to w przyszłości ich dziecko będzie szukało z reguły takiego partnera życiowego, z którym będzie mogło powtórzyć życie zaobserwowane w domu rodzinnym. W sytuacji odwrotnej – gdy rodzice stanowią niedobraną parę, gdy wciąż się kłócą, gdy nie zaspokajają wzajemnie swoich potrzeb emocjonalnych – dziecko niewątpliwie nie zechce w swojej dorosłości powielać złych doświadczeń ojca lub matki albo ich obojga. Opinie naszych młodych respondentów dotyczące omówionych kwestii przedstawiają się następująco.

I tak rodzice większości dzieci kłócą się między sobą, chociaż są to incydenty niezbyt częste. Kłótnie bywają z reguły drobne i na szczęście nie prowadzą do „cichych dni”, które na długo pozostawałyby w pamięci dziecka. Duże znaczenie ma tu jeszcze powód kłótni. Otóż z przeprowadzonych badań wynika, że w większości rodzicielskich sporów nie chodziło o dzieci, aczkolwiek dość znaczna część (około 50% ankietowanych) chłopców przyznała, że byli oni (w jednostkowych przypadkach) świadkami kłótni matki i ojca o sprawy dotyczące dzieci, co stanowiło dla nich samych przykre przeżycie. Część dzieci (55% dziewcząt i 36% chłopców) deklarowała, że ich rodzice często powtarzają wobec siebie słowa „kocham cię”; nieco mniej respondentów orzekło, iż nie byli oni świadkami takich wyznań, chociaż atmosfera panująca w ich domach daje im przeświadczenie, iż wychowują się w kochającej się rodzinie.

Chcąc poznać zdanie dzieci na temat małżeństwa, zapytaliśmy je po prostu o to, co według nich oznacza owo pojęcie. Odpowiedzi zestawiliśmy na rycinie 8. Można uznać, iż w odczuciu ogółu badanych małżeństwo oznacza wspólne życie obojga dorosłych ludzi odmiennej płci, któ-

rzy się kochają i mają potomstwo. Wśród innych (ryc. 8) określeń małżeństwa znalazły się sformułowania: „[...] to uniwersalna instytucja społeczna łącząca małżonków”; „[...] to związek dwojga ludzi oparty na zasadach prawnych i kościelnych”; „[...] to po prostu założenie rodziny”.



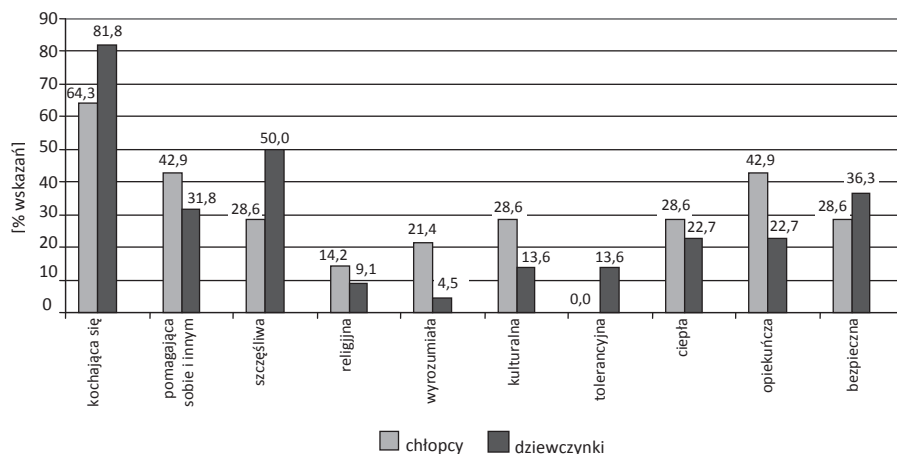
Ryc. 8. Rozumienie przez dzieci pojęcia „małżeństwo”

### **Wartości i uczucia, które – zdaniem dzieci – łączą rodzinę**

W rodzinie dzieci kształtują swoje zasadnicze postawy wobec życia i wobec drugiego człowieka, uczą się wzajemnych relacji, szacunku dla siebie i innych, okazywania emocji i uczuć. W rodzinie zdobywają wiedzę na temat najważniejszych w życiu wartości. Mówiąc o cechach rodziny, można poznać, co ją łączy, a co ją dzieli. Zapytaliśmy więc młodocianych respondentów, jak oni sami postrzegają w tym aspekcie swoją rodzinę, a wyniki naszych dociekań ukazaliśmy na rycinie 9.

I tak gros dzieci uznało, że funkcjonuje w rodzinie o cechach nader pozytywnych, czyli w kochającej się, szczęśliwej, wspomagającej zarówno swoich członków, jak i innych ludzi, dającej poczucie opieki, oparcia i bezpieczeństwa. W takiej rodzinie dziecko samo czuje się szczęśliwe, potrzebne i ma warunki do odpowiedniego rozwoju, bo może zawsze liczyć na życzliwe wsparcie, zwłaszcza na życzliwe słowa. Rozmowa w domu stanowi podstawę zgrania i wzajemnego zaufania oraz zrozumienia w rodzinie. Wcale przy tym nie dziwi fakt, że uczestnicy naszych badań zadeklarowali, iż z reguły najczęściej i najchętniej rozmawiają w domu z matką (64% wskazań dziewcząt i 50% wskazań chłopców), bo to ją uznają za ostoję domowego ogniska, za głównego powiernika i doradcę. Zarówno

ojciec, jak i rodzeństwo (po około 35% ogółu wskazań) schodzą tu na drugi plan, nie mówiąc już o dziadkach, którzy przeważnie mieszkają oddzielnie i w związku z tym są raczej sporadycznymi interlokutorami swoich wnuków. Troje z 82 badanych dzieci przyznało, że najczęściej i najchętniej dzielą swoje przemyślenie, radości, rozterki z koleżanką/kolegą.



Ryc. 9. Cechy, jakie – zdaniem badanych – charakteryzują ich własną rodzinę

Gdyby nie było rozmów w domu, to dzieci czułyby się zagubione. W toku życzliwej dyskusji dziecko może wyrazić swoje pierwsze poglądy na wszelkie sprawy, może też zapoznać się z opinią rodziców na określony temat. A o czym najczęściej dzieci rozmawiają z najbliższymi? Oczywiście o szkole i problemach szkolnych (64% wskazań dziewcząt i 71% wskazań chłopców), w tym o ocenach (ogółem ponad 50% wskazań), a także o koleżankach i kolegach (również ogólnie ponad 50% odpowiedzi). I dobrze, że bardzo przecież jeszcze młodzi ludzie potrafią rozmawiać o nurtujących ich problemach, że nie ukrywają swoich odczuć. A skoro mowa o problemach, to nasuwa się pytanie następne, które zadaliśmy badanym, mianowicie: Czy rodzice pomagają im w ich trudnych sytuacjach? Odpowiedź była oczywiście pozytywna: trzy czwarte respondentów zawsze i bezwzględnie może liczyć na pomoc i wsparcie rodziców w rozwiązywaniu swoich dylematów, co też potwierdza prawdziwość wcześniejszych odpowiedzi badanych, dowodzących, iż wychowują się oni w przewadze w kochających się rodzinach.

Każdy człowiek ma prawo do miłości i do bycia kochanym. Trudno wyobrazić sobie sytuację i odczucia dziecka niekochanego, niemniej wiadomo, że takie przypadki się zdarzają, aczkolwiek na szczęście rzadko.



W środowisku naszych badanych uczniów, 100% dziewcząt i 90% chłopców przyznało, że słyszą oni (w przewadze często, ale w części tylko sporadycznie) z ust swoich rodziców zapewnienia o ich miłości względem potomka. Nie trzeba w tym miejscu zbytnio podkreślić, iż dziecku powinno się mówić, że jest kochane, gdyż buduje to w nim poczucie zaakceptowania, przynależności i bezpieczeństwa.

### **Osobowość ojca i matki oraz znaczenie rodzeństwa w ocenie dzieci**

Matka i ojciec – jak już to powiedziano – stanowią dla dziecka wzór kobiety i mężczyzny, ponieważ z nimi właśnie od początku i przez długi czas jest ono związane emocjonalnie. Przy czym matka pełni ogromną rolę w ukazywaniu i kształtowaniu miłości; po prostu dzięki stałym, bezpośrednim kontaktom z dzieckiem pozyskuje jego bezwarunkową akceptację i miłość, i wychowuje do miłości. Ojciec natomiast swoją bardziej wymagającą miłością inspiruje dziecko do dorastania, do realizowania coraz wyższych wymagań.

Dzieci zdają sobie sprawę, iż w każdej rodzinie istnieje pewna hierarchia ważności poszczególnych członków rodziny, podporządkowująca zwłaszcza dzieci rodzicom. Na najwyższym szczeblu tej hierarchicznej drabiny stoi „głowa rodziny”. Dzieci w większości (około 78% ogółu naszych respondentów) uważają, że funkcja ta należy do ojca, który sprawuje ogólną pieczę nad swoją rodziną, jest jej przedstawicielem i obrońcą, a tak odpowiedzialne zadania musi pełnić – jak wynika z wypowiedzi dzieci – ktoś silny, władczy, mający posłuch i poważanie. Matka zaś jako kobieta jest dla dzieci symbolem bezwarunkowej miłości, troski i ciepła.

Oboje rodzice są dla większości badanych (77% dziewcząt i 71% chłopców) zdecydowanym autorytetem. W argumentacji tej deklaracji padały dość znamienne sformułowania: „ponieważ mnie kochają”, „rozumieją mnie”, „uczą mnie, jak się zachowywać”, „są dorośli i mają doświadczenie życiowe”, „można im ufać”, „chronią mnie”, „zarabiają pieniądze, by żyło nam się lepiej”, „opiekują się nami”, „zaspokajają potrzeby”, „pomagają mi i mogą na nich zawsze polegać”. Z argumentów tych można wysunąć wniosek, że dzieci bardzo doceniają pracę rodziców, nie tylko tę zawodową, ale także ich codzienne starania i troską o rodzinę, o jej byt i właściwe funkcjonowanie.

Relacje, jakie w rodzinie łączą rodzeństwo, są najtrwalsze ze wszystkich innych związków, które dzieci w ogóle w życiu nawiązują. W dużym stopniu relacje te rzutują na całe ich życie. Stosunki pomiędzy rodzeństwem uzależnione są od wspólnie spędzanych chwil, od wspólnych za-

baw, codziennego kontaktu, wzajemnych przeżyć, od tego, jak dzieci traktowane są przez rodziców. Równe, sprawiedliwe traktowanie w domu rodzinnym wpływa na pozytywne kontakty między rodzeństwem; jest ono wtedy zintegrowane, w pełni sobie ufa, żadne z dzieci nie ma poczucia niższości, nie czuje się gorsze czy niedoceniane. Większość dzieci biorących udział w naszych badaniach (prawie 82% dziewcząt i 57% chłopców) zadeklarowała, że chciałaby mieć w swoim dorosłym życiu dwójkę lub trójkę własnych dzieci. Natomiast prawie 30% chłopców i 10% dziewcząt myśli na przyszłość tylko o jednym własnym dziecku (czyżby na takie ich nastawienie do potomstwa rzutowało doświadczenie z własnym rodzeństwem?). Natomiast czterech chłopców odpowiedziało, że wcale nie chce mieć dzieci, gdyż stanowią one „duży obowiązek”.

## Podsumowanie

Postrzeganie rodziny przez dzieci w dużej mierze uzależnione jest od czynników powiązanych z egzystencją rodzin, z których one same pochodzą. Dzieci poznają rodzinę na własnym przykładzie, ale wpływ na ten wizerunek niewątpliwie też mają media, w tym telewizja, radio, internet.

Przeprowadzone badania pozwalają na optymistyczne wnioski. Nasi respondenci w znacznej większości mają pozytywny obraz rodziny. Podkreślają, że najsilniejszym spoiwem łączącym jej członków jest miłość i wzajemne zaufanie. Wiedzą, że ważną sprawą w życiu rodziny jest wspólnie spędzany czas. Ich uwadze nie umknęła też kwestia zachowania, zarówno tego pozytywnego, jak i negatywnego – doceniają rolę nagrody i kary. Wiedzą, że prawa i obowiązki są konieczne i że takowe one też mają. Dzieci wskazały, że rodziny, w których one funkcjonują, zaspokajają ich podstawowe potrzeby: przynależności, uznania, akceptacji, bezpieczeństwa i samorealizacji.

Dzieci są dobrymi obserwatorami codziennej rzeczywistości i same, kolejnymi krokami, pokonują niełatwe ścieżki rodzinnego życia. To w rodzinie zdobywają najwięcej informacji, które w późniejszym okresie będą owocowały w ich własnych małżeństwach, w ich rodzinach.

Należałoby tu dodać, że mimo iż badania przeprowadzone były w środowisku wiejskim, nic nie wskazywało na niedostatek świadomości i wiedzy prezentowanej przez dzieci. Może więc mit o zapóźnieniach wsi należałoby już obalić? A może wzrastanie naszych respondentów właśnie w środowisku wiejskim pozwoliło im na zdrową, roztrofną i wręcz dojrzałą ocenę wizerunku rodziny? Jeśli jest to wizerunek zbyt wyidealizowany, to można go chyba potraktować jako dziecięce deklaracje, że ich przysze własne rodziny takie właśnie będą.

## Bibliografia

Bielan Z., *Zagrożenia i kryzys współczesnej rodziny*, [w:] *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.

Champion G., Southern R., *Przewodnik po relacjach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 2007.

*Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

*Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczyk, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.

Gębuś D., *Rodzina tak, ale jaka?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Ryś M., *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Centrum Medyczne Pomocy Psychologicznej MEN, Warszawa 1999.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

EUGENIA KAR CZ, ANDRZEJ MAREK ZEM ŁA

## Sytuacja szkolna dzieci z rodzin migrujących zarobkowo

Migracja rodziców w poszukiwaniu pracy i lepszego życia zarówno w kraju, jak i poza jego granice jest zjawiskiem trwającym od wielu lat, a nawet wieków. Przemiany gospodarcze i otwarcie granic oraz rynków pracy w Europie Zachodniej spowodowało nasilenie tego zjawiska w ostatnich latach. Nie pozostaje to bez wpływu na sytuację rodzin, a przede wszystkim dzieci w każdym wieku.

Niepokojący jest wzrost liczby rodzin niekompletnych, a wraz z tym wzrost liczby dzieci, które wychowują się w warunkach określonych deficytów emocjonalnych, intelektualnych i materialnych<sup>1</sup>.

Zwróćmy uwagę, że niezależnie od tego, czy migruje mężczyzna czy kobieta, czy cała rodzina, migracja dotyczy wszystkich jej członków. Nieobecność nawet tylko jednego z rodziców zaburza normalny rytm życia całej rodziny. Każdy pozostający za granicą rodzic tworzy własny styl życia, w pewnym stopniu uniezależnia się, kreuje nowe zwyczaje.

Konsekwencje migracji zarobkowej rodziców zostały interesująco przedstawione przez Zofię Kawczyńska-Butrym, która stwierdza, że wyjazdy zarobkowe niosą z sobą:

- zaburzenia więzi rodzinnej i trwałości rodziny;
- zaniedbania i niepowodzenia w procesie socjalizacji i wychowania dzieci na skutek nieobecności rodzica;
- instrumentalne traktowanie osoby wyjeżdżającej przez ograniczenie i ekspozycję jej roli w rodzinie jedynie do funkcji zarobkowej;
- ograniczanie opieki nad starszymi członkami rodziny, którzy pozostali w kraju<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Janosz, *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa 1987, s. 85.

<sup>2</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009, s. 73-74.

Równocześnie nowa sytuacja na migracji, brak dotychczasowych obowiązków w rodzinie zaczynają przypominać życie kawalerskie, panieńskie. Ułatwia to zawieranie nowych znajomości i odnawianie starych, co w konsekwencji może prowadzić do nawiązywania różnego rodzaju pozamałżeńskich relacji emocjonalnych czy nawet związania się z inną osobą, a to z kolei prowadzi do rozbicia rodziny i rozwodów<sup>3</sup>.

Tak więc zdarza się, że migracja wydobywa na światło dzienne to, co rodzina zaniedbała w swoim związku, tj. brak komunikacji interpersonalnej, wspólnych zainteresowań czy nawet brak zaufania.

Bardzo ważnym elementem w życiu każdego człowieka jest proces nauczania. O tym, jak ten proces będzie przebiegał, i jakie przyniesie rezultaty, w głównej mierze decyduje środowisko rodzinne, z którego dziecko się wywodzi. Rodzaj i jakość stosunków interpersonalnych ucznia do nauczyciela, nauczyciela do ucznia oraz samopoczucie ucznia w gronie swoich rówieśników w dużym stopniu zależą od cech osobowości dziecka. Decydującym jednak czynnikiem zachowania dziecka w szkole oraz wśród rówieśników są wpojone dziecku przez środowisko rodzinne postawy i nawyki obcowania z ludźmi.

W opracowaniu tym staraliśmy się przedstawić sytuację dziecka, którego rodzice czasowo przebywają poza domem rodzinnym, migrując zarobkowo. Praca pokazuje, jak ważne miejsce w życiu dziecka spełnia rodzina, której wszyscy członkowie dobrze wypełniają swoje role. Mamy nadzieję, że praca niniejsza pomoże lepiej zrozumieć zjawisko i wpłynie na podejmowanie celnych, przemyślanych i zaplanowanych działań wobec dzieci, których rodzic bądź rodzice migrują zarobkowo. Badania sytuacji szkolnej dzieci z rodzin migrujących zarobkowo zostały przeprowadzone wśród nauczycieli (142) i uczniów (157), którzy wyrażali swoje opinie o młodzieży rodziców pracujących za granicą.

Celem podjętych badań była próba oceny wpływu emigracji zarobkowej rodziców na osiągnięcia szkolne dziecka oraz problemy wychowawcze związane z procesem dorastania dziecka.

Jak można się domyślać, migracja zarobkowa rodziców, często rodzin niepełnych, stwarza różnego rodzaju problemy szkolne ich dzieci. Samotny rodzic dźwiga na swoich barkach podwójną odpowiedzialność za swoje dzieci, tym bardziej że musi pogodzić obowiązki zarobkowania i domowe, związane z wychowywaniem dzieci.

W świetle tych rozważań podjęto próbę zbadania zarysu następujących problemów badawczych:

---

<sup>3</sup>S. K o z a k, *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa 2010, s. 98.

- Jak przedłużona nieobecność rodziców w domu sprawia, że dzieci tych rodzin osiągają gorsze wyniki w nauce oraz stwarzają problemy w sferze wychowawczej?

- Jak nauczyciele, głównie wychowawcy, starają się pomóc dzieciom z rodzin migrujących zarobkowo, by złagodzić skutki nieobecności rodziców?

Zapytani uczniowie podczas badań o problemy z nauką w ostatnim półroczu (108) w 76,0% stwierdzili, że nie mieli żadnych trudności, ale aż (34) 23,9% określiło, że po wyjeździe rodziców wyraźnie mniej przykładają się do nauki, odrabiania lekcji czy przygotowywania się do zapowiadanych przez nauczycieli sprawdzianów.

Bardzo podobne opinie wyrażają nauczyciele o trudnościach w nauce swoich uczniów, których rodzice emigrowali za granicę w celach zarobkowych, równocześnie stwierdzając, że mają niepełne informacje o migracji zarobkowej rodziców, co utrudnia szybkie reagowanie na niepowodzenia ucznia w szkole.

Tabela 1

*Orientacja nauczyciela o pobycie rodziców przebywających stale bądź czasowo za granicą w celach zarobkowych*

Odpowiedzi	Liczba	[%]
Tak	66	46,5
Nie	0	0,0
Nie mam pełnych informacji	68	47,9
Nie dotyczy	8	5,6
Suma	142	100,0

Źródło: Badania własne.

Nauczyciele z reguły uważają, że mają wystarczające informacje na temat sytuacji rodzinnej uczniów, 46,5% badanych stwierdziło, że ma pełne informacje o rodzicach pracujących za granicą, bardzo podobnie, 47,9%, spośród wszystkich badanych przyznało, że nie ma pełnych informacji na ten temat. Natomiast 5,6% pytanych stwierdziło, iż problem ten go nie dotyczy, ponieważ nie widzą konieczności posiadania takiej wiedzy, bo tak interesująco organizują zajęcia swoim uczniom, że zmiana w ich rodzinie ma znikomy wpływ na wyniki nauczania.

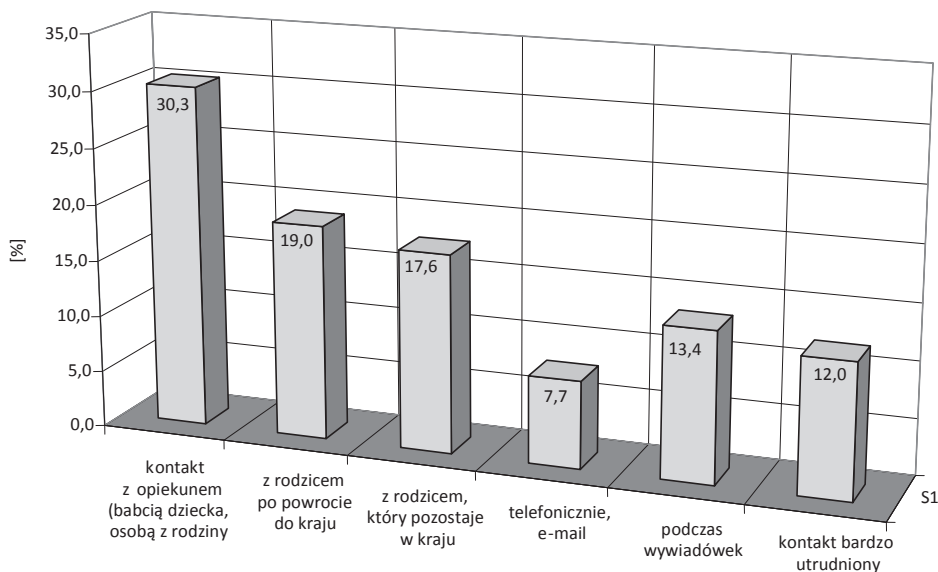
Chcąc się dowiedzieć więcej o reagowaniu nauczycieli na niepowodzenia szkolne ucznia, zapytano ich o formy kontaktów z rodzicami lub opiekunami dzieci.

Tabela 2

*Sposoby kontaktowania się nauczycieli z opiekunami dzieci rodziców pracujących za granicą*

Odpowiedzi	Liczba	[%]
Kontakt z opiekunem (babcią dziecka, osobą z rodziny)	43	30,3
Z rodzicem po powrocie do kraju	27	19,0
Z rodzicem, który pozostaje w kraju	25	17,6
Telefonicznie, e-mail	11	7,7
Podczas wywiadówek	19	13,4
Kontakt bardzo utrudniony	17	12,0
Suma	142	100

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Wykres 1. Sposoby kontaktowania się nauczycieli z opiekunami uczniów rodziców pracujących za granicą

Opinie nauczycieli na temat kontaktów z opiekunami dziecka są bardzo rozbieżne (por. tab. 2 oraz wykres 1). Dzieci różnie radzą sobie z tą sytuacją. Część nauczycieli kontaktuje się z opiekunem w kraju, np. babcią dziecka (30,3%). Kontakt z rodzicem po powrocie do kraju deklaruje 27 badanych (19,0%), prawie tyle samo kontaktuje się z rodzicem pozostającym w kraju (17,6%). Telefonicznie i za pomocą komputera (e-mail) kontaktuje

się 11 nauczycieli, tj. 7,7% respondentów. Spotkania podczas wywiadówek deklaruje 19 osób, co daje 13,4% badanych. Sporą grupę (17 osób) stanowią rodziny, z którymi kontakt jest bardzo utrudniony (12,0%).

Na tym etapie badań zapytano nauczycieli, co sądzą o wpływie migracji zarobkowej rodziców na sytuację szkolną dziecka. Uzyskano szereg interesujących wypowiedzi, które zostały pogrupowane i zestawione w tabeli 3. Opinie nauczycieli o sytuacji szkolnej ucznia po wyjeździe rodzica za granicę w celach zarobkowych są dosyć pesymistyczne. Generalnie ujmując, nauczyciele oceniają negatywnie sytuację szkolną dziecka po wyjeździe rodzica za granicę.

Tabela 3

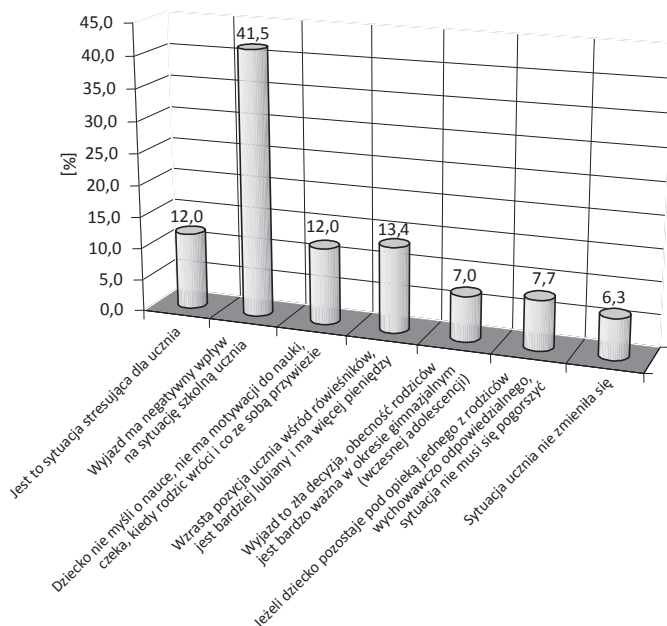
*Opinie nauczycieli o wpływie wyjazdów zarobkowych rodziców na sytuację szkolną dziecka*

Odpowiedzi	Liczba	[%]
Jest to sytuacja stresująca dla ucznia	17	12,0
Wyjazd ma negatywny wpływ na sytuację szkolną ucznia	59	41,5
Dziecko nie myśli o nauce, nie ma motywacji do nauki, czeka, kiedy rodzic wróci i co ze sobą przywiezie	17	12,0
Wzrasta pozycja ucznia wśród rówieśników, jest bardziej lubiany i ma więcej pieniędzy	19	13,4
Wyjazd to zła decyzja, obecność rodziców jest bardzo ważna w okresie gimnazjalnym (wczesnej adolescencji)	10	7,0
Jeżeli dziecko pozostaje pod opieką jednego z rodziców wychowawczo odpowiedzialnego, sytuacja nie musi się pogorszyć	11	7,7
Sytuacja ucznia nie zmieniła się	9	6,3
Razem	142	100,0

Źródło: Badania własne.

Otwarta forma pytania pozwoliła na dość szeroki zakres wypowiedzi oraz własnych opinii nauczycieli. Jednoznacznie negatywny wpływ wyjazdów zarobkowych rodziców na sytuację szkolną ucznia stwierdziło 41,5% badanych. O tym, że nowa sytuacja ucznia po wyjeździe rodziców jest dla niego stresująca, mówi 12% nauczycieli. Taka sama liczba nauczycieli (17) opisuje, że dziecko nie myśli o nauce, nie ma aspiracji do nauki, czeka, kiedy rodzic wróci i co ze sobą przywiezie. Spośród wszystkich badanych 19 (to jest 13,4%) stwierdza, że wzrasta pozycja ucznia wśród rówieśników, są bardziej lubiani i dysponują większymi kwotami pieniędzy.





Źródło: Badania własne.

### Wykres 2. Opinie nauczycieli o wpływie wyjazdów zarobkowych rodziców na sytuację szkolną dziecka

Badani zwracali też uwagę (7%), że wyjazd zarobkowy to zła decyzja, ponieważ codzienna obecność rodziców jest bardzo ważna w okresie dojrzewania. Niektórzy nauczyciele (7,7%) zauważali, że kiedy dziecko pozostaje pod opieką jednego z rodziców wychowawczo odpowiedzialnego, sytuacja nie zawsze się pogarsza. Wśród respondentów pojawiły się również głosy, że sytuacja ucznia nie zmieniła się; tak uważa 6,3% badanych.

Można mówić, że istnieje pewnego rodzaju konflikt między zarabianiem pieniędzy za granicą na utrzymanie rodziny a realizacją zobowiązań rodzicielskich, takich jak wychowywanie dzieci, uczestnictwo w ich rozwoju, zmaganie się z trudnościami życia codziennego.

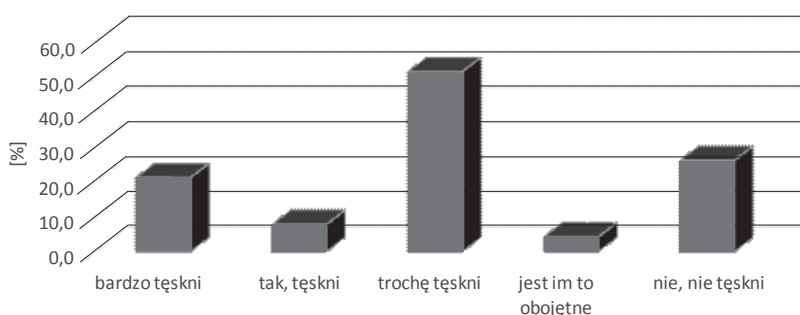
Migracje w istotny sposób różnicują oddziaływania na funkcjonowanie rodzin. Znaczenie ma tu szczególnie organizacja opieki nad dzieckiem. Równocześnie należy jednak pamiętać, że opuszczenie rodziny w poszukiwaniu pracy nigdy nie jest łatwą decyzją. Nieobecność rodzica w domu wyzwala często w dziecku mechanizmy niekontrolowanych emocjonalnie reakcji.

Tabela 4

## Badani uczniowie o tęsknocie za nieobecny rodzicem

Czy dziecko tęskni za nieobecny rodzicem?	Liczba	[%]
Bardzo tęskni	30	21,1
Tak, tęskni	11	7,7
Trochę tęskni	73	51,4
Jest im to obojętne	6	4,2
Nie, nie tęskni	37	26,1
Razem	157	100,0

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Wykres 3. Badani uczniowie o tęsknocie za nieobecny rodzicem

Przed wszystkim pojawia się tęsknota za rodzicem. Z wypowiedzi dzieci wynika, że tylko połowa uczniów przyznaje, że trochę tęskni za nieobecny rodzicem (51,4%). Zdaniem 21,1% badanych uczniów bardzo często tęsknią, ekspresyjnie wyrażając swoją wielką tęsknotę za nieobecny rodzicem. Natomiast 26,1% respondentów stwierdza, że uczniowie nie tęsknią za nieobecny rodzicami; dotyczy to rodzin, które mają bardzo dobre relacje rodzinne, a pracujący za granicą rodzice często odwiedzają swoje rodziny.

Warto sprawdzić, czy faktycznie dorastanie w rodzinie, w której jest tylko jeden rodzic bądź opiekun, wpływa w znaczny sposób na kształtowanie się w dziecku zachowań społecznych.

Z wypowiedzi badanych dzieci wynika, że ich rówieśnicy z rodzin, których rodzic lub rodzice migrują zarobkowo, przede wszystkim zamykają się w sobie (61,8%), stronią od otoczenia. Ponadto obserwuje się grupę dzieci, które ignorują ten stan rzeczy w rodzinie (18,5%), nic sobie z tego nie robią. Zdarza się, że na zmiany w swojej sytuacji rodzinnej (10,8%)

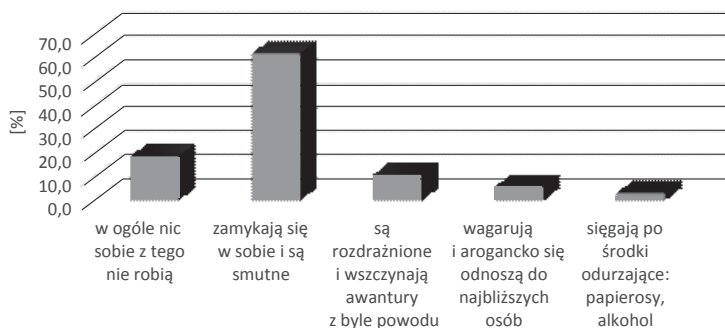
dzieci reagują rozdrażnieniem, wszczynając przy każdej okazji awantury z byle powodu. Nieobecność rodziców w domu skutkuje (5,7%) tym, że dzieci wagarują i arogancko odnoszą się do najbliższych osób. Z zebranych danych empirycznych wynika, że 3,2% badanych dzieci podkreśla pojawianie się marginalnych sytuacji, w których uczniowie migrujących zarobkowo sięgają po środki odurzające: papierosy, alkohol, narkotyki.

Tabela 5

*Uczniowie o sposobach radzenia sobie podczas rozłąki z rodzicami przebywającymi na wyjazdach zarobkowych*

Rodzaj odpowiedzi	Liczba	[%]
W ogóle nic sobie z tego nie robią	29	18,5
Zamykają się w sobie i są smutne	97	61,8
Są rozdrażnione i wszczynają awantury z byle powodu	17	10,8
Wagarują i arogancko się odnoszą do najbliższych osób	9	5,7
Sięgają po środki odurzające: papierosy, alkohol	5	3,2
Razem	157	100,0

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badania własne.

Wykres 4. Uczniowie o sposobach radzenia sobie podczas rozłąki z rodzicami przebywającymi na wyjazdach zarobkowych

Przeprowadzone badania dowodzą, że rozłąka z jednym z rodziców może być przyczyną lęku lub zaburzeń zachowania, które z czasem się pogłębiają. Nauczyciele często obserwują i rozmawiają z dziećmi, których rodzice wyjechali. Długotrwała rozłąka oznacza radykalną zmianę dotychczasowego życia dziecka. Dziecko opowiada o rodzicach, tęskni, a rodzice zaczynają się kojarzyć z upominkami przesyłanymi w paczkach, którymi rekompensują dzieciom skutki rozłąki. Dziecko w wieku szkolnym wymaga systematycznej uwagi i zainteresowania jego problemami i sprawami, uczestniczenia w jego codziennym życiu i możliwości podzie-

lenia się z kimś spostrzeżeniami i uczuciami, wymaga poczucia rodzinnej stabilności i bezpieczeństwa. Wraz z upływem czasu zainteresowanie rodziców dziećmi maleje, rozmowy telefoniczne są coraz rzadsze. Brak rodziców powoduje, że dzieci stają się agresywne, opryskliwe i buntownicze. Wszyscy zgodnie twierdzą, iż cena, jaką rodzina płaci za emigrację zarobkową, jest bardzo wysoka.

Bardzo często zdarza się, że u młodzieży z rodzin migrujących zarobkowo pojawiają się niepowodzenia szkolne. Ich podłożem bywa między innymi zwiększona ilość obowiązków dziecka w domu. Dodatkowo pracujący rodzic lub opiekun coraz mniej czasu może poświęcić dziecku, które szuka różnych form zwrócenia na siebie uwagi. W efekcie obowiązki szkolne odsuwane są na dalszy plan, co prowadzi najpierw do pojawienia się niewielkich zaległości w wiadomościach, które z czasem się powiększają. Sytuacja w szkole staje się coraz trudniejsza, uwidaczniają się bardzo poważne braki w wiadomościach, a w skrajnej postaci dochodzi drugoroczność.

Problem różnorodnych zagrożeń, z jakimi spotykają się dzieci i młodzież, staje się zagadnieniem niezwykle niepokojącym z uwagi na powszechność pojawiania się niektórych zachowań społecznych.

Reasumując, można stwierdzić, że emigrację zarobkową rodziców należy widzieć jako szereg problemów dydaktyczno-wychowawczych. Przede wszystkim to, że wyniki osiągnięte przez uczniów pozostają na poziomie przeciętnym bądź słabym. Okazuje się, że brak rodziców częściej wywala u dzieci społeczne zachowanie. Równocześnie obserwuje się u tych dzieci duże zachwianie równowagi emocjonalnej.

Można się domyślać, że migracja zarobkowa będzie się dalej rozwijała. Dlatego zachodzi konieczność dalszych badań nad losami dzieci z rodzin migrujących zarobkowo. Obecnie nie ma sposobu na zatrzymanie machiny migracyjnej, bowiem migracja stała się nie tyle istotnym, ile trwałym elementem współczesnych przemian w regionie.

MARIA DUDEK

# Wpływ działań terapeutycznych i edukacyjnych na poprawę funkcjonowania osób z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (na przykładzie Zespołu Niepublicznych Szkół w Kup)

## Wstęp

„Autyzm wczesnodziecięcy to zespół poważnych zaburzeń rozwojowych dziecka, manifestujących się do 30. miesiąca życia, związanych z wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego. Autyzm występuje częściej u chłopców niż u dziewczynek (w relacji 4:1) i ujawnia się u 15 na 10 000 dzieci. Około 70% dzieci autystycznych jest upośledzonych umysłowo”<sup>1</sup>.

Kanner zwrócił uwagę na następujące objawy autystycznego zaburzenia:

- niezdolność do interakcji społecznych;
- stereotypowe, powtarzające się czynności;
- brak mowy lub mowa niekomunikatywna;
- dążenie do niezmienności otoczenia;
- brak wyobraźni;
- opóźnienie w rozwoju języka;
- mylenie zaimków;
- echolalia;
- łatwość mechanicznego zapamiętywania<sup>2</sup>.

„Obecnie przyjmuje się triadę objawów zaburzeń autystycznych: zaburzenie związków międzyludzkich, zaburzenie komunikacji i fantazji, ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań.

---

<sup>1</sup>W. D y k c i k, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001, s. 276.

<sup>2</sup>Tamże, s. 277.

- Zaburzenie więzi międzyludzkich można scharakteryzować jako niewystarczającą świadomość egzystencji czy uczuć innych ludzi, brak lub zakłócony sposób poszukiwania komfortu w czasie złego samopoczucia, trudność naśladowania, zabaw z rówieśnikami, zawierania przyjaźni, rozumienia konwencji w interakcjach społecznych.

- Zaburzenie komunikacji i fantazji sprowadza się do: braku porozumiewania się za pomocą języka werbalnego i pozawerbalnego (gesty, mimika, ekspresja wyrazu twarzy, wzrok), braku wyobraźni – trudności w odgrywaniu ról i zabawy na niby, zakłócenia treści formy wypowiedzi oraz upośledzenia zdolności inicjowania lub podtrzymywania rozmowy.

- Ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań polega na manifestowaniu się stereotypów ruchowych, na uporczywym zajmowaniu się tymi samymi przedmiotami czy sprawami, zawężeniu zainteresowań, wykazywaniu niepokoju przy nieznacznych zmianach w otoczeniu<sup>3</sup>.

Okres między szóstym a trzynastym miesiącem życia dziecka ma doniosłe skutki dla społecznego, emocjonalnego i poznawczego rozwoju. Brak tej dyspozycji jest pierwszą, specyficzną cechą autyzmu, która daje się zauważyć u niemowlęcia.

„Patologiczne zachowanie dziecka, mające mu przywrócić homeostazę, np. krzyk (autoagresja) jako reakcja na narastający lęk z powodu odbioru chaotycznych bodźców, których dziecko nie rozumie, wywołują nieadekwatne reakcje bliskich osób, wzmagając poczucie zagrożenia dziecka i nasilającego patologiczne zachowania.

Z biegiem lat dziecko autystyczne, które nie wyrobiło sobie przekonania o stanie umysłu innych, tzn. o tym, że inni myślą, czują, że pokazują to także w komunikacji pozawerbalnej, nie jest w stanie zrozumieć również tego, że ludzie odgrywają pewne role, zachowują się na niby, posługują się metaforą, kpinią czy ironią. Wszystko to, co ma związek ze skomplikowanym światem ludzkich interakcji, pozostaje dla dziecka autystycznego niezrozumiałe. Funkcjonuje ono jak skrajny realista w świecie, gdzie pełno surrealistycznych niedomówień<sup>4</sup>.

W artykule opisano kilka bardzo ważnych czynników znacząco wpływających na sposób funkcjonowania podopiecznego w dorosłym życiu. Informacje te potwierdzają badania własne przeprowadzone w 2012 roku w Zespole Niepublicznych Szkół w Kup.

---

<sup>3</sup>Tamże.

<sup>4</sup>Tamże.

## Metodologia badań własnych

Celem badań było przekonanie, że edukacja i terapia przynoszą zdecydowane efekty w dorosłym życiu naszych podopiecznych. Dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia terapia i edukacja zmieniają życie dzieci i ich rodzin.

Problemy szczegółowe zawarte są w pytaniach:

1) Czy edukacja dziecka ze sprzężonymi niepełnosprawnościami pozwoli mu na samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie w dorosłym życiu?

2) Jaki rodzaj terapii ma największy wpływ na funkcjonowanie dziecka w rodzinie i społeczeństwie?

3) Czy zajęcia indywidualne dziecka ze specjalistami przynoszą lepsze efekty w funkcjonowaniu dziecka?

4) Czy stałość najbliższego otoczenia wpływa korzystnie na rozwój psychofizyczny dziecka ze sprzężonymi niepełnosprawnościami?

5) Czy dieta bezglutenowa, bezmleczna, bezcukrowa przynosi lepsze efekty w edukacji i funkcjonowaniu społecznym dziecka?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz wywiad i ankietę. Wywiad przeprowadzono z dyrektorem Zespołu Niepublicznych Szkół w Kup. Kwestionariusz wywiadu zawierał siedem pytań, były to pytania skategoryzowane. Celem było dogłębne i wszechstronne poznanie istoty problemu badawczego.

Kwestionariusz ankiety zawierał dwadzieścia cztery pytania, dwadzieścia jeden z nich to pytania zamknięte i trzy otwarte. Pytania otwarte dotyczyły metryczki: kwalifikacji do prowadzenia zajęć, długości stażu pracy z dziećmi autystycznymi ze sprzężonymi niepełnosprawnościami oraz metod wykorzystywanych w edukacji lub terapii. Kwestionariusz ankiety w badaniach stał się narzędziem poznania cech zbiorowości, faktów, opinii specjalistów, nauczycieli i terapeutów. Analizując ankiety dokonano weryfikacji badanego problemu, poznano zależności edukacyjne i terapeutyczne wpływające na rozwój psychofizyczny osób z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami.

Badaniom została poddana grupa trzydziestu osób. Byli nimi nauczyciele i terapeuci zatrudnieni w wymienionej placówce. Ankietę wypełniali anonimowo.

## Wyniki badań

### Czynniki znacząco wpływające na osiągnięcia terapeutyczne i edukacyjne

Pierwszym bardzo ważnym czynnikiem znacząco wpływającym na całokształt rozwoju osoby z autyzmem to wczesne rozpoznanie i prawidłowo postawiona diagnoza. Przytoczono tutaj dane pochodzące z badań własnych przeprowadzonych w 2012 roku. Aż 96,7% ankietowanych potwierdza, iż wymieniony czynnik ma znaczący wpływ na losy, sposób funkcjonowania jednostki w życiu dorosłym dziecka autystycznego ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Diagnoza jest podstawą do przygotowania programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), dostosowanego do potrzeb i możliwości ucznia.

### Dobranie odpowiednich form i metod terapeutycznych

U osób z niepełnosprawnością, niezdiagnozowanych i niepoddanych oddziaływaniom terapeutycznym dostosowanym do potrzeb dochodzi do pogłębiania niepełnosprawności. W takim przypadku u osób, u których do tej pory nie występowała niepełnosprawność intelektualna, może ona wystąpić.

Wczesne rozpoznanie niepełnosprawności eliminuje problemy wynikające z jej narastania. Szybko wprowadzona terapia ogranicza konsekwencje i siłę zaburzeń. Dzięki tym działaniom osoba z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami ma większe szanse na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie.

Brak diagnozy i właściwej terapii wpływa na pogłębienie zaburzeń. W miarę upływu czasu dochodzi do nieprawidłowych zachowań psychospołecznych. Nieumiejętność odgrywania odpowiednich ról społecznych czy rodzinnych dezorganizuje życie najbliższego otoczenia. Bardzo często osoba niepełnosprawna zawłaszcza swoją przestrzeń i przestrzeń innych osób, wpływa na ich życie, „rządzi najbliższymi”. Rodzina ze względu na negatywne zachowania się swojego dziecka zaczyna izolować się od życia kulturalnego lokalnej społeczności, co doprowadza do konfliktów wewnątrzrodzinnych.

Częstym zjawiskiem jest również sposób traktowania swoich dzieci. Rodzice, chcąc wynagrodzić dziecku jego niepełnosprawność, często stosują metodę „wyręczania” w prostych czynnościach samoobsługowych, co w konsekwencji hamuje rozwój motoryczny, a za tym idą trudności



w przyswajaniu nowych umiejętności i uczeniu się. Takie traktowanie dzieci przez swoich rodziców uniemożliwia przenoszenie zdobytych umiejętności ze szkoły do środowiska rodzinnego. Ciężka całoroczna praca zespołu specjalistów, podjęte wysiłki usprawniające rozwój psychofizyczny idą na marne przez okres wakacyjny. To czas, w którym dziecko nie doskonali zdobytych umiejętności i kiedy wraca we wrześniu, najczęściej bywa tak, że od podstaw należy usprawniać i kształtować umiejętności, które już dziecko opanowało wcześniej. Osoby z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami charakteryzują się ciągłością powtarzania wyuczonych zdolności. W przeciwnym razie zanika sprawność wcześniej zdobytych umiejętności.

Wprowadzając nowe zadanie, należy pamiętać, aby nie było ono za trudne, tylko trochę przewyższające dotychczasowe umiejętności dziecka. Należy zastosować stopniowanie zadania, odpowiednio do potencjalnych możliwości ucznia, gdyż może to doprowadzić do zniechęcenia, a za tym mogą iść zachowania destrukcyjne lub agresja czy autoagresja.

Badania dowiodły, że diagnoza znacząco wpływa na rozwój i funkcjonowanie dziecka autystycznego ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Aż 96,7% badanych zauważa wzrost umiejętności w funkcjonowaniu społecznym swoich podopiecznych. Badaniom zostali poddani nauczyciele i terapeuci Zespołu Niepublicznych Szkół w Kup. Jak odpowiedziało 76,6% ankietowanych, postęp jest widoczny dopiero po upływie kilku lat, zaś 26,6% ankietowanych zauważa zmiany już po upływie miesiąca, a 3,3% nawet po upływie tygodnia. Na efekty terapeutyczne poprawiające funkcjonowanie dziecka wpływa rodzaj, stopień niepełnosprawności oraz sprzężenia. Badani pracują z osobami o różnym stopniu nasilenia niepełnosprawności, dlatego efekty są widoczne w różnym odstępie czasowym. Również tutaj należy uwzględnić, kiedy dziecko zostało zdiagnozowane i kiedy zostały podjęte kroki terapeutyczne, oraz jak często odbywały się zajęcia terapeutyczne i jaki miały charakter. Należy zaznaczyć, iż najodpowiedniejszym okresem na modelowanie jednostki jest wiek rozwojowy, niezależnie czy jest to dziecko zdrowe, czy z dysfunkcjami rozwojowymi. Ważną rolę odgrywa wiek dziecka, bowiem wiek rozwojowy to najważniejszy okres w życiu każdego z nas. Jest on związany z pewnymi normami zachowań. Każde odstępstwo od normy jest przejawem nieprawidłowości rozwojowych, które wymagają podjęcia terapii. Poprzez wczesną terapię dostosowaną do potrzeb jednostki nie dopuszczamy do eskalacji zaburzeń.

Biorąc pod uwagę czynniki utrudniające zdobywanie i kształtowanie nowych umiejętności, 83,3% ankietowanych opowiedziało się za tym, że sprzężenia rozwojowe najmocniej hamują rozwój dziecka; 50% badanych

wskazało w mniejszym stopniu na agresję i autoagresję. W takim stanie emocjonalnym dziecko autystyczne ze sprzężonymi niepełnosprawnościami nie może przyswoić żadnych nowych wiadomości czy umiejętności. Zachowanie to w głównej mierze spowodowane jest poczuciem lęku, niepewności. Przyczyną takiego zachowania może być np. zadanie przewyższające możliwości dziecka, które w ten sposób broni się przed światem zewnętrznym. Mniejszy procent ankietowanych twierdzi, że również choroby somatyczne i środowisko rodzinne odgrywają znaczącą rolę. Nieporadność rodzicielska, a raczej bezsilność, pozostawianie bez wsparcia osób trzecich i właściwego pokierowania przesądzają – według rodziców – że nic i nikt nie jest w stanie im pomóc i zmienić rzeczywistości.

Co możemy osiągnąć dzięki terapii i edukacji dostosowanej do możliwości dziecka? Z badań wynika, że znacznie poprawi się jego samodzielność motoryczna; tak odpowiedziało 80% badanych. Mniejsza grupa ankietowanych (46,7%) twierdzi, że zdobędzie ono niezależność w sferze komunikacji. Nieliczni uważają, że są w stanie nawet podjąć aktywność zawodową. Nie jest to niemożliwe, ale osiągnięcie takiej samodzielności zależy od rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Badania dowiodły, że mimo wczesnej edukacji i terapii dostosowanej do możliwości dziecka nigdy nie osiągnie ono niezależności materialnej. Osoby z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami zawsze będą finansowo uzależnione od osób trzecich.

W zależności od stopnia niepełnosprawności należy również dostosować najkorzystniejszą dla dziecka formę zajęć: indywidualna, grupowa i zbiorowa ma ważne znaczenie w rozwoju człowieka. Każda z nich zajmuje się innymi aspektami. W pracy jeden na jeden, czyli w zajęciach indywidualnych, mamy możliwość zwrócenia uwagi na najdrobniejsze szczegóły i wyćwiczenie sprawności manualnej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, koncentracji uwagi, co otwiera dziecku świat. Bezpośredni kontakt umożliwi wycucie napięcia mięśniowego, np. przy masażu. Daje to terapeutę szansę na manualne wycucie i zastosowanie sposobów rozładujących to napięcie.

Terapia indywidualna jest bardzo ważna, ale nie można pozbawić jednostki integracji w grupie, gdyż zaburzyłoby to relacje społeczne z otoczeniem. Funkcjonowania i umiejętności społecznych uczymy się poprzez terapię grupową, która modeluje jednostkę. Bezpośrednich doświadczeń, odwzorowywania zachowań nie da się ukształtować podczas terapii indywidualnej. Dzięki umiejętnościom interpersonalnym wzmacniamy jednostkę, pozwalamy jej na samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie, doprowadzamy do wzrostu poczucia własnej wartości. Stwarzamy warunki do usamodzielnienia się w dorosłym życiu.

Drugim bardzo ważnym czynnikiem jest stałość najbliższego otoczenia, w którym przebywa osoba z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Przez brak stałości otoczenia rozumiemy ciągle zmiany w naszym najbliższym środowisku rodzinnym bądź szkolnym. Niezmiennosc wpływa korzystnie na rozwój psychofizyczny dziecka. Otoczenie, które ulega zmianom, wywołuje u osób z autyzmem poczucie lęku, niepewności. Tak opowiada się 93,4% ankietowanych w przeprowadzonych badaniach. W konsekwencji zanika poczucie bezpieczeństwa, które wywołuje zachowania niepożądane, czyli agresję lub autoagresję, a nawet zachowania destrukcyjne. Ukazują to badania, w których potwierdziło to 86,7% respondentów. Osoby z autyzmem nie posiadają umiejętności przewidywania zagrożeń. Nie posiadają zdolności wyobraźni, mają trudności z przyporządkowaniem znaczeń. Każdą zdobytą umiejętność przypisują do konkretnego miejsca bądź osoby. Każda zmiana miejsca, w którym dziecko opanoowało daną czynność, wywołuje poczucie zagrożenia. Osoba z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami posługuje się odmiennym od naszego sposobem myślenia. Sprawy dla nas banalnie proste dla osób z tego typu dysfunkcjami są nie do pokonania bez prostych wskazówek, wsparcia czy wspomagania. Ważnym elementem w prowadzeniu terapii jest pomieszczenie, w którym prowadzone są zajęcia. Winno ono być pozbawione wszelkich zbędnych rzeczy, które mogą rozpraszać uwagę, aby osoba z autyzmem mogła skupić się na sednie sprawy. Dotyczy to wszelkiej dekoracji w klasie, jak również dekoracji okien. Przykładem może być prowadzenie planu dnia; na zadane pytanie: jaką mamy pogodę? – dziecko nie jest w stanie odpowiedzieć. Jego proces myślenia jest zaburzony poprzez dekorację okienną, gdyż nie zauważy, co jest za oknem, tylko co jest na oknie. To tylko przykład, ale wiele jest takich przeszkód, na które my nie zwracamy uwagi, a to właśnie one są barierą w zdobywaniu nowych umiejętności i wiadomości.

Poczucie zagrożenia związane jest również z brakiem poczucia czasu. Dzieci autystyczne ze sprzężonymi niepełnosprawnościami nie rozumieją pojęć np. za chwilę, za godzinę. Dlatego pewna stałość, rytuały, kolejność pozwalają jednostce uczyć się planowania dnia, co pozwoli na ich realizację. Ponieważ osoby z autyzmem myślą obrazowo, powinniśmy przedstawić nasze oczekiwania w sposób jak najbardziej obrazowy i prosty. Powinniśmy postarać się połączyć każde zajęcia i czynności z ustalonym miejscem. Osoby z autyzmem tworzą w swojej wyobraźni konkretne skojarzenia. My jako terapeuci musimy nauczyć się myśleć i patrzeć jak nasi podopieczni. Aby ułatwić zdobywanie nowych umiejętności, należy wprowadzić plan aktywności, pozwoli on na realizację planowanych działań, zapewni dziecku poczucie bezpieczeństwa. Może on być w for-

mie piktogramów lub pisany (jest to uzależnione od predyspozycji, możliwości ucznia). W ten sposób osoba z autyzmem kontroluje wpływający czas. Wie, jakie zadania, czynności musi wykonać, czuje się pewnie, ma uporządkowany swój dzień, wpływa to na szybkość opanowywania nowych umiejętności i wiadomości, jak również na sposób zachowania i koncentracji.

Ważnym punktem w stałości otoczenia, mającym wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka autystycznego ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, są nauczyciele i terapeuci. To dzięki niezmienności, pewnemu stylowi zachowań (odmiennemu dla każdego terapeuty) dziecko zdobywa zaufanie, zaczyna się otwierać, co prowadzi do rozwoju na miarę możliwości dziecka. Również nauczyciel lepiej zna ucznia, poznaje jego możliwości i poprzez systematyczność doprowadza do poprawy funkcjonowania w życiu dorosłym.

Informacje te są potwierdzone badaniami własnymi i 90% ankietowanych zgadza się z takim podejściem. Każda nowa osoba pojawiająca się w bliskim otoczeniu wywołuje poczucie zagrożenia. Osoba z autyzmem odczuwa niepokój, lęk. Stan taki może doprowadzić do zaburzeń w zachowaniu. Kiedy stałość jest zachowana, dziecko rozwija się na miarę swoich możliwości. Wiemy, że niezmiennność wpływa korzystnie na rozwój osób z autyzmem, ale nie zawsze może to być zachowane. Bywa tak, iż celowo wprowadza się tego typu zmiany z powodów administracyjnych. Placówka musi być przygotowana na takie zmiany, jak rotacja pracowników bądź choroba. Gdyby dziecko miało zajęcia edukacyjne czy terapeutyczne tylko z jedną osobą, a ona z różnych przyczyn musiałaby odejść, spowodowałoby to radykalny regres w funkcjonowaniu podopiecznego. Skutki mogłyby się okazać nieodwracalne.

Kolejnym, trzecim, bardzo ważnym czynnikiem odgrywającym znaczną rolę są zaburzenia sensoryczne. Każdy z nas odbiera świat za pomocą zmysłów. Dzięki nim łączymy się z przeszłością, potrafimy przeżywać teraźniejszość w całym jej bogactwie i projektować wizję przyszłości. Zaburzenia któregoś ze zmysłów utrudniają i zaburzają codzienne funkcjonowanie. U wszystkich osób niepełnosprawnych, w tym szczególnie osób z autyzmem, występują zaburzenia sensoryczne. To wpływa na duże poczucie lęku i brak koncentracji uwagi. Badania potwierdzają, iż zaburzenia sensoryczne wywołują zaburzenia rozwoju poznawczego i motorycznego – tak wypowiada się 76,6% ankietowanych, zaburzenia w zachowaniu wskazało 63,3% ankietowanych, spadek sprawności w zakresie samoobsługi twierdziło 30% badanych.

Osoby z autyzmem, ze względu na zaburzenia werbalne i pozawerbalne, nie potrafią określić swoich problemów, co dodatkowo podnosi

poziom frustracji, a w ślad za tym idą trudne zachowania. Dzieci autystyczne często odbierają swoje otoczenie jako chaos, bombardowanie rozpraszającymi bodźcami powodujące przyczynę stresu. Ich zmysły mogą być uśpione lub pobudzone, czyli przejawiają nadwrażliwość bądź nieczułość na bodźce działające z zewnątrz. Nie możemy kwalifikować tego jako nieumiejętność odbierania świata, ale jako nieumiejętność radzenia sobie z tyloma bodźcami działającymi na ludzkie zmysły. Niejednokrotnie nadwrażliwość, np. na dotyk, sprawia, że osoba z autyzmem odczuwa straszny ból i cierpienie. Tak często bywa z ubraniami, dziecko nie chce czegoś założyć, ponieważ one je dosłownie ranią. Nadwrażliwość to również dotykanie różnych faktur czy konsystencji o różnej temperaturze. Nieumiejętność wyrażenia tego werbalnie wywołuje negatywne zachowanie. Tak samo bywa z nieczułością na dotyk – dziecko potrzebuje masażu dociskowego, aby poczuć swoje ciało i czuć się bezpiecznie.

Nadwrażliwość słuchowa – dla osób z tego typu nadwrażliwością nie do zniesienia są dźwięki płynące ze świata zewnętrznego. W czasie prowadzenia zajęć często stosuje się nauszники. Mają one stłumić dźwięk bądź zmienić jego brzmienie, co drażniąco wpływa na podopiecznego. Jest to sposób na komfortowe prowadzenie zajęć, nie wywołując sytuacji niepożądanych; również uprzedza się, „przygotowuje” dziecko autystyczne poprzez proste komunikaty o zamiarach nauczyciela czy terapeuty. Tłumaczymy, a nawet pokazujemy (jeżeli jest taka możliwość), wprowadzając nowy dźwięk, bądź wykorzystujemy sytuację wynikającą z integracji ze środowiskiem podczas wyjść do sklepu czy na wycieczce. Na przykład możemy mieć zdjęcie ze sklepu i powoli omawiać, po co chodzimy do sklepu i co może się tam wydarzyć.

Zaburzenia wzrokowe wywołują często ból oczu lub głowy. W momencie stymulacji, np. promieniami słonecznymi, dziecko autystyczne nie przewiduje zagrożeń, konsekwencji z tego wynikających. W momencie nieradzenia sobie z tą sytuacją, bólem, zacznie przejawiać swoją agresję czy autoagresję. Chroniąc je przed takim zachowaniem, można dziecku założyć np. zwykle okulary przeciwsłoneczne. Sposób ten zastosowałam w kilkuletniej praktyce terapeutycznej i to ze skutkiem. W zaburzeniach wzrokowych należy uwzględnić odmiennosć postrzegania świata. Przedmioty świecące, metalowe czy biżuteria terapeuty rozpraszają dziecko i niekorzystnie wpływają na koncentrację uwagi.

Zaburzenia smakowe to problem wielu osób z autyzmem. Wynika to nie ze smaku potraw, ale z tego, że większość dzieci nawet ich nie spróbuje ze względu na inną estetykę potrawy. Tu przejawia się również lęk przed nowymi rzeczami, wynikający z innego wyglądu, faktury czy zapachu, jak również ujawnia się przejaw stałości i niezmienności.

Nadwrażliwość na zapach – ten problem dotyczy chyba każdej osoby z autyzmem. Zapachy, których my praktycznie nie odczuwamy, stają się dla podopiecznych nie do zniesienia. Tak samo dzieje się z zapachami dla nas bardzo przyjemnymi, dotyczy to np. ulubionych perfum. Czasami zastanawiamy się, co drażni naszego podopiecznego? Tak zdarzało się czasem podczas mojej praktyki terapeutycznej. Wystarczy zmienić szampon czy odżywkę do włosów, według mnie niezostawiających intensywnych zapachów.

Jednak obserwacje dowiodły, że nawet najdrobniejsza zmiana w stosowaniu środków higienicznych wywoływała inne reakcje u dziecka autystycznego; bowiem poprzez zapach utożsamiają daną osobę z danymi czynnościami. Każda zmiana, choćby najdrobniejsza, zaburza poczucie bezpieczeństwa. Przejawia się tutaj stałość zapachu danego terapeuty. Ważna wskazówka – aby terapeuta (w miarę możliwości) stosował bardzo łagodne zapachy, jak również by zachował te same zapachy. Należy także obserwować, czy zapach jest tolerowany przez podopiecznego.

Działania terapeutyczne z zakresu integracji sensorycznej ograniczają poziom zaburzeń, a tym samym poziom lęku, niepewności, trudnych zachowań, co znacząco wpływa na funkcjonowanie psychospołeczne osób z niepełnosprawnościami. Informacje te są potwierdzone badaniami, z których wynika, że 100% ankietowanych widzi poprawę w funkcjonowaniu swoich podopiecznych poprzez terapię integracji sensorycznej. Badani twierdzą, że znacznie poprawia się koncentracja uwagi, jak również motoryka mała i duża; tak twierdzi 86,6% badanych.

Każdy z nas rozwija się dzięki poszczególnym sferom; każda ze sfer jest bardzo ważna i powinny rozwijać się równolegle. Bywa tak, że niektóre z nich są zanizone lub zawyżone, np. zaburzenia wzrokowe u osób niewidomych lub niedowidzących albo z nadwrażliwością na światło, tzw. nadwrażliwością wzrokową. Każde zaburzenie zmysłów utrudnia zdobywanie i kształtowanie nowych umiejętności. Jeżeli do zaburzeń sensorycznych dochodzą zaburzenia rozwojowe, wymaga to długotrwałej terapii i systematyczności w działaniach. W przeciwnym razie nie doprowadzimy jednostki do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Ostatnim aspektem, który chciałabym opisać, jest wprowadzenie diet, bardzo znacząco wpływających na sposób funkcjonowania osób z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Diety: bezglutenowa, bezmleczna i bezcukrowa mają swoje znaczenie zdrowotne. Nietolerancja glutenu, kazeiny, cukrów oraz białka zwierzęcego może wywołać różne zaburzenia, np. zaburzenia integracji sensorycznej czy zaburzenia immunologiczne; celiakia, alergie pokarmowe (jeżeli do tej pory nie wystąpiły), jak również poważne uszkodzenia jelita; candida (może ona być wy-

wołana terapią antybiotykową we wczesnym dzieciństwie), oraz rozwój grzybów. Poprzez uszkodzenie jelita dochodzi do zaburzeń wchłaniania, do nadwrażliwości układu odpornościowego, a kiedy ten przestaje działać prawidłowo, powstaje stres oksydacyjny, który z kolei prowadzi do zaburzeń snu czy zaburzeń procesów fizjologicznych. Nieprawidłowości w funkcjonowaniu układu odpornościowego powodują reakcje autoagresywne – niszczenie własnych komórek.

Celiakia to schorzenie polegające na występowaniu zaburzeń trawienia i wchłaniania jelitowego związanych z nietolerancją glutenu zawartego w zbożach. Wywołuje nieprawidłową reakcję immunologiczną. Dochodzi do wielu niepożądanych procesów, co w konsekwencji prowadzi do uszkodzenia kosmków jelitowych błony śluzowej jelita cienkiego, a w efekcie do zmniejszenia produkcji enzymów trawiennych przez enterocyty oraz upośledzenia wydzielania hormonów tkankowych produkowanych w przewodzie pokarmowym. Na skutek tych uszkodzeń dochodzi do zaburzeń motoryki jelit, nieprawidłowego trawienia oraz wchłaniania substancji zawartych w pokarmie i do powstania niedoborów.

Gluten i kazeina to białka występujące w zbożach i produktach mlecznych, a nawet w niektórych wędlinach. Są one nieprawidłowo rozkładane w organizmie osoby z autyzmem; produkowane wówczas peptydy przedostają się do krwi. Gluten rozkłada się na peptyd zwany gluteomorfiną, zaś kazeina na peptyd zwany kazeomorfiną. Na osoby z autyzmem działają podobnie jak morfina i również uzależniają. Niekorzystne peptydy krążą po całym organizmie, dostają się do mózgu i powodują odmienne reakcje danej osoby na różnego typu bodźce. Toksyczne związki wywołują również wzrost niepokoju, a za tym idące niepożądane zachowania. Nie rozumiejąc, co dzieje się z ich organizmem, przejawiają agresję lub autoagresję. W taki sam sposób działają białka zwierzęce i cukry. Wprowadzenie diet powoduje pozbycie się z organizmu toksycznych związków, hamując tym samym rozwój niepożądanych, dodatkowych zaburzeń i prowadzi do wyciszenia osoby z autyzmem.

Wszyscy ankietowani w Zespole Niepublicznych Szkół w Kup zauważyli wzrost efektów edukacyjnych i terapeutycznych u swoich podopiecznych. Dzięki zastosowaniu diet eliminuje się wiele niepożądanych stanów, a w konsekwencji dziecko jest bardziej chłonne na przyswajanie nowych wiadomości i kształtowanie nowych umiejętności. Badając wpływ diet na funkcjonowanie dziecka z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, 96,7% ankietowanych stwierdza, że dziecko jest bardziej wyciszone, zaś 23,3% ankietowanych uważa, że dzięki wprowadzeniu diet osiągnie samodzielność w funkcjonowaniu społecznym; 100% badanych jednoznacznie uznaje, że przerwanie diet wpłynie na pogorszenie funk-

cjonowania jednostki; 93,3% twierdzi, że przerwanie wcześniej wprowadzonych diet diametralnie zmieni zachowanie dziecka autystycznego ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Dziecko będzie pobudzone, a jego uwaga zdekoncentrowana.

Wszystkie trzy diety są wskazane dla osób z autyzmem. Ich stosowanie wpływa na ograniczenie zaburzeń nieprawidłowej pracy jelit, ogranicza niewłaściwy poziom pierwiastków chemicznych w organizmie oraz powoduje wyciszenie dziecka. Zwiększa się kontakt werbalny i pozawerbalny, co w konsekwencji sprawia, że osoba z autyzmem lepiej funkcjonuje w społeczeństwie. Dla osób z autyzmem, a w szczególności ze sprzężonymi niepełnosprawnościami wymienione diety powinno się stosować przez całe życie. Przerwanie ich prowadzi do regresu wyuczonych umiejętności.

## **Podsumowanie**

Wszystkie cztery czynniki opisane w artykule znacząco wpływają na poprawę funkcjonowania osoby z autyzmem ze sprzężonymi niepełnosprawnościami; można powiedzieć, że są nierozzerwalne. Pominięcie któregoś z nich ogranicza jednostkę, hamuje rozwój psychofizyczny, prowadzi do rozwoju zaburzeń. W konsekwencji spycha osobę niepełnosprawną na margines życia społecznego.



MONIKA ORAM, AGNIESZKA KISIŃSKA

## Dogoterapia w klasach integracyjnych

[...] towarzyszą nam zawsze i wszędzie,  
pomagając w codziennym trudzie,  
dając czystą radość,  
bez nich człowiek czułby się źle na tym świecie,  
bo ileż radości daje tak piękna istota  
jak pies.

*Ks. Jan Twardowski*

Pies jest z nami od dawna, od tysięcy lat jest częścią ludzkiej społeczności i miał dużo czasu, by przystosować się do roli towarzysza człowieka. Jest symbolem bezinteresownej miłości i oddania, potrafi rozproszyć poczucie samotności, pozwala zapomnieć o świecie pełnym niedoskonałości i pośpiechu. Sprawia, że człowiek czuje się kochany i wartościowy.

Dla psa człowiek jest centralną postacią w jego psim życiu i chciałby z nim przebywać zawsze i wszędzie. Dlatego tak doskonale spełnia się on w roli przyjaciela i terapeuty.

Termin „dogoterapia” zaproponowała Maria Czerwińska jako polski odpowiednik *pet therapy*. Po raz pierwszy słowo to pojawiło się na łamach wydawnictwa Klub CZE-NE-KA w 1987 roku<sup>1</sup>.

W klasach integracyjnych jedną z metod pracy z dziećmi niepełnosprawnymi jest dogoterapia. Wykorzystuje psy jako terapeutów i jest dostosowana do indywidualnych możliwości dzieci. To terapia wspomagająca inne terapie, w których uczestniczą osoby niepełnosprawne intelektualnie bądź ruchowo, dzieci z dysfunkcjami różnego typu rozwoju. Spokój, ciepło oraz chęć pracy z człowiekiem to cechy psów, które są niezastąpione w rehabilitacji i leczeniu osób niepełnosprawnych. Zajęcia z dogoterapii nie wiążą się z wykonywaniem żmudnych ćwiczeń. Terapeutą jest pies, a uśmiechnięta mordka, ciepły język, puszysta sierść są największą motywacją do pracy. Czesząc, głaszcząc, tuląc czworonoga, dziecko nieświadomie pracuje. Dzięki obecności psa chętniej nawiązuje

---

<sup>1</sup> *Historia dogoterapii w Polsce* [<http://www.czeneka.org/index.php?dzial=dogoterapia>].

kontakt z drugim człowiekiem, otwiera się na innych i na nowe sytuacje, relaksuje się.

Bezpośredni kontakt psa terapeuty i ucznia niepełnosprawnego, z dysfunkcją, czy też zdrowego pozwala wytworzyć specyficzną relację między nimi. Współpraca z psem staje się bodźcem dla uczniów klasy integracyjnej. Wzajemne pobudzanie się do aktywności wpływa rozwijająco na osobę, jak i na psa, który poprzez spotkania terapeutyczne samodoskonali swój „warsztat”, a między zwierzęciem i jego opiekunem wykształca się szczególnego rodzaju więź. Korzyści są więc obopólne. Podstawowym założeniem terapii z udziałem psa jest stworzenie w czasie zajęć warunków, w których uczeń ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa oraz akceptacji własnej osoby<sup>2</sup>.

Głównym celem terapii jest przełamanie właśnie tego lęku dziecka – początkowo przed psami, dalej przed rówieśnikami, z którymi następuje nawiązanie i pogłębienie kontaktu, najtrudniej jednak przed samym sobą i swoją dysfunkcją. Ważnym elementem integrującym klasę jest atmosfera pełnej akceptacji, zapewniająca poczucie pewności i bezpieczeństwa, a co za tym idzie – wzmacnianie poczucia własnej wartości, wzbudzanie wiary we własne siły i możliwości. Istota tworzenia klas integracyjnych tkwi w uwrażliwieniu dzieci zdrowych oraz normalizacji życia dzieci z dysfunkcjami. W czasie zajęć dzieci uczą się różnych zachowań społecznych niezbędnych w codziennym życiu, wzajemnie edukują się w zakresie tolerancji i właściwego stosunku do mniej sprawnych kolegów<sup>3</sup>. Celem dogoterapii w klasach integracyjnych jest przygotowanie dzieci niepełnosprawnych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, wypracowanie u uczniów gotowości do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez optymalny rozwój umiejętności i sprawności, wzmacnianie poczucia własnej wartości i pewności siebie, wzbudzanie wiary we własne możliwości i siły, rozwijanie słownictwa, polepszenie pamięci krótko- i długoterminowej<sup>4</sup>. W zależności od potrzeb indywidualnych dziecka są to zajęcia albo jedynie w obecności psa lub swobodne zabawy z psem.

Do dogoterapii nadają się psy różnych ras, ale powinny spełniać pewne warunki. Muszą być odpowiednio przeszkolone, czyste, zdrowe, bezpieczne, tolerancyjne, pewne siebie, posłuszne, a także lubić pieszczoty i chętnie współpracować<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Co daje dogoterapia? [[http://www.goldendogsford.boo.pl/glowna-menu\\_ter-tekst\\_ter-tera\\_ter-Co-daje-dogoterapia.html](http://www.goldendogsford.boo.pl/glowna-menu_ter-tekst_ter-tera_ter-Co-daje-dogoterapia.html)].

<sup>3</sup> G. Chmielowska, *Dbajmy o integrację*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 1, s. 18.

<sup>4</sup> B. Kulik, *Klasy integracyjne szansą rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 9, s. 38.

<sup>5</sup> *Cechy psa do dogoterapii* [<http://www.dogfield.pl/content/blogcategory/47/70/#5>].

Sama obecność psa terapeuty na zajęciach w klasie integracyjnej pomaga dziecku dobrze się poczuć i sprawia, że dziecko chce ćwiczyć. W towarzystwie psów nieśmiałe dzieci nabierają odwagi i pewności siebie.

Jak wiadomo, do klas integracyjnych mogą uczęszczać dzieci z różnymi deficytami rozwojowymi. Istota edukacji integracyjnej opiera się więc na organizacji zespolonego kształcenia dzieci zdrowych z ich rówieśnikami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (niepełnosprawnych ruchowo, z uszkodzeniami sensorycznymi: wady wzroku i słuchu, upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, z autyzmem, zespołem Aspergera, niedostosowanych społecznie, z niepełnosprawnością sprzężoną)<sup>6</sup>. Praca z takim maluchem jest niezwykle trudna i ciężka, dlatego warto połączyć zwykłe zajęcia z zajęciami dogoterapeutycznymi. Odpowiednio przeprowadzona terapia może dać zaskakująco dobre efekty w poprawie stanu zdrowia dziecka.

Praca z dzieckiem dotkniętym autyzmem jest bardzo ciężka i powolna. Aby osiągnąć zamierzone cele, należy długo powtarzać każdą z czynności, powoli przechodzić od najprostszyc do tych trudniejszych. Należy zwrócić uwagę na indywidualne potrzeby dzieci chorych, gdyż każde z nich ma osobowe cechy, w tym chorobowe<sup>7</sup>. Najważniejsze jest nawiązanie przez terapeutę kontaktu z dzieckiem, wzbudzenie w nim chęci do wspólnej pracy<sup>8</sup>. I tu pies – terapeuta może być nam bardzo pomocny. Obecność pieska na zajęciach może zapobiec szybkiemu zmęczeniu i znudzeniu dziecka. Pies poprzez swoją obecność odwraca uwagę dziecka od wykonywanych żmudnych ćwiczeń, a same zajęcia są ciekawe i wzbogacone o „nowego” członka terapii. Jest to bardzo ważny element udanej terapii, gdyż dziecko samo nie wykazuje motywacji do wykonywania ćwiczeń.

Kiedy mamy do czynienia z małym dzieckiem, dobrze jest zachęcić je do zabaw manipulacyjnych, powoli przechodząc do ćwiczeń naśladowczych, a na końcu do dydaktycznych. Im szybciej zostanie wykryty autyzm i im szybciej uda nam się wysłać dziecko na dogoterapię, tym większe jest prawdopodobieństwo, że uzyskamy szybkie efekty. Małe dzieci szybciej przekonują się do psów, ponieważ nie wiedzą, że może on stanowić jakieś zagrożenie. Dzieci autystyczne są trudne w wychowaniu, obecność psa pomaga je uspokoić i pomóc w rozwoju. Dzieci, które uczestniczą w zajęciach dogoterapeutycznych w Centrum Stymulacji i Rozwoju Dzieci

---

<sup>6</sup> *Klasy integracyjne* [<http://spmosty.szkolnastrona.pl/integracja,m,zt,38.html>].

<sup>7</sup> F.J. O’R e g a n, *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 38.

<sup>8</sup> Cz. K u l i s i e w i c z, *Witaj piesku. Dogoterapia we wspomaganiu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007, s. 70.

i Młodzieży, są najlepszym przykładem na to, jak zajęcia mogą poprawić stan zdrowia dziecka i ułatwić mu start w dorosłym życiu.

W terapii bardzo ważna jest również rasa psów i cechy charakteru, jakie posiadają. Rasy, które najczęściej są wykorzystywane do zajęć terapeutycznych to: golden retriever, labrador retriever, samoyedy, alaskan malamut, siebierian husky, berneński pies pasterski, owczarek australijski. Pies terapeuta musi posiadać takie cechy usposobienia jak: zrównoważenie, cierpliwość, łagodność, ufność, odwaga, musi być socjalizowany z innymi psami i oswojony z różnymi sytuacjami, które mogą ewentualnie wystąpić podczas zajęć (np. płacz dziecka czy krzyk), musi wykazywać przyjazne nastawienie do dzieci, jak również do osób dorosłych, spokój, tolerancję na dotyk i głaskanie<sup>9</sup>.

Dzięki wsparciu czworonożnego przyjaciela dziecko zwiększa swą niezależność i pewność, a krzepiąca obecność psa jest równie cenna, jak jego pomoc. Pierwszym atutem dogoterapii jest uzyskanie wyraźnej poprawy stanu chorych, tak psychicznego, jak i fizycznego, zwłaszcza w przypadkach przewlekłych chorób dziecięcych. Po drugie, poprzez zajęcia dogoterapeutyczne następuje poprawa w stanach depresji ludzi starszych cierpiących na Alzheimera. Kontakt z psem może spowodować poprawę stanu zdrowia u ludzi upośledzonych w sferze psychicznej oraz fizycznej<sup>10</sup>. Pies może przynieść pomoc dzieciom, które cierpią na różnego rodzaju zaburzenia psychiczne, jak na przykład autyzm. Przebywanie z psem, głaskanie, karmienie, pielęgnowanie, oglądanie i obserwowanie psa podczas wykonywania przez niego zadań kapitalnie ułatwia otwarcie się i nawiązywanie kontaktów ze światem, a przez to poprawę ogólnego stanu zdrowia. Stosowanie terapii z psem u pacjenta, np. z niepełnosprawnością ruchową, ma umożliwić poznanie i kontakt z psem, ponieważ chory boi się wyjść z domu, a spotkanie z psem ma wywołać chęć wyjścia z psem na spacer, w efekcie zaś otwarcie się na świat i poznanie nowych rzeczy, z którymi dziecko dotąd nie miało kontaktu. Dziecko poprzez wychodzenie z psem na spacer i przebywanie z nim nabiera pewności siebie, która może pomóc mu w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, również spacerującymi ze swoimi czworonożnymi przyjaciółmi<sup>11</sup>.

Dogoterapia ma również usprawnić koordynację wzrokowo-ruchową, wzbogacić zasób słownictwa, usprawniać koncentrację uwagi, stymulować ogólny rozwój dziecka, wyrównywać dysharmonię rozwojową,

---

<sup>9</sup> Rasy predysponowane do pracy w dogoterapii [http://www.dogfield.pl/content/blogca-tegory/47/70/].

<sup>10</sup> A. P o p ł a w s k a, *Dogoterapia. Terapia kontaktowa z udziałem psów. Założenia i wykorzystanie w pracy z osobami niepełnosprawnymi*, Przyjaciel, Warszawa 2003, s. 28–29.

<sup>11</sup> K. K w a ś n i e w s k i, *Kojący dotyk*, „Przyjaciel Pies” 2004, nr 1, s. 27–28.

usprawnić zaburzone funkcje oraz zmaksymalizować niezaburzone funkcje psychiczne i fizyczne. Ponadto poprzez ogólny kontakt dziecko uczy się i poznaje zasady bezpiecznego kontaktu ze zwierzętami podczas wykonywanych zadań, ćwiczeń czy zabaw oraz zachowań w stosunku do zwierząt (obcych i znajomych), zachowań w sytuacji zagrożenia, rozwijanie właściwych postaw w stosunku do zwierząt, jak również zdobywanie nawyków i umiejętności opiekowania się czy komunikacji ze zwierzęciem, wpływa również na rozwijanie empatii i wrażliwości, poznanie praw zwierząt. Szczegółowym celem zajęć dogoterapeutycznych jest wykonywanie przez dziecko różnego rodzaju ćwiczeń i zabaw, które wpływają na poprawę rozwoju, usprawnianie funkcji psychomotorycznych przez wykonywanie ćwiczeń usprawniających funkcje percepcyjne (wzrokowe, słuchowe, werbalne, dotyczące orientacji kierunkowej i przestrzennej) oraz ćwiczeń usprawniających funkcje motoryczne<sup>12</sup>.

Niezwykły wpływ zwierzęcia na człowieka, jego nieograniczona miłość, akceptacja i cierpliwość sprawiają, że pies jest idealnym przyjacielem, towarzyszem w chorobie, sprawia że jest często motorem do walki o zdrowie. Zwierzę nie tylko cieszy dzieci swoją obecnością, ale relaksuje, uspokaja, pozwala uwierzyć we własne siły. Mimo iż uczniowie stanowią klasę różnych osób, każdy z innymi problemami, to razem tworzą jedną całość wzmacnianą przez układ koleżeńskich stosunków i pomoc nauczyciela. To idealne miejsce do towarzyskich i kształcących spotkań, które zagwarantują silniejsze oddziaływanie na naukę dziecka, jak i niezapomniane chwile.

Realizacja założeń integracyjnych, choć niełatwa, przynosi wiele korzyści.

## Bibliografia

- Chmielewska G., *Dbajmy o integrację*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 1.
- Kulik B., *Klasy integracyjne szansą rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 9, s. 38.
- Kulisiewicz Cz., *Witaj piesku. Dogoterapia we wspomaganiu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2007.
- Kwaśniewski K., *Kojący dotyk, „Przyjaciel Pies”* 2004, nr 1.
- O'Regan F.J., *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 38.
- Popławska A., *Dogoterapia. Terapia kontaktowa z udziałem psów. Założenia i wykorzystanie w pracy z osobami niepełnosprawnymi*, Przyjaciel, Warszawa 2003.
- Terapia psychopedagogiczna z udziałem psa*, red. M. Włodarczyk-Dudka, Drwęca 2006.
- [www.czeneka.pl].
- [www.dogfield.pl].
- [www.goldendogsford.boo.pl].

<sup>12</sup> Cele dogoterapii [<http://www.dogfield.pl/content/blogcategory/47/70/>].

ANNA ŚLIWA, SŁAWOMIR ŚLIWA

## Diagnoza i profilaktyka niepowodzeń szkolnych

### Wstęp

Wśród dzieci i młodzieży na różnych etapach edukacji zdarzają się niepowodzenia szkolne. Spowodowane są różnorodnymi czynnikami, które w dalszej części artykułu zostaną omówione. Jednak istotne jest to, na jakim etapie niepowodzenia te zostaną zdiagnozowane, a przede wszystkim, jaki program korekcyjno-kompensacyjny oparty na diagnozie przygotowuje nauczyciel-wychowawca czy też pedagog. Trzeba zaznaczyć, że niepowodzenia szkolne współwystępują z innymi ryzykownymi zachowaniami dzieci i młodzieży. Mogą one stać się przyczyną innych problemów. Zdarza się, że z ich powodu uczniowie nie realizują obowiązku szkolnego. Dlatego dobrze postawiona diagnoza w jak najwcześniejszym stadium i odpowiednie szybko podjęte działania profilaktyczne mogą pomóc i uchronić dziecko od dalszych porażek i innych kłopotów w szkole.

Brak przystosowania do warunków życia szkolnego czy też brak sukcesów w nauce należy rozpatrywać również w szerszym kontekście jako jedną z klęsk społecznych, tak w różnych systemach szkolnych, jak i na wszystkich szczeblach edukacji<sup>1</sup>.

### Niepowodzenia szkolne w literaturze przedmiotu

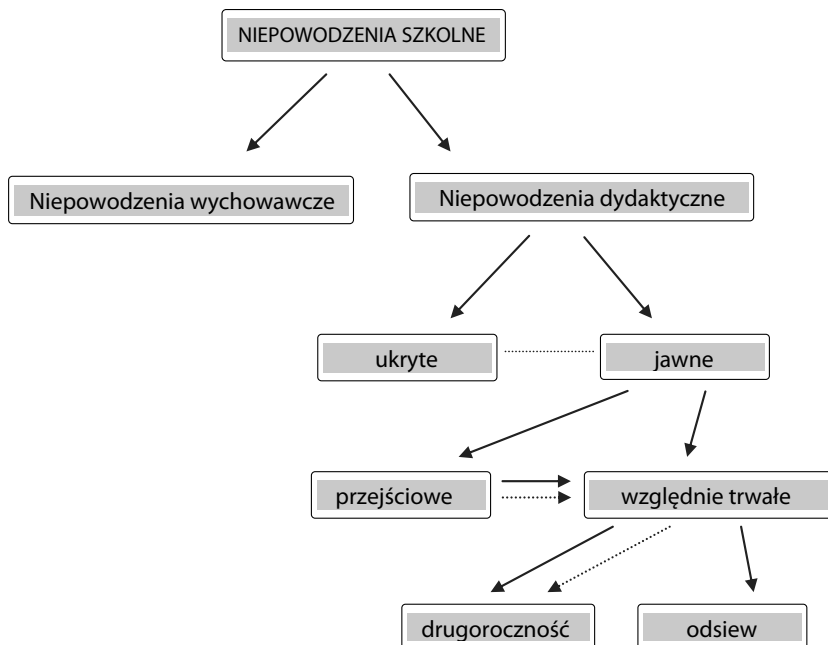
J. Konopnicki niepowodzenia szkolne definiuje jako stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły<sup>2</sup>. Cz. Kupisiewicz, mówiąc o niepowodzeniach szkolnych, miał na myśli sytuacje, w których

---

<sup>1</sup> A. Domańska-Kręciach, *Niedostosowania społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008, s. 9.

<sup>2</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 14.

występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania. Dzielili je na niepowodzenia ukryte oraz jawne<sup>3</sup>. Niepowodzenia ukryte występują wówczas, gdy nauczyciel nie dostrzega braku w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, kiedy te rzeczywiście istnieją. Prowadzą one zazwyczaj do niepowodzeń jawnych, czyli do sytuacji, kiedy nauczyciel stwierdza określone braki w opanowanej przez ucznia wiedzy i w rezultacie ocenia jego wyniki w pracy jako niedostateczne. W wypadku gdy ocena niedostateczna nie obejmuje całorocznej pracy ucznia, lecz odnosi się do jego pracy np. podczas semestru, stanowi ona wskaźnik tzw. jawnego opóźnienia przejściowego. Jeżeli jednak ocena odnosi się do wyników całorocznej pracy ucznia, to musi on na ogół powtarzać klasę i staje się uczniem drugorocznym. Natomiast zjawisko drugoroczności i wieloroczności prowadzi dość często do odsiewu szkolnego, czyli do przerwania przez ucznia nauki w szkole<sup>4</sup>.



Linia przerywana oznacza kolejność narastania poszczególnych etapów niepowodzeń.

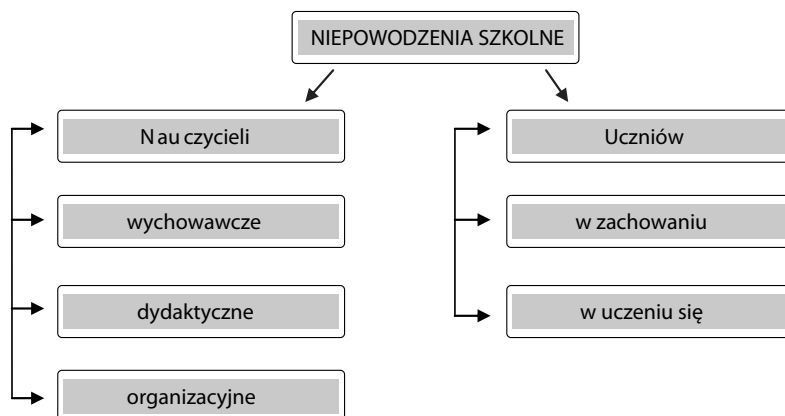
Źródło: Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 226.

Ryc. 1. Rodzaje niepowodzeń szkolnych

<sup>3</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 225.

<sup>4</sup> Tamże, s. 225-226.

Niepowodzenia szkolne są pojęciem bardzo szerokim i mogą obejmować niepowodzenia nauczycieli oraz niepowodzenia uczniów. Niepowodzenia nauczycieli obejmują porażki wychowawcze oraz dydaktyczne, jak również organizacyjne. Niepowodzenia uczniów dotyczą zachowania oraz uczenia się<sup>5</sup>.



Źródło: B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000, s. 8.

Ryc. 2. Klasyfikacja niepowodzeń szkolnych

Przyczyn niepowodzeń szkolnych Cz. Kupisiewicz upatruje w czynnikach społeczno-ekonomicznych, biopsychicznych oraz dydaktycznych<sup>6</sup>.

Z. Wiatrowski podzielił przyczyny niepowodzeń szkolnych na cztery grupy:

1. Przyczyny biopsychiczne i osobowościowe:

- a) wynikające z niekorzystnych cech osobowości;
- b) o charakterze motywacyjnym;
- c) związane z trudnościami w uczeniu się;
- d) spowodowane stanem zdrowia.

2. Przyczyny profesjonalne:

- a) wynikające z trudności godzenia obowiązków zawodowych i szkolnych;
- b) dotyczące niekorzystnych stosunków zakładów pracy do uczących się;
- c) związane z aktualnie obowiązującymi warunkami i zasadami funkcjonowania zakładów pracy.

3. Przyczyny społeczno-ekonomiczne:

- a) związane ze środowiskiem rodzinnym ucznia;

<sup>5</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000, s. 8.

<sup>6</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, dz.cyt., s. 228-232.



b) tkwiące w środowisku szkolnym;  
c) wynikające z ogólnych warunków społeczno-ekonomicznych kraju, regionu, środowiska.

4. Przyczyny pedagogiczne:

- a) względnie niezależne od nauczyciela;  
b) tkwiące w pracy i postawie nauczyciela;  
c) tkwiące w uczniu<sup>7</sup>.

## Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym

Do podstawowych metod i środków zapobiegania powstawaniu niepowodzeń szkolnych zalicza się przede wszystkim profilaktykę pedagogiczną, diagnozę pedagogiczną oraz terapię pedagogiczną<sup>8</sup>.

Profilaktyka pedagogiczna powinna skupiać się przede wszystkim na nauczaniu problemowym (jeśli chodzi o oddziaływania nauczycieli na uczniów). Wspólne rozwiązywanie problemów teoretycznych bądź praktycznych na lekcji powoduje wzrost zainteresowania wśród uczniów, wdraża ich do współpracy i grupowego przezwyciężania napotkanych trudności, stwarza liczne okazje do wymiany poglądów, wyrabia krytycyzm i samokrytycyzm, uczy racjonalnych metod planowania i organizowania pracy oraz stanowi istotny składnik w programie zwalczania niepowodzeń szkolnych.

Diagnoza pedagogiczna poprzez poznanie uczniów oraz kontrolę i ocenę ma na celu możliwie natychmiastowe wykrycie powstających dopiero i narastających w miarę upływu czasu luk w wiadomościach i umiejętnościach każdego ucznia. Podstawą diagnozowania są indywidualne rozmowy nauczycieli z uczniami i ich rodzicami lub opiekunami, obserwacja, wywiady środowiskowe, badania ankietowe i testowe oraz tzw. rady klasowe. Celem tych działań jest najdokładniejsze poznanie każdego ucznia, w tym jego pozycji w rodzinie i grupie rówieśniczej, warunków życia, zainteresowań i cech charakteru itp.

Terapia pedagogiczna polega na wyrównywaniu wykrytych braków w opanowanym przez uczniów materiale programowym w drodze indywidualizowania pracy dydaktycznej podczas zajęć lekcyjnych oraz wyrównawczych. Stosuje się ją indywidualnie lub grupowo<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Z. Wiatrowski, *Powodzenie i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975, s. 211.

<sup>8</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, F. Adamski, Warszawa 2004, t. 3, s. 659.

<sup>9</sup> Tamże, s. 660.

## Rola nauczyciela-wychowawcy w diagnozowaniu niepowodzeń szkolnych

Szkoła jako placówka oświatowa powinna realizować funkcje diagnostyczne, ponieważ:

- dziecko spędza w niej większość swego czasu, a więc można je obserwować w różnych sytuacjach zadaniowych i różnych warunkach;
- wiek szkolny jest okresem intensywnych zmian rozwojowych;
- funkcjonowanie dziecka w rolach społecznych pozwala na identyfikację trudności i problemów interpersonalnych;
- przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli pomaga w identyfikowaniu pierwszych problemów dziecka, dostrzeganiu objawów świadczących o pojawieniu się trudności przez porównywanie zachowań uczniów z zachowaniami ich rówieśników lub normami rozwojowymi;
- możliwość współpracy z rodzicami ułatwia realizowanie programu pomocowego w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości funkcjonalnych czy też rozwojowych ucznia<sup>10</sup>.

Bardzo duże znaczenie dla ucznia ma prawidłowo postawiona diagnoza. Wiedza o uczniach stanowi podstawy celowej i świadomej pracy nauczyciela na lekcji. Do głównych zadań nauczyciela należy identyfikowanie i usuwanie przyczyn niepowodzeń szkolnych, a kluczowe znaczenie ma rozpoznawanie pierwszych, często drobnych symptomów, które można traktować jako wskazówki, że dzieje się coś niepokojącego. Diagnoza niepowodzeń szkolnych powinna mieć charakter wielofazowy i wieloaspektowy. Proces diagnozowania powinien być realizowany podczas całego roku szkolnego. W postępowaniu diagnostycznym bardzo ważna jest diagnoza aktualnych osiągnięć i właściwości oraz możliwości badanego dziecka, czyli tego, na co dziecko stać, co może wykonać przy maksymalnym skoncentrowaniu się, a jak działa w warunkach utrudniających to działanie, ale także czynników warunkujących osiągnięcia poznawcze<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> B. Skąłbani, *Diagnostyka pedagogiczna, Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 176–177.

<sup>11</sup> M. Żmudzka, *Wybrane aspekty diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2006, s. 94.

Tabela 1

*Wybrane aspekty diagnozy niepowodzeń szkolnych*

Diagnoza:	
osiągnięć poznawczych	czynników warunkujących osiągnięcia poznawcze
Diagnoza wiadomości i umiejętności (rozpoznawanie tego, co uczeń wie i potrafi, a nie tego, czego mu brak) z wykorzystaniem różnorodnych metod i form kontroli oraz oceny	Rozpoznawanie motywacji do uczenia się
	Rozpoznawanie aspiracji
	Rozpoznawanie potrzeb ucznia
Diagnoza umiejętności uczenia się (m.in. zaburzeń w koordynacji wzrokowej i wzrokowo-ruchowej, stylu myślenia, preferowanej modalności sensorycznej)	Rozpoznawanie samooceny ucznia
	Rozpoznawanie sytuacji ucznia w grupie rówieśniczej
	Rozpoznawanie sytuacji rodzinnej ucznia

Źródło: M. Żmudzka, *Wybrane aspekty diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2006, s. 94.

Diagnoza niepowodzeń szkolnych jest najważniejszym elementem planu oddziaływań na uczniów mających lub mogących mieć problemy nauką, a także z zachowaniem. Jednak diagnoza nie powinna wyłącznie obejmować samych uczniów, ale również nauczycieli i rodziców, a także społeczność lokalną.

Diagnoza środowiska rodzinnego powinna obejmować następujące elementy:

- sytuację materialną rodziny;
- sytuację mieszkaniową, w tym warunki do nauki, spędzania czasu wolnego oraz snu dziecka;
- stan rodziny;
- liczebność rodzeństwa;
- składniki stylu wychowawczego, tj. stosunek emocjonalny, wymagania, kontrola oraz system kar i nagród;
- postawy rodziców wobec nauki szkolnej i nauczycieli;
- błędy wychowawcze rodziców;
- styl spędzania czasu wolnego;
- układ stosunku między rodzicami;
- układ stosunku pomiędzy dziećmi;
- kontakt rodziców z używkami.

Diagnoza ucznia powinna obejmować obszary związane ze:

- stanem zdrowia ucznia;
- zdolnościami;

- aspiracjami;
- rozwojem ogólnym;
- temperamentem;
- motywacją do uczenia się;
- umiejętnościami uczenia się;
- wiedzą, umiejętnościami oraz kompetencjami społecznymi;
- stopniem zaspokojenia potrzeb psychicznych;
- stopniem i liczbą zachowań ryzykownych prezentowanych przez ucznia.

Kolejny obszar diagnozowania powinien być związany ze społecznością lokalną. Bardzo ważny wpływ, niekiedy niedoceniany, ma środowisko lokalne. Ten wpływ może być pozytywny bądź negatywny. Jeżeli chodzi o diagnozowanie niepowodzeń szkolnych, warto wziąć pod uwagę środowisko, w jakim mieszka dany uczeń, oraz stopień oddziaływań tego środowiska na niego. Diagnoza powinna obejmować:

- rozmiar problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych;
- stopień bezrobocia;
- rozmiar ubóstwa;
- organizację czasu wolnego dzieci i młodzieży w miejscu zamieszkania;
- dostęp do instytucji kulturalno-oświatowych;
- działalność placówek wsparcia dziennego;
- dostęp do nowych technologii;
- dostęp do opieki zdrowotnej;
- stopień kontroli społecznej;
- środowisko rówieśnicze.

Diagnoza nauczycieli powinna dotyczyć:

- przygotowania psychologiczno-pedagogicznego;
- przygotowania dydaktycznego;
- charakteru;
- postaw;
- motywów podjęcia pracy;
- kompetencji społecznych.

Proces diagnozowania realizowany w szkole powinien spełniać wymogi metodologiczne, organizacyjne oraz etyczne, takie jak:

- dobra znajomość metod i technik diagnostycznych, które mogą być stosowane przez nauczycieli;
- obiektywna analiza wyników bez nadmiernego koncentrowania się na problemie ucznia;
- konieczność formułowania diagnozy pozytywnej;

- stworzenie odpowiednich warunków realizowania badań na terenie szkoły;
- konieczność otrzymania zgody od rodziców na przeprowadzenie badań;
- obowiązkowe przekazanie wyników badań wraz z interpretacją rodzicom;
- zapewnienie możliwości zaleceń postdiagnostycznych<sup>12</sup>.

Niepowodzenia szkolne powinny być analizowane pod kątem ich znaczenia dla całości funkcjonowania dziecka i jego perspektyw. Doświadczanie niepowodzeń szkolnych przez dziecko może prowadzić do wielu negatywnych następstw w ogólnym funkcjonowaniu dziecka, w tym do: spadku motywacji do nauki, obniżenia aspiracji edukacyjnych, rozwoju negatywnych relacji z osobami dorosłymi (nauczycielami, rodzicami), niskiej pozycji rówieśniczej, rozwoju negatywizmu szkolnego, uczestnictwa w grupach dewiacyjnych oraz obniżania się samooceny dziecka i innych zjawisk<sup>13</sup>.

Diagnoza niepowodzeń szkolnych powinna składać się z: identyfikacji badanego zjawiska, znalezienia przyczyn, fazy badanego zjawiska, znaczenia, jakie ma ten problem w szerszym kontekście, oraz prognozy i zaprojektowaniu działań psychopedagogicznych.

## Profilaktyka niepowodzeń szkolnych

Profilaktyka niepowodzeń szkolnych oznacza wczesne wykrywanie zaburzeń rozwojowych, społecznych oraz emocjonalnych. Polega na wczesnym wykrywaniu nieprawidłowości i czynników ryzyka rozwoju<sup>14</sup>.

Profesjonalne oddziaływania profilaktyczne wobec dzieci i młodzieży powinny obejmować trzy obszary aktywności:

- 1) wspomaganie dziecka lub nastolatka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu trybowi życia;
- 2) ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka zaburzających prawidłowy rozwój i dezorganizujący zdrowy styl życia;
- 3) inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, sprzyjających prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu<sup>15</sup>.

<sup>12</sup>B. Skąłbani a, *Diagnostyka...*, dz.cyt., s. 177.

<sup>13</sup>E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 209.

<sup>14</sup>B. Skąłbani a, *Diagnostyka...*, dz.cyt., s. 177.

<sup>15</sup>Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa 2003, s. 19.

Profilaktyka niepowodzeń szkolnych powinna dotyczyć trzech poziomów profilaktyki. Profilaktyka uniwersalna to działania skierowane do całej klasy, społeczności szkolnej. Adresatami tych działań są wszyscy uczniowie. Celem jest zapobieganie niepowodzeniom szkolnym przede wszystkim poprzez wzmacnianie czynników chroniących, które są dostępne w środowisku szkolnym, oraz promocję zachowań prospołecznych i prozdrowotnych. Oddziaływania profilaktyczne będą skupiały się na: kształtowaniu nawyków uczenia się, stosowaniu metod aktywizujących w nauczaniu, rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów, współpracy z rodzicami, rozwoju zainteresowań dzieci, stworzeniu systemu wsparcia dla nauczycieli i rodziców, współpracy ze środowiskiem lokalnym, a także dbaniu o klimat społeczny szkoły. Realizatorami będą przede wszystkim nauczyciele oraz liderzy młodzieży.

Profilaktyka selektywna skierowana będzie na uczniów z grup zwiększonego ryzyka. Adresatami będą uczniowie, którzy w stopniu większym niż przeciętny narażeni są na problemy związane z niepowodzeniami szkolnymi. Celem oddziaływań zatem będzie zapobieganie problemom poprzez danie tym uczniom możliwości uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych, zajęciach terapeutycznych, socjoterapii oraz zindywidualizowanie wobec tych uczniów metod nauczania. Realizatorami tych oddziaływań będą nauczyciele.

Na poziomie profilaktyki wskazującej oddziaływania będą dotyczyć wyłącznie uczniów, u których pojawiły się już pierwsze symptomy niepowodzeń szkolnych. Związane będą z terapią, interwencją, indywidualizacją nauczania, a także podjęciem współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Realizatorami będą nauczyciele, a także specjaliści, tacy jak psycholog, lekarz.

Tabela 2

*Oddziaływania profilaktyczne a poziomy profilaktyki*

Profilaktyka uniwersalna	• kształtowanie nawyków uczenia się
	• stosowanie metod aktywizujących w nauczaniu
	• rozwijanie kompetencji społecznych
	• współpraca z rodzicami
	• rozwój zainteresowań dzieci
	• stworzenie systemu wsparcia dla nauczycieli i rodziców
	• współpraca ze środowiskiem lokalnym
	• dbanie o klimat społeczny szkoły
Profilaktyka selektywna	• zajęcia wyrównawcze
	• zajęcia terapeutyczne
	• socjoterapia
	• indywidualizacja nauczania

Profilaktyka wskazująca	• zajęcia terapeutyczne
	• interwencje
	• współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz innymi specjalistycznymi placówkami
	• indywidualizacja nauczania

Źródło: Opracowanie własne.

## Podsumowanie

Bardzo ważnym elementem w pracy z dziećmi i młodzieżą ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest postawienie diagnozy, a w szczególności diagnozy pozytywnej. Chodzi przede wszystkim o zwiększenie świadomości kadry pedagogicznej co do tkwiących w środowisku szkolnym czynników chroniących i ryzyka. W szkole powinna pojawić się świadomość, że zagrożenia dla zdrowia psychicznego członków społeczności szkolnej mogą wynikać także ze specyfiki życia szkolnego i/lub nieprawidłowości jej funkcjonowania, a zasoby szkoły mogą być czynnikiem chroniącym dzieci z grup ryzyka i nauczycieli zagrożonych wypaleniem zawodowym. Ważną kwestią jest również gotowość kadry szkoły do realizowania pozytywnej strategii profilaktycznej, z której wynikać powinna akceptacja czynności diagnostycznych oraz końcowego efektu postępowania diagnostycznego<sup>16</sup>.

## Bibliografia

- Domagała - Kręcioch A., *Niedostosowania społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008.
- Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa 2003.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Junik W., *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*, [w:] *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza*, cz. 1, red. M. Deptuła, Warszawa 2009.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
- Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000.
- Skalbanią B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011.
- Wiatrowski Z., *Powodzenie i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975.
- Żmudzka M., *Wybrane aspekty diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2006.

<sup>16</sup>W. Junik, *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*, [w:] *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza*, cz. 1, red. M. Deptuła, Warszawa 2009, s. 32.

## Informacja o autorach

Katarzyna Błońska – mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Wojciech Duczmal – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Maria Dudek – studentka Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

Łukasz Fiebich – mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Eugenia Karcz – prof. dr hab., Uniwersytet Opolski

Agnieszka Kisińska – studentka Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

Irena Koszyk – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Krystyna Łangowska-Marcinowska – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Monika Oram – studentka Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

Lucyna Polzer-Mizio – mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Wiesław Sikorski – prof. dr hab., Uniwersytet Opolski

Ewa Smak – prof. dr hab., Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Adam Suchoński – prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Anna Śliwa – mgr, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Opolu, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Sławomir Śliwa – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

Barbara Właźlik – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Publiczne Przedszkole Nr 2 w Działoszynie

Andrzej Marek Zemła – dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu



