



Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych



Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych



WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI
W OPOLU

Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych

REDAKCJA
FRANCISZEK ANTONI MAREK
URSZULA STRZELCZYK-RADULI
KATARZYNA BŁOŃSKA

OPOLE 2016

Recenzent
prof. dr hab. Stanisław Korczyński

Komitet Redakcyjny
*Marian Duczmal (przewodniczący), Renáta Bernátová,
Radmila Burkovičová, Wojciech Duczmal, Zenon Jasiński, Peter Jusko,
Mirosław Kowalski, Franciszek Antoni Marek, Zenona Maria Nowak,
Oleksandr Nestorenko, Tetyana Nestorenko, Milan Portik, Jurii Shcherbiak,
Sławomir Śliwa, Viktoriia Zarva*

Projekt okładki
Janina Drozdowska

Redakcja i korekta
Maria Szwed

Redakcja techniczna
Janina Drozdowska

ISBN 978-83-62683-88-8
978-83-7511-238-2

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
ul. Niedziałkowskiego 18
45-085 Opole
tel. 77/4021 900 do 901, 4021 930
fax 77/4566 494
e-mail: info@poczta.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
Objętość: ark. wyd. 10,82, ark. druk. 10,50

Spis treści

Wstęp	7
* * *	
SŁAWOMIR ŚLIWA Neurodydaktyka a profilaktyka w kształceniu zintegrowanym	11
ANNA SIUDAK, HALINA PAWŁOWSKA-JAROŃ Neurologiczne problemy osób starszych – emploi logopedy	19
SŁAWOMIR KANIA Zachowania ryzykowne cyfrowych tubylców	32
ŁUKASZ FIEBICH E-tornister. Postęp polskiej edukacji czy zagrożenie dla rozwoju ucznia?	44
SŁAWOMIR KANIA Profilaktyka społeczna zorientowana na wartości – aspekty psychopedagogiczne i neuropedagogiczne	56
KATARZYNA BŁOŃSKA Przepis na szczęśliwe dziecko	70
* * *	
URSZULA STRZELCZYK-RADULI Projekt edukacyjny jako metoda wspierająca proces adaptacji dziecka do edukacji szkolnej	87
IZABELA POSMYK Profil GPS jako narzędzie ułatwiające wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w rodzinie	98
MAGDALENA PAPROTA Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym	109

MARZENA BŁASIAK-TYTUŁA, EWA BIELENDAMAZUR Wybrane funkcje poznawcze warunkujące rozwój mowy w diagnozie logopedycznej	120
ANNA BRZENCZEK Dobre praktyki pracy nauczyciela w przedszkolu – jak wspierać rozwój małego dziecka?	134
DOROTA KOWALSKA Rozwijanie inteligencji wielorakiej w edukacji przedszkolnej – opinie rodziców „Bajkowego Przedszkola 18” w Kędzierzynie-Koźlu	143
ELŻBIETA PĘDRASZEWSKA-ISKRAK Stymulowanie rozwoju poprzez realizację programu edukacyjno-terapeutycznego „Wędrujemy z promyczkiem, czyli spotkania z przyrodą”	152

Wstęp

Dzieciństwo jest trzonem, na którym opiera się dorosłe życie. W pierwszych najwcześniejszych doświadczeniach i relacjach kształtują się przyszłe losy młodego człowieka. To czas „pakowania bagażu na całe życie”. Oczywistym jest zatem to, że dla rodziców wychowanie mądrego, radosnego, radzącego sobie z trudnościami i przede wszystkim szczęśliwego dziecka staje się sednem ich rodzicielskiej powinności. Rozwój człowieka to jednak złożony i długotrwały proces, zaś skuteczne wychowanie okazuje się być zadaniem nierzadko przerastającym możliwości niejednego wychowawcy.

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie sprawiają, że rodzina i szkoła, stanowiące podstawowe środowiska wychowawcze dziecka, napotyka na wiele ograniczeń, trudności i wyzwań natury wewnętrznej i zewnętrznej. Zmiany wywierają istotny wpływ na realizację specyficznych wartości, ideałów i norm środowiska, w którym dojrzewa młody człowiek. Wyzwania współczesności powodują, że zarówno badacze, jak i praktycy poszukują nowoczesnych podejść do nauczania i wychowania. Jednym z takich przykładów jest popularna ostatnio neurodydaktyka, stanowiąca kompilację innowacyjnych metod bazujących na różnorodnych teoriach zaczerpniętych z pogranicza psychologii i pedagogiki oraz opartych na najnowszych zdobyczach z dziedziny neurologii i nauk o mózgu.

Prawidłowy rozwój dziecka wymaga stosowania specjalistycznych metod wsparcia, przemyślanych strategii postępowania oraz zastosowania właściwych instrumentów, w które wyposażone są placówki odpowiedzialne za proces wychowania, edukacji i opieki nad dzieckiem. Każde dziecko w ciągu swojego rozwoju doświadcza kontaktu z różnymi osobami. Najczęściej są to rodzice, nauczyciele i wychowawcy. Ich zachowanie i osobowość modeluje zachowanie dziecka, a ich kompetencje oraz stosowane metody wychowawcze i terapeutyczne zapewniają progres w stawaniu się dojrzałą jednostką. Zdefiniowane cztery modele udzielania wsparcia – model medyczny, kompensacyjny, oświatowy, moralny – oparte są na założeniu, że uczeń nie jest odpowiedzialny ani za problemy jakie ma, ani za ich rozwiązanie. W szkole najczęściej realizowany jest model kompensacyjny. Akcentuje on twórczą aktywność dziecka, które dzięki doświadczanym trudnościom ma okazję do zmierzania się z problemami i może zmienić swoje życie. Rola nauczyciela polega na darzeniu szacunkiem ucznia. Słabą stroną w tym modelu jest pojawienie się nieufności i wrogości wobec otoczenia, wynikające z tego, że dziecko musi zmagać się z problemami, którym samo nie zawiniło. Uświadomienie tego jest punktem wyjściowym do skutecznej pracy z dzieckiem w celu wspie-

rania jego mocnych stron, ujawniania zasobów, jakie posiada oraz podejmowania działań kompensacyjno-wyrównawczych, jeśli wymaga tego sytuacja dziecka.

Prezentowana publikacja ma charakter przeglądu. Podejmuje tematy z pogranicza terapii, neuropedagogiki, neurodydaktyki, logopedii, psychologii, a nawet gerontologii. Jej celem jest ukazanie szerokiej wiedzy dotyczącej metod wspierania procesu rozwoju dzieci i dorosłych. W pierwszej części publikacji zamieszczone są artykuły przeglądowe, bazujące na najnowszych badaniach i teoriach traktujących o rozwoju, zaś druga część to empiryczny materiał obrazujący dobre praktyki, relacje z projektów oraz doniesienia z badań własnych autorów.

Publikację otwiera tekst Sławomira Śliwy przedstawiający wspólne obszary neurodydaktyki i profilaktyki pozytywnej. Autor podkreśla rolę działań profilaktycznych przyjaznych mózgowi oraz zadania jakie w tych działaniach mają nauczyciele. W kolejnym artykule Anna Siudak i Halina Pawłowska-Jaroń przybliżyły neurologiczne problemy osób starszych – emploi logopedy, zaś tekst Sławomira Kani zawiera opis wybranych zachowań ryzykownych wynikających z użytkowania przez dzieci i młodzież cyberprzestrzeni. Łukasz Fiebich przyjrzał się zaletom i wadom cyfryzacji polskiej edukacji. Kolejny artykuł Sławomira Kani opisuje profilaktykę społeczną zorientowaną na wartości, jej aspekty psychopedagogiczne i neuropedagogiczne. Pierwszą część publikacji zamyka *Przepis na szczęśliwe dziecko* Katarzyny Błońskiej, artykuł, w którym autorka przybliżyła czytelnikowi problematykę dobrostanu psychicznego – jego genezę, determinanty i rolę jaką odgrywa w wychowywaniu dzieci.

W drugiej części Urszula Strzelczyk-Raduli przedstawiła rolę projektów edukacyjnych w skutecznej adaptacji dzieci przedszkolnych do edukacji szkolnej, zaś Izabela Posmyk opisuje profil GPS jako narzędzie ułatwiające wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w rodzinie. Kolejno Magdalena Paprota określa, w jaki sposób błędy wychowawcze popełniane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wpływają na ich rozwój, natomiast Marzena Błasiak-Tytuła i Ewa Bielenda-Mazur przedstawiają wybrane funkcje poznawcze warunkujące rozwój mowy w diagnozie logopedycznej. Anna Brzenczek w swoim artykule przybliżyła różnorodne działania podejmowane w przedszkolu w pracy z małymi dziećmi. O tym w jaki sposób można rozwijać inteligencję wieloraką napisała Dorota Kowalska. Swój wywód oparła na badaniach prowadzonych w jednym z kędzierzyńskich przedszkoli. Publikację zamyka tekst Elżbiety Pędraszewskiej-Iskrzak, w którym podkreśliła rolę programu edukacyjno-terapeutycznego w stymulowaniu rozwoju dziecka.

Szeroki zakres tematyczny prezentowanego wydawnictwa podkreśla ogrom wiedzy, jaką należy uwzględniać w projektowaniu skutecznych działań wspierających rozwój dzieci i dorosłych.

Redaktorzy

* * *

Neurodydaktyka a profilaktyka w kształceniu zintegrowanym

Streszczenie

Artykuł dotyczy neurodydaktyki i profilaktyki pozytywnej, kreatywnej. Autor przedstawia obszary wspólne dla neurodydaktyki i profilaktyki. Dodatkowo wyjaśnia, na czym powinna polegać profilaktyka przyjazna mózgowi i jaką rolę odgrywają w tych działaniach nauczyciele.

SŁOWA KLUCZOWE: neurodydaktyka, profilaktyka, edukacja wczesnoszkolna

Neurodidactics and prophylaxis in integrated teaching

Summary

The article concerns neurodidactics and positive, creative prophylaxis. The author presents the common areas neurodidactics and prophylaxis. In addition, presents what should rely prophylaxis friendly brain, the role played in these activities the teacher.

KEYWORDS: neurodidactics, prophylaxis, early school

WSTĘP

Manfred Spitzer twierdzi, że najlepsi nauczyciele powinni pracować w przedszkolach i w nauczaniu wczesnoszkolnym, bo tu tworzą się fundamenty, od których zależy jaka budowla będzie mogła w przyszłości na nich powstać. Błędy popełnione w pierwszych latach nauki mogą przynosić później negatywne konsekwencje. Bez wiary w siebie nie można w życiu wiele osiągnąć. Najlepsze co może się przydarzyć dzieciom na początku edukacji to nauczyciel, który uwierzy w ich możliwości, stworzy odpowiednie środowisko edukacyjne, zaproponuje ciekawe zadania i będzie wspierał wszelkie ich starania¹.

* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl

¹ M. Ż y l i ń s k a, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 249.

Mózg dziecka uczy się już od samego początku. Sposób pracy mózgu i przetwarzane przez niego treści odpowiadają za to, które neurony oraz istniejące na początku połączenia między nimi rzeczywiście są używane, tworząc tym samym stabilną sieć neuronalną. Pierwsze bodźce docierające do najwcześniejszej rozwijającej się i najstarszej części mózgu dostarczane są bezpośrednio przez ciało płodu. Dzięki tym bodźcom mózg dziecka „uczy się” już w łonie matki i reakcje mózgu pozwalają na takie przetwarzanie sygnałów, by dalszy rozwój ciała i mózgu przebiegał bez zakłóceń. Włączone w ten proces sieci neuronów stają się coraz bardziej stabilne, a nieużywane połączenia komórek słabną i z czasem zanikają².

Dlatego dobrze zorganizowana nauka powinna być dla ucznia źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji, gdyż rozwój daje radość³.

Dzieci, aby wykorzystały swój potencjał muszą podejmować próby poznawania świata. Potrzebują do tego mądrych i oddanych dorosłych. Zadaniem nauczycieli jest tworzenie bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego oraz wspieranie dzieci w ich eksploracyjnych aktywnościach i zapędach. Jeśli w szkole panują dobre relacje, a uczniowie wiedzą i czują, że nauczyciele są dla nich wsparciem, otwierają się na nowe doświadczenia i nie boją się podejmować własnych prób poznania świata. Zaufanie okazywane dziecku przez dorosłych skutkuje tym, że zaczyna ono wierzyć w siebie, a od tego zależą jego życiowe sukcesy⁴.

Jak podkreśla Irena Adamek, rozwiązywanie problemów poprzez odkrywanie ich przez dziecko na pierwszym etapie edukacyjnym stymuluje autonomiczne myślenie i reakcje dziecka na wiele czynników tkwiących w jego otoczeniu. Ma tu miejsce nie tylko indukcyjny, ale i dedukcyjny tok myślenia, dochodzenie do rozwiązań poprzez próby i błędy. Uzyskana wiedza i zdobyte umiejętności mogą występować w różnych konfiguracjach⁵.

Warto pamiętać, że w pierwszych latach nauki powinno się położyć ogromny nacisk na rozwój sprawności językowych. Wiele przypadków problemów dzieci ze słabych środowisk nie jest spowodowane ich zbyt niskim ilorazem inteligencji, ale właśnie deficytem językowym, w tym zbyt małym zasobem słów i wynikającymi z tego problemami ze zrozumieniem przedmiotowych treści. Rodzice i nauczyciele powinni pamiętać, że w pierwszych latach życia rozwojowi języka trzeba poświęcić wiele uwagi, ponieważ deficyty w tej dziedzinie przekładają się na problemy w nauce⁶.

² G. H ü t h e r, U. H a u s e r, *Wszystkie dzieci są zdolne, jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 50–51.

³ M. Ż y l i ń s k a, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się...*, s. 240–241.

⁴ Tamże, s. 249.

⁵ I. A d a m e k, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997, s. 65.

⁶ M. Ż y l i ń s k a, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się...*, s. 263.

Podstawą udanego nauczania są w dużej mierze te same umiejętności, od których zależy powodzenie zwykłej, dwustronnej komunikacji. Nie chcąc zanudzić drugiej osoby, musimy zatem ocenić, co ona wie na ten temat i dać jej do zrozumienia, że zamierzamy nauczyć ją czegoś pożytecznego i nowego⁷.

Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje między innymi na ciekawości poznawczej, rozwiązywaniu problemów, podejściu zadaniowym, odkrywaniu związków, szukaniu wyjaśnień, uczy stawiania ważnych pytań i wspiera uczniów, a przede wszystkim wykorzystuje różne talenty i uzdolnienia młodych ludzi. Ponadto, bierze pod uwagę możliwości i zainteresowania uczniów oraz uwzględnia różne kanały przekazywania wiedzy⁸.

PROFILAKTYKA A NEURODYDAKTYKA – OBSZARY WSPÓLNE

Dziecko uczy się kluczowych zdolności, takich jak kontrola impulsów, zdolność planowania i oceny skutków własnych działań, empatia, przejmowanie odpowiedzialności, czy też skupienie uwagi na konkretnym obiekcie przez zbieranie doświadczeń, rozwiązywanie problemów i stawianie czoła życiowym wyzwaniom. Nie ma innego sposobu na to, by w mózgu wykształciły się i utrwaliły odpowiednie połączenia komórek nerwowych⁹.

Nabywanie tych ważnych kompetencji decyduje o całym późniejszym życiu człowieka. Jest ono możliwe dzięki samodzielnemu myśleniu i działaniu, dzięki odkrywaniu i kształtowaniu otaczającego świata. Dzieje się to przede wszystkim podczas zabawy. Wtedy to dzieci zbierają najważniejsze doświadczenia i rozwijają nowe umiejętności. W samodzielnej, niekontrolowanej przez nas zabawie dzieci nawiązują kontakty z rówieśnikami, rozwijają poczucie więzi i przynależności do grupy, czy też uczą się jak rozwiązywać konflikty i jak radzić sobie z wyzwaniami¹⁰.

Zaspokojenie potrzeby miłości i bezpieczeństwa u dziecka pozwala na odkrywanie przez dziecko świata i badanie go. Małe dzieci nieustannie szukają potwierdzenia, że wszystko co robią jest dobre. Dodaje im to odwagi, aby zrobić następny krok. Fascynacja dziecka własnym zachowaniem i otaczającym go światem pobudza dalszy rozwój mózgu¹¹.

⁷S.-J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 153.

⁸M. Żylińska, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się...*, s. 287.

⁹G. Hütter, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne...*, s. 59.

¹⁰Tamże, s. 60.

¹¹Tamże, s. 51–52.

Efektywna nauka wymaga poczucia bezpieczeństwa, dobrych relacji, kreatywności oraz ciekawości. Ponadto powinna być nieprzymuszona, stymulująca zmysły dziecka i przede wszystkim interesująca¹².

Gerald Edwards wskazuje, że „działania profilaktyczne, to działania, które stwarzają człowiekowi okazję do aktywnego uczestniczenia w gromadzeniu takich doświadczeń, jakie powodują wzrost zdolności do radzenia sobie w potencjalnie trudnych sytuacjach życiowych”¹³. Profilaktyka w tym rozumieniu jest działaniem ofensywnym, wyprzedzającym zdarzenia problemowe, niosące za sobą możliwość negatywnego oddziaływania na jednostkę. Stwarza sytuacje treningu pożądanych umiejętności społecznych, aranżując sytuacje wychowawcze oraz wykorzystując zdarzenia nieplanowane, wyodrębniając rzeczy istotne z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia¹⁴. Jest to profilaktyka kreatywna, która polega na rozwijaniu wszelkich pozytywnych funkcji i wartości danego systemu społecznego. To system działań wzmacniających lub podtrzymujących różne, dodatnie społecznie postawy ludzi w toku wychowania, a także później, gdyby wychowanie okazało się niesprawne w tym zakresie¹⁵. Działania oparte na tej strategii mają charakter twórczy, ich istotą jest to, że podmiot zyskuje jakieś nowe, pożądane cechy, których przedtem nie miał¹⁶. Profilaktyka kreatywna odwołuje się przede wszystkim do czynności konstruktywnych, wzmacniających zdolności adaptacyjne systemu społecznego. Polega na tworzeniu i zaszczepieniu nowych mechanizmów rozwiązywania problemów społecznych, czego przykładem może być rozwijanie systemu poradnictwa rodzinnego, tworzenie programów aktywizacji zawodowej dla bezrobotnych, czy też organizowanie nowych noclegowni. Profilaktyka kreatywna polega także na wzmacnianiu postaw prospołecznych przez tworzenie warunków rozwoju inicjatyw obywatelskich, organizacji pozarządowych i samorządności¹⁷.

W klasach I–III profilaktyka, z uwzględnieniem współczesnych tendencji, realizowana jest przede wszystkim przez nauczycieli. Nauczyciele, obok

¹² M. K o s t u s i a k, *Nauka przez zabawę*, [w:] *Neuroedukacja: jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 254–255.

¹³ J. K o c z u r o w s k a, *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, „Świat Problemów” 1999, nr 12, s. 24–27.

¹⁴ S. K a n i a, *Pedagogika turystyki jako metoda w profilaktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, t. 4, s. 393.

¹⁵ S. G ó r s k i, *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985, s. 221–222.

¹⁶ S. G ó r s k i, *Psychoterapia w wychowaniu*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 134.

¹⁷ K. O s t a s z e w s k i, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 19.

rodziców, cieszą się jeszcze wśród dzieci autorytetem, nieraz większym od rodziców. Nauczyciel, będąc autentycznym w kontaktach z uczniami, wolnym od wszelkiej fasadowości i fałszu, może zyskać dużo, nie tylko jako wychowawca, lecz również jako osoba pomagająca, do której z wielką ochotą, bez większych obaw, będą zgłaszali się jego podopieczni. Wynikająca z autentyczności otwartość czyni go bardziej komunikatywnym, jego uczucia i doznania stają się lepiej czytelne dla uczniów. Uczeń widząc, że nauczyciel wprost okazuje przeżywane uczucia i postawy, odpłaca mu tym samym¹⁸. Dodatkowo, jak podkreśla Wiesław Sikorski, bardzo ważna jest bezwarunkowa akceptacja uczniów, która wiąże się z wytworzeniem stosunku uczuciowego wobec ucznia, opartego na trosce i całkowitej aprobacie, a jednocześnie wolnego od wdawania się z nim w większą zażyłość¹⁹.

Trzecim czynnikiem, od którego może zależeć skuteczność nauczania, jest empatyczne zrozumienie tego, co uczeń odczuwa i o co mu w istocie chodzi. Empatia pomaga w czasie podejmowania działań „naprawczych”. Nauczyciel jest w stanie to lepiej zrobić, kiedy wie, co uczeń w danej chwili przeżywa²⁰. A to wszystko jest niesłychanie przydatne w pracy nauczyciela-profilaktyka. Jest to szczególnie istotne w przypadku, kiedy młodzi ludzie nie mają wsparcia w rodzinie. W takich okolicznościach nauczyciele mogą stać się przewodnikami dzieci oraz młodzieży i pełnić najważniejszą rolę²¹.

Bardzo ważną rzeczą jest to, by dorośli chcący wspierać dzieci i młodzież uczyli się dostrzegania tego, co dobre w samych młodych ludziach, w rodzinie, szkole i społeczności lokalnej. Wymaga to podejścia, które obejmuje nie tylko diagnozowanie problemów, ale także, a nawet przede wszystkim, diagnozowanie potencjału²². I to zadanie stawiane jest przed profilaktyką pozytywną. Profilaktyka ta nie polega na eliminowaniu lub redukowaniu deficytów ucznia bądź jego środowiska wychowawczego, a wyciąganiu z niego i jego bliskich tego co najlepsze. Profilaktyka oparta o zasady związane z neurodydaktyką to działalność, która jest przyjemna dla dzieci, stwarza ona im wiele okazji do rozwoju swoich umiejętności psychospołecznych, rozwijania zdolności i zainteresowań, bawienia się w sposób konstruktywny. Wedle tych zasad profilaktykę przyjazną mózgowi można zdefiniować jako działania mające na celu rozbudzenie zainteresowań oraz zdolności dzieci i młodzieży,

¹⁸ W. S i k o r s k i, *Zachowania nauczyciela przyjazne neuronom uczniów*, [w:] *Neuroedukacja: jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 339.

¹⁹ Tamże, s. 343.

²⁰ Tamże, s. 347.

²¹ *Vademecum skutecznej profilaktyki: przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. S. Grzelak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 113.

²² Tamże, s. 40.

rozwój ich kompetencji psychospołecznych, wzmacnianie poczucia wartości poprzez zaspokajanie ich potrzeby doświadczania świata. Profilaktyka przyjazna mózgowi powinna uwzględniać możliwości i zainteresowania uczniów, rozbudzać ciekawość poznawczą, uczyć rozwiązywania problemów, wzmacniać ich talenty oraz uzdolnienia.

W szczególności jest to możliwe na I etapie edukacyjnym. Profilaktyka powinna łączyć się z zabawą, ciekawością poznawczą dziecka. Należy pamiętać, że jest to etap przyjazny oddziaływaniom profilaktycznym. Nauczyciele są jeszcze autorytetami dla dzieci, a ich kształcenie odbywało się na kierunku pedagogika (specjalność wczesnoszkolna), rodzice jeszcze współpracują ze szkołą, nauka odbywa się przez zabawę, a dzieci chętnie uczęszczają do szkoły. Trzeba to wykorzystać i odpowiednio zaprogramować oddziaływania profilaktyczne na tym etapie edukacyjnym.

Dodatkowo warto pamiętać, że aby profilaktyka była skuteczna, powinna też obejmować rodziców. Rodzice mogą być odbiorcami oddziaływań profilaktycznych, ale też ich realizatorami. Włączenie w profilaktykę rodziców podnosi skuteczność profilaktyki, a o to przecież wszystkim osobom dbającym o wychowanie dzieci chodzi.

Obszarami wspólnymi dla neurodydaktyki i profilaktyki są:

- diagnozowanie potencjałów ucznia-dziecka, jego mocnych stron,
- stwarzanie ciekawego i przyjaznego środowiska, w którym dziecko dorasta,
- wzmocnienie naturalnych procesów poznawczych ucznia-dziecka,
- rozwijanie postaw twórczych,
- wzmocnienie i rozwijanie dziecka poprzez pozytywną motywację,
- wzmocnienie i rozwijanie potencjału ucznia-dziecka,
- trenowanie umiejętności psychospołecznych,
- rozwijanie i wzmacnianie zainteresowań,
- podnoszenie poczucia własnej wartości, wiary we własne możliwości,
- dbanie o dobry klimat społeczny w szkole,
- współpraca z rodzicami.

Profilaktyka przyjazna mózgowi powinna skupiać się na działaniach dzieci, w toku których zdobywają one pozytywne doświadczenia. Są to m.in. działania związane z kształtowaniem kompetencji psychospołecznych poprzez ćwiczenie tych umiejętności w szkole. Ćwiczenie tych kompetencji może odbywać się w różnych sytuacjach zaaranżowanych uprzednio przez nauczyciela, np. poprzez stwarzanie okoliczności związanych z proszeniem o pomoc, czy też z rozwiązywaniem problemów. To również zajęcia, w których dzieci mogą poznać różne sposoby spędzania czasu wolnego, np. poprzez uczestniczenie w zajęciach sportowych. Zapoznanie dzieci z różnymi formami tych zajęć przez ich aktywne uczestnictwo może skutkować zainteresowaniem tymi zajęciami.

Doświadczać świata można na każdy sposób. Włączając rodziców w oddziaływania profilaktyczne, można chociażby zaangażować ich we wspólne z dziećmi i nauczycielami przygotowywanie projektów dotyczących zasad zdrowego odżywiania. Wspólne przyrządzanie i jedzenie posiłków również zawiera elementy profilaktyczne. Każda forma spędzania czasu wolnego w sposób konstruktywny jest promocją zdrowia.

PODSUMOWANIE

Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje na ciekawości poznawczej. W toku nauczania bardzo ważną rolę odgrywa nauczyciel. Dziecko dzięki niemu może doświadczać świata. W kwestiach związanych z profilaktyką coraz większą rolę odgrywa nauczyciel na co dzień pracujący z dziećmi i młodzieżą. Na I etapie edukacyjnym jest to osoba, która posiada autorytet i niekiedy może więcej niż rodzic.

Profilaktyka przyjazna mózgowi, podobnie jak neurodydaktyka, powinna być atrakcyjna dla dzieci. Trzeba by te działania rozbudzały ciekawość dzieci, ich ukryte talenty i zdolności. Winna być ona (ta profilaktyka) związana z diagnozą pozytywną i dostrzeganiem tego co wartościowe w dziecku i w jego środowisku wychowawczym, a przede wszystkim musi angażować dzieci w różnego rodzaju działalność prospołeczną. Ten rodzaj profilaktyki to profilaktyka pozytywna, która wspomaga proces wychowawczy. Buduje coś nowego, a nie rujnuje. W ten sposób nie możemy niczego zepsuć, a jedynie rozpocząć nowy etap w rozwoju dzieci.

BIBLIOGRAFIA

A d a m e k I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.

B l a k e m o r e S.-J., F r i t h U., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

G ó r s k i S., *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.

G ó r s k i S., *Psychoterapia w wychowaniu*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

H ü t h e r G., H a u s e r U., *Wszystkie dzieci są zdolne, jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.

K a n i a S., *Pedagogika turystyki jako metoda w profilaktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, t. 4, s. 392–399.

K o c z u r o w s k a J., *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, „Świat Problemów” 1999, nr 12, s. 24–27.

K o s t u s i a k M., *Nauka przez zabawę*, [w:] *Neuroedukacja: jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 245–292.

O s t a s z e w s k i K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

S i k o r s k i W., *Zachowania nauczyciela przyjazne neuronom uczniów*, [w:] *Neuroedukacja: jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 330–365.

S z p r i n g e r M., *Profilaktyka społeczna: rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.

Vademecum skutecznej profilaktyki: przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych, red. S. Grzelak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Ż y l i ń s k a M., *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

ANNA SIUDAK*
HALINA PAWŁOWSKA-JARON**

Neurologiczne problemy osób starszych – emploi logopedy

Streszczenie

Drastyczne zmiany demograficzne nasilające się w społeczeństwach krajów wysoko rozwiniętych wymuszają poszukiwania systemowych rozwiązań w zakresie funkcjonowania osób w wieku senioralnym – rozwiązań ekonomicznych, socjologicznych, medycznych, a także terapeutycznych. Obok standardowego diagnozowania somatycznych zmian chorobowych, konieczne staje się uwzględnienie psychicznych, poznawczych oraz językowych deficytów pacjentów. Od lat bowiem rozszerza się zjawisko patologicznej starości spowodowanej narastającymi incydentami neurologicznymi oraz chorobami neurodegeneracyjnymi.

Autorki prezentowanych badań, dostrzegając nasilający się problem, przyczyn takiego stanu rzeczy upatrują w następujących czynnikach: 1) niska świadomość społeczna dotycząca psychofizycznych możliwości osób w podeszłym wieku skutkuje nagminnymi zaniedbaniami terapeutycznymi; 2) brak standardów w postępowaniu profilaktycznym, diagnostycznym oraz terapeutycznym i wynikająca z tego znikoma kompetencja samych terapeutów powoduje niechęć do podejmowania działań wobec chorych seniorów.

Proponowany program jest wynikiem wieloletniej pracy oraz refleksji naukowej nad ramowymi planami kształcenia terapeutów specjalizujących się w pracy z osobami starszymi. Kompilacja dokonań językoznawstwa stosowanego, logopedii, medycyny, fizjoterapii, prawa, neurologii czy psychologii powinna przyczynić się do stworzenia podstaw specjalizacji gerontoterapeutycznej, zarówno w jej naukowo-badawczych eksploracjach, jak i praktycznych rozwiązaniach tak potrzebnych cierpiącym seniorom.

SŁOWA KLUCZOWE: logopedia, gerontologia, terapia, osoby starsze, neurodegeneracja

* Dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, siudaka@gmail.com

** Dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, hpjaron@o2.pl

Neurological problems in the elderly – speech therapist employ

Summary

Drastic demographic changes worsening in societies of developed countries necessitate the search for systemic solutions for the functioning in the elderly – economic, sociological, medical, and therapeutic solutions. In addition to the standard diagnosis of somatic lesions, it is necessary to take into account the psychological, cognitive and language disorders in patients. For years, in fact it escalates pathological aging phenomenon caused by the rising neurological incidents and neurodegenerative diseases.

The authors of this study are recognizing the growing problem and the reasons for this they see in the following factors: 1) low public awareness of psychophysical capabilities of the elderly results in numerous therapeutic negligence; 2) the lack of standards for prophylactic, diagnostic, and therapeutic proceedings and, consequently, the minimal competence that causes aversion to helping the sick seniors.

The proposed program is the result of many years of research and reflection on learning plans therapists who specialize in working with older people. Compilation of achievements in applied linguistic, speech therapy, medicine, physiotherapy, law, neurology and psychology should help to lay the foundations of gerontotherapy specialization, both in its research explorations, as well as much-needed practical solutions for suffering seniors.

KEYWORDS: speech therapy, gerontology, therapy, elderly, neurodegeneration

WPROWADZENIE

Badania demograficzne alarmują o zmieniającej się sytuacji populacyjnej na całym świecie. Z uwagi na przesunięcie średniego wieku rodzicielstwa, a także silną tendencję do małodzieźności rodzin, drastycznemu zmniejszeniu ulega współczynnik przyrostu naturalnego¹. Jednocześnie poprawa jakości opieki medycznej oraz zwiększony jej dostęp przekładają się w sposób oczywisty na wydłużenie długości życia (od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia o 5 lat)². Przykładowo średnia długość życia kobiety w Japonii wynosi obecnie 85,5 roku. W Europie statystyka ta nie różni się znacznie – najdłużej żyją kobiety we Francji i Hiszpanii (84,4 roku), następnie w Szwajcarii (82,2 roku)³. W związku z tym demografowie prognozują, że w niedalekiej

¹ Przyrost naturalny określa się wzorem $Pn = U - Z$, gdzie U – stanowi liczbę urodzeń żywych członków populacji, a Z – liczbę zgonów; współczynnik przyrostu naturalnego to wartość przyrostu naturalnego w przeliczeniu na 1000 mieszkańców wyrażona w promilach.

² Zob. L. W d o w i a k, S. Ć w i k ł a, I. B o j a r i n., *Starość jako problem społeczno-demograficzny oraz zdrowotny*, „Medycyna Ogólna” 2009, t. 15, nr 3, s. 451–462.

³ Zob. „Rocznik Demograficzny” 2008, s. 536–539.

przyszłości na świecie będzie ok. 2 mld osób po 60. roku życia, co będzie stanowiło blisko 20% ogółu ludzkości⁴. Sytuacja w Polsce nie odbiega od ogóln światowych tendencji – Główny Urząd Statystyczny szacuje, że obecnie w Polsce żyje 6 mln osób po 65. roku. Jednak liczba seniorów będzie w najbliższej przyszłości gwałtownie wzrastać: prognozy mówią, iż w 2030 r. będzie to już ponad 8,5 mln, a w 2050 r. nawet 11 mln⁵. Konsekwencją tych procesów będzie zmiana struktury wieku populacji ludzkiej, którą zaczynamy obserwować już obecnie.

Literatura przedmiotu za starość przyjmuje życie osób po 65. roku⁶. Starość jest zjawiskiem naturalnym, uniwersalnym, powszechnym, które przybiera rozmaite formy: od pogodnej „złotej jesieni” życia, po udrękę chorób i cierpienia. Zmiany zachodzące w tym czasie w organizmie człowieka mogą mieć charakter fizjologiczny (fizjologiczna starość jest procesem naturalnym) lub patologiczny⁷, gdy procesowi starzenia towarzyszą przewlekłe i wieloprzyczynowe zespoły starczej niesprawności, nazwane przez anglosaskich gerontologów „wielkimi problemami geriatrycznymi” (*the giants of geriatrics*)⁸. Główne choroby wieku senioralnego można podzielić na:

- somatyczne (nadciśnienie tętnicze, choroby niedokrwienne serca, przewlekła niewydolność serca, cukrzyca, nietrzymanie moczu i stolca itd.);
- psychiczne (otępienie, depresja, majaczenie, choroby neurodegeneracyjne itp.)⁹.

Występowanie schorzeń często zakłóca lub uniemożliwia samodzielne funkcjonowanie, co przekłada się nie tylko na samopoczucie i satysfakcję życiową, ale także na kłopoty ekonomiczne, rodzinne, organizacyjne¹⁰. Wśród

⁴Zob. Z. S z a r o t a, *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 5.

⁵Zob. „Rocznik Demograficzny” 2014, s. 211.

⁶Niektórzy badacze wyznaczają okres pomiędzy 60. a 70. rokiem, który nazywany jest wczesną starością, wiek między 71. a 80. rokiem życia – starością właściwą, późną starość stanowi czas pomiędzy 81. a 90. rokiem życia, natomiast powyżej 90 lat mówi się już o długowieczności – zob. Z. S z a r o t a, *Gerontologia społeczna...*, s. 5.

⁷Zob. A. S i u d a k, *Edukacja senioralna w świetle koncepcji neurobiologicznych*, [w:] *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, red. N.A. Fechner, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2015, s. 551–560.

⁸Do wielkich problemów geriatrycznych należą m.in. nietrzymanie moczu i/lub stolca, zespoły otępienno-depresyjne, unieruchomienie, zaburzenia równowagi i upadki, objawy jatrogenne, a często także zaburzenia funkcji życiowych oraz uszkodzenie zmysłów – zob. B. B i e ń, M. P r z y d a t e k, *Wielkie problemy geriatryczne: 1: Nietrzymanie moczu*, „Medycyna Rodzinna” 2000, nr 2, s. 45–46. Więcej na temat starzenia się zmysłów zob. A. S i u d a k, *Fizjologiczne i patologiczne aspekty inwolucji* [w druku].

⁹Zob. T. K o s t k a, M. K o z i a r s k a - R o ś c i s z e w s k a, *Choroby wieku podeszłego*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2009.

¹⁰Badania prowadzone na gruncie gerontologii medycznej, ekonomicznej, społecznej alarmują, iż wśród polskich seniorów ogromna grupa to osoby schorwane, ubogie i samotne –

polskich seniorów aż 700 tys. osób wymaga stałej, całodobowej opieki, a 1,5 mln (obecnie 60% wszystkich seniorów w Polsce) potrzebuje pomocy i różnorodnej opieki. Badacze spekulują, że „jeżeli ta tendencja utrzyma się, to w 2020 roku – 3,6 mln ludzi to będą osoby z niepełną sprawnością”¹¹. Taka sytuacja wymaga zmian systemowych, w które zaangażowane powinny być działania medyczne, społeczne, ekonomiczne, a także terapeutyczne.

EMPLOI LOGOPEDY

Dzięki rozwijającym się neuronaukom oraz specjalizacjom językoznawstwa, zakres obowiązków logopedy znacznie się zwiększył w ostatnich dwóch dekadach. Coraz lepiej rozumiemy bowiem procesy językowe oraz ich neurologiczne i organiczne determinanty. Jeszcze niedawno logopeda korygował wady wymowy, skupiając się głównie na defektach artykulacyjnych. Obecnie coraz popularniejsza staje się specjalizacja logopedii – neurologopedia, która z założenia miała koncentrować się na osobach z dysfunkcjami neurologicznymi. Jednak w praktyce nawet logopedzi bez specjalizacji „neuro” pracują z pacjentami dotkniętymi strukturalnymi bądź funkcjonalnymi zaburzeniami układu nerwowego, takimi jak choćby afazja, alalia, autyzm, jąkanie itp. Jednocześnie w obrębie samej logopedii tworzone są kolejne specjalizacje, które są naukową i edukacyjną odpowiedzią na potrzeby terapeutyczne pacjentów: surdologopedia, oligofrenologopedia, balbutologopedia, logopedia artystyczna, a wśród nich ostatnio także gerontologopedia¹².

Wyodrębnienie gerontologopedii jest spowodowane zwiększonym zapotrzebowaniem terapeutycznym wśród najstarszej grupy społeczeństwa, ale także wzrostem świadomości społecznej na temat oddziaływań medycznych i rehabilitacyjnych wśród seniorów. Coraz lepsze (choć wciąż niedostatecznie dobre) rezultaty obserwujemy w restytucji umiejętności językowych u osób po udarach cierpiących na afazję i dyzartrię lub u pacjentów chorych onkologicznie po zabiegu laryngektomii (usunięcie krtani). Coraz śmiaalej rozwija się także metodyka postępowania logopedycznego w przebiegu chorób neurodegeneracyjnych, takich jak demencja czy choroba Alzheimera.

więcej na ten temat zob. *Diagnoza społeczna 2011 – warunki i jakość życia Polaków: raport z badania*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011; C. T i m o s z y k - T o m c z a k, B. B u g a j s k a, *Satysfakcja z życia a perspektywa przyszłościowa w starości*, „Opuscula Sociologica” 2013, nr 2, s. 83–95.

¹¹L. W d o w i a k, S. Ć w i k ł a, I. B o j a r i n., *Starość jako problem społeczno-demograficzny...*, s. 453.

¹²Zob. D. P l u t a - W o j c i e c h o w s k a, *Gerontologopedia*, „Forum Logopedyczne” 2014, nr 22, s. 9–13; S. M i l e w s k i, K. K a c z o r o w s k a - B r a y, *Czy potrzebna jest gerontologopedia? Późna dorosłość z perspektywy logopedycznej*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Collegium Columbinum, Kraków 2014, s. 13–26.

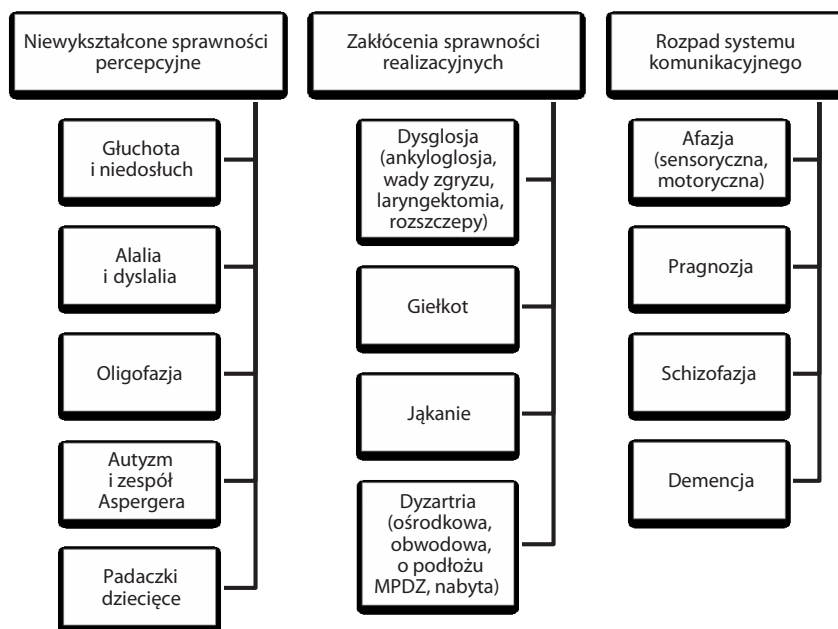
Obserwacje kliniczne dowodzą, iż u pacjentów dorosłych obok zaburzeń mowy, niemal zawsze w mniejszym bądź większym stopniu deterioracji ulegają także funkcje psychiczne, które tę mowę warunkują¹³. Dlatego praca współczesnego logopedy nie może ograniczać się już jedynie do usprawniania wymowy, ale podstawą dobrze zaprogramowanej terapii powinna być stymulacja ogólnomózgowa. Wydaje się jednak, że pomimo tej wiedzy wciąż brakuje opieki dla wielu grup pacjentów, którzy z pewnością tej pomocy wymagają. Stąd też logopedia – jako nauka interdyscyplinarna – powinna coraz śmielej wkraczać badawczo oraz terapeutycznie w rewiry, których dotąd nie eksplorowała.

LOGOPEDYCZNA KLASYFIKACJA ZABURZEŃ MOWY

Znana wszystkim logopedom klasyfikacja zaburzeń mowy Stanisława Grabiasa od lat wyznacza strategie i procedury postępowania terapeutycznego w całej Polsce. Opracowana w 2012 r. przez autora modyfikacja to obecnie najważniejszy kompas logopedii, kierujący działaniami specjalistów w placówkach oświatowych i medycznych, a także w prywatnych gabinetach. Logopedzi uzyskujący kwalifikacje w ramach studiów dziennych i podyplomowych podczas nauki dowiadują się o specyfice zaburzeń wymienionych w klasyfikacji, a wiedza ta stanowi punkt odniesienia dla rozpoczynających swoją pracę z pacjentami specjalistów.

Taksonomia tego podziału opiera się na przekonaniu, że obok wiedzy (kompetencji), która jest niezbędna do posługiwania się mową, człowiek powinien posiadać pewne umiejętności (sprawności) kształtujące się w toku rozwoju. Stanisław Grabias wymienia sprawności percepcyjne (np. słuch) oraz realizacyjne (tzw. sprawności systemowe, dzięki którym buduje się poprawne i adekwatne pod względem gramatycznym oraz kulturowym wypowiedzi). W zależności od stopnia funkcjonowania tych sprawności badacz wymienia 3 grupy zaburzeń komunikacji językowej, które ilustruje rycina 1.

¹³Zob. J. C i e s z y ń s k a - R o ż e k, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych: metoda krakowska*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011; A. S i u d a k, *Stymulacja funkcji psychicznych, warunkujących posługiwanie się językiem w reedukacji osoby z afazją – studium przypadku*, [w:] *Studia z neurologopedii*, red. I. Nowakowska-Kempna, D. Pluta-Wojciechowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010, s. 169–194; A. D o m a g a ł a, *Zachowania językowe w demencji: struktura wypowiedzi w chorobie Alzheimera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007; W. T ł o k i ń s k i, *Mowa ludzi u schyłku życia*, PWN, Warszawa 1990; J. V e t u l a n i, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2010; J. V e t u l a n i, *Piękno neurobiologii: komentarze, rozmowy*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2011.



Źródło: Opracowanie na podstawie: S. G r a b i a s, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 15–72.

Rycina 1. Klasyfikacja zaburzeń mowy Stanisława Grabiasa

Rozszerzona wersja typologii z 2012 r. uwzględniła dodatkowo zaburzenia rozwojowe, takie jak autyzm i padaczki dziecięce, co jest podyktowane dramatycznym wzrostem tych zaburzeń u dzieci na przestrzeni ostatniej dekady czy dwóch¹⁴. Podobnie w grupie zaburzeń dotyczących osób dorosłych (III grupa) wyodrębniono dodatkowo: pragnozę i demencję. Zaburzenia te dotyczą coraz większą liczbę ludzi w podeszłym wieku, dlatego usankcjonowanie ich w ogólnej klasyfikacji z pewnością przyczyni się do lepszej pomocy chorym pacjentom. Konieczne jest bowiem podniesienie świadomości o możliwościach rekonwalescencji osób starszych nie tylko wśród rodzin, ale także w grupie samych terapeutów¹⁵.

¹⁴ Zob. J. C i e s z y Ń s k a - R o ż e k, *Wczesna diagnoza i terapia...*; H. P a w ł o w s k a - J a r o Ń, *Padaczka w relacji: pacjent – rodzic – terapeuta*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2014.

¹⁵ Od lat niestety pokutuje przekonanie, że osobom dorosłym po incydentach neurologicznych przysługuje jedynie rehabilitacja ruchowa. Problemy komunikacyjne lub/i poznawcze osób dorosłych często marginalizowane są przez system opieki zdrowotnej. Podobne zjawisko obser-

Doświadczenie kliniczne autorek pokazuje jednak, że nawet rozszerzenie klasyfikacji o powyższe schorzenia nie wyczerpuje uniwersum neurologopedycznych zaburzeń, z którymi borykają się osoby dorosłe. Z uwagi na zależność umiejętności komunikacyjnych od sprawności funkcjonowania układu nerwowego można sponować, że rozmaite problemy logopedyczne pojawiają się w przebiegu innych chorób neurologicznych¹⁶.

NEUROLOGOPEDYCZNE ZABURZENIA U OSÓB STARSZYCH

W świetle powyższych założeń autorki opracowały zestawienie najczęstszych schorzeń osób dorosłych i starszych, które wymagają interwencji logopedycznej z uwagi na możliwość wystąpienia zaburzeń komunikacyjnych (tzn. problemów z realizacją, rozumieniem lub budowaniem wypowiedzi). Taksonomiczne wyodrębnienie grup związane jest z przyczynami wystąpienia choroby, a nie z rodzajem oddziaływań logopedycznych, które muszą być odpowiednio dopasowane do możliwości pacjenta. Dodatkowo należy mieć na uwadze, że w przebiegu terapii procedury i strategii terapeutyczne będą się zmieniały, a zatem konieczna jest ich stała weryfikacja.

Neurologopedyczne zaburzenia u osób starszych mogą wystąpić w:

- 1) zaburzeniach mowy w wyniku incydentów neurologicznych¹⁷:
 - afazja – uszkodzenie struktur odpowiedzialnych za mowę w półkuli dominującej¹⁸,
 - pragnozja – zniszczenie obszarów w półkuli podległej¹⁹,
 - dyszartria – uszkodzenie struktur podkorowych²⁰;

wuje się w systemie oświaty i to już na poziomie kształcenia specjalistów. Programy studiów logopedycznych tylko w niewielkim stopniu przygotowują studentów i słuchaczy do pracy z osobami starszymi, przez co ci po rozpoczęciu pracy obawiają się przyjmowania pacjentów dorosłych.

¹⁶ Należy jednocześnie podkreślić, iż autorki, bazując na swym wieloletnim doświadczeniu w pracy naukowej i terapeutycznej z osobami dorosłymi, ekstrapolują konieczność objęcia terapią logopedyczną pacjentów z innymi niż wymienione w klasyfikacji S. Grabiasa schorzeniami neurologicznymi w sytuacji braku systemowych doniesień badawczych na ten temat. Celem tego zestawienia jest bowiem zwrócenie uwagi na potencjalne zaniedbania, jakie dotyczą ogromną liczbę chorych w Polsce i prawdopodobnie na świecie.

¹⁷ Do najczęstszych incydentów neurologicznych należą udary niedokrwienne (zawały mózgu), następnie udary krwotoczne (wylew krwi do mózgu), a także uszkodzenia czaszkowo-mózgowe – zob. M. P a c h a l s k a, *Afazjologia*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

¹⁸ Zob. J. P a n a s i u k, *Afazja a interakcja: tekst – metatekst – kontekst*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013; M. P a c h a l s k a, *Afazjologia...*

¹⁹ Zob. J. P a n a s i u k, *Standard postępowania logopedycznego w pragnozji*, „Logopedia” 2008, nr 37, s. 279–296.

²⁰ Zob. *Dyszartria: teoria i praktyka*, red. Z. Tarkowski, Orator, Lublin 1999; W. T ł o k i Ń s k i, *Zaburzenia mowy o typie dyszartrii*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 907–929.

2) zaburzeniach mowy w chorobach neurodegeneracyjnych²¹:

– choroba Alzheimerera – otępienie typu korowego wywołane przez patologiczne zmiany w mózgu w postaci złogów amyloidowych (tzw. blaszki starcze), które prowadzą do neurodegeneracji neuronów²²,

– choroba Parkinsona i parkinizm – patologiczne obumieranie komórek nerwowych istoty czarnej skutkujące zaburzeniem dystrybucji dopaminy, które prowadzi do nasilających się trudności ruchowych, drżenia spoczynkowego, sztywności itp.²³,

– demencja – nabyte organiczne zaburzenia psychiczne z utratą zdolności intelektualnych, pamięci, zachowania, osobowości, uwagi, języka, myślenia abstrakcyjnego itp.²⁴,

– otępienie z ciałami Lewy'ego – druga po chorobie Alzheimerera przyczyna otępienia u osób starszych (20% demencji); charakteryzuje się współwystępowaniem zaburzeń funkcji poznawczych i objawów parkinizmu²⁵,

– otępienie czołowo-skroniowe (choroba Picka) – rzadka forma demencji, której towarzyszy afazja, apraksja, anomia, zaburzenia pamięci i osobowości²⁶,

– pierwotna afazja postępująca (zespół Mesulama) – postać otępienia czołowo-skroniowego dająca wybiórcze, lecz postępujące zaburzenia językowe, którym w późniejszym okresie towarzyszy także demencja²⁷;

3) zaburzeniach mowy w chorobach demielinizacyjnych:

– stwardnienie rozsiane (SM) – zaburzenie autoimmunologiczne w postaci pierwotnego uszkodzenia mielin w ośrodkowym układzie nerwowym, przyjmuje postać wielogniskowych i wieloczasowych rzutów chorobowych o niespecyficznego rodzaju postaci (obok problemów ruchowych pojawiają się zaburzenia pamięci, koncentracji, problemy ze wzrokiem itp.)²⁸,

²¹ Choroby neurodegeneracyjne charakteryzują się stopniowym zanikiem neuronów, powodowanym prawdopodobnie przez odkładania się w mózgu patologicznych białek.

²² Zob. A. Domańska, *Terapia pośrednia w otępieniu alzheimerowskim – bariery komunikacyjne w kontakcie z chorym*, „Forum Logopedyczne” 2013, nr 21, s. 153–160.

²³ Zob. T. Lewicka, A. Rodeń, *Ćwiczenia rehabilitacyjno-logopedyczne dla osób z chorobą Parkinsona*, Fundacja „Życ z Chorobą Parkinsona”, Warszawa 2006.

²⁴ Zob. A. Domańska, *Zachowania językowe...*

²⁵ Zob. J. Sława, *Otępienie z ciałami Lewy'ego – trudności diagnostyczne z perspektywy neurologa i psychiatry*, „Polski Przegląd Neurologiczny” 2008, t. 4, supl. A, s. 8–10.

²⁶ Zob. A. Wysocki, W. Gruszczyna, *Współczesne koncepcje diagnostyczne, kliniczne i terapeutyczne otępienia czołowo-skroniowego*, „Psychiatria Polska” 2008, t. 42, nr 3, s. 365–376.

²⁷ Zob. K. Jodzio, *Afazja pierwotna postępująca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.

²⁸ Zob. E.M. Szepietowska, *Procesy pamięciowe u osób chorych na stwardnienie rozsiane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

– stwardnienie zanikowe boczne (SLA) – najczęstsza postępująca choroba neuronu ruchowego, polegająca na obumieraniu neuronów ruchowych górnych (w mózgu) i dolnych (w pniu mózgu i rdzeniu kręgowym)²⁹,

– płasawica Huntingtona – proces zwyrodnieniowy uwarunkowany genetycznie (dziedziczenie autosomalne dominujące), objawiający się niekontrolowanymi ruchami (ruchy płasawicze) oraz otępieniem³⁰,

– centralna mielinoliza mostu – zbyt gwałtowne korygowanie hiponatremii (niedoboru sodu); polega na symetrycznej niezapalnej demielinizacji okolicy podstawy mostu ze względnym zaoszczędzeniem aksonów i komórek nerwowych³¹,

– zespół psychoorganiczny – powstaje w wyniku rozległych i ciężkich uszkodzeń mózgu; charakteryzuje się trudnościami poznawczymi, zaburzeniem myślenia, orientacji, labilnością emocjonalną oraz brakiem krytycyzmu wobec siebie³²;

4) u osób niemówiących w wyniku:

– laryngektomii – zabieg laryngologiczny usunięcia krtani u osób chorych onkologicznie³³,

– zespołu zamknięcia – porażenie mięśni całego ciała powstające w wyniku udaru pnia mózgu; pomimo zachowanej świadomości, chory nie ma możliwości wykonania ruchów (wyjątek to pionowe ruchy gałek ocznych) ani komunikowania się za pomocą mowy³⁴,

– śpiączki – przedłużający się stan nieprzytomności spowodowany urazem, zaburzeniem metabolicznym, infekcją, niedotlenieniem, zatruciem, zaburzeniem emocjonalnym itp.³⁵.

We wszystkich wymienionych grupach chorobowych procedurą terapeutyczną jest przywrócenie umiejętności komunikacyjnych, które pacjent wcze-

²⁹ Zob. D. A d a m e k, B. T o m i k, *Stwardnienie boczne zanikowe*, ZOZ Ośrodek UMEA Shinoda-Kuracejo, Kraków 2005.

³⁰ Zob. R. M a r s z a ł e k, *Oszukać przeznaczenie – perspektywy w walce z chorobą Huntingtona*, Związki Biologicznie Aktywne, Kraków 2006.

³¹ Zob. B. H a b r a t, J. W a n i e k, J. K u l c z y c k i, *Centralna mielinoliza mostu u osób uzależnionych od alkoholu*, „Alkoholizm i Narkomania” 2001, t. 14, nr 2, s. 195–205.

³² T. Z y s s, R. T. H e s e, A. Z i e b a, J. B o r o Ń, *Próba stworzenia spójnych zaleceń orzecznich w przypadku zespołu psychoorganicznego, w przebiegu którego dochodzi do ujawnienia się deficytu intelektualnego*, „Orzecznictwo Lekarskie” 2006, nr 3, s. 169–180.

³³ Zob. A. S i n k i e w i c z, H. M a c k i e w i c z - N a r t o w i c z, *Rehabilitacja głosu i mowy po operacji krtani*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 227–239.

³⁴ Zespół zamknięcia w kontekście terapii logopedycznej po raz pierwszy opisała w Polsce lubelska badaczka Jolanta Panasiuk – zob. J. P a n a s i u k, *Zespół zamknięcia w diagnozie i terapii logopedycznej*, „Logopedia Silesiana” 2014, t. 3, s. 95–114.

³⁵ Zob. J. M i r o Ń c z u k, A. K w i a t k o w s k i e j, *Życie w śpiączce*, Fundacja „Światło”, Toruń 2013.

śniej posiadał. Specyfika strategii będzie oczywiście zależna od typu zaburzenia: w niektóre schorzeniach występują jedynie zaburzenia sprawności realizacyjnych, inne zaś wymagają odbudowywania poszczególnych składników kompetencji językowej. Komunikacja u osób starszych to jednak nie tylko język – jest to mozaika komponentów, w których kluczową rolę odgrywają czynniki medyczne, psychiczne, emocjonalne, a także meteorologiczne, dobowe itp. Aby terapeuta nie pogubił się w gąszczu uwarunkowań, powinien dysponować szeroką i interdyscyplinarną wiedzą z zakresu gerontoterapii. Warsztat logopedy (neurologopedy, gerontologopedy) pracującego z osobami starszymi musi zatem zawierać przynajmniej podstawowe wiadomości z zakresu językoznawstwa, medycyny, fizjoterapii, pierwszej pomocy, a nawet etyki i prawa.

Prezentowane poniżej zestawienie obszarów wiedzy przydatnej (a w zasadzie niezbędnej) w pracy z chorymi seniorami jest wynikiem doświadczeń klinicznych i naukowych autorek. Z uwagi na rozmiary pracy niemożliwe jest zamieszczenie szczegółowego opisu³⁶, jednakże autorki mają nadzieję, że ich skatalogowanie pomoże choć częściowo uporządkować doświadczenia gerontoterapeutyczne obecnych i przyszłych specjalistów. Kompetentny terapeuta powinien zatem posiadać następującą wiedzę³⁷:

1) Obszar językowy – zakres wiedzy gramatycznej o systemie językowym umożliwiającą restytucję języka w sytuacji jego dezintegracji:

- programowanie języka,
- reedukacja umiejętności czytania i pisania,
- alternatywne metody komunikacji;

2) obszar medyczny i paramedyczny – sfera uwarunkowań chorobowych ukazująca patomechanizm, a także współwystępujące schorzenia rzutujące na funkcjonowanie pacjenta:

- podstawy anatomii, fizjologii i neurologii w zakresie zmian psychosomatycznych w okresie starzenia,
- podstawy geriatry z elementami kardiologii gerontologicznej,
- pierwsza pomoc osobom w podeszłym wieku,
- podstawy farmakologii osób starszych,
- alternatywne metody leczenia (ziołolecznictwo, diety),
- podstawy pielęgnowania osób chorych,

³⁶ Cel ten będzie przyświecał autorkom w dalszej pracy naukowej.

³⁷ Prezentowany autorski program znalazł swoje odzwierciedlenie w studiach podyplomowych – Diagnostyka i terapia osób starszych. Studia te organizowane są w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przy Katedrze Logopedii i Zaburzeń Rozwoju. Stanowią one dwusemestralną ofertę kształcenia dla logopedów, ale także psychologów, fizjoterapeutów, lekarzy, pielęgniarek oraz wszystkich tych, którzy pracują w placówkach usług senioralnych.

- opieka paliatywna;
- 3) obszar fizjoterapeutyczny – przestrzeń dla podstawowych umiejętności rehabilitacyjnych umożliwiającą współpracę z pacjentem z zaburzeniami ruchowymi:
 - podstawy fizjoterapii i rehabilitacji ruchowej,
 - usprawnianie funkcji ruchowych w wieku senioralnym,
 - diagnoza i terapia dysfagii (zaburzenia połykania);
- 4) obszar etyczno-prawny – sektor oddziaływań socjalnych służący poprawie sytuacji chorego człowieka:
 - sytuacja prawna osób starszych (testamenty, ubezwłasnowolnienia, zapomogi itp.),
 - etyczne problemy pracy z osobami starszymi.

ZAKOŃCZENIE

Prezentowany autorski program w opinii badaczek wyposażyłyby gerontoterapeutów (gerontologopedów) w kompetencje i umiejętności niezbędne do pracy z osobami dorosłymi cierpiącymi na różnorodne schorzenia. Tak przygotowani specjaliści byłiby zapewne ogromnym wsparciem dla chorych pacjentów we wszystkich placówkach usług senioralnych. Należy pamiętać, że w wyniku starzenia się społeczeństw nieodzownym krokiem będzie musiała stać się zmiana polityki wobec najstarszej warstwy społecznej i inwestowanie w profesjonalistów znających specyfikę pracy z osobami starszymi. Nieuniknione jest, że nastąpi zmiana na rynku pracy, obecnie jednak takich terapeutów z pewnością brakuje. Systemowym rozwiązaniem byłoby ich zatrudnianie zarówno w placówkach społecznych (domy opieki społecznej, domy spokojnej starości, domy pobytu dziennego, hospicja), jak i medycznych (Narodowy Instytut Geriatrii Reumatologii i Rehabilitacji im. prof. Eleonory Reicher, oddziały neurologiczne w szpitalach, oddziały rehabilitacyjne w szpitalach, ośrodki rehabilitacyjne, kliniki geriatrii – oddziały geriatryczne, kliniki chorób wewnętrznych i geriatrii, poradnie geriatryczno-gerontologiczne, sanatoria). Zapewne wpłynęłyby to korzystnie na sytuację życiową, zdrowotną, zawodową i towarzyską osób trzeciego i czwartego wieku, na czym powinno zależeć całemu społeczeństwu.

BIBLIOGRAFIA

- A d a m e k D., T o m i k B., *Stwardnienie zanikowe boczne*, ZOZ Ośrodek UMEA Shinoda-Kuracejo, Kraków 2005.
- B i e ń B., P r z y d a t e k M., *Wielkie problemy geriatryczne: 1: Nietrzymanie moczu*, „Medycyna Rodzinna” 2000, nr 2, s. 45-46.
- C i e s z y ń s k a - R o ż e k J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych: metoda krakowska*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011.

Diagnoza społeczna 2011 – warunki i jakość życia Polaków: raport z badania, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011.

D o m a g a ł a A., *Terapia pośrednia w otepieniu alzheimerowskim – bariery komunikacyjne w kontakcie z chorym*, „Forum Logopedyczne” 2013, nr 21, s. 153–160.

D o m a g a ł a A., *Zachowania językowe w demencji: struktura wypowiedzi w chorobie Alzheimera*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

Dyzartria: teoria i praktyka, red. Z. Tarkowski, Orator, Lublin 1999.

G r a b i a s S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 15–72.

H a b r a t B., W a n i e k J., K u l c z y c k i J., *Centralna mielinoliza mostu u osób uzależnionych od alkoholu*, „Alkoholizm i Narkomania” 2001, t. 14, nr 2, s. 195–205.

J o d z i o K., *Afazja pierwotna postępująca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.

K o s t k a T., K o z i a r s k a - R o ś c i s z e w s k a M., *Choroby wieku podeszłego*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2009.

L e w i c k a T., R o d z e Ń A., *Ćwiczenia rehabilitacyjno-logopedyczne dla osób z chorobą Parkinsona*, Fundacja „Życ z Chorobą Parkinsona”, Warszawa 2006.

M a r s z a ł e k R., *Oszukać przeznaczenie – perspektywy w walce z chorobą Huntingtona*, Związki Biologiczne Aktywne, Kraków 2006.

M i l e w s k i S., K a c z o r o w s k a - B r a y K., *Czy potrzebna jest gerontologopedia? Późna dorosłość z perspektywy logopedycznej*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Collegium Columbinum, Kraków 2014, s. 13–26.

M i r o Ń c z u k J., K w i a t k o w s k a A., *Życie w śpiączce*, „Fundacja Światło”, Toruń 2013.

P a n a s i u k J., *Afazja a interakcja: tekst – metatekst – kontekst*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.

P a n a s i u k J., *Standard postępowania logopedycznego w prognozji*, „Logopedia” 2008, nr 37, s. 279–296.

P a n a s i u k J., *Zespół zamknięcia w diagnozie i terapii logopedycznej*, „Logopedia Silesiana” 2014, t. 3, s. 95–114.

P a w ł o w s k a - J a r o Ń H., *Padaczka w relacji: pacjent – rodzic – terapeuta*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2014.

P a ç h a l s k a M., *Afazjologia*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

P ł u t a - W o j c i e c h o w s k a D., *Gerontologopedia*, „Forum Logopedyczne” 2014, nr 22, s. 9–13.

„Rocznik Demograficzny” 2008, 2014.

S i n k i e w i c z A., M a c k i e w i c z - N a r t o w i c z H., *Rehabilitacja głosu i mowy po operacji krtani*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 227–239.

S i u d a k A., *Edukacja senioralna w świetle koncepcji neurobiologicznych*, [w:] *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, red. N.A. Fechner, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2015, s. 551–560.

S i u d a k A., *Fizjologiczne i patologiczne aspekty inwolucji* [w druku].

S i u d a k A., *Stymulacja funkcji psychicznych, warunkujących postępowanie się językiem w re- edukacji osoby z afazją – studium przypadku*, [w:] *Studia z neurologopedii*, red. I. Nowakowska-Kempna, D. Pluta-Wojciechowska, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010, s. 169–194.

Sławaek J., *Otępienie z ciałami Lewy'ego — trudności diagnostyczne z perspektywy neurologa i psychiatry*, „Polski Przegląd Neurologiczny” 2008, t. 4, supl. A, s. 8–10.

Szaroła Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.

Szepietowska E.M., *Procesy pamięciowe u osób chorych na stwardnienie rozsiane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B., *Satysfakcja z życia a perspektywa przyszłościowa w starości*, „Opuscula Sociologica” 2013, nr 2, s. 83–95.

Tłokiński W., *Mowa ludzi u schyłku życia*, PWN, Warszawa 1990.

Tłokiński W., *Zaburzenia mowy o typie dysartrii*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szelaąg, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 907–929.

Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2010.

Vetulani J., *Piękno neurobiologii: komentarze, rozmowy*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2011.

Wdowiak L., Ćwikła S., Bojarlin., *Starość jako problem społeczno-demograficzny oraz zdrowotny*, „Medycyna Ogólna” 2009, t. 15, nr 3, s. 451–462.

Wysockiński A., Gruszczynski W., *Współczesne koncepcje diagnostyczne, kliniczne i terapeutyczne otępienia czołowo-skroniowego*, „Psychiatria Polska” 2008, t. 42, nr 3, s. 365–376.

Zyss T., Hese R.T., Zięba A., Boroń J., *Próba stworzenia spójnych zaleceń orzecznich w przypadku zespołu psychoorganicznego, w przebiegu którego dochodzi do ujawnienia się deficytu intelektualnego*, „Orzecznictwo Lekarskie” 2006, nr 3, s. 169–180.

Zachowania ryzykowne cyfrowych tubylców

Streszczenie

Artykuł opisuje wybrane zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży związane z cyberprzestrzenią. Rozwój technologii cyfrowych spowodował przeniesienie znacznej części aktywności rówieśniczej adolescentów do sieci. Spowodowało to wytworzenie nowych zachowań problemowych, który stanowią jeden z głównych problemów wychowawczych współczesnej szkoły. Autor przedstawia również wskazówki dla profilaktyki pedagogicznej zachowań ryzykownych w sieci.

SŁOWA KLUCZOWE: zachowania ryzykowne, profilaktyka pedagogiczna, cyberprzestrzeń

Risky behaviors digital natives

Summary

The article contains description of selected risk behaviors of children and adolescents associated with cyberspace. The development of digital technology resulted in a significant transfer of part of the activity of adolescent peer network. This resulted in a new generation of problem behavior, which constitutes one of the main problems of the contemporary school education. The author also provides tips for teaching prevention of risky behaviors on the network.

KEYWORDS: risky behaviors, prevention pedagogical, cyberspace

WSTĘP

Cyberprzestrzeń jest również środowiskiem wychowawczym, w którym dzieci i młodzież funkcjonują i trenują kompetencje społeczno-emocjonalne oraz moralne. Sieć to przestrzeń potencjalnego rozwoju zasobów wychowawca, ale również nowych zagrożeń zaburzających proces wychowawczy. Ze względu na wczesną inicjację w użytkowaniu Internetu oraz wysoką ak-

* Mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, doktorant Uniwersytetu Opolskiego, 1kania.slawomir@gmail.com

tywność w tym obszarze, młodych użytkowników określa się często mianem cyfrowych tubylców. Zdaniem Ireny Pospiszyl cyberprzestrzeń „stanowi poważne wyzwanie dla rozwoju psychospołecznego współczesnego człowieka”¹. Problematyczne używanie Internetu i pozostałych multimediów stanowi współcześnie jeden z głównych nurtów badań nad patologiami społecznymi². Wiele zachowań, które są sprzeczne z normą społeczną, w sieci może otrzymać wzmocnienie i utrwalić się. Zagrożenie ujawnia się głównie w okresie adolescencji, wówczas to tendencja do przejawiania zachowań ryzykownych jest szczególnie wpisana w naturę rozwojową człowieka.

ZACHOWANIA RYZYKOWNE

„Zachowania ryzykowne” to termin związany z takimi pojęciami, jak: patologie społeczne, zaburzenia zachowania, niedostosowanie społeczne, jednak nie są to terminy tożsame. Zachodzi więc potrzeba ich dookreślenia. Anna Dzielska i Anna Kowaleska definiują je jako „różne zachowania podejmowane przez dzieci i młodzież, które zagrażają ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, a także są niezgodne z normami społecznymi”³. Zachowania ryzykowne to te zachowania, których „przejawianie” powiązane jest z ryzykiem pogorszenia się zdrowia i z występowaniem negatywnych konsekwencji społecznych. Do zachowań tych zaliczyć możemy alkoholizowanie się, zażywanie narkotyków, wagarowanie, a także pewne formy niewłaściwego korzystania z Internetu.

NADUŻYWANIE CYFROWYCH TECHNOLOGII

Zjawisko nadużywania cyfrowych technologii, w tym Internetu, związane jest z dużym i ciągle rosnącym rozpowszechnianiem nowinek technologicznych, szczególnie w grupie adolescentów. Często bywa utożsamiane bezpośrednio z uzależnieniem behawioralnym, jednak podkreślić należy, że nadmierne użytkowanie nie jest uzależnieniem, ale bardzo silnie jest z nim związane. „Nadmierne korzystanie z komputera i Internetu, a więc nadużywanie mediów interaktywnych, wyraża się w korzystaniu z nich za wszelką cenę, bez kontrolowania czasu. Jest to taki stan, w którym użytkowanie tych

¹I. P o s p i s z y l, *Zachowania dewiacyjne o wysokim potencjale kryminogennym*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007, s. 16.

²E. Ł u c z a k, *Współczesne tendencje w rozwoju zjawisk patologii społecznej wśród młodzieży*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007, s. 10.

³A. D z i e l s k a, A. K o w a l e s k a, *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, nr 2, s. 141.

mediów może przerodzić się w przymus, a więc w uzależnienie”⁴. Nadmierne „sięganie” do Internetu jest to stan permanentnego korzystania z tego medium występujący przed uzależnieniem, jest więc takim użytkowaniem, które posiada znamiona użytkowania problemowego, czyli powiązanego z negatywnymi konsekwencjami psychospołecznymi dla użytkownika oraz jego najbliższego środowiska. Wyraźnym wskaźnikiem, oprócz możliwości występowania negatywnych konsekwencji psychospołecznych, jest brak kontrolowania czasu przy dużej częstotliwości użytkowania. Nie jest to związane z brakiem umiejętności kontrolowania, lecz wynika z niechęci do ograniczania czasu przeznaczanego na cyfrowe technologie⁵. Użytkowanie ryzykowne Internetu powiązane jest również z przewartościowaniem aktywności w rzeczywistości społecznej na rzecz aktywności w sieci⁶. Ważnym wskaźnikiem ryzykownego używania Internetu jest również używanie sieci niestosownie do sytuacji społecznej, np. korzystanie z telefonów komórkowych podczas zajęć szkolnych.

Dla określenia uzależnienia od Internetu używa się także terminów zastępczych, takich jak cyberzależność i siecizależność⁷. Uzależnienie jest również stanem nadmiernego korzystania, jednakże powiązanego z mechanizmami tolerancji oraz zespołem odstawienia. Zespół abstynencki to stan, który wiąże się z pojawieniem negatywnych reakcji organizmu na zaprzestanie czynności. W przypadku siecizależności (uzależnienia od sieci) często objawia się nadmierną potliwością, nadpobudliwością oraz nudnościami. Natomiast mechanizm tolerancji związany jest ze spadkiem satysfakcji mimo użytkowania Internetu ze stałą długością i częstotliwością, w związku z powyższym uzależniony, by uzyskać stan różnoznaczny z oczekiwanym zadowoleniem musi zwiększyć długość i częstotliwość kontaktów z Internetem⁸. Zestawienie tych różnic przedstawia tabela 1.

⁴ A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Infoholiz*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014, s. 216.

⁵ Tamże.

⁶ M. Wawrzak-Chodaczek, *Problemy więzi interpersonalnych wywołane „użytkowaniem” środków elektronicznych przez młodzież*, [w:] *Zjawiska patologiczne wśród młodzieży i możliwości przeciwdziałań*, red. T. Sołtysiak, M. Kowalczyk-Jamnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007, s. 33.

⁷ A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Infoholiz...*, s. 216.

⁸ I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 188–189.

Tabela 1

Porównanie najważniejszych wskaźników nadużywania i uzależnienia od Internetu

Nadużywanie Internetu	Siecioholizm
Brak kontroli czasu użytkowania	Brak kontroli czasu użytkowania
Negatywne konsekwencje środowiskowe (niezadowolenie rodziców, kłótnie o Internet, pogorszenie wyników w nauce)	Negatywne konsekwencje środowiskowe (niezadowolenie rodziców, kłótnie o Internet, pogorszenie wyników w nauce)
Chęć korzystania	Wewnętrzny przymus korzystania
Brak regulowania emocji za pomocą częstotliwości i długości czasu korzystania z Internetu	Regulowanie stanów emocjonalnych za pomocą częstotliwości i długości czasu korzystania z Internetu
Duża częstotliwość korzystania	Duża częstotliwość korzystania
Brak zespołu abstynenckiego	Zespół abstynencki
Brak mechanizm tolerancji	Mechanizm tolerancji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 188–189 oraz A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Infoholiz*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014, s. 224.

Rozdzielenie tych dwóch zjawisk, czy też wskazanie wyraźnej granicy między nadużywaniem a uzależnieniem jest dla obserwatora niezwykle trudnym zadaniem. Spowodowane jest to złożonością zjawiska, jakim jest użytkowanie Internetu, wykraczającego poza normę⁹. Jednakże możemy wyróżnić użytkowanie Internetu w normie, problemowe oraz patologiczne¹⁰. Rozdzielenie nadnormalnego użytkowania Internetu na problemowe (ryzykowne) oraz patologiczne (zależne) pozwala na reagowanie przed występowaniem cyberholizmu. Głównym wskaźnikiem ryzykownego korzystania z sieci jest czas poświęcany na użytkowanie oraz częstotliwość w określonym przedziale. Bardzo ważny jest również cel korzystania z Internetu, czy też forma zaangażowania; do problemowych zaliczyć można gry internetowe, portale społecznościowe, pornografię i hazard *online*¹¹.

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA W SIECI

„Fenomen” przemocy rówieśniczej nie jest nowym zjawiskiem, jednak jej forma występująca w sieci jest ważnym wyzwaniem dla pedagogiki i pozosta-

⁹ K. Kaliszewska, *Nadmierne używanie Internetu: charakterystyka psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2010, s. 49.

¹⁰ P. Schuller, M. Vogelgesang, *Wyłącz zanim będzie za późno: uzależnienie od komputera i Internetu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, s. 17.

¹¹ *Nadmierne korzystanie z Internetu przez dzieci i młodzież*, Warszawa 2012, s. 7–8, <http://edukacja.fdn.pl/6f97a62b-f64f-4569-9d9c-303b789723d4/Extras/nadmierne-korzystanie-z-komputera-i-internetu-przez-dzieci-i-mlodziez-broszura.pdf> [dostęp: 2.12.2015].

łych nauk społecznych. Cyberprzemoc – bo tak określa się tę formę przemocy rówieśniczej w literaturze przedmiotu – wydaje się być zjawiskiem niewywołującym jakiś poważnych konsekwencji dla ofiary, ponieważ multimedia uczestniczące w komunikacji sprawca–ofiara ograniczają możliwość interakcji. W szczególności bezpośredni fizyczny kontakt w rzeczywistości społecznej jest niemożliwy, a co z tym się wiąże spektrum przemocy jest mniejsze. Jednak, jak pokazują choćby doniesienia medialne, cyberprzemoc może przyczynić się nawet do śmierci. Nękanie cyfrowe może być tak dużym obciążeniem psychicznym dla ofiary, że decydować się ona może na akty suicydalne, nie dostrzegając innych możliwości poradzenia sobie¹². Sieć, mimo że ogranicza fizyczność w kontaktach również tych przemocowych, daje możliwość powstania pewnych mechanizmów u jednostek ją stosujących, sprzyjających rozprzestrzenianiu się jej w cyberświecie.

Pierwszym ważnym zjawiskiem umożliwiającym cyberprzemoc jest znaczna dostępność ofiary. Przemoc rówieśnicza w rozumieniu tradycyjnym jest aktem odbywającym się głównie w środowisku najbliższym ucznia. Specyfika Internetu sprawiała, że potencjalna ofiara była dostępna dla potencjalnego sprawcy niemalże cały czas. Jedyną formą obrony jest „wyjście” ze świata cyfrowego albo ograniczenie użytkowania sieci¹³. Ofiara cyberprzemocy jest bardzo często również ofiarą przemocy w realnym środowisku¹⁴, co pozwala stwierdzić, że cyfrowe technologie umożliwiają jedynie zwiększenie przemocy rówieśniczej w aspektach pozawerbalnych.

Drugim ważnym zjawiskiem umożliwiającym przejawianie cyberprzemocy jest odhamowanie. Mechanizm ten opiera się na przeświadczeniu jednostki o braku możliwości identyfikacji jej oraz trudności w komunikacji emocjonalnej. Użytkownicy sieci bardzo szybko dostrzegają, że jest ona środowiskiem zezwalającym na funkcjonowanie pod fałszywą tożsamością oraz upraszcza kontakty. W rzeczywistości społecznej akt przemocy wymusza na ofierze natychmiastową reakcję emocjonalną, która może wpłynąć na zmianę zachowania. Odhamowanie jest więc mechanizmem psychologicznym wynikającym z doświadczenia bycia anonimowym oraz z braku fizycznego kontaktu warunkującego własne zachowania. Jest to przeświadczenie o niewykrywalności własnych występków oraz odczulenia relacji interpersonalnych¹⁵.

¹² S. K o z a k, *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2011, s. 157.

¹³ R.M. K o w a l s k i, S.P. L i m b e r, P.W. A g a t s t o n, *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 71–72.

¹⁴ V. L u b k i n a, G. M a r z a n o, *Cyberprzemoc*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014, s. 92.

¹⁵ R.M. K o w a l s k i, S.P. L i m b e r, P.W. A g a t s t o n, *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży...*, s. 73–76.

RYZYKOWNE ZACHOWANIA SEKSUALNE A SIĘĆ

Internet jest potencjalnym źródłem informacji o seksualności również tej szkodliwej, takiej jak pornografia. Zdaniem Patricii Wallace'a „powoływanie się na normy przy decydowaniu, że to jest erotyka, a tamto to pornografia, staje się problematyczne, szczególnie w dobie Internetu”¹⁶. Wszędobylskość pornografii w sieci spowodowała zatarcie norm obyczajowych pozwalających na odróżnienie pornografii od erotyki. Ustalenia te potwierdza polski badacz tego „fenomenu” Jacek Kurzępa: „Dzisiejszy człowiek znalazł się w sytuacji, w której nagość i seksualność stale atakują jednostkę. Wszelkie tabu, ale także dyskrecja i wstrzemięźliwość w tym obszarze nie są ani oczekiwane, ani pragmatyczne”¹⁷. Współczesne oblicze seksualności znacznie się zbrutalizowało. Do głównych przyczyn tego zjawiska zalicza się rozgłos medialny dotyczący życia erotycznego gwiazd filmowych, wykorzystywanie podtekstów seksualnych oraz brak skutecznych ograniczeń dla pornografii sieciowej. Trudno więc się dziwić, że prawie 60% nastolatków informacje o seksualności czerpie z Internetu¹⁸, gdyż właśnie z pomocą tego medium wprowadza się nowe normy. Potwierdza to Andrzej Zwoliński, podkreślając, że strony internetowe opatrzone hasłem „sex” są najczęściej odwiedzanymi stronami przez współczesnych internautów. W roku 2000 dochód ze stron pornograficznych wyniósł ok. 20% ogólnego dochodu ze stron internetowych¹⁹. Fakty te mówią o tym, że zainteresowanie pornografią i ogólnie seksualnością w sieci jest ważnym obszarem funkcjonowania uczestników cyberprzestrzeni.

Charakterystyczna dla społeczeństwa sieci jest decentralizacja odbioru treści. Tradycyjne media, tj. radio i telewizja, przekazywały informację jednostronnie, gdzie użytkownik mógł być jedynie odbiorcą. Współczesne multimedia zmieniają ten układ, wprowadzając również możliwość aktywnego uczestnictwa w powielaniu i tworzeniu nowych danych²⁰. W przypadku treści pornograficznych zaobserwowano także podobne zjawisko – współczesny nastolatek może być ich twórcą. Zjawisko to nazywane jest z angielskiego seksting, czyli autopornografia. Polega ona na wykonywaniu zdjęć i filmików z udziałem własnej osoby, w skąpych strojach lub całkowicie nago. Następnie uzyskane

¹⁶ P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2001, s. 212.

¹⁷ J. Kurzępa, *Spóeczno-kulturowe uwarunkowania zachowań ryzykownych w obszarze seksbiznesu*, [w:] *Zachowania dysfunkcyjne: uwarunkowania społeczne, kulturowe i polityczno-prawne oraz stosowane rozwiązania*, red. A. Lisowska, J. Kurzępa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 50.

¹⁸ J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność: zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków–Wrocław 2007, s. 208.

¹⁹ A. Zwoliński, *Sekty w Internecie*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2008, s. 36–37.

²⁰ D. Barney, *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 79–81.

treści rozsyła się poprzez sieć najbliższym rówieśnikom, przyjaciołom i partnerom. Odnotowuję się również powstanie stron i portali społecznościowych umożliwiających oglądanie i ocenianie aktów autopornografii przez innych internautów. Uczestnictwo w tego rodzaju formach podtrzymywania kontaktów rówieśniczych potencjalnie wiąże się z poważnymi konsekwencjami emocjonalnymi twórców autopornografii. Jedną z ważniejszych jest niezdolność do zawierania i podtrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących związków miłosnych²¹. Podtrzymywanie relacji poprzez „promowanie” własnej nagości wypacza prawidłowe rozumienie fundamentów związku. Wejście w świat sekstingu ukazuje młodym ludziom obraz, w którym nie uczucia wyższe stanowią podstawę związku, a właśnie cielesność i powierzchowność.

KONTAKTY Z NOWYMI RUCHAMI RELIGIJNYMI I SEKTAMI

Internet jest najbardziej zdemokratyzowanym środowiskiem w rzeczywistości społecznej, gdzie dosłownie każdy pogląd ma możliwość przebicia się do szerszego kręgu odbiorców. Stanowi to ogromną zaletę i jednocześnie jest zagrożeniem zwiększającym prawdopodobieństwo kontaktów dzieci i młodzieży z treściami destrukcyjnymi i aspołecznymi. Jednym z przykładów takich treści są strony informujące (czy wręcz agitujące) o nowych ruchach filozoficznych, religijnych oraz sekciarskich.

Wykorzystanie mediów nie jest nowym zabiegiem, którym posługują się sekty do werbowania nowych wyznawców. Przykładem jest sekta Igreja Universal, która dzięki własnym rozgłoszom radiowym rozszerzyła pole swego działania na 34 kraje leżące w różnych częściach świata. W samej Brazylii, posiadając 26 rozgłoszni radiowych oraz stację telewizyjną, zrekrutowała 3,5 miliona wyznawców, co jednoznacznie określa siłę oddziaływania medialnego²².

Kolejnym przykładem skuteczności rozgłosu medialnego jest propaganda aktorów hollywoodzkich reprezentujących dane sekty. Większość nastolatków obejrzała *Mission Impossible* oraz zna z doniesień medialnych producenta i głównego aktora grającego w tym filmie Toma Cruise'a. Ten światowej sławy aktor otwarcie promuje kościół scjentologiczny na tyle skutecznie, że prawdopodobnie bez jego aktywności o sekcie tej niewiele osób by wiedziało.

W związku z sukcesami propagandy wykorzystującej „tradycyjne” media, Internet dla przywódców sekt staje się jednym z głównych kanałów przekazu. Głoszenie „oświeceniowych” haseł w sieci, nie ograniczane przez grani-

²¹ A. Andrzejewska, J. Bednarek, *Sekty*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014, s. 157–159.

²² A. Zwołiński, *Sekty w Internecie...*, s. 74.

ce państw i normy prawno-społeczne jest tanie, a ze względu na dużą liczbę użytkowników posiada ogromny potencjał werbunkowy wyznawców, nieporównywalny z żadną inną działalnością rekrutacyjną sekt.

Zdaniem Andrzeja Zwolińskiego, by stworzyć prężnie działającą w sieci sektę, nie potrzeba dużych nakładów jednostkowych. „Wirtualny kościół można stworzyć nawet w pojedynkę. Wystarczy ogłosić w Internecie zbiór «boskich praw», które odpowiadają mentalności współczesnego człowieka i oczekiwać na pierwszych wyznawców”²³. Internet jest więc środowiskiem sprzyjającym powstawaniu i rozprzestrzenianiu się destrukcyjnych poglądów, gdy w świecie realnym wiele z nich zostałoby stłamszone przez kontrolę społeczną. Dowodem powyższego są sekty, które zaznaczają swoją aktywność wyłącznie w sieci, a cechą charakterystyczną tych sekt jest duże rozproszenie wyznawców. Internet stanowi w takim przypadku spoiwo łączące guru z osobami zwerbowanymi bez potrzeby bezpośredniego fizycznego koncertowania ich wokół własnej osoby. Przykładem sekty, która powstała i funkcjonuje wyłącznie w sieci jest Wicca. Wiccianie w znacznej większości to dzieci i młodzież, które główną aktywność przejawiają na forach²⁴. Inna przykład to sekta, której przewodniczy guru Cyber-Sahmain. Swoją obrzędowość silnie wiąże ona z technologiami cyfrowym, gdzie przedstawiana jest jako środek umożliwiający „kosmiczne połączenie” i uczestnictwo w obrzędach wyznawców²⁵.

Oczywiście sekty funkcjonujące w realu również wykorzystują sieć do własnej propagandy i głoszenia „swoich prawd”, które wpływają destrukcyjnie na rzeczywiste decyzje ludzi. W literaturze przedmiotu odnaleźć można opisy przypadków samobójstw oraz zabójstw wynikłych wprost z inspiracji wskazań umieszczonych na stronach internetowych sekt. Najtragiczniejszym przykładem jest kościół szatana, który na swojej stronie umieszcza informacje prezentujące instrukcje dotyczące rytualnych zabójstw ludzi oraz zawiera pouczenia ułatwiające ukrycie ciał ofiar²⁶.

Cyfrowy kontakt z sektami wydaje się być zjawiskiem marginalnym i mało istotnym z perspektyw wychowawczej, jednakże Mariusz Jędrzejko i Agnieszka Taper uznają je za istotne zagrożenia wieku adolescencji. W pracy *Dzieci a multimedia* kontakt z destrukcyjnymi kultami wymieniany jest wraz z pornografią i stycznością z pedofilami jako realne zagrożenia występujące w cyberprzestrzeni²⁷. Do ważniejszych konsekwencji łączności z przedsta-

²³ Tamże, s. 96–97.

²⁴ Tamże, s. 97.

²⁵ Tamże, s. 100.

²⁶ Tamże, s. 99.

²⁷ M. Jędrzejko, *Uzależnienie czy nałóg – dyskusja niedokończona*, [w:] *Dzieci a multimedia*, red. M. Jędrzejko, A. Taper, wyd. 2 zm., Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa–Dąbrowa Górnicza 2012, s. 34.

wicielami sekt jest zagrożenie nabycia trwałej niezdolności do zaspokajania potrzeb poza grupą współwyznawców. Osoby zafascynowane sektą coraz bardziej oddalają się od swojej naturalnego środowiska, by pod wpływem manipulacji całkowicie uzależnić się od woli guru²⁸.

POSZUKIWANIE INFORMACJI AUTODESTRUKCYJNYCH

W społeczeństwie „realnym”, gdy następuje przejawianie zachowań sprzecznych z normą, dochodzi do zastosowania sankcji w stosunku do dewianta celem przywrócenia go do normy społecznej bądź odrzucenia z życia społecznego. W społeczności internetowej jest wręcz odwrotnie. „Obecnie wszyscy, od zwolenników ostrej pornografii do psychopatów czy terrorystów, dzięki Internetowi mogą się kontaktować i organizować. Kontakty osobników o podobnych upodobaniach pozwalają im na swego rodzaju «znormalizowanie» swych dewiacji, wymianę informacji trudnych do zdobycia w inny sposób – na przykład, jak skonstruować bombę – czy wreszcie snucie wspólnych wizji zadawanego gwałtu albo popełnianego samobójstwa”²⁹. Przykładem potwierdzającym te obawy jest zaistnienie choćby cyberpaktów samobójczych oraz podszeptowaczy śmierci.

Adolescent to jednostka znajdująca się w stanie labilności emocjonalnej spowodowanej „nagłym” rozwojem biopsychospołecznym. Rozwój w tym okresie następuje poprzez stosowanie metody „prób i błędów” i budowanie na bazie własnych doświadczeń poglądu na świat³⁰. Funkcjonowanie na zasadzie permanentnego przechodzenia ze stanów euforii do najgłębszego smutku stanowi czynnik zwiększający ryzyko pojawienia się myśli samobójczych albo zainteresowania aktami samobójczymi³¹. W związku z tym, że dla współczesnego nastolatka środowisko cyfrowe równoznaczne jest ze środowiskiem rówieśniczym, to właśnie tam – w sieci – poszukiwał będzie informacji dotyczących aktów samobójczych, myśli samobójczych i sposobów radzenia sobie z nimi. Korzystając z anonimowości sieci, młodzież filtruje fora internetowe w poszukiwaniu zrozumienia, pomocy i możliwości konwersacji,

²⁸ M. P i n d e r a, P. K o w a l i k, *Sekty jako zagrożenie dla młodego człowieka*, [w:] *Sekty jako problem współczesności*, red. P.T. Nowakowski, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2008, s. 15.

²⁹ S. P a l m e r, *Toksyczne dzieciństwo. Jak współczesny świat krzywdzi dzieci i co możemy zrobić, aby temu zapobiec*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2007, s. 308.

³⁰ J. K u r z ę p a, *Kryzys adolescencji i sposoby wspierania*, [w:] *Pomoc, wsparcie społeczne, poradnictwo: od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 61–72.

³¹ A. A n d r z e j e w s k a, *Samobójstwo w inspiracji sieci*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014, s. 125.

sądząc, że zagwarantuje im ona dyskrecję i bezpieczeństwo oraz koleżeńską pomoc³². Często nie zdają sobie oni z tego sprawy i udzielają się w dyskusji w tzw. klubach samobójców, czyli na forach, które poświęcone są wyłącznie aktom suicydalnym i metodom ich dokonywania. Użytkownikami klubów samobójców mogą być również tzw. podszeptywacze śmierci, czyli internauci zachęcający do samobójstwa. Osoby te posiadają często spore doświadczenie w internetowych dyskusjach o samobójstwach, lecz nie mają własnych doświadczeń presuicydalnych i mimo to wyszukują argumenty motywujące do aktu autodestrukcji, ponieważ sprawia im to satysfakcję³³.

Wielu nastolatków po podjęciu decyzji o samobójstwie poszukuje informacji dotyczących sposobów odbierania sobie życia. W związku z tym wpisuje się w wyszukiwarce: „Jak można szybko i bezboleśnie się zabić; tak, żeby nie bolało i nie było szans na odratowanie? Pomóżcie, a ja tak to zrobię”³⁴, uzyskując tym samym nieograniczony dostęp do stron, które stanowią swoisty instruktaż dla potencjalnego samobójcy. W takim przypadku można mówić wręcz o ułatwianiu podjęcia decyzji, gdy w rzeczywistości społecznej osoby poszukujące informacji o sposobach samobójstwa napotkają na liczne utrudnienia – czyli brak akceptacji dla tego rodzaju zachowań.

PROFILAKTYKA ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH W SIECI

Zdaniem Cesare Guerreschiego „Istnieje [...] konieczność, by wraz z nabywaniem kompetencji technicznych równocześnie rozwijała się umiejętność odpowiedzialnego korzystania z sieci. O ile z jednej strony jest oczywiste, że rozwój Internetu wniósł wiele pozytywnych aspektów do życia poszczególnych jednostek, o tyle warto być świadomym, jakie zagrożenia mogą rodzić się z posługiwaniem nim. Powszechnie zachowywana przez użytkowników sieci anonimowość pozwala każdemu na wyrażanie siebie bez żadnych ograniczeń, co czyni Internet znakomitym kanałem rozprzestrzeniania zarówno treści pozytywnych, jak i patologii. W związku z tym kładzie się coraz większy nacisk na rozwijanie umiejętności odpowiedzialnego korzystania z sieci i dogłębnego zrozumienia, jakie to rodzi skutki na poziomie społecznym”³⁵.

³² A. Andrzejewska-Cioch, A. Zaborowska, *Streetworking w sieci odpowiedzialność na samobójstwa wśród nieletnich*, s. 19, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6084/A.%20Zaborowska,%20A.%20Andrzejewska-Cioch,%20Streetworking%20w%20sieci%20odpowiedzi%20C4%85%20na%20samob%20C3%B3jstwa%20w%20C5%9Br%20C3%B3d%20nieletnich.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 10.12.2015].

³³ A. Andrzejewska, *Samobójstwo z inspiracji sieci...*, s. 130.

³⁴ http://www.starostwo.bielsko.pl/images/2013/materialy_cyberprzestrzen.pdf?caa8a23cf6fd7259951305e96ba73a9e=7c602b9212e3e1154c15df6a08ad5bea [dostęp: 10.12.2015].

³⁵ C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, wyd. 2, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2010,

Powyższe zagrożenia wymuszają na praktyce pedagogicznej zastosowanie nowego podejścia do cyfrowych technologii, zorientowanego bardziej na kształtowaniu postaw zabezpieczających. Główny ciężar w tym aspekcie spoczywa na środowisku rodzinnym, które ma być źródłem modelu właściwego korzystania z cyfrowych technologii³⁶. Rodzic powinien dbać o silną więź emocjonalną z dzieckiem, ale również współpracować ze szkołą jako instytucją wspomagającą proces modelowania³⁷.

BIBLIOGRAFIA

Andrzejewska A., *Samobójstwo z inspiracji sieci*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014.

Andrzejewska A., Bednarek J., *Infopoliz*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014.

Andrzejewska A., Bednarek J., *Sekty*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014.

Andrzejewska-Cioch A., Zaborowska A., *Streetworking w sieci odpowiedzi na samobójstwa wśród nieletnich*, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6084/A.%20Zaborowska,%20A.%20AndrzejewskaCioch,%20Streetworking%20w%20sieci%20odpowiedzi%20C4%85%20na%20samob%20C3%B3jstwa%20w%20C5%9B%20nieletnich.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 10.12.2015].

Barney D., *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

Dzielska A., Kowalska A., *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, nr 2.

Gureschi C., *Nowe uzależnienia*, wyd. 2, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2010.

http://www.starostwo.bielsko.pl/images/2013/materialy_cyberprzestrzen.pdf?ca8a23cf6fd7259951305e96ba73a9e=7c602b9212e3e1154c15df6a08ad5bea [dostęp: 10.12.2015].

Jędrzejko M., *Modelowanie kontaktu dziecko–multimedia. (Pierwsze doświadczenia pedagogiczne i terapeutyczne): kilka słów o terapii i profilaktyce*, [w:] *Dzieci a multimedia*, red. M. Jędrzejko, A. Taper, wyd. 2 zm., Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa–Dąbrowa Górnicza 2012.

Jędrzejko M., *Uzależnienie czy nałóg – dyskusja niedokończona*, [w:] *Dzieci a multimedia*, red. M. Jędrzejko, A. Taper, wyd. 2 zm., Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa–Dąbrowa Górnicza 2012.

s. 33.

³⁶ M. Jędrzejko, *Modelowanie kontaktu dziecko–multimedia. (Pierwsze doświadczenia pedagogiczne i terapeutyczne): kilka słów o terapii i profilaktyce*, [w:] *Dzieci a multimedia*, red. M. Jędrzejko, A. Taper, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa–Dąbrowa Górnicza 2012, s. 81–90.

³⁷ S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015, s. 69–74.

K a l i s z e w s k a K., *Nadmierne używanie Internetu: charakterystyka psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2010.

K o w a l s k i R.M., L i m b e r S.P., A g a t s t o n P.W., *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

K o z a k S., *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2011.

K u r z ę p a J., *Kryzys adolescencji i sposoby wspierania*, [w:] *Pomoc, wsparcie społeczne, poradnictwo: od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

K u r z ę p a J., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zachowań ryzykownych w obszarze seksbiznesu*, [w:] *Zachowania dysfunkcyjne: uwarunkowania społeczne, kulturowe i polityczno-prawne oraz stosowane rozwiązania*, red. A. Lisowska, J. Kurzępa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.

K u r z ę p a J., *Zagrożona niewinność: zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków–Wrocław 2007.

L u b k i n a V., M a r z a n o G., *Cyberprzemoc*, [w:] *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, red. J. Lizut, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, Warszawa 2014.

Ł u c z a k E., *Współczesne tendencje w rozwoju zjawisk patologii społecznej wśród młodzieży*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007.

Nadmierne korzystanie z Internetu przez dzieci i młodzież, Warszawa 2012, <http://edukacja.fdn.pl/6f97a62b-f64f-4569-9d9c-303b789723d4/Extras/nadmierne-korzystanie-z-komputera-i-internetu-przez-dzieci-i-mlodziez-broszura.pdf> [dostęp: 2.12.2015].

P a l m e r S., *Toksyczne dzieciństwo. Jak współczesny świat krzywdzi nasze dzieci i co możemy zrobić, aby temu zapobiec*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2007.

P i n d e r a M., K o w a l i k P., *Sekty jako zagrożenie dla młodego człowieka*, [w:] *Sekty jako problem współczesności*, red. P.T. Nowakowski, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłówice 2008.

P o s p i s z y l I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

P o s p i s z y l I., *Zachowania dewiacyjne o wysokim potencjale kryminogennym*, [w:] *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, red. I. Pospiszyl, M. Konopczyński, Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007.

S c h u h l e r P., V o g e l g e s a n g M., *Wyłącz zanim będzie za późno: uzależnienie od komputera i Internetu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.

Ś l i w a S., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015.

W a l l a c e P., *Psychologia Internetu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2001.

W a w r z a k - C h o d a c z e k M., *Problemy więzi interpersonalnych wywołane „użytkowaniem” środków elektronicznych przez młodzież*, [w:] *Zjawiska patologiczne wśród młodzieży i możliwości przeciwdziałań*, red. T. Sołtysiak, M. Kowalczyk-Jamnicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.

Z w o l i ń s k i A., *Sekty w Internecie*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2008.

E-tornister. Postęp polskiej edukacji czy zagrożenie dla rozwoju ucznia?

„Nagromadzenie danych,
to nie jest jeszcze nauka”.
Galileusz

Streszczenie

Jednym z czynników bezpośrednio wpływających na transformację polskiej szkoły jest rozwój techniki, interaktywnych mediów cyfrowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych. Tempo, w jakim rozwija się technologia informacyjno-komunikacyjna i media jest zbyt szybkie, by mogła nadążyć za nimi szkolna rzeczywistość. W polskiej szkole zauważa się jednak technologiczny postęp. Powszechny obecnie jest e-learning, e-book, e-szkoła, a w ostatnim czasie coraz popularniejszy staje się e-tornister. Czy już niebawem będziemy mieli do czynienia z e-mózgiem?

Digitalizacja szkoły wywołuje dużo kontrowersji. Opracowanie traktuje o atutach i słabościach cyfryzacji, akcentując jednocześnie potrzebę wprowadzenia zmian w edukacji. Implikacją zmian, szczególnie tych bezpośrednio dotyczących ucznia, powinny być nowe kierunki zmierzające ku poprawie warunków kształcenia, umożliwiające efektywne zdobywanie wiedzy i informacji. Autor artykułu skupia się na skutkach całkowitej cyfryzacji szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem projektów wykorzystujących nowe technologie w edukacji – „Szkoła z klasą 2.0” i „E-tornister”.

Artykuł jest swoistym zaproszeniem do refleksji dotyczącej kierunku, w jakim zmierza postęp polskiej edukacji, a także próbą uświadomienia nauczycieli, wychowawców, rodziców i opiekunów o potrzebie ciągłego doskonalenia i rozwijania kompetencji medialnych i informacyjnych młodego pokolenia oraz budowania świadomości medialnej całego społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: nowoczesna edukacja, technologia informacyjno-komunikacyjna, cyfrowa szkoła, e-tornister

* Mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, fiebich.lukasz@gmail.com

„E-satchel”. Progress in Polish education or risk to a child’s development?**Summary**

The development of technology, interactive digital media, as well as information and communication technology directly affect the changes in Polish schools. These changes are too fast, and the school can not keep up with them. Despite this, in Polish education progress is noticeable. The schools are commonly used innovations such as e-learning, e-book, e-school and e-schoolbag.

The digitization of school causes controversy. Article highlights the strengths and weaknesses of the digital school, and at the same time emphasizes the need for transformation. The changes should lead to the improvement of education and allow for raising awareness and gathering information. The article discusses the effects of the overall digitization school. As an example, describes the project „School with class 2.0” and „E-school bag”.

Article is an invitation to reflect on the direction of development of Polish education. Its purpose is to advise teachers, educators and parents about the need for continuous improvement of media and information competence among children and adolescents, and also as well as the need to build media literacy of all people.

KEYWORDS: modern education, information and communication technology, digital school, e-satchel

FARTUSZEK Z BIAŁYM KOŁNIERZEM

Obraz polskiej szkoły zmienia się z każdym rokiem. Nie ma już klas z masywnymi, drewnianymi ławkami, coraz rzadziej spotyka się klasyczną tablicę, po której można pisać kredą. Widzimy za to więcej profesjonalnych pracowni komputerowych z nowoczesnym sprzętem, tablety oraz uczniów ze słuchawkami w uszach. Zmiany, które zachodzą w szkolnictwie, to nie tylko te odnoszące się do warunków lokalowych czy technicznych rozwiązań stosowanych w szkołach. Zmiany, które wymagają uwagi i dyskusji to przede wszystkim te dotyczące samego systemu kształcenia, metod pracy i sposobów realizacji podstawy programowej. A te ostatnie w dużej (jeśli nie całkowicie) mierze zależą od nauczyciela, jego potencjału, kreatywności, zaangażowania i chęci eksperymentowania.

Kiedyś było inaczej. Czy teraz jest lepiej? Na to pytanie, nad którym ciągle zastanawia się wielu nauczycieli i dydaktyków, nie ma jednoznacznej odpowiedzi, a dyskusje wokół tego, czy kiedyś było lepiej czy gorzej będą trwały jeszcze długo. We współczesnym świecie zachodzi wiele zmian – cywilizacyjnych, technologicznych, kulturowych i społecznych, które wymuszają wprowadzanie zmian w systemie edukacji. Uczniowie dzisiaj inaczej przyswajają wiedzę, inaczej się uczą, komunikują i odmiennie widzą rzeczywistość. Inaczej niż było to jeszcze kilkanaście lat temu. Jak pisze Marzena Żylińska:

„W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”¹.

Tradycyjny model nauczania i uczenia się w szkolnictwie przed reformą z 1999 r. koncentrował się na „nauce”, a jego najważniejszymi właściwościami były: specjalizacja, ilość, przedmiotowość, instytucjonalizm i masowość. W modelu tym uczeń stanowił jedynie przedmiot oddziaływań szkoły, którego osobowość w różnym stopniu była poddawana przekształcaniu. Przy takim podejściu nie było mowy o koncentracji na indywidualnych potrzebach uczniów, wręcz przeciwnie, prowadziło to do uogólniania i „uśredniania” osobowości wszystkich uczniów².

Taka koncepcja kształcenia nie sprawdzała się jednak w odniesieniu do rzeczywistości, w której na co dzień funkcjonowali uczniowie, a potrzeba wprowadzenia zmian była odczuwalna coraz bardziej. W końcu reforma systemu edukacji przyniosła oczekiwane przeobrażenia, które objęły przede wszystkim działania skierowane na samych uczniach. Nowy model kształcenia przewidywał pełną koncentrację na uczniu „jako jednostce samodzielnej, wyposażonej w szerokie możliwości, zdolnej do samorozwoju przy stworzeniu odpowiednich warunków ze strony szkoły”³. Model kształcenia, jaki zaproponowano przy okazji przeprowadzonej reformy, charakteryzował się przede wszystkim indywidualizacją oraz jakością nauczania. Uczeń zaczął być traktowany jako jednostka niepowtarzalna, wartość nadrzędna, a najważniejszym zadaniem nauczyciela i szkoły stało się rozpoznanie możliwości poszczególnych uczniów oraz rzetelna diagnoza pedagogiczna⁴.

Od szkoły współczesnej oczekuje się, że role i zadania przypisane poszczególnym osobom będą się ciągle zmieniać. I tak, nauczyciel nie powinien już być osobą wszechwiedzącą, która będzie podawała uczniom wiedzę „na tacy”. Winien jednak przybrać rolę „przewodnika”, osoby, która będzie wskazywała jedynie kierunek działań, osoby, która będzie inspirowała, motywowała i nadzorowała wszystko to, co dzieje się w klasie. Uczniowie zaś powinni poszukiwać, doświadczać i eksperymentować. Takimi działaniami są w stanie sami dochodzić do pewnych wniosków, zdobywać cenną wiedzę i umiejętności, które przydatne będą na dalszych etapach – edukacyjnych i zawodowych.

CORAZ WIĘCEJ „E” – E-DZIENNIK, E-BOOK, E-TORNISTER...

W Polsce realizuje się kilka projektów, których celem jest wykorzystanie w edukacji nowoczesnych metod, szczególnie tych związanych z technologią

¹ M. Ż y ł i ń s k a, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

² B. K u b i c z e k, *Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2007, s. 11.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

informacyjno-komunikacyjną. Jednym z przykładów takiego projektu może być „Szkoła z klasą 2.0”⁵. Celem akcji jest to, aby „szkoła była miejscem ciekawej i mądrej edukacji, żeby uczniowie chcieli i lubili się uczyć, a nauczyciele chcieli i lubili uczyć. Żeby szkoła była żywą społecznością współpracujących ze sobą nauczycieli, uczniów i rodziców. Żeby nie była nudna i smutna. Żeby w uczniach widziała ludzi”⁶. Rok szkolny 2015/2016 to już czternasta edycja projektu, a szósta pod nazwą „Szkoła z klasą 2.0”. Każda szkoła uczestnicząca w projekcie powinna posiadać swój zespół 2.0, składający się z dyrektora i co najmniej trojga nauczycieli, z których jeden pełni funkcję szkolnego koordynatora. Jego głównym zadaniem jest opieka nad całością działań podejmowanych w ramach projektu. Tabela 1 przedstawia różnice pomiędzy płatną a bezpłatną wersją projektu i zadania, z jakimi musi zmierzyć się szkolny koordynator oraz uczniowie.

Tabela 1

Charakterystyka płatnej i bezpłatnej wersji programu „Szkoła z klasą 2.0”

Zadania	Wersja płatna	Wersja bezpłatna
Zadania zespołu 2.0/szkolnego koordynatora	Wszystkie zrealizowane zadania zostają opisane przez uczestników, a następnie zamieszczone na specjalnej platformie internetowej. Każde zadanie zostaje skomentowane, a moderatorzy na bieżąco zamieszczają ewentualne wskazówki	Szkoła posiada blog, na którym szkolny koordynator programu jest zobowiązany 2 razy w roku zamieścić relację z przeprowadzonych zadań. Każda szkoła może założyć tylko jeden blog, a wpisy akceptowane są przez moderatora dwa razy w roku
Zadania uczniów	Uczniowie mogą prowadzić dodatkowe blogi, na których przedstawiają, w jaki sposób w ich szkole wykorzystywane są nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji. Na blogach zamieszczane są również opisy realizowanych projektów i ciekawe rozwiązania, którymi uczniowie chcą się podzielić z rówieśnikami. Blogi mogą prowadzić także chętni nauczyciele	Tylko chętni uczniowie i nauczyciele mogą współtworzyć blog szkolny, prowadzony przez koordynatora. Dzięki ich wspólnej pracy i zaangażowaniu powstaje baza z opisem ciekawych doświadczeń

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: www.szkolazklasa20.pl [dostęp: 10.12.2015].

⁵ „Szkoła z klasą” to projekt, który istnieje w Polsce nieprzerwanie od 2002 r. W ostatnich latach projekt nosił nazwę „Szkoła z klasą 2.0”, ponieważ w czasach powszechnego dostępu do Internetu i telefonu nie można udawać, że da się uczyć tak jak kiedyś, gdy nauczyciel był głównym źródłem wiedzy. Projekt to kompleksowy program wspierający całą szkołę – dyrektora, nauczycieli oraz uczniów.

⁶ <http://www.ceo.org.pl/pl/szkolazklasa2zero/news/szkola-z-klasa-20-wlacz-sie> [dostęp: 1.12.2015].

Specjalne zadania, metody i narzędzia pracy, o których mówi projekt, proponowane są zarówno nauczycielom, jak i dyrektorom. Dyrektor wybiera jedno spośród 11 zaproponowanych zadań na cały rok szkolny. Poszczególne zadania przedstawiono na rycinie 1.

Nasz pomysł na e-zasoby	Jak najlepiej wykorzystać szkolne zasoby (zarówno sprzęt jak i kompetencje uczniów i nauczycieli)?	
Nasi e-nauczyciele	Jak budować i rozwijać kompetencje cyfrowe nauczycieli i zachęcać ich do korzystania z nowych technologii na lekcjach?	
Szkoła z Wi-Fi	Jak stworzyć lub rozbudować szkolną sieć tak, aby zgodnie z ustalonymi zasadami korzystali z niej uczniowie jak i nauczyciele?	
Szkoła w sieci	Jak budować cyfrowy wizerunek szkoły z wykorzystaniem strony internetowej/mediów społecznościowych/bloga?	
Szkoła na platformie	Jak stworzyć lub unowocześnić szkolną platformę e-learningową i zachęcić do jej współtworzenia całą społeczność szkolną?	
Szkoła z e-dziennikiem	Jak wprowadzić lub unowocześnić szkolny dziennik i zachęcić do korzystania z niego społeczność szkolną oraz rodziców?	
Komputery po lekcjach	Jak świadomie i zgodnie z prawem tworzyć i korzystać z materiałów, które mogą być następnie wykorzystane i modyfikowane przez innych?	
Zapraszamy inne szkoły	Jak dzielić się dobrymi praktykami z wykorzystania TIK i współpracować z innymi placówkami?	
Spacer edukacyjny TIK	Jak poszerzyć kompetencje technologiczne nauczycieli i pozwolić im uczyć się od siebie nawzajem podczas wzajemnych wizyt na lekcjach różnych przedmiotów?	
Szkoła Otwartych Zasobów	Jak świadomie i zgodnie z prawem tworzyć i korzystać z materiałów, które mogą być następnie wykorzystane i modyfikowane przez innych?	
Rodzice z klasą	Jak optymalnie wykorzystać sprzęt, udostępnić go uczniom, zgodnie z ich potrzebami, i wprowadzić w szkole kulturę bezpiecznego korzystania z Internetu?	

* TIK – technologia informacyjno-komunikacyjna.

Źródło: <http://www.ceo.org.pl> [dostęp: 10.12.2015].

Rycina 1. Zadania proponowane dyrektorom

Z kolei nauczyciele biorący udział w projekcie wybierają jedną z ośmiu zaproponowanych ścieżek, która realizują w jednym semestrze.

1. Debata uczniowska – rozwija zaangażowanie i odpowiedzialność oraz kształtuje w uczniach postawy obywatelskie. Debatowanie uczy uważnego słuchania i wyrażania własnego zdania. Ta metoda pracy doskonale sprawdza się na wszystkich przedmiotach, debatować można na dowolnie wybrany temat. W pierwszym semestrze zachęcamy do prowadzenia debat związanych z Kodeksem 2.0, czyli zasadami mądrego i bezpiecznego korzystania z nowych technologii w szkole.

2. Projekt edukacyjny – kształtuje samodzielność, kreatywność i umiejętność pracy zespołowej. Projekt może być prowadzony w ramach jednego przedmiotu lub międzyprzedmiotowo. Założeniem projektu edukacyjnego

jest rozwiązywanie konkretnego problemu lub znalezienie odpowiedzi na postawione pytanie/a badawcze.

3. Uczymy innych – uczniowie samodzielnie (pod opieką nauczycieli) przygotowują i prowadzą zajęcia dla młodszych lub starszych kolegów, rówieśników albo dorosłych. Ta ścieżka uczy wyszukiwania i selekcjonowania informacji, przygotowywania materiałów dopasowanych do odbiorcy oraz dzielenia się wiedzą.

4. Odwrócona lekcja – w ramach tej ścieżki nauczyciel przed lekcją przygotowuje i udostępnia uczniom zestaw materiałów do samodzielnej nauki w domu. W trakcie zajęć w szkole uczniowie mają czas na pogłębianie zdobytej w domu wiedzy, pracę grupową i praktyczne ćwiczenie nabytych umiejętności pod okiem nauczyciela.

5. Uczniowskie forum naukowe – krótkie, pełne pasji wystąpienie na dowolny temat, przygotowane przez uczniów pod okiem nauczycieli, przez cały semestr. W trakcie przygotowań zbierają materiały, pogłębiają wiedzę na wybrany przez siebie temat, uczą się sztuki poprawnej wymowy oraz interesującej prezentacji i ćwiczą swoje wystąpienia przed kamerą, a następnie występują na forum.

6. Otwarte zasoby i prawa autorskie – uczniowie zdobywają wiedzę o tym, jak i dlaczego należy chronić prawa autorskie swoje i innych. Dowiadują się, dlaczego istotne jest tworzenie materiałów edukacyjnych lub innych dzieł (filmików, zdjęć, muzyki, tekstów literackich), którymi można się dzielić, bez łamania praw autorskich. Zdobycie praktyczną wiedzę o opisywaniu źródeł, tworzeniu bibliografii i korzystaniu z wolnych licencji.

7. Odkrywaj, eksperymentuj, dociekaj – uczniowie rozwijają postawy badawcze poprzez dogłębną analizę, doświadczenie i eksperymentowanie zarówno na przedmiotach ścisłych, jak i humanistycznych. Uczą się samodzielności w zdobywaniu wiedzy, wyciągania wniosków z popełnianych błędów i konsekwentnego dążenia do rozwiązania postawionych problemów.

8. Czytaj (ze zrozumieniem) – uczniowie rozwijają wrażliwość, uczą się rozumieć konteksty kultury, ćwiczą pogłębioną analizę i umiejętność interpretacji. Dzięki temu zadaniu rozwijają pasję czytania i uczą się nie tylko jak czytać teksty, ale również jak tworzyć własne⁷.

W projekcie „Szkoła z klasą 2.0” bierze udział łącznie 335 szkół z całej Polski.

„E-tornister”⁸ to „zintegrowana platforma edukacyjna, zastępująca tradycyjne podręczniki i ćwiczenia w szkole. Multimedialny tablet zawiera również

⁷ <http://szkolazklasa20.pl> [dostęp: 10.12.2015].

⁸ Projekt edukacyjny proponowany szkołom przez operatora sieci komórkowej Plus. Jest to zintegrowana platforma edukacyjna w postaci tabletu multimedialnego, zastępująca tradycyjne podręczniki i zeszyty ćwiczeń – www.plus.pl/etornister/ [dostęp: 10.12.2015].

lektury, encyklopedie oraz narzędzia, wspierające proces edukacji i rozwoju osobistego”. Dużo kontrowersji wzbudził projekt, szczególnie na początku, kiedy to nie do końca znane były jego zasady. Wielu rodziców uważało, że wielogodzinne wpatrywanie się w wyświetlacz tableta nie wpłynie dobrze na wzrok i rozwój mózgu dzieci. Dopiero szczegółowy opis projektu oraz pierwsze wyniki badań ewaluacyjnych przyniosły nadzieję na jego powodzenie.

Jako pierwsze w projekcie wzięły udział gimnazja z Ostrowa Wielkopolskiego. Prawie 650 gimnazjalistów otrzymało w 2011 r. tablety z zainstalowanymi podręcznikami – do języka polskiego, matematyki, plastyki i muzyki, z ćwiczeniami i wszystkimi obowiązkowymi lekturami⁹. Chociaż projekt wzbudzał wiele kontrowersji, to w chwili obecnej ma mnóstwo zwolenników. Najczęściej wskazywanymi atutami „kolorowego tableta pełnego książek” jest jego waga, co w porównaniu z przecięzonymi tornistrami uczniów stawia go na „wygranej pozycji”. Tablety wyposażono w e-papier, tak aby nie obciążały oczu uczniów, a oprogramowanie wzbudza naturalną ciekawość odbiorców i zachęca do nauki. Uczniowie mają dostęp do stron internetowych, ale możliwości korzystania z Internetu są bardzo ograniczone zgodnie z „bezpiecznym Internetem edukacyjnym” – do dyspozycji uczniów jest między innymi polska i angielska Wikipedia, słownik języków obcych – ling.pl oraz encyklopedia PWN.pl¹⁰. Trzyletni pilotaż przeprowadzony w ostrowskich gimnazjach spełnił oczekiwania zwolenników projektu. Komisja Edukacji, Kultury Fizycznej i Sportu Rady Miejskiej Ostrowa Wielkopolskiego podsumowała trzyletnie działanie „E-tornistra” – w projekcie wzięło udział 645 uczniów oraz 40 nauczycieli ze wszystkich szkół samorządowych i większości szkół niesamorządowych w mieście. Tablety posiadały wbudowany algorytm liczenia czasu korzystania z urządzenia, a badania pokazują, że czas korzystania z aplikacji wzrósł ponaddwukrotnie – z upływem czasu – uczniowie coraz rzadziej „bawili się” tabletem, a więcej się z niego uczyli i traktowali go jako narzędzie do przyswajania wiedzy. Badania ewaluacyjne pokazały, że 67% uczniów uczestniczących w projekcie było zadowolonych z e-podręczników¹¹. Zadowoleni byli również nauczyciele, którzy coraz częściej wykorzystywali możliwość zapisywania materiałów dydaktycznych i prezentacji tak, by uczniowie mogli przeglądać je w domu i w ten sposób przygotować się do kolejnych lekcji¹². „Pilotaż udowodnił, że edukacja elektroniczna na urządzeniach mobilnych daje szybkie efekty i jest skuteczna”¹³.

⁹ <http://www.oskko.edu.pl/etornister/> [dostęp: 10.12.2015].

¹⁰ www.swiatczytnikow.pl [dostęp: 10.12.2015].

¹¹ www.e-cti.pl [dostęp: 10.12.2015].

¹² www.e-cti.pl [dostęp: 10.12.2015].

¹³ www.oskko.edu.pl [dostęp: 10.12.2015].

POSTĘP POLSKIEJ EDUKACJI

Nowe technologie oraz cyfrowe media to nie tylko podążanie za modą, ale też potrzeba polskiej edukacji, bowiem „stworzenie warunków umożliwiających zdobycie przez uczniów i nauczycieli odpowiedniej wiedzy i umiejętności stanowi warunek wprowadzenia młodego pokolenia, a w pewnej mierze i całego społeczeństwa, w cyfrowe stulecie”¹⁴. Szkoła, która chce być nowoczesna, musi sprostać wymaganiom, które w dzisiejszych czasach stają się już standardem. Trudno wyobrazić sobie nowoczesną szkołę, która, z jednej strony, wyposażona jest w profesjonalną pracownię komputerową, a z drugiej – placówka ta zarządzana jest w sposób tradycyjny, bez wykorzystywania nowoczesnych mediów i technologii¹⁵. Nowe media są też odpowiedzią na pojawiające się problemy. Lekarstwem na wszystkie bóle związane z przeładowanymi tornistrami miał być e-tornister. Jak podają badania „Ocena postawy ciała i ruchomości kręgosłupa u uczniów klas gimnazjalnych z wybranych gimnazjów z terenu miasta Łodzi” (2013 r.), prawie 80% gimnazjalistów ma wady kręgosłupa. Plecaki uczniów ważą nawet 12 kilogramów, a zastosowanie e-tornistra zmniejsza tę wagę nawet do 3–4 kilogramów¹⁶. To główny argument wprowadzenia projektu „E-tornister”. Niewątpliwie polskie szkoły to placówki nowoczesne, które idą z duchem czasu i wprowadzają nowe rozwiązania mające na celu podnoszenie jakości i efektywności kształcenia. A technologie informacyjno-komunikacyjne właśnie w taki sposób powinno się traktować, gdyż występowanie zagrożeń wynikających z interakcji *online* realizowanych przez młodych ludzi należy traktować wyłącznie jako „patologię stanowiącą problem dotyczący mniejszości młodych ludzi korzystających z nowych mediów”¹⁷. W tabeli 2 przedstawiono „plusy”, jakie dla młodych ludzi płyną z korzystania z nowych mediów.

Tabela 2

Korzyści młodych ludzi z posługiwania się nowymi mediami

Obszar	Odbiorca	Uczestnik	Aktor
Edukacja	zasoby edukacyjne	kontakt z innymi osobami o podobnych zainteresowaniach	samodzielnie inicjowana i wspólna nauka
Udział i zaangażowanie obywatelskie	globalne informacje	wymiana informacji pomiędzy zaangażowanymi grupami	konkretne formy społecznego zaangażowania

¹⁴ A. S i e m i ń s k a - Ł o s k o, *Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 19.

¹⁵ Tamże, s. 21.

¹⁶ www.oskko.edu.pl [dostęp: 10.12.2015].

¹⁷ J. P y ż a ł s k i, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 83.

Obszar	Odbiorca	Uczestnik	Aktor
Kreatywność/ wyrażanie siebie	różnorodność materiałów źródłowych	zaproszenia do zaan- gażowania/wyraża- nia siebie	treści tworzone przez użytkowników
Tożsamość i związki społeczne	treści poradnicze dotyczące zdrowia/ /problemów osobistych	portale społeczno- ściowe/komunikacja z innymi	ekspresja siebie

Źródło: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Nowoczesne rozwiązania technologiczne, które znajdują zastosowanie w edukacji, powinny być wyłącznie dopełnieniem tradycyjnego procesu kształcenia. Dzieci nie opanują umiejętności pisanie na tablecie, a komputer nie zastąpi nauczyciela. Wzajemne relacje między nauczycielem a uczniami są niezwykle istotne, ponieważ istnieje ładunek emocjonalny, którego brakuje w konfiguracji uczeń-komputer. Dobra relacja z nauczycielem wpływa również na efekty osiągane przez uczniów, ponieważ „z wielu obserwacji wynika, iż z przedmiotu, który prowadzi lubiany wykładowca podopieczni przygotowują się sumiennie, świadomie dążąc do dobrego opanowania materiału”¹⁸.

ZAGROŻENIE DLA ROZWOJU UCZNIĄ

Współczesna edukacja, wykorzystująca technologie informacyjno-komunikacyjne to również pewnego rodzaju zagrożenia, które czyhają zarówno na uczniów, jak i nauczycieli. Podstawowe zagrożenie wynikające z posługiwania się nowymi mediami i sprzętem komputerowym to z pewnością kłopoty zdrowotne – problemy ze wzrokiem, bóle kręgosłupa, ogólne złe samopoczucie wywołane zbyt długim korzystaniem z komputera¹⁹. Największym ryzykiem, które może wynikać z korzystania z nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych to uzależnienie od komputera i Internetu. Pomimo tego że: „media – Internet, stwarzają możliwości zdobywania informacji, szybkiego komunikowania się, to z drugiej strony mogą stać się substytutem kontaktów międzyludzkich”²⁰. Nadmierne korzystanie z Internetu

¹⁸ K. M a j e w s k a, *Czy technologia informacyjna może zastąpić osobę nauczyciela na lekcji matematyki?*, [w:] *Język – komunikacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 266.

¹⁹ A. S i e m i ń s k a - Ł o s k o, *Internet w przygotowaniu nauczycieli...*, s. 137.

²⁰ K. G r a b i a n o w s k a, *Zagrożenia w Internecie*, [w:] *Język – komunikacja – media – edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 218.

może przynieść również negatywne, pozazdrowotne skutki, które bezpośrednio będą odczuwalne przez użytkowników. Jacek Pyżalski przedstawia typologię zagrożeń związanych z funkcjonowaniem *online* zaproponowaną przez Piotra Sienkiewicza i Halinę Świebodę²¹:

- 1) obraźliwe i nielegalne treści,
- 2) złośliwe oprogramowanie,
- 2) gromadzenie informacji (np. podsłuch),
- 4) próby włamań do systemu,
- 5) włamania do kont internetowych użytkowników,
- 6) ograniczenia dostępności zasobów internetowych (np. przez blokowanie serwerów),
- 7) nieuprawniony dostęp do informacji,
- 8) oszustwa komputerowe.

Autor podkreśla jednak, że jak każda typologia, tak i ta zaproponowana powyżej ma pewne ograniczenia w stosunku do poruszanych problemów. Pierwszym z nich jest to, że nie odnosi się wyłącznie do zagrożeń dzieci i młodzieży, drugie natomiast dotyczy tego, że nie uwzględnia oddziaływania nowych mediów na uczniów²².

Tabela 3

Obszary zagrożeń związane z używaniem nowych mediów przez dzieci i młodzież

Zakres	Komercja	Agresja	Seks	Wartości
Zawartość (odbiorca)	spam/ /reklama	treści zawierające sceny agresji	pornografia	treści rasistowskie/ /nieprawdziwe treści nt. zdrowia/ /narkotyków
Kontakt (uczestnik)	śledzenie działań/zbieranie danych osobistych	ofiara agresji elektronicznej	spotkania z obcymi/ /molestowanie	samookaleczenia itp.
Zachowanie (sprawca)	hazard/ /hakerstwo/ /piractwo	sprawca agresji elektronicznej/ /produkcja treści agresywnych	produkcja pornografii/ /sexting	tworzenie treści instruuujących, jak popełnić samobójstwo itp.

Źródło: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

²¹ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying...*, s. 89.

²² Tamże.

PODSUMOWANIE

W kształceniu z wykorzystaniem nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych niezwykle ważnym elementem jest podnoszenie świadomości posługiwania się tymi narzędziami. Niejednokrotnie uczniowie nie są świadomi zagrożeń, jakie mogą płynąć z niewłaściwego korzystania z Internetu czy sprzętu komputerowego. Nauczyciel powinien przyjąć rolę przewodnika, który wskaże właściwe drogi działania i uchroni uczniów przed niebezpieczeństwem i istniejącymi zagrożeniami. Umiejętne i właściwe wykorzystanie mediów w edukacji to droga do sukcesu i osiągania przez uczniów dobrych wyników w nauce. Odpowiednie dobrane metody i należyte oprogramowanie to zadania, jakie musi wykonać nauczyciel. Do niego należy również ciągła kontrola i czuwanie nad treściami, do których uczniowie mają dostęp. Dużym ułatwieniem w drodze do sukcesu jest także właściwa współpraca w tym obszarze rodziców ze szkołą i nauczycielami. Odrębny temat stanowią kompetencje medialne, informacyjne i odpowiednie umiejętności, jakie powinien mieć współczesny nauczyciel. Aby pedagodzy mogli realizować postawione im zadania, należy wyposażyć ich w odpowiedni pakiet kompetencji, niezbędnych w rzeczywistości szkoły cyfrowej. Cyfrowa świadomość uczniów będzie możliwa do podnoszenia i pielęgnowania wyłącznie wtedy, kiedy taką świadomość będą mieli nauczyciele.

Nowoczesna szkoła, nazywana coraz częściej mianem e-szkoły, to łańcuch mocno powiązanych ze sobą elementów, które tworzą nauczyciele, uczniowie, rodzice/opiekunowie i środowisko oraz sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu. Aby e-szkoła mogła realizować swoje zadania z sukcesem, wszystkie te elementy muszą ściśle ze sobą współpracować i przenikać się. W podnoszeniu cyfrowej świadomości uczniów i nauczycieli z pewnością pomagają opisane w niniejszym artykule przykładowe projekty – „Szkoła z klasa 2.0” oraz „E-tornister”. Projekty takie dają nadzieję na wspólne tworzenie szkoły na miarę XXI w., szkoły cyfrowej, która eliminuje zagrożenia, a akcentuje wartości płynące z wykorzystania nowych mediów w edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Język – komunikacja – media – edukacja, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

K u b i c z e k B., *Metody aktywizujące: jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2007.

P y ż a ł s k i J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

S i e m i ń s k a - Ł o s k o A., *Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

Ż y ł i ń s k a M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

ŹRÓDŁA ELEKTRONICZNE

<http://szkolazklasa20.pl>

<http://www.ceo.org.pl>

<http://www.oskko.edu.pl>

<http://www.e-cti.pl>

<http://www.plus.pl>

<http://www.swiatczytnikow.pl>

SŁAWOMIR KANIA*

Profilaktyka społeczna zorientowana na wartości – aspekty psychopedagogiczne i neuropedagogiczne**

Streszczenie

Wartości przyjęte jako własne warunkują zachowania prospołeczne. By przeciwdziałać zachowaniom aspołecznym, warto więc wdrażać działania zapobiegawcze zorientowane na promocję wartości prospołecznych. Jak ważne jest to działanie świadczą skomplikowane procesy kreacji aksjologicznej oraz najnowsze badania medyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: wartość, system wartości, profilaktyka społeczna

Social prevention oriented on values – aspects psychopedagogic and neuropedagogic

Summary

The values adopted as its own condition prosocial behaviors. To counteract anti-social behavior should therefore implement preventive measures oriented promotions of pro-social values. How important is this activity demonstrate the complicated processes of creation axiological and the latest medical research.

KEYWORDS: value, value system, social prevention

Indywidualny system wartości ma ogromne znaczenie dla funkcjonowania danej jednostki. Wartości określają poziom rozwoju osoby oraz w dalszej perspektywie jego kierunek. Indywidualny system wartości nie jest konstruktem sztywnym i niezmiennym, lecz posiada możliwość reorganizacji i przyjęcia nowych wartości. Ta specyficzna właściwość pozwala na dostosowywanie

* Mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, doktorant Uniwersytetu Opolskiego, lkania.slawomir@gmail.com

** W artykule wykorzystano fragmenty pracy magisterskiej „System wartości a kompetencje społeczne młodzieży licealnej”, promotor dr Andrzej Kurek, Opole 2015.

się jednostki do aktualnych warunków panujących w danej rzeczywistości społecznej. Proces przyjmowania wartości jako własne niesie za sobą wiele niebezpieczeństw dla jednostki, które mogą zakończyć się akceptacją wartości antyspołecznych, a co za tym idzie nieprzystosowaniem społecznym. W związku z powyższym jedną z dróg zapobiegania zachowaniom aspołecznym jest profilaktyka zorientowana na wartości.

WYBRANE KONCEPCJE INDYWIDUALNEGO SYSTEMU AKSJOLOGICZNEGO

System wartości jest hierarchiczny, a układ wartości i stosunki między tymi wartościami zależne są od doświadczenia danej jednostki. W literaturze przedmiotu spotyka się wiele koncepcji dotyczących mechanizmów porządkujących wartości. Autor artykułu w szczególności chciałby tu przywołać trzy koncepcje: Krystyny Ostrowskiej, Milтона Rokeacha i Shaloma H. Schwartza.

Indywidualny system wartości w ujęciu K. Ostrowskiej ściśle powiązany jest z warunkowaniem przez niego procesów kognitywnych, emocjonalnych oraz behawioralnych. Samo w sobie pochodzenie wartości nie jest przedmiotem badań psychologicznych, lecz jest to obszar oddzielnej dziedziny naukowej – aksjologii¹.

Sam indywidualny system aksjologiczny nie jest wyłącznie wartościami przyjętymi z kręgu kulturowego, w którym dana jednostka funkcjonuje, lecz „bardziej prawdziwe jest przyjęcie hipotezy, że człowiek funkcjonuje, czyli organizuje swoje reakcje i zachowania w odpowiedzi na stan napięcia pomiędzy indywidualnym i społecznym światem wartości”². W opinii K. Ostrowskiej indywidualny system aksjologiczny jest wytworem wynikającym z relacji wewnętrznych pragnień i społecznych oczekiwań.

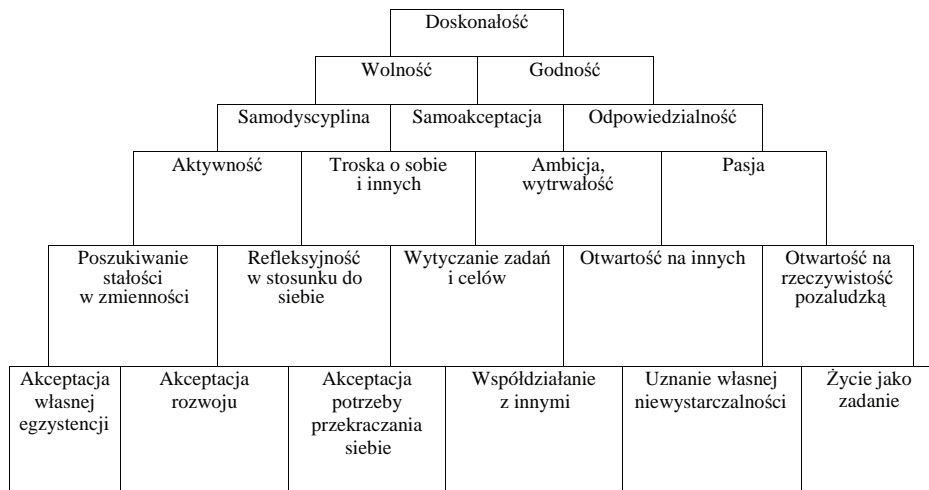
Krystyna Ostrowska indywidualny system wartości przedstawia jako zbiór postaw i samych wartości nakładających się naprzemiennie w taki sposób, by wykorzystać potencjał biologiczny, psychiczny, duchowy i społeczny człowieka. Wartości uczestniczą w budowaniu struktur regulacyjnych i motywacyjnych. Będąc częścią stałych cech jednostki, tworzą podstawę kreowania „Ja” – tożsamości na zasadzie odrębności od pozostałych jednostek, a także „My” – tożsamości społecznej. Urzeczywistniając wartości indywidualne, jednostka uświadamia sobie zależność społeczną, co generuje potrzebę wartości transcendentnych. Możliwości i umiejętności realizacji wartości pełnią funkcję

¹ K. O s t r o w s k a, *Psychologia resocjalizacyjna: w kierunku nowej specjalności psychologii: dla studentów psychologii, pedagogiki, resocjalizacji, prawa, pracy socjalnej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008, s. 159–160.

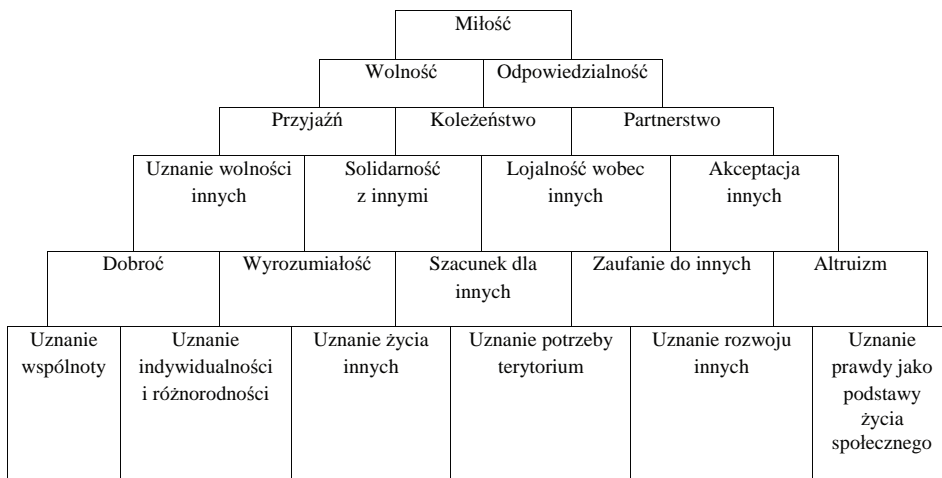
² K. O s t r o w s k a, *Indywidualny i społeczny system wartości wyznacznikiem zachowań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 10, s. 3.

stabilizacyjną dla struktur „Ja” i „My” oraz relacji między tymi strukturami³. Natomiast urzeczywistnianie wartości odbywa się poprzez rozbudowanie postaw, które stają się elementami indywidualnego systemu aksjologicznego przybierającego kształt piramid. Krystyna Ostrowska wyróżnia cztery modele układu postaw i wartości⁴.

Model systemu postaw wartości pomagających w osiągnięciu pełni człowieczeństwa



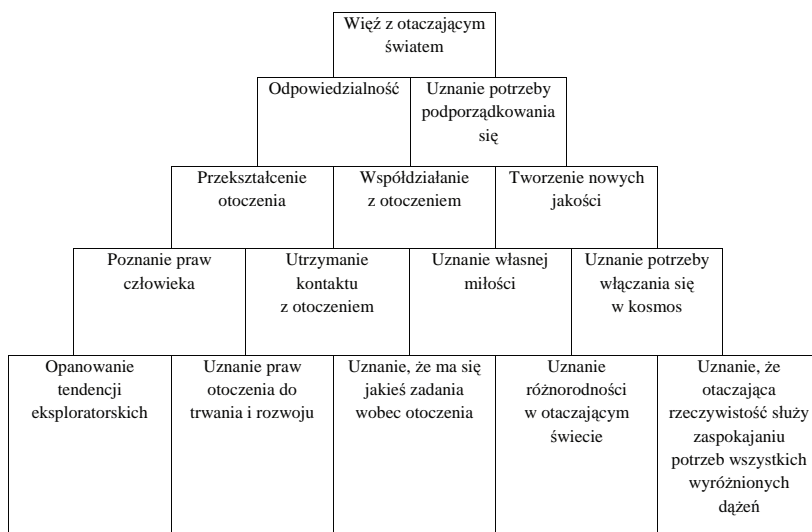
Model systemu postaw wobec wartości pozwalających zrealizować cel współdziałania z innymi



³ K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna...*, s. 159–160.

⁴ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości, cz. 1: Ćwiczenia z uczniami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 14.

Model systemu postaw wobec wartości pozwalających zrealizować cel włączenia się we wszechświat



Model ustosunkowania się wobec wartości zapewniających rozwój religijny i moralny



Źródło: K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna: w kierunku nowej specjalności psychologii*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008, s. 162–163.

Schemat 1. Modele piramid postaw i wartości wg Krystyny Ostrowskiej

Krystyna Ostrowska przyjmuje świat aksjologiczny jednostki jako uporządkowaną całość ustosunkowań i samych wartości, której celem jest motywowanie i modyfikacja dążeń rozwojowych. System ten jest stałą strukturą, w ramach której zachodzą nieznaczne zmiany determinowane samoaktualizacją⁵. Zmiany te można sklasyfikować w czterech etapach.

⁵Tamże, s. 15–16.

„• Pierwszy etap to widzenie świata jako wrogiego, groźnego, przeciwnego, czego efektem jest akcentowanie wartości bezpieczeństwa, obrony, samozachowania, indywidualizmu.

• Drugi etap to widzenie świata i siebie jako problemu, zadania, z którym trzeba toczyć walkę, zmagać się, borykać – prowadzi to do akcentowania wartości: własnego prestiżu, osiągnięć, obowiązku, porządku, sukcesu, planowania itp.

• Trzeci etap to widzenie świata i siebie jako procesu twórczego, stąd akcentowanie wartości sprawiedliwości, wolności, niezależności.

• Czwarty etap to widzenie świata jako drogi, sceny, na której żyje i pracuje wielu ludzi zdążających ku ostatecznemu celowi. Ich realizacje są współdziałaniem pomocy innym i sobie. Skutkuje to uznaniem życia jako fundamentu wartości oraz niezależności jako czynnika prowadzącego do wolnego współdziałania i realizacji osobowych ideałów”⁶.

Czteroetapowy rozwój priorytetów aksjologicznych jednostki współrealizują się z rozwojem poznawczym i bagażem doświadczeń życiowych tej jednostki. Hierarchia wartości jest konsekwencją wielu czynników psychicznych i społecznych⁷. Proces adaptacji społecznej związany jest ściśle z procesem akceptacji społecznych norm aksjologicznych. Czynnikiem sprawczym jest konflikt między jednostkowym a społecznym systemem wartości. Człowiek funkcjonując w społeczeństwie nieprzerwanie uzgadnia swój aksjologiczny obraz z obrazem ogólnospołecznym⁸.

Shalom H. Schwartz za wartość same w sobie uważał własne przekonanie o obiekcie dążeń. Elementarnym założeniem jego koncepcji jest okrąg, w którym wpisany jest system aksjologiczny człowieka. Wartości umiejscowione w kontinuum Schwartza posiadają określone cechy:

– wartości są pojęciami albo przekonaniami, które oddziałują na nasze samopoczucie. W zależności od ich charakteru wyzwalane są emocje negatywne albo pozytywne. Przykładowo realizowana niezależność (jako preferowana wartość lub zbiór wartości) wzbudza poczucie szczęścia, kiedy jednak mechanizm urzeczywistniania jest zablokowany, to wyraża się to poczuciem smutku czy nerwowością;

– wartości jako cele dążeń są motywami działań ludzkich;

– umiejscowienie wartości w kontinuum nie jest zależne od jednego konkretnego zdarzenia, lecz od wielości różnych sytuacji;

– wartości stanowią kategorie oceny otaczającej rzeczywistości społecznej oraz stanowią nadrzędny element uczestniczący w procesie selekcji zachowań i sytuacji;

⁶Tamże, s. 13.

⁷Tamże.

⁸K. O s t r o w s k a, *Psychologia resocjalizacyjna...*, s. 152–153.

– wartości są zbiorem zhierarchizowanym i ustrukturuowanym;
 – filtracja właściwych zachowań ludzkich odbywa się zgodnie z zasadą: im wartość jest „wyżej” w hierarchii, tym silniej oddziałuje na działania człowieka⁹.

Shalom H. Schwartz wyróżnia dwie zasady regulujące kołowy system aksjologiczny – zgodności oraz konfliktu. Zgodnie z zasadą zgodności wartości obsadzone w zbliżonym lub wspólnym obszarze możliwe są do współrealizacji. Natomiast zasada konfliktu jest odwrotnością pierwszej, gdzie wartości leżące na przeciwległych krańcach kontinuum aksjologicznego wzajemnie się wykluczają, co uniemożliwia jednoczesne ich urzeczywistnianie¹⁰. Proces realizacji konkretnej wartości sprzecznej wyraża się trzema rodzajami konsekwencji:

- praktyczny – jednostka dążąc do konkretnych wartości, przejawiając zachowania sprzeczne z inną wartością;
- psychologiczny – jednostka realizując wartość sprzeczną, uświadamia sobie antagonistyczny stosunek jednych celów dążeń do innych, a świadomość powyższego stanu rzeczy objawia się negatywnymi przeżyciami;
- społeczny – wartości powiązane są z konkretnymi reakcjami społecznymi, a realizując określone wartości jednostka musi także dokonać wyboru między zróżnicowanymi (akceptacja i nieakceptacja) postawami społeczności¹¹.

Szczegółowo koncepcje kontinuum aksjologicznego przedstawia schemat 2.



Źródło: J. C i e c i u c h, *Kształtowanie się systemu wartości: od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 6.

Schemat 2. Kołowe kontinuum aksjologiczne w ujęciu Shaloma H. Schwartz

⁹J. C i e c i u c h, *Kształtowanie się systemu wartości: od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 37–42.

¹⁰Tamże, s. 46.

¹¹Tamże, s. 47.

Model kołowy wyszczególnia 10 typów wartości sklasyfikowanych w przeciwstawnych grupach:

- „• zachowawczość versus otwartość na zmiany:
 - kierowanie sobą – niezależność w myśleniu i działaniu, twórczość, wolność;
 - stymulacja – zmienność, nowość, podniecenie;
 - hedonizm – przyjemność, zmysłowe zaspokojenie;
 - osiągnięcia – osobisty sukces osiągnięty dzięki własnym kompetencjom, zgodnie ze społecznymi standardami, ambicja;
 - władza – status i prestiż społeczny, dominacja nad innymi ludźmi, kontrola ludzi i zasobów;
 - umacnianie się versus przekraczanie siebie:
 - bezpieczeństwo – harmonia, porządek i stabilizacja w całym społeczeństwie i relacjach międzyludzkich, bezpieczeństwo własne, bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe;
 - przystosowanie – ograniczanie własnych działań, dążeń, impulsów, które mogłyby krzywdzić lub denerwować innych ludzi, naruszać społeczne oczekiwania lub normy;
 - tradycja – akceptacja i podtrzymywanie zwyczajów, idei i tradycji własnej kultury, religii lub rodziny, respekt w stosunku do tradycji, pokora;
 - życzliwość – dbanie o dobro bliskich osób, członków rodziny, grupy, przyjaciół;
 - uniwersalizm – zrozumienie, szacunek i tolerancja w stosunku do wszystkich ludzi, dobro wszystkich ludzi i przyrody¹².

Indywidualny system aksjologiczny według Milтона Rokeacha jest stałą hierarchiczną, strukturą przekonań o metodach postępowania. Sama wartość w ujęciu psychologicznym jest skonstruowana z elementów poznawczych, emocjonalnych i zachowawczych¹³.

Hierarchia aksjologiczna kształtuje się w oparciu o dwa elementy: własną osobę oraz otaczającą rzeczywistość społeczną. Zgodność aksjologiczna z własną osobą to aspekt afektywny wartości, natomiast zgodność z kontekstem środowiskowym to aspekt poznawczy i zachowawczy¹⁴. Wewnętrzna struktura wartości jest względnie stała, a jej możliwości zmiany maleją wraz z ważnością w hierarchii poszczególnych obiektów uważanych za cenne. Wartości pełnią funkcje motywujące (w przypadku ich realizacji) oraz demotywujące (blokada działań wobec obiektów niebędących w przekonaniu jed-

¹² Tamże, s. 57.

¹³ T. B o r o w s k a, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, [Instytut Badań Edukacyjnych], Warszawa 2003, s. 79.

¹⁴ E. W y s o c k a, *Systemy wartości i orientacje wartościujące preferowane przez młodzież*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4, s. 127.

nostki obiektem pożądań). Milton Rokeach zaproponował dwie grupy wartości – instrumentalnych i ostatecznych. Pierwsze tożsame są z elementarnymi sposobami funkcjonowania i można mówić, że wartości instrumentalne to pojedyncze przekonania, wyznaczające kierunek postępowania. Natomiast wartości ostateczne stanowią centrum systemu aksjologicznego człowieka, w którym zawierają się treści, cel (sens) życia. Są to wartości o niewielkiej możliwości zmiany i przebudowy, gdyż stanowią o kierunku przekonań (są nadrzędne w stosunku do wartości instrumentalnych)¹⁵.

PROCES WARTOŚCIOWANIA A CZYNNIKI WPŁYWU OSOBOWOŚCIOWEGO

Wewnętrzny świat aksjologiczny młodzieży jest niestabilny (niedookreślony) i podatny na wielokrotne gwałtowne zmiany, gdyż właśnie wówczas formułują się wartości ostateczne (cel rozwoju), stanowiące podbudowę dla niższych szczebli hierarchii – wartości konkretnych¹⁶. Stan taki definiuje się jako kryzys wartościowania, który jest specyficzny dla adolescentów i powiązany jest z trudnościami w urzeczywistnianiu, wyborze oraz ocenie celów i potrzeb. Przyczyn tych trudności upatruje się w rozpoczętej integracji procesu wartościowania z procesami emocjonalnymi, behawioralnymi i poznawczymi¹⁷.

Jeden z mechanizmów wartościowania (kreatywności aksjologicznej) odbywa się na zasadzie klasyfikacji według osobistego odczucia przyjemne versus nieprzyjemne. Funkcjonując w rzeczywistości społecznej, jednostce w zależności od charakteru sytuacji towarzyszą odmienne stany emocjonalne, które oddziałują na segregację przyjmowanych wartości. Przykładowo osoba w żałobie cenić (jako przyjemne) będzie spokój i ciszę, a osoba w euforii cenić będzie głośne śpiewy i muzykę pozytywną. Uznawane wartości w tym przypadku są elementem względnym, na który wpływają określone czynniki¹⁸.

Wśród czynników wpływających na „przyjęcie” wartości za własne istotne są: kontekst sytuacyjny (jako przyczyna) i rozwój perspektywiczny tej sytuacji. W wyniku zdarzenia jednostka koncentruje się na obiektach, klasyfikuje je jako przyjemne lub nieprzyjemne, w zgodzie z własnym profilem oso-

¹⁵ I.E. K a r n e y, *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 40.

¹⁶ S. K a n i a, *Nauczanie filozofii w szkole jako profilaktyka niedostosowania społecznego młodzieży*, [w:] *Ważne sprawy naszych uczniów*, red. D. Kowalska, U. Strzelczyk-Raduli, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2014, s. 130.

¹⁷ F. K o z a c z u k, *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykołajenia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 175.

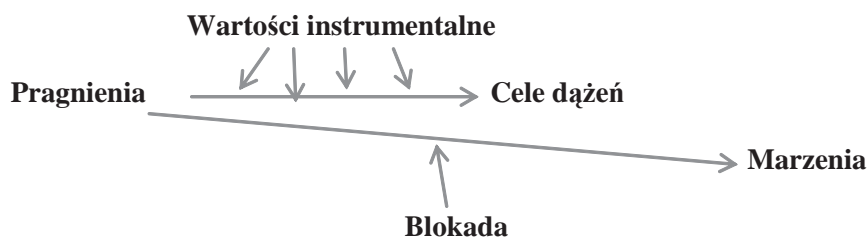
¹⁸ H. Ś w i d a - Z i e m b a, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, [wyd. 2], Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 10–13.

bowościowym i zdolnościami organizmu. O ile rzeczywistość jest zmienna, o tyle istnieją stałe dyspozycje jednostki, które wspomagają proces wartościowania. Stałe te w wyniku funkcjonowania społecznego ulegają również aktualizacji i można je traktować jako wartości same w sobie, czyli subiektywne zdolności do oceny sytuacji¹⁹.

Wartości jako stałe dyspozycje są trwale powiązane z potrzebami ludzkiemi i nie powinno się ich traktować rozłącznie. Wyróżnia się ich dwa rodzaje:

- wartości jako przedmioty stałych pragnień,
- wartości jako instrument stałych pragnień²⁰.

Wyraźnie określony obiekt pragnień, uznany przez jednostkę, definiowany jest jako wartość konkretna. W wyniku dążenia do przedmiotów – potrzeb – absorbowane są wartości pośrednie, które przybliżają do urzeczywistnienia wartości konkretnych. Zaabsorbowane potrzeby często definiuje się jako wartości instrumentalne, co jednoznacznie określa ich charakter jako „instrumenty” umożliwiające realizację głównego celu dążeń. Wartości konkretne mają charakter wyłącznie pozytywny (nie jest możliwe realizowanie przykrych i nieakceptowanych potrzeb) oraz uświadomiony. Pragnienia neutralne i negatywne wypychane są do sfery nieświadomości. Wyróżnia się również wartości ogólne, zachowujące identyczne prawa i właściwości co wartości konkretne, lecz cechujące się wyraźnym niedookreśleniem ze strony jednostki²¹.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Świda-Zimba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, [wyd. 2], Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 20–24.

Schemat 3. Kształtowanie się w jednostce stałych dyspozycji

¹⁹ Tamże, s. 10–13.

²⁰ Tamże, s. 18–20.

²¹ Tamże.

Stałe dyspozycje to również cele dążeń ludzkich. Przyczyniają się do aktywizacji postaw powiązanych ze strukturami poznawczymi jednostki, absorbując jej uwagę i motywację²².

Tabela 1

Zależności między stałymi dyspozycjami

Wyszczególnienie	Pragnienia	Cele	Marzenia
Struktura	• emocjonalno-motywacyjne	• poznawczo-behawioralne	• emocjonalne/ /poznawcze
Funkcja	• motywujące	• aktywizujące	• motywujące/ /nieaktywizujące
Efekt	• satysfakcja versus przygnębienie	• satysfakcja versus przygnębienie	• kompensacyjne versus frustracja
Zależność	• niezależne od woli	• zależne od woli	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Świda-Zimba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, [wyd. 2], Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 20-24.

Pragnienie posiada odmienny charakter, wyraźnie odróżniający od celów dążeń. Za pomocą wartości instrumentalnych dążymy do określonych wartości trwałych. Efektem blokady są nieureczywistnione pragnienia (marzenia), powstałe bez udziału wartości instrumentalnych. Marzenia mają podłoże poznawcze, nieaktywizujące i kompensacyjne lub też emocjonalne, motywujące i frustrujące²³.

Drugi mechanizm wartościowania odbywa się w zgodzie z regułą „chwalebny versus niechwalebny”. Jest to proces specyficzny dla ludzi, a związany jest ze zdolnościami poznawczymi jednostki. Dostrzegając dane obiekty czy sytuacje, podmiot ocenia, klasyfikując dane elementy rzeczywistości społecznej jako istotne (pozytywnie) lub nieistotne (negatywnie). Jest to nic innego jako świadomy proces oceny względem obranej kategorii uzasadnianej społecznie. Przykładowo, film w kinie można ocenić pod względem estetyki (klasyfikując jako piękny lub brzydki), jak również pod względem ekonomicznym (klasyfikując jako kosztowny lub niskobudżetowy). Ocena zależna jest również od zdolności percepcyjnych jednostki oceniającej i od danego kontekstu sytuacyjnego. Poszczególne jednostki są zdolne do oceny danego obiektu czy zdarzenia odmiennie, w zależności od predyspozycji, która dominuje w procesie percepcji. W procesie wartościowania chwalebny kontra niechwalebny istotne znaczenie ma kontekst kulturowy, gdyż dokonana ocena w znaczącej mierze zależy od wpisanych w jednostkę wartości, które powiązane są z jej habitatem kulturowym.

²² Tamże, s. 20-24.

²³ Tamże.

Proces kategoryzacji aksjologicznej zależy jest również od pola, które dana jednostka obserwuje i w którym następuje klasyfikacja obiektów. Kategoryzacja zależy od aktualnego stanu psychicznego i społecznego jednostki. Stałą na skali tego mechanizmu jest każda kategoria (wartość), która umożliwia ocenę na wysokim poziomie ogólności (poznawania otaczającego świata przez pryzmat wpisanych w struktury poznawcze wartości kulturowych). Osądy o danej sytuacji posiadać będą w związku z powyższym wspólne elementy (ocena etyczna, estetyczna itp.), jednakże mogą znacznie różnić się od siebie. Przebieg oceny zależy jest od aktualnych standardów historyczno-kulturowych (coś co w przeszłości było amoralne, dziś jest już zgodne z etyką) oraz od czynników, tj. od emocji czy doświadczenia życiowego jednostki (w zależności od naszego samopoczucia oceniamy sytuację inaczej)²⁴.

Wartości ponadosobowe to sytuacje i obiekty o wysokim poziomie ogólności przyjmowane przez jednostkę. Wpisane w struktury poznawcze oddziałują na system oceny zachowań społecznych oraz system celów dążeń ludzkich. Wartości ponadosobowe odróżniają się od stałych dyspozycji osobowych tym, że kreują się w przestrzeni społecznej, natomiast stałe dyspozycje są kreowane w głównej mierze przez jednostkę²⁵.

Mechanizmy kreacji aksjologicznej – emocjonalno-motywacyjny oraz mechanizm wartościowania poznawczego – współwystępują i przenikają się wzajemnie. Dana sytuacja czy wartościowy obiekt, np. utwór muzyczny odbierany jako wartość przyjemna równocześnie może być odbierany jako wartość godna pochwały. W przypadku takiej zależności mechanizmów można mówić o wzajemnym wspieraniu się jednostkowego i społecznego systemu aksjologicznego. Drugi charakter zależności jest determinantą zmiany. Słuchając muzyki, w naszym odczuciu przyjemnej (a w kategorii ogółu niechwalebnej), potrafimy obrać taką kategorię oceny, która zezwoli na uznanie jej jako wartość. Muzyka przykładowo amoralna zostanie oceniona jako spontaniczna czy groteskowa, co wpływa dodatnio również na modyfikację stałej dyspozycji oraz nowych płaszczyzn oceny kulturowej²⁶.

NEUROPEDAGOGIKA WARTOŚCI

Wartości nie są wyłącznie konstruktem teoretycznym, lecz stanowią realne struktury neuronalne determinowane doświadczeniem. Gerald Hüther i Uli Hauser są zdania, że „decydują o naszym sposobie myślenia, odczuwania i postępowania, dlatego każdy z nas siłą rzeczy jest nośnikiem wartości własnej kultury i przyczynia się do przekazywania ich następnemu poko-

²⁴ Tamże, s. 15–18.

²⁵ Tamże, s. 24–25.

²⁶ Tamże, s. 15–18.

leniu”²⁷. Żyjąc w danej kulturze, nasz mózg staje się przetrwalnikiem cech reprezentowanych przez tę kulturę, co oczywiście ma decydujące znaczenie dla naszego funkcjonowania w jej obrębie i poza nią. Przyswajanie wartości jest procesem uczenia się podobnym do przyswajania zasad gramatycznych języka. Dziecko uczące się języka ojczystego nie zaczyna nauki od przyswojenia reguł gramatycznych, lecz po prostu go używa i w wyniku doświadczania, obserwacji reakcji otoczenia oraz obserwacji modelu usprawnia własną mowę. Z kreowaniem systemu moralnego jest bardzo podobnie, mianowicie w wyniku doświadczania skomplikowanych sytuacji społecznych, które wymagają oceny aksjologicznej (dylematy moralne) i podjęcia decyzji, umożliwia się doświadczenie konsekwencji tych decyzji. Im bogatsze doświadczenia, tym większe prawdopodobieństwo, że młody człowiek w sytuacji konfliktu wartości podejmie świadomy nielosowy wybór. Niezwykle ważne jest obserwowanie modelu zachowań, który stanowić ma przykład jasných zasad w społeczeństwie. Oczywiście posiadanie moralnego mentora oraz doświadczenia w rozwiązywaniu dylematów moralnych nie uchroni od sytuacji subiektywnie „nowych” – nieprzećwiczonych przez wychowanka. Zdaniem Manfreda Spitzera społeczeństwo wytworzyło w tym celu skodyfikowany kodeks wartości uniwersalnych zawartych w dekalogu, prawach religijnych i obyczajowych, do którego powinniśmy się odwoływać w sytuacjach niezwykle złożonych i trudnych²⁸.

PROFILAKTYKA SPOŁECZNA ZORIENTOWANA NA WARTOŚCI

Zapobieganiem zachowaniom sprzecznym z normą zajmuje się profilaktyka społeczna, która swe działania opiera na dwóch filarach – czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących. Czynniki ryzyka to te, które sprzyjają powstawaniu zachowań stojących w konflikcie z normą społeczną, natomiast czynniki chroniące to te zmienne, które warunkują dobre przystosowanie i funkcjonowanie w zgodzie z normami społecznymi²⁹. Profilaktyka jest więc działaniem wspierania czynników chroniących oraz wygaszania czynników ryzyka. Trudności w wartościowaniu tego, co słuszne, a co nie, tego, co ważne, a co nieistotne, tego, co społecznie pożądane i tego, co niepożądane powiązane są z zachowaniami ryzykownymi, takimi jak: alkoholizowanie się,

²⁷ G. H ü t h e r, H. H a u s e r, *Wszystkie dzieci są zdolne: jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 112.

²⁸ M. S p i t z e r, *Jak uczy się mózg*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 239–251.

²⁹ S. Ś l i w a, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2015, s. 17.

narkotyzowanie się, wagarowanie itp.³⁰. Przyjąć więc można, że nieumiejętność oceny sytuacji w oparciu o wartości społeczne jest czynnikiem ryzyka. By temu przeciwdziałać, należy stworzyć takie środowisko, które będzie bogate w sytuacje zezwalające na doświadczanie wyborów moralnych oraz we wskazania dotyczące ocen tych sytuacji. Zdaniem Krzysztofa Zajączkowskiego „Dziecko powinno poznać i rozumieć, na czym polega wyższość wartości osobowych nad rzeczowymi, postawy «być» nad «mieć»”³¹. Umiejętność oceny aksjologicznej i przyjmowanie wartości prospołecznych jest na tyle ważnym czynnikiem chroniącym, że wymienia się ją wraz z silną więzią z rodziną, praktykami religijnymi, zainteresowaniem karierą szkolną³². Niektóre czynniki chroniące, takie jak kompetencje społeczne są silnie związane z systemem przyjętych wartości młodzieży, w szczególności z wartościami moralnymi³³. Ustalono również, że urzeczywistnianie wartości społecznych stanowi podstawę poczucia sensu życia oraz chroni przed nadużywaniem środków psychoaktywnych³⁴.

Profilaktyka zorientowana na wartości wydaje się więc uzasadniona. Jednak problemem jest ustalenie, jakie wartości promować. Przedstawione koncepcje psychologiczne dotyczące systemu aksjologicznego człowieka bazują na różnych założeniach oraz na innych wartościach. Określenie wszystkich wartości prospołecznych jest trudnym zadaniem, jednak uogólnić je można do zasady, że wartości prospołeczne to te, które są pożądane przez ogół społeczeństwa. Nie upraszcza to sytuacji, gdyż wartością prospołeczną może być każdy obiekt, zachowanie, zdarzenie, któremu towarzyszą pozytywne opinie i odczucia innych jednostek. Warto więc w oddziaływaniach profilaktycznych oprzeć się o wybraną koncepcję wskazującą, które wartości są kluczowe dla rozwoju prospołecznej osobowości wychowanka.

Opinia innych oraz własny przykład to czynniki o kluczowym znaczeniu w tego rodzaju działaniach, gdyż warunkują one przyjęcie przez wychowanka danych wartości. Bardzo istotne więc jest, by wychowawcy, chcąc np. by wychowanek był miły czy prawdomówny, sami być tacy, ponadto powinni wywierać wpływ na najbliższe środowisko, by dezaprobować postawy sprzecz-

³⁰ K. Z a j ą c z k o w s k i, *Profilaktyka uzależnień a wartości: przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002, s. 29–32.

³¹ Tamże, s. 33.

³² Tamże, s. 51.

³³ S. K a n i a, *Związki kompetencji społecznych z systemem wartości licealistów – implikacje dla profilaktyki pedagogicznej*, [w:] *Problemy rozwoju przestrzennego systemów społeczno-gospodarczych: gospodarka, edukacja, medycyna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2015, s. 303–214.

³⁴ C. C e k i e r a, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych: metody, programy, modele, ośrodki, zakłady, wspólnoty*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992, s. 259.

ne z urzeczywistnianą wartością. Postulat ten wydaje się oczywisty, jednakże profilaktyka jest często odbierana jako bezpośrednie działania, wyłącznie w stosunku do uczniów. W rozumieniu autora profilaktyka zorientowana na wartości jest działaniem dotyczącym przede wszystkim nauczycieli i wychowawców kreujących środowisko i kulturę szkoły, w której wychowanek będzie czuł się dobrze i wrastając w nią przyjmował będzie wartości przez nią propagowane i urzeczywistniane.

BIBLIOGRAFIA

B o r o w s k a T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, [Instytut Badań Edukacyjnych], Warszawa 2003.

C e k i e r a C., *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych: metody, programy, modele, ośrodki, zakłady, wspólnoty*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.

C i e c i u c h J., *Kształtowanie się systemu wartości: od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, Warszawa 2013.

H ü t h e r G., H a u s e r H., *Wszystkie dzieci są zdolne: jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.

K a n i a S., *Nauczanie filozofii w szkole jako profilaktyka niedostosowania społeczne-go młodzieży*, [w:] *Ważne sprawy naszych uczniów*, red. D. Kowalska, U. Strzelczyk-Raduli, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2014.

K a n i a S., *Związki kompetencji społecznych z systemem wartości licealistów – implikacje dla profilaktyki pedagogicznej*, [w:] *Problemy rozwoju przestrzennego systemów społeczno-gospodarczych: gospodarka, edukacja, medycyna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2015.

K a r n e y I.E., *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

K o z a c z u k F., *Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykształcenia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

O s t r o w s k a K., *Indywidualny i społeczny system wartości wyznacznikiem zachowań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 10.

O s t r o w s k a K., *Psychologia resocjalizacyjna: w kierunku nowej specjalności psychologii: dla studentów psychologii, pedagogiki, resocjalizacji, prawa, pracy socjalnej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.

O s t r o w s k a K., *W poszukiwaniu wartości, cz. 1: Ćwiczenia z uczniami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

S p i t z e r M., *Jak uczy się mózg*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Ś l i w a S., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski Sp. z o.o., Opole 2015.

Ś w i d a - Z i e m b a H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, [wyd. 2], Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998.

W y s o c k a E., *Systemy wartości i orientacje wartościujące preferowane przez młodzież*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4.

Z a j ą c z k o w s k i K., *Profilaktyka uzależnień a wartości: przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.

Przepis na szczęśliwe dziecko

Streszczenie

Jak się okazuje, doświadczanie szczęścia niesie ze sobą wiele korzyści istotnych z perspektywy funkcjonowania człowieka. Oczywistym staje się fakt, że wychowanie dziecka na szczęśliwego i mądrego człowieka to najważniejszy cel rodzicielskiej powinności. Pomimo najszerszych chęci wielu rodziców poszukuje recepty na szczęśliwe dziecko, bazując na własnych, niekoniecznie dobrych, doświadczeniach lub stosując metodę prób i błędów. Artykuł ma na celu przybliżenie czytelnikowi problematyki dobrostanu psychicznego – jego znaczenia, korzyści jakie daje, genezy oraz najważniejszych determinant. W drugiej części przedstawione są niektóre z czynników, takich jak regulacja emocjonalna i empatia, stanowiących ważny element wychowania dzieci do szczęścia.

SŁOWA KLUCZOWE: szczęście, satysfakcja życiowa, wychowanie do szczęścia

Recipe for a happy child

Summary

Feeling of subjective well-being has many benefits that are important from the perspective of human functioning. It becomes obvious that raising a child to a happy and wise man is the most important goal of parental responsibilities. Many parents are looking for a prescription for a happy child based on his own experience or by trial and error. Article aims to bring the issue of mental well-being – its importance, the benefits, the genesis and the most important determinants. In the second part lists some of the factors, such as emotional control and empathy, which constitute an important part of the education of children to be happy people.

KEYWORDS: happiness, life satisfaction, raising a happy child

* Mgr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, katarzyna.blonska@interia.pl

Sprawdzony i niezawodny sposób na szczęśliwe dziecko. Skrupulatnie doskonalony i przekazywany z pokolenia na pokolenie. Polecam.

Składniki:

2 kg bezwarunkowej miłości

szczypta cierpliwości

2 gramy zrozumienia

3 litry zaufania

250 dkg skutecznej komunikacji

3 kg odpowiedzialności

10 ml konsekwencji

doza wolności

czułości wedle uznania, im więcej tym lepiej

Wszystkie składniki dokładnie z sobą łączymy i mieszamy w odpowiedniej misce, delikatnie ugniatamy (bez użycia miksera) i następnie przechowujemy pod przykryciem klosza przez najbliższych kilkanaście lat w stosownej temperaturze – przegrzewanie i wyziębienie grozi zepsuciem. W zależności od ciasta od czasu do czasu ugniatamy lub przyprawiamy, szczególnie w razie początkowego kwaszenia lub gorzknienia. Od czasu do czasu dodajemy czułości i przyjemności – wedle własnego uznania i indywidualnych potrzeb masy. Bez względu jednak na wszystko przez pierwsze lata wyrastania nie pozostawiamy ciasta bez baczonej opieki. Po kilkunastu latach jest wystarczająco wyrosnięte, by rozpocząć samodzielne wypiekanie. Przez kolejne kilkadziesiąt lat stopniowo odstawiamy niektóre z przypraw, a w ich miejsce dodajemy coraz więcej zaufania, wolności i zrozumienia. W razie zaś nagłej konieczności ciasto możemy mocno ugnieść, aby wróciło do właściwej formy. Bez względu na etap wzrostu ciasta nigdy nie ograniczamy mu miłości i szacunku.

Smacznego.

WSTĘP

Wychowanie szczęśliwego dziecka jest jednym z najcenniejszych osiągnięć rodzica. To ogromny sukces przygotować młodego człowieka do pełnowartościowego i dobrego życia. Dziecko wychowywane w duchu radości, satysfakcji i szczęścia, kiedy osiągnie dorosłość będzie pewne siebie, ufne, wierzące w swoje możliwości, pełne pasji i życzliwości. Szczęście wyposaży go w zasoby i cnoty, które pozwolą mu skutecznie radzić sobie z trudnościami i dadzą motywację do sukcesywnego i wytrwałego dążenia do celu¹.

¹ K. B ł o Ń s k a, *Szczęśliwe dzieci funkcjonują lepiej. Wpływ pozytywnego afektu na poznanie i zachowania społeczne*, [w:] *Poznać i zrozumieć świat – innowacje w edukacji wczesnoszkolnej*, red. W. Duczmał, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015, s. 75–88.

Wychowanie nowego członka rodziny swój początek ma długo jeszcze przed jego urodzeniem, prawdopodobnie już wtedy, kiedy zaczęła się historia całej rodziny. System wychowawczy przekazywany jest z pokolenia na pokolenie. To w jaki sposób rodzice wychowują swoje dzieci zależy od tego, jakie sami zebrali doświadczenia w tym zakresie. Jak pisze Wojciech Eichelberger w popularnym poradniku *Jak wychowywać szczęśliwe dzieci*, „gdy zabieramy się do wychowywania dzieci, najpierw musimy w sobie odkryć to, co psychologowie nazywają naszym wewnętrznym dzieckiem. Musimy je odkryć, odchuchać, zatroszczyć się o nie. Jeśli tego nie zrobimy, nieuchronnie będziemy przenosić na dzieci własne doświadczenia z dzieciństwa”². Nie wszystkie one są dobre i godne naśladowania. Dlatego warto w tym miejscu uzmysłowić rodzicom, że jeżeli pragną, aby ich dziecko było pewne siebie, zadowolone z życia i szczęśliwe powinni oni przede wszystkim zatroszczyć się o samych siebie, nie zaniedbując przy tym relacji z najbliższymi i potrzeb dziecka³.

Oczywistym jest fakt, że dzieci mają skłonność do naśladowania swoich wychowawców. Jeżeli więc będą miały sposobność obserwować swoich rodziców jako szczęśliwych, pełnych miłości, zadowolonych z siebie i wdzięcznych, to wówczas będą kształtować w sobie cechy pożądane z perspektywy życiowego sukcesu i poziomu szczęścia. Jak pisze Richard Carlson, znany amerykański psychoterapeuta, autor książek o wychowaniu dzieci do szczęścia: „Rodzice, którzy mają głęboką świadomość wagi przykładu, jaki dają dzieciom, niemal zawsze są w stanie pielęgnować w sobie większą cierpliwość, szerszą perspektywę, głębszą mądrość i pełniejsze szczęście. W tym sensie rodzicielstwo można postrzegać jako okazję, by samemu stać się szczęśliwym człowiekiem”⁴.

Każdy rodzic ma biologicznie zaprogramowany, indywidualny styl rodzicielski. Intuicyjnie wie jak skutecznie wychowywać własną pociechę. Ten program opiera się na wrodzonym instynkcie przetrwania, potrzebie budowania więzi i relacji oraz bazuje na emocjach. Niestety, te naturalne mechanizmy są przysłonięte przez wielki cywilizacyjny szum, nadmierny pośpiech, przepych, przeładunek informacyjny i wykreowane przez komercyjny świat autorytety. Różnorodne obciążenia psychiczne, permanentny stres prowadzący do zaburzeń nastroju czy nerwic stają się cywilizacyjną pospolitością. Nieszczęśliwy rodzic nie wychowa szczęśliwego dziecka. Dlatego zaczynając trud budowania głębokiego i trwałego poczucia szczęścia we własnych dzieciach, rodzice powinni rozpocząć od samych siebie.

² W. Eichelberger, A. Mieszczanek, *Jak wychowywać szczęśliwe dzieci*, wyd. 4, „Zwierciadło”, Warszawa 2014, s. 17.

³ W. Eichelberger, A. Mieszczanek, *Jak wychowywać...*

⁴ Cyt. za: R. Carlson, *Dzieci, rodzice i szczęście: o sztuce dziecięcej radości*, „Ravi”, Łódź 1995, s. 18.

CO TO JEST SZCZĘŚCIE, OD CZEGO ZALEŻY I JAKĄ ROLĘ ODGRYWA W FUNKCJONOWANIU LUDZI

Od wieków naukowcy zastanawiają się nad znaczeniem i genezą szczęśliwego życia. Jednak nawet współczesny empiryczny materiał dotyczący charakteru szczęścia nie daje jego pełnego i jednoznacznego obrazu. Wiele danych wskazuje na istnienie pojedynczego wymiaru szczęścia, inne argumentują na rzecz kilku. Wielu naukowców podkreśla, że najważniejszy jest emocjonalny charakter dobrostanu psychicznego – dobre samopoczucie i nastrój – inni wskazują na poznawczy i refleksyjny aspekt, czyli odczuwanie zadowolenia z życia. Również sami badani różnie opisują swoje szczęście. Dla jednych to zadowolenie, poczucie spełnienia, spokój umysłu, a dla innych to dobra zabawa, przyjemność i radość⁵. Wielu naukowców uznaje, że zasadniczymi elementami spełnionej egzystencji są takie wartości, jak miłość, mądrość, zasoby finansowe czy niezależność. Naukowcy utrzymują, że wyznacznikiem szczęścia jest obecność przyjemności i nieobecność bólu, zaś wiele innych badań potwierdza ogromne znaczenie indywidualnych i subiektywnych odczuć dla oceny jakości życia.

Większość teorii dobrostanu psychicznego można sprowadzić do dwóch nadrzędnych nurtów badawczych – hedonistycznego i eudajmonistycznego. Ten pierwszy mówi, że człowiek jest jedynym sędzią we własnej sprawie. Na podstawie własnych odczuć przyjemności, zadowolenia, spełnienia i satysfakcji ocenia swoje własne życie jako szczęśliwe lub nie. Podstawą odczuwanego przez niego szczęścia jest hedonistyczna przyjemność, a o jakości jego życia decyduje przede wszystkim to, czy podoba się ono jemu samemu. Dobrostan psychiczny jest wyrazem ogólnej oceny własnego życia, która wynika z dwóch przesłanek: satysfakcji z własnego życia oraz emocjonalnych reakcji na zdarzenia. Im więcej przeżywa się pozytywnych emocji i mniej negatywnych, tym jest się szczęśliwszym⁶.

Przedstawiciele eudajmonistycznego podejścia poszukiwanie szczęścia organizują wokół wartości i zakładają, że człowiek nie zawsze jest w stanie stwierdzić, co jest dla niego dobre i ważne, jakie ma potrzeby i możliwości, dlatego trzeba za niego stworzyć uniwersalny projekt szczęśliwego człowieka, odgórnie definiując dobre życie. Za miary szczęśliwego i pełnego życia

⁵ M. A r g y l e, *Psychologia szczęścia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2004.

⁶ Por. E. D i e n e r, R. B i s w a s - D i e n e r, *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010; M. A r g y l e, *Psychologia szczęścia...*; J. C z a p i ń - s k i, *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*, [w:] *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 15; M. C s i k s z e n t m i h a l y, *Urok codzienności: psychologia emocjonalnego przepływu: książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*, „W.A.B.”, Warszawa 1998.

uznawano różne wartości, np. samoakceptację, autonomię, zdolność kształtowania swojego środowiska, poczucie sensu i wartości własnego życia, pozytywne relacje interpersonalne oraz rozwój osobisty⁷. Martin Seligmann, jeden z czołowych badaczy dobrostanu psychicznego, w swoich teoriach dobrego życia minimalizuje znaczenie przyjemności na rzecz gratyfikujących i skutecznych działań wzmacniających silne strony człowieka i otoczenia. Badacz podkreśla, że aspektami autentycznego szczęścia są działania wynikające z własnej aktywności i mobilizujące takie cnoty, jak miłość, rozsądek, sprawiedliwość, siła, intelekt, duchowość i odwaga⁸.

Dla zwyczajnego człowieka podziały ideowe i definicyjne są zdecydowanie mniej interesujące, aniżeli praktyczne implikacje wynikające z badań nad dobrostanem psychicznym. Faktem jest to, że ludzie chcą być szczęśliwi, nawet jeżeli nie wyrażają tego bezpośrednio. Marzą o sukcesach zawodowych, utrzymaniu dobrych relacji, zdrowiu, spełnieniu duchowym i miłości. Poszukują wartości, zdobywają dobra i realizują cele. Nieustannie poszukują nowych źródeł satysfakcji – zakładają rodziny, zmieniają partnerów, pomnażają dochody, otwierają firmy, realizują pasje, czy po prostu kupują sobie psa lub sadzą kwiaty w ogrodzie. Wszystko w przekonaniu, że dzięki temu będą szczęśliwsi. Pozornie wydaje się im, że szczęście zależy od czegoś konkretnego, albo posiadania czegoś w większej ilości – lepszego zdrowia, większych pieniędzy, piękniejszej miłości czy lepiej płatnej pracy. Również świat nauki przez dekady koncentrował się na poszukiwaniu uniwersalnych i niezależnych wyznaczników szczęścia. Przez długi czas badacze sugerowali, że elementami dobrego i spełnionego życia są określone wartości.

Tymczasem mało kto wie, co naprawdę zrobić, by osiągnąć prawdziwą satysfakcję z życia. Wariancja osobniczego szczęścia wyjaśniana za pomocą namacalnych, obiektywnych czynników stanowi znikomy procent. Prawdą jest, że określone wydarzenia, stany posiadania czy cele, do których dążą ludzie przyczyniają się do wzrostu ich życiowej satysfakcji, ale nie na długo lub w nie tak dużym zakresie jakby się im początkowo wydawało⁹. To odkrycie, z którym najtrudniej pogodzić się zarówno naukowcom, jak i przeciętnemu człowiekowi. Wyniki metaanalizy setek, a może tysięcy badań prowadzonych nad korelacjami dobrostanu psychicznego, pokazują, że jedynie 10% różnic w poziomie szczęścia można wyjaśnić okolicznościami i sytuacją życiową człowieka. To czy człowiek jest biedny czy bogaty, zdrowy czy chory, pięk-

⁷ Cyt. G.C. Triandis, *Kultura a subiektywny dobrostan*, [w:] *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 333.

⁸ M. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005.

⁹ E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście...*

ny czy nieatrakcyjny, żyjący w małżeństwie czy samotnie, nie determinuje w ostateczności jego życiowej satysfakcji. Wniosek ten, mimo tego że niespójny z powszechnymi i potocznymi przekonaniem, ma bardzo solidne poparcie w badaniach¹⁰.

Wiele badań naukowych podkreśla rolę dziedziczenia szczęścia i fakt, że pozostaje ono na zawsze takie same. Inne zaś naukowe doniesienia wskazują, że człowiek szybko przyzwyczaja się do zmian na lepsze, w związku z czym nie może on na trwałe zmienić poziomu swojej satysfakcji życiowej. Każdy przeskok na wyższy pułap szczęścia w dłuższym okresie powraca do swojego początkowego lub bazowego poziomu¹¹.

Jak się okazuje, aż 50% ludzkiego szczęścia uwarunkowane jest genetycznie. Odkrycie to jest wynikiem coraz powszechniej prowadzonych badań z udziałem dyzygotycznych i monozygotycznych bliźniąt. Analizy te pokazują, że człowiek rodzi się z określonym, zaprogramowanym poziomem szczęścia, zależnym od cechy biologicznych rodziców. Jest to tak zwany bazowy poziom życiowej satysfakcji, do którego wraca się po porażkach i sukcesach. Jak pisze popularna badaczka dobrostanu psychicznego Sonja Lyubomirsky, „z zaprogramowaną normą uczucia szczęścia jest podobnie jak z genetycznie zaprogramowaną wagą ciała. Niektórzy ludzie otrzymali od natury dar szczupłości [...] tymczasem inni muszą bardzo ciężko pracować, żeby nie tyć”¹².

Pomimo tego że szczęście jest zależne od biologicznych cech, nie oznacza to, iż ludzie są ostatecznie i niezmiennie skazani na określony jego poziom. Obok genów i obiektywnych czynników warunkujących poziom dobrostanu psychicznego istnieje jeszcze jedna istotna (bo wyjaśniająca aż 40% wariacji) determinanta, jaką jest zachowanie. Jak pisze Sonja Lyubomirsky: „kluczem do szczęścia nie jest zmienianie kodu genetycznego (to byłoby niemożliwe) ani poprawianie okoliczności życiowych (dążenie do bogactwa, poprawianie swojej atrakcyjności fizycznej i poznawanie lepszych ludzi odpowiada tylko za 10 procent poczucia szczęścia). Kluczem do szczęścia jest zmienianie naszych codziennych celowych działań. [...] jesteśmy w stanie podnosić albo obniżać nasze poczucie szczęścia, podejmując na co dzień określone działania i myśląc w określony sposób”¹³.

¹⁰ S. Lyubomirsky, *Mity o szczęściu: co powinno nam dawać szczęście, ale nie daje, co nie powinno nam dawać szczęścia, ale daje*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2013; J. Czapik, *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości*, wyd. 2 zm. i rozsz., red. M. Kofta, T. Szustrowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

¹¹ S. Lyubomirsky, *Wybierz szczęście: naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011, s. 33.

¹² S. Lyubomirsky, *Wybierz szczęście...*,

¹³ Tamże, s. 34–35.

W oparciu o liczne badania laboratoryjne oraz obserwacje osób cieszących się dobrym samopoczuciem S. Lyubomirsky doszła do wniosku, że w każdym człowieku tkwi niewolniony potencjał budowania szczęścia i jest on uzależniony od podejmowanych przez niego działań i sposobu myślenia. Jak się okazuje, najszczęśliwsi ludzie to ci, którzy:

- dbają o relacje interpersonalne, spędzają wiele czasu z rodziną i przyjaciółmi, czerpiąc z tego radość,
- potrafią okazywać nieskrępowaną wdzięczność, za wszystko co mają i co osiągnęli,
- są empatyczni i skłonni do udzielania pomocy,
- optymistycznie patrzą w przyszłość,
- potrafią cieszyć się przyjemnościami dnia codziennego, starają się żyć bieżącą chwilą,
- ustalają i starają się z zaangażowaniem realizować cele życiowe,
- konstruktywnie radzą sobie ze stresem i życiowymi trudnościami,
- są pewni siebie i wierzą we własne możliwości,
- regularnie wykonują ćwiczenia fizyczne¹⁴.

Do podobnych wniosków, w szeregu swoich badań, doszedł równie popularny badacz dobrostanu psychicznego Ed Diener. Zaproponował on zbiór elementów bogactwa psychicznego, które stanowią warunek konieczny dobrego życia. W jego opinii dla podniesienia poziomu szczęścia istotne są: realizowane, ważne cele życiowe, wartości, trwałe i wspierające związki z innymi, poczucie bezpieczeństwa materialnego, dbałość o emocje duchowe i przeżywanie przyjemności, a także optymistyczne prognozowanie przyszłości i mądre wybory. W celu lepszego wyjaśnienia czynników warunkujących dobrostan psychiczny Ed Diener proponuje model AIM (*Attention, Interpretation, Memory*). Jest on związany z kształtowaniem pozytywnych nawyków w obszarze uwagi (*attention*), interpretacji (*interpretation*) i pamięci (*memory*). Dla dobrego samopoczucie ważne jest, aby koncentrować **uwagę** na tym, co piękne i dobre, aby **interpretować** zdarzenia i zachowania innych ludzi przez pryzmat pozytywnych cech, zakładając, że ich intencje są dobre oraz **pamiętać** chwile cenne i warte wspomnień. Zdaniem badacza, szczęście znajduje się pod częściową kontrolą człowieka. Poprzez właściwe koncentrowanie uwagi, interpretowanie zdarzeń i pamięć ukierunkowaną na dobre chwile możemy wpływać na poziom satysfakcji z życia¹⁵.

Ogrom badań prowadzonych w ostatnich latach podkreśla rolę człowieka w kształtowaniu poziomu jego dobrostanu psychicznego. Pomimo tego że 50% wariacji poziomu dobrostanu psychicznego zdeterminowana jest genetycznie, to jak się okazuje, po stronie człowieka pozostaje ogromny potencjał,

¹⁴Tamże, s. 35.

¹⁵E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście...*, s. 237-241.

który warto ukierunkowywać na budowanie wartościowego i szczęśliwego życia. Bez względu na definicyjne i terminologiczne nieścisłości, niepodważalny jest fakt, że szczęście stanowi główne kryterium zdrowia psychicznego. Łączy się ono z wieloma korzyściami, takimi jak lepsze umiejętności radzenia sobie w życiu, niższy poziom psychopatologii, lepsze zdrowie psychiczne, a nawet dłuższe życie.

Okazuje się, że szczęście wpływa korzystnie na wszystkie aspekty życia. To nie tylko doświadczanie radości, satysfakcji, zadowolenia, miłości czy wzruszenia, to także większa energia życiowa, bardziej odporny system immunologiczny, lepsze zdrowie, większe zaangażowanie w pracę, trwałe i wartościowe relacje interpersonalne¹⁶. Jak udowodnił Ed Diener w swoich licznych badaniach, ludzie szczęśliwi są również sprawniejszymi pracownikami, mają więcej znajomych i przyjaciół, w większym stopniu ufają innym i ochocko udzielają pomocy, są chętni do współpracy i przede wszystkim zdrowsi fizycznie i psychicznie¹⁷.

Poczucie szczęścia ma znamienny wpływ także na sprawność intelektualną oraz funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Szczęśliwe dzieci są generalnie lepiej oceniane przez swoich wychowawców i nauczycieli, postrzegane są jako otwarte, towarzyskie i serdeczne. Jak już wspomniano, szczęście wiąże się z większą pewnością siebie, a to sprzyja zaangażowaniu w naukę, silniejszej motywacji i większej energii życiowej¹⁸.

Odczuwanie szczęścia wiąże się także z optymistycznym patrzeniem w przyszłość oraz ze specyficznym sposobem wyjaśniania przyczyny sukcesów i porażek, jakie miały miejsce w przeszłości. Optymistyczne dzieci w sytuacji niepowodzenia mobilizują się do wzmożonej aktywności, aby przezwyciężyć, ich zdaniem, chwilowy, miejscowy i niewynikający z ich działania kryzys. Taka interpretacja przyczyn zdarzeń zabezpiecza przed uczuciem bezradności, frustracji i irytacji. Chroni też przed obniżeniem samooceny i mobilizuje do dalszych działań. Jest zdecydowanie bardziej korzystna dla funkcjonowania społecznego i poznawczego dziecka¹⁹.

Szczęśliwe i optymistyczne dzieci mają tendencję do przewidywania pozytywnego przebiegu zdarzeń. Takie myślenie prowadzi do podejmowania lub ponowienia działania, natomiast oczekiwanie negatywnych wyników demotywuje i kieruje do zaniechania aktywności. Badania pokazały, że dzieci o pozytywnym nastawieniu odnośnie do efektów swojej pracy są wytrwal-

¹⁶ S. Klein, *Formuła szczęścia: o doświadczeniu pełni życia*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004.

¹⁷ E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście...*, s. 233.

¹⁸ E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście...*

¹⁹ M.P. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005; M.P. Seligman, *Optymizm można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Media Rodzina, Poznań 1993.

sze, konsekwentne, mają bardziej pozytywny obraz siebie i większą nadzieję na osiągnięcie sukcesu. Niewątpliwym jest, że dziecko, które jest przekonane o możliwości osiągnięcia sukcesów po prostu je osiąga. Ponadto jest bardziej pewne siebie, podejmuje stosowne działania i posiada lepsze umiejętności planowania własnego życia²⁰. Coraz więcej danych wskazuje, że nieznaczące przecenianie własnych możliwości, nadmierne poczucie szczęścia i nazbyt optymistyczna wiara w sukces są bardziej pożądane aniżeli adekwatne oceny. Umiarkowanie zawyżone oceny samego siebie i sytuacji pozwalają na podejmowanie wyzwań, rozwiązywanie problemów i podtrzymanie motywacji do działania²¹.

Szczęśliwe dzieci są z natury ciekawe świata, mają motywację do nauki, są troskliwe, uprzejme, pełne pasji i miłości. W opinii R. Carlsona, znanego amerykańskiego psychoterapeuty, autora książek o wychowaniu dzieci do szczęścia, rodzice zamiast czynić wyteżone starania, aby rozwijać swoje dziecko wielokierunkowo, wpajając zasady właściwego zachowania, motywując do osiągania sukcesów, dbając o najwyższą pozycję w szkolnych rankingach i nieskazitelną moralność, powinni raczej dążyć do osiągnięcia jednego zasadniczego celu, jakim jest prawdziwe szczęście²².

JAK WYCHOWYWAĆ SZCZĘŚLIWE DZIECKO

Najnowsze doniesienia z badań podkreślają rolę ludzkich działań i sposobów myślenia dla podniesienia poziomu szczęścia. Odkrycia psychologii mogą pomóc rodzicom i nauczycielom w kształtowaniu w dzieciach poczucia własnej wartości, samoakceptacji, szacunku do własnej osoby oraz życiowej zaradności – cech niebywale istotnych z perspektywy budowania satysfakcjonującego życia. Jak już wspomniano, 40% dobrostanu psychicznego zależy od wolicjonalnych działań i sposobu myślenia o sobie i otaczającym świecie. Warto zatem od najmwcześniejszych lat dziecka kształtować w nim te obszary, które w przyszłości zaowocują trwałym i głębokim poczuciem szczęścia.

Nie można stworzyć uniwersalnego i doskonałego sposobu na wychowanie szczęśliwego dziecka. Każdy maluch ma swój unikatowy sposób bycia, ma wyjątkowe zdolności i potrzeby. Dzieci są tak różne, jak różni są rodzice. Pomimo wszystko istnieją wychowawcze prawidłowości korzystne dla wszystkich dzieci i ich rodziców.

²⁰ Za: R. E. F r a n k e n, *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

²¹ M. Ł a g u n a, *Przekonania na własny temat i aktywność celowa: badania nad przedsiębiorczością*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

²² R. C a r l s o n, *Dzieci, rodzice i szczęście...*, s. 18.

W popularnym poradniku o wychowaniu szczęśliwych dzieci, autorstwa Johna Mediny, jako pierwszy najważniejszy czynnik determinujący przyszłe szczęście malucha wymienione są relacje interpersonalne. Zdaniem autora nauczanie dziecka budowania wartościowych i satysfakcjonujących związków w największym zakresie decyduje o jego życiowej satysfakcji. Jak sam pisze, „jeżeli chcesz, aby twoje dzieci były szczęśliwe, musisz je nauczyć skutecznie nawiązywać i utrzymywać bliskie relacje, czyli przyjaźnie”²³. Większość swoich wniosków i wskazówek opiera on na bogatych i rzetelnych badaniach laboratoryjnych, głównie neurobiologicznych, zakładając, że wychowanie dziecka polega przede wszystkim na umiejętnym „rzeźbieniu” jego mózgu.

Dalsze badania J. Mediny rozszerzyły te wnioski, dając podstawę do sformułowania jeszcze wielu innych wskazówek do wychowania szczęśliwych dzieci, między innymi takich jak:

- ucz dziecko altruizmu,
- kształtuj postawę wdzięczności,
- naucz malucha dzielić się nowymi doświadczeniami z kochaną osobą,
- zadbaj o to, by wychowanek wyrobił w sobie nawyk natychmiastowego odruchu wybaczenia osobom najbliższym.

John Medina, podobnie jak wielu innych badaczy, podkreśla, że wśród czynników warunkujących poziom szczęścia nie ma pieniędzy. Nie trzeba zatem budować w dzieciach potrzeby posiadania i zdobywania, gdyż to nie one przesądzają o ich życiowej satysfakcji. Warto natomiast pomóc dziecku w zdobyciu zawodu, który będzie dla niego satysfakcjonujący i dający zarobki pozwalające na zaspokojenie najważniejszych potrzeb. Wtedy do szczęścia nie będzie mu potrzebne nic więcej tylko bliscy i przyjaciele²⁴.

Z perspektywy neurobiologicznej najważniejszymi prognostykami kompetencji społecznych, na które składa się budowanie i utrzymanie satysfakcjonujących relacji są: regulacja emocjonalna oraz empatia. To najważniejsze składniki, w które zdaniem J. Mediny trzeba wyposażać dziecko, aby zagwarantować mu przyszłe szczęście. Przeprowadzono setki badań, które doprowadziły do odkrycia dość oczywistych wniosków potwierdzających fakt, że najdłuższe i najbardziej satysfakcjonujące związki utrzymuje się z ludźmi, którzy są życzliwi, uprzejmi, towarzyscy, przychylnie usposobieni i skorzy do wybaczenia. Jak się okazuje, przewaga negatywnych emocji nad pozytywnymi ma ogromny wpływ na zdrowie psychiczne i może zwiększać samotność, ale także obniża poczucie szczęścia, wywołuje depresję i zaburzenia lękowe. Ludzie kapryśni, impulsywni, mściwi, nieelastyczni budują znacząco słabsze

²³J. Medina, *Jak wychować szczęśliwe dziecko: wszystko, co powinniście wiedzieć o rozwoju waszego malucha*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 173.

²⁴Tamże, s. 172.

relacje, zaś ich usposobienie, a nie niemożność regulowania emocji niejednokrotnie związana jest z deficytami wychowawczymi²⁵. Regulacja emocjonalna to nic innego jak umiejętność zapanowania nad sobą. To zdolność odroczenia lub nieuzewnętrznienia ogarniającej trudnej lub po prostu niepożądaną w danym kontekście sytuacyjnym emocji.

Równie istotną kompetencją społeczną dziecka, obok regulacji emocji, jest zdolność dostrzegania potrzeb drugiego człowieka i reagowanie ze zrozumieniem. Empatia wspomaga zdobywanie przyjaciół i stabilizuje relacje. To ważne, aby nauczyć dziecko właściwego rozpoznawania oczekiwań innych ludzi oraz reagowania na nie z życzliwością. Zjawisko empatii uwarunkowane jest neurobiologicznie, stoją za nią tzw. neurony lustrzane. Są one bezpośrednim ogniwem łączącym człowieka z doświadczeniami wewnętrznymi innych ludzi. Dają one sposobność zrozumienia obserwowanego działania, nawet kiedy nie bierze się w nim udziału. Neurony lustrzane odpowiadają za interpretowanie niewerbalnych przekazów, jak i odczytywanie motywacji i zamiarów innych ludzi²⁶.

Ciekawe spojrzenie na budowanie szczęścia dzieci przedstawiają Brian Tracy i Alec Forstrom, autorzy poradnika *Recepta na dorastanie. Wychowaj dziecko na szczęśliwego nastolatka*. Uważają oni, że aby dziecko czuło się szczęśliwe trzeba na nie wpływać w sposób świadomy. Wpływ ten ma polegać na kształtowaniu wewnętrznego głosu dziecka, który przyczyni się do zwiększenia poczucia własnej wartości i prawdziwej pewności siebie oraz na budowaniu trwałych i głębokich więzi dziecka z rodzicem²⁷. Autorzy namawiają rodziców, aby w wychowaniu swych dzieci przestali polegać na metodzie prób i błędów, a oparli się na sprawdzonych sposobach, których regularne i sukcesywne stosowanie zaprowadzi ich do sukcesu rodzicielskiego. Wymieniają oni wiele wskazówek, które mogą przyczynić się do kształtowania w dzieciach poczucie satysfakcji życiowej. W toku swoich długoletnich badań, prowadzonych na rodzicach pochodzących z różnych kultur i mieszkających w różnych częściach świata, doszli oni do wniosku, że dla przyszłego szczęścia dziecka są ważne takie właściwości, umiejętności czy działania, jak:

1. Wyznaczanie celów życiowych oraz umiejętność ich wizualizowania – to jeden ze sposobów „programowania mózgu”. Poprzez wyobrażanie sobie momentu osiągnięcia sukcesu dziecko realnie się do owego sukcesu zbliża. Ważne jest, aby wychowanek nauczył się wszelkimi zmysłami odczuwać moment realizacji celu po to, by pełen wdzięczności i motywacji przystępował do działania.

²⁵Tamże, s. 174.

²⁶Tamże, s. 183–185.

²⁷B. T r a c y, A. F o r s t r o m, *Recepta na dorastanie. Wychowaj dziecko na szczęśliwego nastolatka*, Helion, Gliwice 2015, s. 235–263.

2. Umiejętność podejmowania decyzji – jest ona bezpośrednio związana z pewnością siebie i poczuciem odpowiedzialności za własne działania. Dziecko musi wiedzieć, że za podjętą decyzją idą konkretne i świadome działania.

3. Samodyscyplina – małe poświęcenia mają ogromne znaczenie w kształtowaniu osobowości dziecka. Warto mu uświadomić, że samodyscyplina polega na rezygnacji z czegoś aktualnie dostępnego, ale o niewielkiej wartości, na rzecz wartości cenniejszych, acz występujących w przyszłości.

4. Rozmowa – dziecko powinno nauczyć się prowadzić wewnętrzny dialog, dzięki któremu będzie świadome swoich wewnętrznych przeszkód. W przypadku zaś rozmów toczonych z rodzicami powinno mieć poczucie bycia słuchanym i zaangażowanym w dialog.

5. Rozwijanie kreatywności – dzięki której dziecko będzie w dorosłym życiu lepiej radziło sobie z napotykanymi trudnościami.

6. Budowanie więzi dzięki fizycznej czułości – wskutek pozytywnych kontaktów dziecko otrzymuje ogromną dawkę wsparcia i energii. Umacnianie fizycznej więzi powinno trwać przez cały okres dorastania i winno być uświadomionym działaniem rodziców.

7. Wpajanie wiary we własne możliwości – nauczanie dziecka radzenia sobie z porażkami, rozwijanie zdolności, ćwiczenie rodzicielskiej cierpliwości, sukcesywne uświadamianie mocnych stron to działania, które przyczynią się do budowania wiary we własny potencjał²⁸.

Ponadto B. Tracy i A. Forstrom, podobnie jak inni badacze, zwracają szczególną uwagę na znaczenie empatii i regulacji emocjonalnej. Dodatkowo sugerują, że działania zmierzające do podnoszenia poziomu szczęścia dziecka powinny być także ukierunkowane na rodzica. On także musi się zatroszczyć o siebie i usłyszeć swoje własne potrzeby. Kondycja psychiczna rodziców jest warunkiem koniecznym w skutecznym wychowywaniu do szczęścia. Trzeba mieć siłę i energię, czas na wypoczynek i realizację swoich zainteresowań. Niejednokrotnie nawet chwila wytchnienia może zaowocować większą produktywnością, cierpliwością i zaangażowaniem w rolę rodzica. Poza tym szczęśliwy rodzic, to szczęśliwe dziecko.

W opinii wymienionego już wcześniej specjalisty z zakresu budowania szczęścia R. Carlsona głębokie szczęście dziecka zakorzenione jest w jego poczuciu własnej wartości i pewności siebie, a także w umiejętności bycia „ukierunkowanym do wnętrza”. Oznacza to, że dzieci zwracające się po odpowiedź do własnego wnętrza w przyszłości będą bardziej ufać własnej intuicji i instynktom, będą kreatywne, samodzielnie i posiadają zdolność podejmowania rozsądnych decyzji. Ponadto dla wychowania szczęśliwego dziecka ważna jest właściwa, pozbawiona nadmiernej oceny, bezpośrednia i otwarta komunika-

²⁸Tamże.

cja z rodzicem. Wspólne doświadczanie, podejmowanie twórczej aktywności, pielęgnowanie wdzięczności dziecka oraz szanowanie emocji dziecka, a także umiejętne radzenie sobie z własnymi negatywnymi nastrojami. Zwraca R. Carlson również uwagę na potrzebę wyeliminowania z życia pośpiechu, który jego zdaniem nie współgra z rzeczywistą obecnością tu i teraz. Takie funkcjonowanie w terażniejszości sprzyja doświadczaniu pełni życia. Dzieci są mistrzami bieżącego doświadczania życia. Zamiast zadrećcać się troskami, minionymi sprawami, żalem, błędami i niepowodzeniami, warto zauważyć, że prawdziwe szczęście można odnaleźć nie w przeszłości i przyszłości, ale tu i teraz. Jak mówi R. Carlson „ciesz się życiem, póki ono trwa – a ty i twoje dzieci będziecie razem szczęśliwi”²⁹.

PODSUMOWANIE

Szczęście w 50% uwarunkowane jest genetycznie. Człowiek rodzi się z określonym, bazowym poziomem życiowej satysfakcji. W niewielkim również zakresie zadowolenie zależy od okoliczności, takich jak czynniki demograficzne czy zasoby finansowe. Jak się bowiem okazuje, trwałe i prawdziwe szczęście w dużej mierze zależy od sposobu myślenia, podejścia do życia, realizowanych celów i podejmowanej aktywności. To obszary zależne od woli, decyzji oraz umiejętności i bez wątplenia poddają się rodzicielskiemu modelowaniu.

Propozycja wychowywania dziecka w duchu radości i szczęścia wciąż zajmuje incydentalne miejsce zarówno w świecie nauki, jak i w potocznym myśleniu ludzi. Pomimo tego że większość świeżo upieczonych rodziców spontanicznie postanawia, że zrobi wszystko, aby ich pociecha wyrosła na szczęśliwego i mądrego człowieka, to w ostateczności nieświadomie funduje mu ogrom doświadczeń, które temu szczęściu wcale nie służą. A wiadomym jest, że doświadczanie szczęścia niesie ze sobą wiele korzyści istotnych z perspektywy społecznego, emocjonalnego i poznawczego funkcjonowania dziecka.

BIBIOGRAFIA

- A r g y l e M., *Psychologia szczęścia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2004.
- B ł o Ń s k a K., *Szczęśliwe dzieci funkcjonują lepiej. Wpływ pozytywnego afektu na poznanie i zachowania społeczne*, [w:] *Poznać i zrozumieć świat – innowacje w edukacji wczesnoszkolnej*, red. W. Duczmal, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015, s. 75–88.
- C a r l s o n R., *Dzieci, rodzice i szczęście: o sztuce dziecięcej radości*, „Ravi”, Łódź 1995.
- C s i k s z e n t m i h a l y i M., *Urok codzienności: psychologia emocjonalnego przypiływu: książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*, „W.A.B.”, Warszawa 1998.

²⁹ Cyt. R. C a r l s o n, *Dzieci, rodzice i szczęście...*, s. 34.

Czapiński J., *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*, [w:] *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Czapiński J., *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości*, wyd. 2 zm. i rozsz., red. M. Kofta, T. Szustrowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Diener E., Biswas-Diener R., *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.

Eichelberger W., Mieszczanek A., *Jak wychowywać szczęśliwe dzieci*, wyd. 4, „Zwierciadło”, Warszawa 2014.

Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Klein S., *Formuła szczęścia: o doświadczeniu pełni życia*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004.

Lubomirsky S., *Mity o szczęściu: co powinno nam dawać szczęście, ale nie daje, co nie powinno nam dawać szczęścia, ale daje*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2013.

Lubomirsky S., *Wybierz szczęście: naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011.

Łaguna M., *Przekonania na własny temat i aktywność celowa: badania nad przedsiębiorczością*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Medina J., *Jak wychować szczęśliwe dziecko: wszystko, co powinniście wiedzieć o rozwoju waszego malucha*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.

Seligman M.P., *Optyzmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, [wyd. 2], Media Rodzina, Poznań 1993.

Seligman M., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005.

Tracy B., Forstrom A., *Recepta na dorastanie. Wychowaj dziecko na szczęśliwego nastolatka*, Helion, Gliwice 2015.

Triandis G.C., *Kultura a subiektywny dobrostan*, [w:] *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

* * *

Projekt edukacyjny jako metoda wspierająca proces adaptacji dziecka do edukacji szkolnej

Streszczenie

Projekt edukacyjny jest metodą nauczania i uczenia się. Jej atrakcyjność wynika z podejmowania interdyscyplinarnych działań w odniesieniu do odbiorców i prowadzących, trwa w określonym czasie, kształtuje wiele umiejętności. Zgodnie z zasadami realizacji takich projektów przygotowano i przeprowadzono dwie edycje projektu Akademia Przedszkolaka w Publicznej Szkole Podstawowej nr 1 im. Powstańców Śląskich w Kędzierzynie-Koźlu. Celem głównym była adaptacja dzieci przedszkolnych do edukacji szkolnej. Podjęte działania cieszyły się dużym zainteresowaniem dorosłych i dzieci, co przełożyło się na wysoką ocenę w końcowej ewaluacji. Projekt spełnił swoje cele, dzieci zostały dobrze przygotowane do edukacji szkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła, adaptacja, projekt edukacyjny, ewaluacja

The educational project as a method of supporting the process of adapting the child to school education

Summary

The educational project is a method of teaching and learning. Its appeal stems from taking disciplinary action for customers and leading, it takes a certain time, shaping many skills. According to the principles of project implementation was prepared and carried out two editions of the Kindergarten Academy project in Public School No. 1 for them. Silesian Insurgents in Kędzierzyn-Koźle. The main objective was to adapt the kindergarten children to school education. The measures taken attracted wide interest from adults and children, which resulted in high scores in the final evaluation. The project has met its objectives, the children were well prepared for school education.

KEYWORDS: school, adaptation, educational project evaluation

Dzieci kończące edukację przedszkolną mają przed sobą wiele zmian, nowych sytuacji i wyzwań. Dla większości z nich jest to czas, którego nie mogą się doczekać, przygotowując z rodzicami swoją wyprawkę szkolną, odwie-

* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, ustrze@interia.pl

dzając szkołę, rozmawiając z rówieśnikami i rodzicami. Są też i takie dzieci, których etap edukacji szkolnej napawa lękiem przed nieznanym, niechęcią przed wysiłkiem tak fizycznym, jak i intelektualnym, co często wynika z żalu, że zakończył się etap „małego dziecka” w ich życiu. Najczęściej jednak wśród dzieci wszystkie te uczucia są pomieszane, powiązane ze sobą i wzajemnie od siebie zależne. W dzieciach i ich bliskich przeplatają się radość i obawa, niecierpliwość i pytanie – czy to już teraz? Dorota Klus-Stańska twierdzi, że „okres ten obfituje w wiele momentów przełomowych, polegających na gwałtownej i wieloaspektowej zmianie warunków życia dziecka”¹. Tak więc, aby dziecko mogło dobrze funkcjonować w roli ucznia, musi przejść przez proces adaptacyjny. Wincenty Okoń pisze, że: „adaptacja (łac. *adaptatio* – przystosowanie) w biologii to: zachowanie przystosowawcze organizmu w stosunku do zmian zachodzących w środowisku, ewentualnie zmiana budowy ciała. Natomiast adaptacja społeczna to proces lub wynik procesu uzyskiwania równowagi pomiędzy potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego. Czynnikiem regulującym prawidłowy przebieg adaptacji społecznej są: uspołecznienie jednostki kształtujące wrażliwość na potrzeby innych ludzi i dobro społeczne, jak również inteligencja i znajomość własnych możliwości”².

Jean Piaget w teorii adaptacji wyróżnia dwa współpracujące ze sobą procesy – asymilację i akomodację. Proces asymilacji polega na przyswajaniu nowych informacji o świecie zewnętrznym i włączeniu ich do schematów, jakimi dziecko obecnie dysponuje. Jeżeli asymilowanie jest utrudniane lub niemożliwe, występuje akomodacja, czyli dostosowanie własnej organizacji wewnętrznej do cech sytuacji zewnętrznej. Zakłócenia w obrębie asymilacji lub akomodacji ograniczają zdolności adaptacyjne. Istotą rozwoju stanowi bowiem dążenie do równowagi procesów asymilacji i akomodacji³. Przebieg procesu adaptacyjnego uzależniony jest od wielu czynników. Ogólnie możemy podzielić je na dwie grupy: endogenne (wewnętrzne) i egzogenne (zewnętrzne). Do czynników endogennych należy: wiek dziecka, płeć, indywidualne cechy układu nerwowego, stan zdrowia, ogólny poziom rozwoju psychoruchowego. Do czynników egzogennych zalicza się środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne⁴. Wszystkie te czynniki oddziałują na dziecko indywi-

¹ D. Klus - Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004, s. 15.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i popr., Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004, s. 296.

³ G. Socha c z e w s k a, *Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola*, „Studia Pedagogiczne” 1985, t. 48: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. B. Wilgocka-Okoń, s. 113.

⁴ A. Klim - Klimaszewska, *Witamy w przedszkolu: wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010, s. 16.

dualnie, co powoduje, że dzieci do podjęcia nauki w szkole są przystosowane w różnym stopniu.

Siła układu nerwowego decyduje o odporności na stres, a poziom tej odporności wpływa na rozwój osobowości⁵. Dziecko dobrze radzące sobie ze stresem łatwiej pokonuje przeszkody i lżej przeżywa porażki, co z kolei podnosi samoocenę i wpływa na lepszą motywację do nauki. Dzieci zdrowe regularnie uczęszczają do szkoły, podejmują wysiłek zarówno fizyczny, jak i poznawczy, są aktywne. Natomiast dzieci chorujące przewlekłe, zwłaszcza te, które mają dolegliwości somatyczne często są wycofane, zmęczone, mają sporą absencję w szkole i ograniczone możliwości funkcjonowania w roli ucznia.

Dzieci o nieharmonijnym rozwoju z trudnościami w zakresie opanowania umiejętności czytania, pisania i liczenia mają często poważne kłopoty szkolne⁶. Dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, na skutek doświadczonych porażek, nie traktują nowych zadań jako szansy, lecz jako zagrożenie, przed którym trzeba się chronić⁷. Efektem końcowym jest niechęć do szkoły, lęk przed szkołą i kolejne problemy.

Ważnym czynnikiem wpływającym na proces adaptacji dziecka do nowego środowiska jest rodzina i najbliższe otoczenie dziecka. W zdrowym środowisku rodzinnym kształtują się wszelkie pożądane cechy psychofizyczne dziecka, w zaburzonym – wszystkie jej przeciwne⁸. Obowiązkiem rodziców jest przygotować dziecko do „pełnienia nowej roli w nowym środowisku, jakim jest szkoła, wytwarzać u dziecka pozytywne nastawienie do szkoły i kształtować mechanizmy ułatwiające proces adaptacji”⁹.

Współpraca rodziców ze szkołą w tym zakresie ważna jest przez cały okres edukacji, ponieważ każdy kolejny rok przynosi nowe zmiany i wyzwania. Kolejnym czynnikiem jest środowisko szkolne, a szczególnie uczący w niej nauczyciele. To właśnie nauczyciel jest „ważnym ogniwem wspomagającym przebieg właściwego procesu adaptacji do warunków środowiska szkolnego”¹⁰.

⁵ Tamże, s. 17.

⁶ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1977, s. 599.

⁷ P. Kurtek, R. Kurtek, *Adaptacja dziecka do szkoły jako zadanie rozwojowe*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1, s. 14.

⁸ A. Kaczmarczyk, *Rola nauczyciela w procesie adaptacji dziecka do szkoły*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1, s. 22.

⁹ B. Grzeszkievicz, *Adaptacja dziecka do warunków szkolnych*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 375.

¹⁰ M. Wiłski, *Adaptacja uczniów do warunków szkoły*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 155.

Według Małgorzaty Stawiak-Ososińskiej proces adaptacji jest udany, gdy nauczyciel daje dziecku szansę na poznanie szkoły, gwarantuje mu bezpieczeństwo, zapewnia emocjonalne wsparcie. Dodatkowo oferuje dziecku nauczanie w ciekawej formie, pracuje różnymi metodami. Dostosowuje nowe treści do wiedzy już posiadanej, kształtuje motywację do nauki, respektuje autonomię dziecka i jest w ciągłej gotowości do pomocy i porady. Współuczestniczy z dzieckiem w przezwyciężaniu trudności szkolnych, pomaga w odkrywaniu możliwości dziecka, zwraca uwagę na zainteresowania i zdolności wychowanka oraz stale pobudza do aktywności. Nauczyciel dąży do tego, by dziecko jak najszybciej zaczęło identyfikować się ze szkołą i klasą, zapewnia przyjemną atmosferę w klasie, szanuje godność i honor dziecka, traktuje każde dziecko indywidualnie i pokazuje mu, że jest ważne. Stara się mądrze reagować na nieprzewidziane sytuacje szkolne. Dziecku, które przejawia trudności adaptacyjne przydziela jakąś funkcję, by czuło się potrzebne i ważne. Natomiast uczniów zdolnych motywuje do pracy i wysiłku¹¹.

Omówione działania dotyczą etapu, kiedy dziecko jest uczniem danej placówki. Co może zrobić nauczyciel, by wcześniej poznać swoich przyszłych uczniów, a małe dzieci mogły poznać szkołę i jej specyfikę? W okresie adaptacyjnym do głównych zadań nauczyciela powinno należeć kreowanie przyjaznego środowiska oraz optymalnych warunków edukacyjnych. Podstawowe zadania nauczyciela w procesie adaptacji uczniów do edukacji szkolnej powinny obejmować: poznanie uczniów, indywidualizację nauczania, zachowanie równowagi między wymaganiami a możliwościami uczniów, unikanie sytuacji, w których nauczyciel staje się źródłem lęku, kierowanie naturalną aktywnością ucznia, zdiagnozowanie życia społecznego klasy, łagodzenie postaw negatywnych, wyzbycie się stereotypowego myślenia, świadomość własnego wpływu na pozycję dziecka w klasie, kształtowanie poczucia bezpieczeństwa w szkole, kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły, rozbudzanie zaangażowania w aktywność szkolną¹². Jedną z wielu możliwości osiągnięcia celu w zakresie przedstawionych zadań jest przygotowanie i zrealizowanie projektu edukacyjnego. Projekt w edukacji spełnia podwójną rolę – jest metodą uczenia się i metodą nauczania. Jego wielką zaletę stanowi interdyscyplinarność działań, które prowadzą do określonego celu.

W metodologii pedagogicznej wyróżnia się projekty badawcze i projekty działania lokalnego. Każdy z nich ma swoje zalety ze względu na postawione

¹¹ M. Stawiak-Ososińska, *Jak pomóc dziecku zaadaptować się w szkole*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1, s. 18.

¹² M. Wilski, *Adaptacja uczniów...*, s. 155-157.

cele do realizacji, metody, jakimi są one prowadzone oraz środki, które są dla potrzeb projektu wykorzystane. Efektywność uczenia się i nauczania poprzez projekt zaznacza się w rozwoju myślenia dywergencyjnego, które jak twierdzi Krystyna Bieluga: „nie bierze się znikąd”. Jego poziom zależy od dawania dziecku swobody, zachęcania do realizacji własnych pomysłów, wychodzenia poza dostarczone informacje¹³. Kolejną zaletą realizacji projektu to rozwój samodzielności czy wzrost umiejętności pracy w grupie, wyrażania własnych opinii, uczenie uczenia się, pobudzanie motywacji. W projekcie, na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zakres aktywności nauczyciela w odniesieniu do aktywności ucznia jest znacznie większy. Nauczyciel ma swój projekt i zaprasza do udziału w nim podopiecznych, proponując różne formy aktywności z uwzględnieniem wiedzy i umiejętności dzieci. Podstawą takich działań są założenia konstruktywistycznego modelu nauczania, opartego na aktywności i odpowiedzialności ucznia za budowanie własnej wiedzy i rozumienia świata. W tym modelu i jego kolejnych pięciu fazach dziecko przechodzi proces od wprowadzenia w zagadnienia i wywołania zainteresowania, poprzez etap, w którym dziecko dostrzega konflikt między tym, co już wie, a tym, co do niego dopływa. Następnym etapem jest rekonstrukcja wiedzy, polegająca na włączaniu do wiedzy już posiadanej nowych wiadomości i tworzenie zupełnie nowej struktury wiedzy. Nawiązaniem do tej metody jest teoria uczenia się Lwa Wygotskiego, który wskazuje strefę najbliższego rozwoju dziecka jako granicę pomiędzy obszarem w jakim są zadania, które dziecko potrafi wykonać samodzielnie a obszarem z zadaniami, które dziecko potrafi wykonać pod warunkiem, że asystuje mu dorosły. Najbardziej oddalonym obszarem jest ten, w którym są zadania, które bez względu na pomoc, są dziecku niedostępne.

Następnym etapem procesu nauczania według teorii konstruktywistycznej to umiejętność zastosowania nowej wiedzy, nowych informacji i umiejętności w różnych sytuacjach i kontekstach. Proces ten kończy faza, w której uczeń ma umiejętność oceny dotychczasowej wiedzy i porównanie jej z wiedzą wcześniej posiadaną. Do tego etapu zmierza dziecko już w dalszym procesie własnej edukacji.

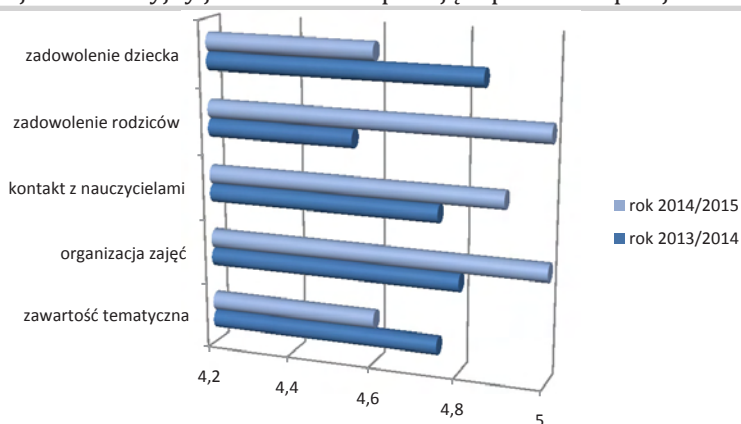
W oparciu o przedstawioną teorię przygotowano w Publicznej Szkole Podstawowej nr 1 im. Powstańców Śląskich w Kędzierzynie-Koźlu projekt edukacyjny o zakresie działania lokalnego z uwzględnieniem środowiska lokalnego i szkolnego, pod nazwą Akademia Przedszkolaka. Projekt ten realizowano po raz pierwszy w roku szkolnym 2013/2014, a jego celem głównym była adaptacja dzieci przedszkolnych do edukacji szkolnej. Projekt był kon-

¹³ K. B i e l u g a, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 72.

tynuowany także w roku szkolnym 2014/2015. Jego adresatami były dzieci i ich rodzice oraz opiekunowie, którzy stają u progu edukacji szkolnej. Projekt realizowano w ciągu całego roku szkolnego, na terenie placówki, a jego wykonawcami byli nauczyciele PSP nr 1. Zajęcia w projekcie organizowano cyklicznie – odbywały się jeden raz w miesiącu, w godzinach popołudniowych, nieodpłatnie, uwzględniając wszystkie założenia teoretyczne dotyczące skutecznej adaptacji dziecka i zwracając w szczególności uwagę na: poczucie bezpieczeństwa dzieci w nowym środowisku, wzmacnianie ich mocnych stron, rozwijanie ich kreatywności, twórczości i zainteresowań oraz umiejętności pracy w grupie i indywidualnie. Formą pracy w projekcie były zajęcia w małych grupach – do 10 osób, a także praca indywidualna. Najskuteczniejszymi metodami realizacji zajęć z dziećmi 5- i 6-letnimi okazały się warsztaty, metody praktycznego działania, inscenizacje, odgrywanie ról, zajęcia ruchowe, działania wielozmysłowe. Przyjęta formuła projektu – akademia – została zaakcentowana indeksami dla każdego dziecka oraz potwierdzeniem obecności na każdym zajęciu. Ostatecznie Akademię Przedszkolaka ukończyło 34 przedszkolaków w pierwszym roku i 30 osób w drugim roku jego realizacji, co zostało uhonorowane wręczeniem dyplomów ukończenia akademii oraz medalami Akademii Przedszkolaka na końcowych zajęciach. Dzięki instytucjom wspierającym projekt dzieci otrzymały także chusty, które były symbolem uczestnictwa w zajęciach. Całość działań w ramach projektu była dokumentowana zdjęciami, które dzieci otrzymały na pamiątkę na płytach CD.

Równoległe do zajęć z przedszkolakami nauczyciele szkoły prowadzili Poradnik dla Rodziców, gdzie w formie dyskusji i wykładów omawiano problematykę dotyczącą adaptacji dzieci do szkoły, zaburzenia zachowania u dzieci i formy pomocy dzieciom z zaburzeniami, a także wady wymowy i wady postaw u dzieci, tematykę związaną z pracą mózgu i jego pochodnymi. Rodzice mieli możliwość porozmawiania ze specjalistami z tych dziedzin zatrudnionymi w szkole, mogli poznać formy terapii prowadzone w placówce.

W trakcie realizacji projektu założono przeprowadzenie ewaluacji kształtującej. Wyniki tej ewaluacji stanowiły informację zwrotną dotyczącą prawidłowego przebiegu projektu. Na zakończenie projektu przewidziano przeprowadzenie ewaluacji zbiorczej, która była prowadzona w formie słownej, dokonywanej na podstawie obserwacji interakcji między poszczególnymi uczestnikami grup zadaniowych, ich działań oraz wypowiedzi, a także w formie pisemnej. Narzędziem służącym do przeprowadzenia ewaluacji była autorska karta ewaluacji projektu.

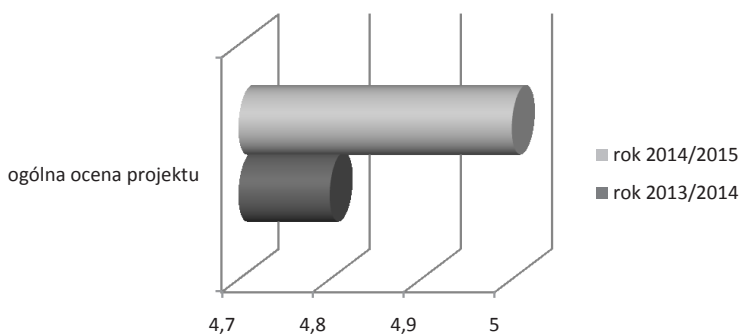


Źródło: Badanie własne.

Wykres 1. Ogólna ocena projektu w opinii rodziców – porównanie

Na podstawie wypowiedzi rodziców i opiekunów w pierwszym roku realizacji najwyżej zostały ocenione: organizacja zajęć i zadowolenie dziecka oraz zawartość tematyczna zajęć. Najniższą ocenę zdobyło zadowolenie rodziców, co jak wskazywali w ankiecie spowodowane było brakiem możliwości indywidualnego kontaktu rodziców z nauczycielami szkoły, chociaż kontakt z grupą nauczycieli prowadzących projekt został oceniony na 4,75 (w skali 1–5). W drugim roku realizacji najbardziej podobała się organizacja zajęć, co wpłynęło na zadowolenie rodziców, najniżej oceniono zawartość tematyczną projektu.

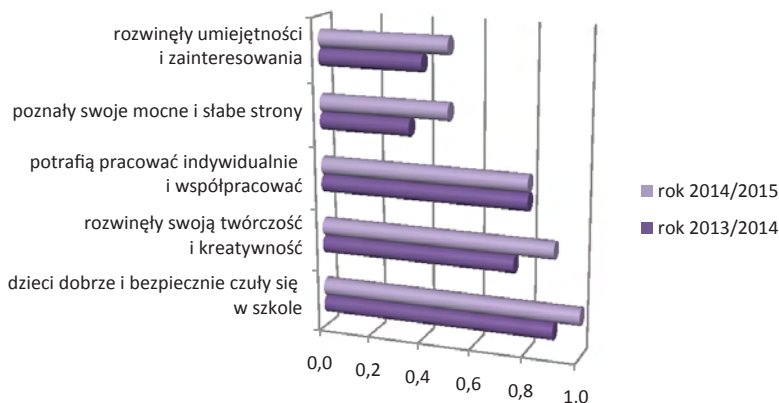
W dalszej części ankiety zapytano respondentów o zasadność kontynuacji projektu w kolejnym roku, co zostało ocenione maksymalnie na 5,00 oraz o ogólną ocenę projektu, która wyniosła 4,85. W drugim roku realizacji ogólna ocena projektu zdecydowanie wzrosła. Zebrane dane przedstawia wykres 2.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 2. Opinie rodziców – porównanie

Nauczyciele przygotowując projekt założyli cele, które chcieliby osiągnąć w trakcie jego realizacji. Poproszono więc rodziców o wskazanie, w jakim stopniu, ich zdaniem, zostały one zrealizowane. Zebrane wyniki przedstawia wykres 3.

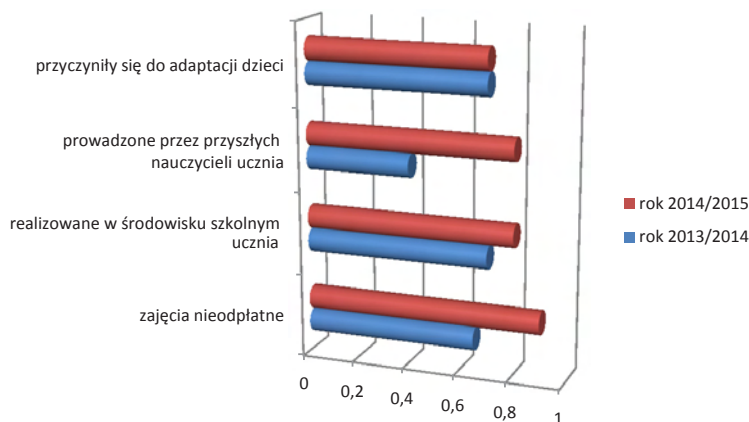


Ź r ó d ł o: Badanie własne.

Wykres 3. Cele zrealizowane w projekcie w opinii rodziców – porównanie

Na podstawie przedstawionych danych, celem, który, zdaniem rodziców, udało się osiągnąć w pierwszym roku było poczucie bezpieczeństwa dzieci w szkole oraz w nieco mniejszym stopniu rozwinięcie umiejętności pracy w grupie i indywidualnie. Ponadto respondenci wskazywali na rozwijanie twórczości i kreatywności u dzieci. Najmniej wyborów dotyczyło rozwoju zainteresowań i zdolności oraz poznania mocnych i słabych stron dzieci. W kolejnym roku realizacji rodzice wskazali na poczucie bezpieczeństwa oraz rozwój twórczości i kreatywności. Cele, które uzyskały niższe wyniki były następujące: rozwój umiejętności i zainteresowań oraz poznanie mocnych i słabych stron dzieci.

Twórcy projektu poprosili także o wskazanie mocnych i słabych stron Akademii Przedszkolaka. Jako najczęściej wybieraną mocną stroną projektu było to, że pełnił on funkcję adaptacyjną oraz że był realizowany w tym środowisku, w którym dziecko pójdzie do szkoły. Nie bez znaczenia okazał się fakt, że zajęcia były nieodpłatne. Najmniej znaczącym atutem było to, że zajęcia były prowadzone przez przyszłych nauczycieli dziecka (wykr. 4).



Źródło: Badanie własne.

Wykres 4. Mocne strony projektu w opinii rodziców – porównanie

Jak każda działalność skierowana do grupy odbiorców, ta również miała słabe strony w opinii respondentów, a były nimi: zawartość tematyczna, praca w zbyt dużych grupach oraz fakt, że nie wszystkie dzieci były zaangażowane w zajęciach. W drugim roku prowadzenia projektu rodzice wskazywali na zbyt małą reklamę projektu w środowisku lokalnym.

Zebrane dane pozwoliły sformułować wnioski, które zostały uwzględnione już na etapie pisania kolejnego projektu: II edycji Akademii Przedszkolaka w roku szkolnym 2014/2015, wówczas to podjęto decyzję o kontynuacji projektu w szkole. Podobnie jak w poprzednim roku, w realizację projektu zaangażowali się wszyscy nauczyciele uczący w szkole – każdy w zakresie własnej specjalizacji. Przygotowano więc zajęcia: językowe, komputerowe, przyrodnicze, sportowe i plastyczne. Tym razem punktem wyjścia do przygotowania zajęć stały się bajki i baśnie świata. Na wstępie każdego zajęcia została przedstawiona wybrana bajka w formie inscenizacji lub opowiadania i następnie realizowane były zajęcia w małych grupach. Zajęcia prowadzone były co najmniej przez 2 nauczycieli, ze szczególnym zwróceniem uwagi na zapewnienie poczucia bezpieczeństwa u dzieci, w oparciu o działania wielozmysłowe. Ponieważ zajęcia w ramach Akademii Przedszkolaka wpisały się w działania systemowe związane z obniżeniem wieku szkolnego u dzieci, otrzymaliśmy w roku szkolnym 2014/2015 honorowe patronaty: Kuratora Oświaty w Opolu, Prezydenta Miasta i Starosty Powiatu Kędzierzyńsko-Kozielskiego¹⁴.

¹⁴Wszelkie informacje na temat ubiegłorocznego i obecnego projektu można zobaczyć na stronie www.szkoły.psp1.edu.pl [dostęp: 9.10.2015].

Wśród uczestników Akademii Przedszkolaka były dzieci 5- i 6-letnie, w niektórych przypadkach absolwenci poprzedniej edycji. Rodzice wielokrotnie podkreślali ważność kontaktu dzieci ze szkołą, atrakcyjność zajęć oraz wskazywali na obawy przed rozpoczęciem zajęć szkolnych. Szczególnie dla tych dorosłych umożliwiono indywidualne kontakty z nauczycielami, zajęcia w Poradniku dla Rodziców. Projekt edukacyjny był działaniem systematycznym, podejmującym czynności i treści umożliwiające dobrą adaptację dziecka do nowego etapu edukacyjnego. Wychodząc z projektem do środowiska lokalnego, umożliwiliśmy wszystkim rodzicom i obecnym przedszkolakom regularne przebywanie w rzeczywistości szkolnej. Wiele słyszały one o szkole, ale tak naprawdę muszą się w niej znaleźć, aby czegoś doświadczyć, ocenić, sprawdzić. Niektórzy z nich mogli dzięki temu zmierzyć się z lękiem, obawami i niepokojem, ale dla wielu był to początek wielkiej przygody z edukacją, szczególnie dla tych dzieci, które były już gotowe i niecierpliwe, lecz z racji wieku pozostawały jeszcze w przedszkolu.

Przygotowanie projektu w obu edycjach było sprawdzianem kompetencji wszystkich nauczycieli. Należało się wykazać umiejętnościami organizacyjnymi, metodycznymi, psychologiczno-pedagogicznymi, komunikacyjnymi, empatycznymi i wielu innymi. Rzeczywistość spotkań z dziećmi i ich rodzicami kreowała kompetencje pedagogów, co w efekcie sprawiało im dużo przyjemności i zadowolenia. Ujawniły także obszary niekompetencji nauczycieli, co stało się wyzwaniem do dalszego samokształcenia i doskonalenia zawodowego. W ewaluacji działań związanych z projektem doceniiliśmy także pracę zespołową i wysoką ocenę naszych odbiorców za podjęte prace.

BIBLIOGRAFIA

Bieluga K., *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Grzeszkiewicz B., *Adaptacja dziecka do warunków szkolnych*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

Kaczmarek A., *Rola nauczyciela w procesie adaptacji dziecka do szkoły*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1.

Klim-Klimaszewska A., *Witamy w przedszkolu: wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

Kurtek P., Kurtek R., *Adaptacja dziecka do szkoły jako zadanie rozwojowe*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i popr., Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.

Potocka B., Nowak L., *Projekty edukacyjne: poradnik dla nauczycieli*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2002.

S o c h a c z e w s k a G., *Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola*, „Studia Pedagogiczne” 1985, t. 48: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. B. Wilgocka-Okoń.

S t a w i a k - O s o s i ń s k a M., *Jak pomóc dziecku zaadaptować się w szkole*, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 1.

S t r z e m i e c z n y J., *Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa [2010].

W i l s k i M., *Adaptacja uczniów do warunków szkoły*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

W o ł o s z y n o w a L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1977.

STRONY INTERNETOWE

psp1.edu.pl [dostęp: 9.10.2015].

Metoda projektów na świecie i w Polsce – CEO, <http://www.ceo.org.pl/pl/projekt/news/metoda-projekt%C3%B3w-na-%C5%9Bwiecie-i-w-polsce> [dostęp: 9.10.2015].

Praca metodą projektu, <http://www.gis.gov.pl/ckfinder/userfiles/files/PZ/Materia%C5%82y%20PZ/Praca%20metod%C4%85%20projektu.pdf> [dostęp: 9.10.2015].

Profil GPS jako narzędzie ułatwiające wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w rodzinie

Streszczenie

Każde dziecko rozwija się w swoim tempie. Wśród dzieci prawidłowo rozwijających się są takie, które w zachowaniach już od wczesnych lat życia przejawiają symptomy nieprawidłowych reakcji z najbliższą rodziną, braku więzi z nimi, nieodwzajemnionego uśmiechu w bliskich kontaktach. Wśród rodziców pojawia się lęk i niepokój, który po postawieniu diagnozy, że to autyzm, przeradza się w rozpacz i cierpienie. Specjaliści radzą, że należy rozpocząć wczesne wspomaganie rozwoju dziecka oparte o terapię na relacjach – Growth Through Play System. Twierdzą, że zabawa jest dominującą formą aktywności dziecka, a środowiskiem, w którym dziecko najwięcej spędza czasu jest rodzina. Wobec tego należy uwzględnić w działaniach terapeutycznych wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka – zabawę, która stanowić będzie bazę do jego rozwoju.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój, autyzm, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, współpraca rodziców w terapii poprzez zabawę

GPS profile as a tool to facilitate early support in the development of the child in the family

Summary

Every child develops at their own pace. Among the typically developing children there are those whose behavior from an early age exhibit symptoms of abnormal reactions in the behavior among immediate family, the lack of ties with them, no reciprocal smile in close contact. The feeling of fear and anxiety appears among parents, which after diagnosis – autism – turns into despair and suffering. Experts advise to start supporting early childhood development based on the relation therapy – Growth Through Play System. They argue that fun is the dominant form of child activity and family ground is the natural environment for the child. Therefore, fun must be considered in therapeutic activities to support early childhood development as the basis for its development.

KEYWORDS: development, autism, early childhood development support, co-operation of parents in the therapy through play

* Mgr, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Działoszynie, iza.posmyk@gmail.com

Mówiąc o rozwoju dziecka, należałoby najpierw przyjrzeć się samemu pojęciu rozwoju – co dokładnie oznacza to słowo, jaka jest jego geneza, czym naprawdę jest rozwój?

Rozwój jest pojęciem ogólnym i złożonym. Rozwój oznacza ciąg zmian (przemian, przekształceń) o określonym ukierunkowaniu, niezależnie od tego czy ich kierunek oceniany jest pozytywnie, czy nie. Postęp oznacza zmiany prowadzące od stanów prostszych, niższych, mniej doskonałych do stanów wyższych, bardziej złożonych, doskonalszych¹.

Według niektórych definicji rozwój oznacza proces zmian przebiegających w określonym kierunku, w trakcie którego obiekty (ludzie, zwierzęta, czy też zjawiska) przechodzą od niższych stanów do wyższych, od mniej doskonałych do bardziej doskonałych i złożonych. Inne definicje uściślają to w taki sposób, że rozwój oznacza proces długotrwałych, kierunkowych zmian, w którym da się wyodrębnić następujące kolejno po sobie przemiany, czyli fazy rozwojowe, które wykazują dające się obiektywnie stwierdzić różnice pod określonym względem. Takie słowa chyba najlepiej oddają to, czym jest rozwój, i każda z części definicji jest równie istotna. Odnosząc to do rozwoju dziecka, należy pamiętać o tym, że jest to proces długotrwały, zmierzający do osiągnięcia przez dziecko pełni możliwości, umiejętności oraz najdoskonalszego kształtu ciała, który umożliwia wszelką aktywność. I tak jak w definicji, podczas tego procesu stawania się dorosłym człowiekiem dziecko przechodzi przez kolejne fazy, które różnią się od siebie, a każda następna uzupełnia to, co pozwoliła osiągnąć poprzednia.

Dodatkowo należy pamiętać o czynnikach, jakie determinują rozwój, decydują o jego kierunku i przebiegu. Szczególne znaczenie mają tu zadatki biologiczne, czyli geny, cechy przekazane od rodziców, ponadto aktywność własna dziecka (tu istotny jest jego temperament, czyli wrodzona pobudliwość na bodźce). Trzecim, równie ważnym i wpływającym na dziecko czynnikiem jest środowisko, w jakim przyszło mu się rozwijać. Nie tylko chodzi tu o dom i najbliższe otoczenie, ale o całą rodzinę, środowisko lokalne, kulturowe, a nawet przyrodnicze. Wszystkie te elementy wpływają każdego dnia na to, jakim człowiekiem stanie się dziecko. Rola rodziców, oprócz opieki, ochrony i obdarzania uczuciami, polega także na zapewnieniu, w miarę możliwości, jak najlepszych warunków do rozwoju, jak najkorzystniejszego środowiska oraz niepowstrzymywaniu własnej aktywności dziecka².

Uwarunkowany genetycznie i modulowany środowiskowo rozwój w okresie dzieciństwa w znacznym stopniu determinuje możliwości funkcjonowania i stopień samodzielności w życiu dorosłym. Znaczna plastyczność mózgu

¹ M. Przetaczniak-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 46.

² <http://www.clem.pl/rozwoj,2.html> [dostęp: 5.09.2014].

i możliwość kompensacji wielu zaburzeń, pod warunkiem ich wczesnego wykrycia i leczenia, stwarza konieczność możliwie precyzyjnego określenia, co możemy uważać za rozwój prawidłowy, co jest rozwojem nieidealnym, ale zadowalającym, a co należy uznać za nieprawidłowość wymagającą diagnostyki rozwojowej i rozważenia wprowadzenia terapii³.

Rozwój prawidłowy trzeba rozumieć jako sumę idealnych wzorców poszczególnych funkcji – ruchu, percepcji, emocji, integracji sensomotorycznej itp. Rozwój nieprawidłowy dziecka stwierdzić można wtedy, gdy objawy wyraźnie odbiegają od rozwoju idealnego, a ich rodzaj i nasilenie może istotnie utrudnić dziecku formułowanie i realizację celów życiowych lub powodować dyskomfort życia. Nieprawidłowości mogą dotyczyć tempa rozwoju dziecka lub wzorców rozwoju dziecka.

Podstawowym kryterium różnicującym prawidłowy przebieg rozwoju psychoruchowego dziecka od jego zakłóceń jest zgodność rozwoju poszczególnych funkcji z normami wiekowymi. Ważne jest przy tym określenie czasu osiągnięcia przez dziecko podstawowych etapów rozwoju (to znaczy określenie tego, kiedy dziecko wstało, samodzielnie usiadło, zaczęło śledzić wzrokiem poruszającą się zabawkę i chwytać ją, koordynując ruchy ręki z informacjami wzrokowymi, kiedy zaczęło gaworzyć i wypowiadać pierwsze słowa itd.)⁴.

Wczesne symptomy sugerujące problemy rozwojowe dziecka w zakresie komunikacji, porozumiewania się, zdolności rozumienia i nadawania komunikatów, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, braku zainteresowania ludźmi i ignorowania ich obecności, problemy z naśladowaniem zachowania innych ludzi, a co najważniejsze braku nawiązywania kontaktu wzrokowego budzi niepokój rodziców. Są to najczęściej objawy towarzyszące zaburzeniom ze spektrum autyzmu.

Rozpoznanie autyzmu jest trudne, a czasami nawet długotrwałe. Niepokój rodziców zgłaszany do specjalistów jest pierwszym i bardzo ważnym sygnałem, na który wnikliwie winni zareagować i odpowiedzieć. Autyzm to całościowe, rozległe zaburzenie rozwoju. Zaburzenia występują w funkcjonowaniu społecznym, komunikacji lub w sztywnych zachowaniach, zainteresowaniach i wzorcach aktywności. Rozwój dzieci z autyzmem jest nieharmonijny. Charakteryzują go dysfunkcje i deficyty w pewnych obszarach i dobry, a na-

³ B. D o ł y k, *Pierwsze sygnały zaburzeń rozwojowych u dzieci*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole*, red. T. Serafin, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005, s. 11.

⁴ M. P i s z c z e k, *Ocena funkcjonowania dziecka i zasady prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole*, red. T. Serafin, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005, s. 14.

wet nadzwyczaj dobry poziom rozwoju w innych obszarach. Często zdarza się tak, że dzieci z autyzmem nie potrafią sobie poradzić w sytuacjach, które rówieśnikom nie sprawiają najmniejszych trudności, a jednocześnie przejawiają wysoki poziom inteligencji i niezwykle zdolności pamięciowe, arytmetyczne, muzyczne, plastyczne i przestrzenne⁵.

Nieharmonijny rozwój dzieci ze spektrum autyzmu wpływa na przebieg różnych procesów i znacznie ogranicza możliwości samodzielnego, niezależnego od opieki innych ludzi życia. Wczesne wykrywanie tego zaburzenia oraz jak najszybsze otoczenie pomocą dzieci cierpiących z jego powodu może zasadniczo zmieniać ich życiowe szanse. Postawiona wcześniej diagnoza umożliwia nie tylko podjęcie w optymalnym czasie działań wobec dziecka, ale także otoczenie opieką całej rodziny. Sprzyja to redukowaniu stresu i obciążeń związanych z trwaniem przez rodziców w niepewności i z ich bezradnością⁶.

Niepewność i bezradność najczęściej dotyczy wyboru odpowiedniej i skutecznej terapii. Ma to związek z brakiem informacji o skuteczności oddziaływań terapeutycznych, z obniżeniem poczucia własnych kompetencji jako rodziców. Jedni z nich uważają, iż oferowana przez specjalistów pomoc nie przyniesie pozytywnych zmian w rozwoju dziecka, a więc rezygnują z niej. Inni tracą wiarę w skuteczność podejmowanej współpracy. Działania takich rodziców skupiają się głównie na zaspokojeniu potrzeb dziecka w zakresie opieki. Szczególnie kładą nacisk na zrozumienie dziecka, okazywanie mu jak najwięcej cierpliwości, akceptowania go takim jakie jest. W grupie rodziców dzieci autystycznych są również tacy, którzy korzystają z pomocy specjalistów, ale nie podejmują z nimi współpracy. Przyczyn można upatrywać w postawach rodziców, wygórowanych wymaganiach wobec specjalistów, braku zaufania w stosunku do nich, w niskiej ocenie podejmowanych działań terapeutycznych, słabej jej organizacji oraz zbyt dużej ingerencji w ich życie rodzinne.

Wobec takiego stanu podejścia rodziców do współpracy ze specjalistami staje się koniecznym wypracowanie strategii współdziałania, która zmieni nastawienie rodziców do podejmowanych działań terapeutycznych, wzmocni rodziców w ich kompetencjach rodzicielskich. Niezwykle ważne jest budowanie zaufania i indywidualnego podejścia do problemu dziecka i rodziny. Rozwiązaniem może być wprowadzenie w życie uregulowań prawnych dotyczących organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka – od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole.

Założeniem wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka jest pomoc rodzinie i jego dziecku. Podstawy prawne umożliwiają korzystanie z bezpłatnej specjalistycznej pomocy dziecku i rodzinie, a także dostosowanie prawidłowych

⁵ E. P i s u l a, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 29.

⁶ Tamże, s. 11.

działań organizacyjnych do potrzeb dziecka i rodziny, z uwzględnieniem pomocy w warunkach domowych, udzielaniem instruktażu, porad i konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem. Skoordynowane działania specjalistów pozwalają na ustalenie z rodziną skutecznej pomocy, dostosowanie indywidualnego programu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka do współpracy z rodziną poprzez kształtowanie pożądanych zachowań w kontaktach z dzieckiem. Tak oferowana pomoc rodzinie i dziecku z zaburzeniami rozwojowymi pozwala na wnikliwe i pełne dostrzeżenie przez zespół specjalistów potrzeb dziecka i rodziny. Jednak problem tkwi w szczegółach, a dotyczy wyboru skutecznej terapii, która przyniesie wymierne korzyści szczególnie dla dziecka i rodziny.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka to czas bardzo ważny dla niego. W tym okresie dziecko musi jak najpełniej, jak najintensywniej uczestniczyć w pokonywaniu trudności rozwojowych. W tej drodze musi również uczestniczyć rodzina, bowiem to ona w istocie podejmuje decyzje o wyborze terapii swojego dziecka. Aby taką decyzję mogli podjąć, muszą być do tego przygotowani. Ważnym jest, by w założeniach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka uwzględnić przygotowanie rodziców do realizacji oddziaływań terapeutycznych zgodnie z niepełnosprawnością dziecka.

O ile uregulowania prawne zmierzają do koordynacji wszelkich działań, o tyle zastosowanie metod pracy z dzieckiem i rodzicem budzą kontrowersje. Szczególnie jeśli chodzi o zaburzenia rozwojowe dzieci ze spektrum autyzmu. Jedni specjaliści proponują metody oparte na podejściu dyrektywnym, inni na podejściu niedyrektywnym – rozwojowym. Nie ma, jak do tej pory, badań, które wskazywałyby skuteczność proponowanych podejść. Istotne staje się to, aby zmierzały one do widocznych efektów poprawy rozwoju.

Podstawową kwestią jest to, aby każda rodzina miała możliwość oceny swoich sił i dokonania wyboru – wspólnie ze specjalistami – najlepszego dla niej podejścia do terapii. Założenia takiego podejścia są następujące:

- każda rodzina musi być stale obecna w życiu dziecka i mieć wielki wpływ na jego samopoczucie i rozwój;
- specjaliści powinni współpracować z rodzicami;
- między specjalistami a rodzicami powinna istnieć dobra wymiana informacji;
- należy uświadamiać sobie, że różne rodziny stosują różne sposoby radzenia sobie z obciążeniami związanymi z zaburzeniami rozwoju dziecka;
- ważne jest dostrzeżenie zasobów, którymi mogą dysponować rodziny i umożliwienie im ich wykorzystania;
- należy ułatwiać wzajemne kontakty rodzinom mającym podobne problemy⁷.

⁷Tamże, s. 137.

Podejście skoncentrowane na rodzinie, wspólne wypracowanie ze specjalistami mechanizmów radzenia sobie z potrzebami dziecka pozwoli na wspieranie jego rozwoju, wchodzenie w interakcje z dzieckiem. Takie podejście umożliwia model terapii Growth Through Play System – system rozwoju poprzez zabawę. Jest to metoda stosunkowo nowa, w USA prowadzi się ją już od 20 lat. Twórczynią tej metody jest Kat Houghton, która jest pracownikiem naukowym na Uniwersytecie Lancaster (na Wydziale Psychologii) w Wielkiej Brytanii, a specjalizuje się w podejściu do autyzmu skoncentrowanym na rodzinie. Prowadzi badania z zakresu terapii leczenia autyzmu w kontakcie z rodziną dziecka. Założyła fundację Relate to Austin w USA, za pośrednictwem której pomaga rodzinom w zdobywaniu wiedzy, doświadczeń, w radzeniu sobie z indywidualnymi problemami dziecka ze spektrum autyzmu.

Autorka – Kat Houghton – podkreśla kluczową rolę rodzica jako terapeuty własnego dziecka. Wyjaśnia jak ważne jest dobre samopoczucie rodzica w radzeniu sobie z problemami dziecka autystycznego. Przyczynia się do akceptacji choroby dziecka, większej motywacji do poszukiwań odpowiedniej metody, którą można dostosować do potrzeb dziecka. Growth Through Play System w swoich założeniach oparty jest na planie terapeutycznym, który pozwala opracować program terapeutyczny według kryteriów, które dzielą się na dwie podstawowe kategorie:

- dopasowanie do wieku: ćwiczenia i cele dobrane do metrykalnego wieku dziecka;
- dopasowanie do etapu rozwojowego: ćwiczenia i cele dobrane pod kątem typowej kolejności etapów rozwoju⁸.

W Polsce metoda Kat Houghton już się zakorzeniła, istnieje od 10 lat. Jej rozpowszechnieniem zajmuje się Fundacja Zrozumieć Autyzm z Łodzi, której prezesem jest Iwona Wojtasik. Jest ona oficjalnym przedstawicielem i koordynatorem programu „System Rozwoju przez Zabawę” w Polsce. Obecnie wraz z Kat Houghton prowadzi Iwona Wojtasik działania mające na celu ułatwienie dostępu do nowych form terapii opartych na relacjach poprzez szkolenia dla rodziców, terapeutów, pedagogów, specjalistów i zainteresowanych nauczycieli⁹. Otrzymała jako jedyna w Polsce rekomendacje od Kat Houghton do prowadzenia certyfikowanych szkoleń Growth Through Play System (trzy stopnie) dla specjalistów.

Growth Through Play System to metoda, która w swoich założeniach opiera terapię na podejściu rozwojowym. Istotą jest indywidualne podejście do

⁸ http://gps.ilumivu.com./org_gps/media/other/naukowe-podstawy-systemu-growth-rough-play.pdf [dostęp: 26.09.2014].

⁹ K. H o u g h t o n, *Profil społeczno-komunikacyjny: system rozwoju poprzez zabawę: zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju*, cz. 1: *Partner społeczny*, Fundacja Zrozumieć Autyzm, Łódź 2013, s. 8.

każdego dziecka, a drogą do rozwoju jest zabawa. Zabawa jest tym rodzajem aktywności człowieka, który w rozmaitych formach przejawia się przez całe jego życie. Psychologowie twierdzą, że zabawa ma nie tylko wartości rozwojowe, ale także diagnostyczne i terapeutyczne. Wartości te są wskaźnikiem prawidłowości rozwojowych bądź odchyleń od normy. Dziecko dzięki zabawie zdobywa nowe doświadczenia, uczy się, rozwiązuje trudne dla siebie problemy i reguluje swoje stosunki z otoczeniem. Dzięki zabawie rozwija swoje zdolności i umiejętności, w tym także umiejętności społeczne. Zaburzenia widoczne w zabawie dziecka stanowią ważny wskaźnik problemów rozwojowych¹⁰.

Zabawa ma również ogromną wartość diagnostyczną, będąc sygnałem zarówno stopnia orientacji dziecka w świecie, jak i manifestacją jego uczuć. Role podejmowane przez dziecko w zabawie, sposób ich odgrywania oraz stosunek do przedmiotów i zabawek ujawniają wyraźnie jego stany psychiczne¹¹. Wartości terapeutyczne zabawy wyznaczają kierunek oddziaływań terapeutycznych. Prowadzą do wywołania zmian w zachowaniach, pozwalają usprawniać lub stymulować rozwój, korygować bądź kompensować zaburzone funkcje.

Jeśli dziecko z autyzmem odbiega w swoich zachowaniach od zabaw swoich rówieśników, należy podjąć taki rodzaj terapii, który umożliwi zmiany nie tylko w zachowaniu, ale doprowadzi do przeobrażenia wewnętrznego życia dziecka, tak aby z własnej woli i chęci mogło się przystosować do otoczenia. Taką możliwość w swoich założeniach uwzględnia terapia rozwoju przez zabawę. Oparta jest na relacjach społecznych, komunikacji i więzi.

Cechą wyróżniającą metodę Growth Through Play System jest profil GPS – narzędzie przeznaczone dla rodziców, które pozwala im rozpoznać własne dziecko. Zawarte w profilu pytania testowe umożliwiają rodzicowi ustalenie miejsca swojego dziecka w jego relacjach z drugą osobą. Intencją profilu jest jak najlepsze zrozumienie swojego dziecka i pomoc w rozwoju jego potencjału. Jest narzędziem do zbadania aktualnego poziomu umiejętności z zakresu podstawowych sfer rozwojowych, znaczących z punktu widzenia rozwoju społeczno-komunikacyjnego. Profil GPS zawiera test Growth Through Play, który podzielony jest na trzy części. Każda z nich odpowiada kolejnemu etapowi rozwojowemu:

- partner społeczny – dziecko używa mniej niż 10 wyrażań;
- partner komunikacyjny – dziecko regularnie stosuje więcej niż 10 słów lub wyrażań, jednak mniej niż 20 kreatywnych kombinacji słów;

¹⁰ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem...*, s. 101.

¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka...*, t. 1, s. 174.

– partner w rozmowie – dziecko swobodnie opanowało i regularnie stosuje przynajmniej 20 kreatywnych kombinacji słów.

Test jest skonstruowany dla rodziców, aby mogli zobaczyć mocne strony dziecka oraz wyzwania rozwojowe, dzięki czemu mogą wybrać obszar, na który należy zwrócić szczególną uwagę. Test zawiera pięć sfer rozwoju:

- 1) wzajemne reakcje,
- 2) reagowanie na innych,
- 3) dzielenie się intencjami,
- 4) dzielenie się doświadczeniami,
- 5) zabawa¹².

Pytania zawarte w teście są tak skonstruowane, że rodzice odpowiedzi mogą udzielać w sposób dla siebie dogodny. Istotą przeprowadzenia testu jest zabawa z dzieckiem, która wynika przede wszystkim z potrzeb dziecka, dostosowana jest do jego możliwości i zainteresowań. Ważnym jest, aby warunki, w których przebiega test i zabawa dziecka, nie rozpraszały dziecka i rodziców. Winien być to czas głównie poświęcony dziecku, spokojny i przyjazny. Zadaniem rodzica jest podążanie za dzieckiem, a nie kierowanie zabawą. Takie zachowanie rodzica pozwoli na zrozumienie dziecka, określi potrzeby dziecka, wskaże, czym się interesuje, co jest w centrum jego zainteresowań, kto jest dla niego przyjazny i z którymi osobami chętnie przebywa.

Po wypełnieniu testu w całości można przystąpić do organizowania działań w kierunku wzmocnienia mocnych stron dziecka. Takie działania proponuje Kat Houghton w swojej książce *Growth Through Play System*. W roku 2013 przetłumaczona ona została na język polski pod redakcją Joanny Brodowskiej przez Fundację Zrozumieć Autyzm w Łodzi. Jest to pierwsze wydanie w języku polskim części 1 pod tytułem *Partner społeczny*. Książka skierowana jest głównie do rodziców. Proponuje różne formy aktywności dziecka jako zabawę, która może być organizowana w warunkach domowych, niewymagających specjalnego sprzętu. W zabawie dziecko może wykorzystywać różne akcesoria, zabawki i przedmioty, którymi chętnie się interesuje, czy chętnie się nimi bawi. Zestawy zabaw mogą być organizowane w formie sesji do momentu osiągnięcia przez dziecko zadowalających wyników. Każdy rozdział książki poświęcony jest wprowadzeniu rodzica w obszar rozwojowy dziecka, z wyjaśnieniem potrzeby i ważności osiągania zamierzonego celu. Podkreśla znaczenie podążania za zainteresowaniami dziecka, dostarcza sposobów zachowania się rodziców w kontaktach z dzieckiem podczas zabawy inicjowanej przez dziecko i w kontaktach z innymi. Komunikowania się, nawiązania kontaktu wzrokowego, reagowania na zachowania agresywne, a także nagradzania dziecko za jego wysiłki.

¹² K. H o u g h t o n, *Profil społeczno-komunikacyjny...*, cz. 1, s. 11.

Autorka książki traktuje rodzica jako partnera w terapii dziecka. Proponuje zabawy i różne formy aktywności terapii dziecka w kontakcie z rodziną, wskazuje drogę do przechodzenia kolejnych etapów nawiązania kontaktu i więzi z dzieckiem. Wspomaga rodziców w zdobywaniu kompetencji rodzicielskich, udziela im informacji i wskazówek w diagnozowaniu swojego dziecka za pomocą testu GPS. A co najważniejsze pozwala rodzicom cieszyć się swoim dzieckiem i czerpać radość z ich wspólnej zabawy.

Metoda GPS realizowana przez Kat Houghton w USA, Brazylii, na Bliskim Wschodzie, w Europie – w Wielkiej Brytanii i w Polsce, daje dowody na efektywność wykorzystania jej w praktycznych rozwiązaniach przez rodziny dzieci autystycznych. W Polsce są pozytywne opinie rodziców na ten temat, a oto niektóre z nich:

„Agatka ma 10 lat i nauczyła się już uśmiechać, spojrzeć bliskiej osobie w oczy, a nawet recytować krótkie wierszyki i śpiewać piosenki. Jest dzieckiem autystycznym i wymaga stałej terapii. Trzy razy w tygodniu do Agatki przychodzi terapeutka Iwona Wojtasik. Razem bawią się i uczą zgodnie z zasadami metody rozwojowej opartej na relacjach.

Na czym polega wyjątkowość terapii? Iwona i Agatka siedzą na podłodze w dzieciennym pokoju. Jest oszczędnie wyposażony: tylko kilka zabawek – pacynek (zabawki nie mogą być elektroniczne, bo rozpraszają uwagę) i podwieszona pod sufitem huśtawka. Dziewczynka maluje kolorowymi farbami kółka, po jakimś czasie zamalowuje kartkę na czerwono i odciska na niej dłoń. Sytuacja rozwija się dynamicznie, Agatka recytuje wierszyk, później jedzie z Iwoną do sklepu na zakupy – brum, brum, samochód to tekturowe pudełko – wreszcie buja się na huśtawce, wymawiając różne literki i proste słowa. Wbrew pozorom, bujanie się dziewczynki nie rozprasza, bo autystyk, będąc w ruchu, ma poczucie własnego ciała. Kiedy zbyt długo siedzi w jednym miejscu, traci orientację – gdzie ma głowę, ręce i nogi. Wtedy może się zdenerwować, a do tego nie można dopuścić. Terapeutka cały czas podąża za dzieckiem i jego pomysłami, niczego nie narzuca. Razem śpiewają, tańczą, bawią się w łaskotki. – Robimy to wszystko, co zdrowe dziecko, czyli bawimy się i uczymy głębszych relacji z drugim człowiekiem, bo to właśnie u autystyka jest najbardziej zaburzone – tłumaczy terapeutka. – Najpierw musimy osiągnąć z dzieckiem przyjazny kontakt, żeby chciało zrobić coś dla nas, a nie za czekoladki. Zakładamy, że dzieci autystyczne kroczą tą samą drogą rozwojową co zdrowe, ale wymagają większej cierpliwości i czasu. Jedną z pierwszych relacji mama-niemowlę jest odwzajemniony uśmiech. Zdrowe dziecko śmieje się do uśmiechniętej mamy, autystyczne – nie. Trzeba je tego nauczyć, podobnie jak patrzenia w oczy, mimiki twarzy i gestów. To się nazywa wspólne pole uwagi i trzeba je koniecznie wypracować.

Bardzo duża rola przypada też rodzicom. Terapeutka uczy ich, w jaki sposób powinni angażować dziecko w częstsze kontakty społeczne i codzienne sytuacje, jak: jedzenie, zachowanie czystości czy ubieranie się¹³.

Inni rodzice uważają, że otrzymali klucze do duszy dziecka, iż nie wyobrażali sobie, że ta metoda tak zmieni ich postrzeganie autyzmu. Mama Asi twierdzi, że dokonała słusznego wyboru terapii dla swojej córki.

„Wybrałam metodę Growth Through Play, ponieważ szukałam metod, które można wykorzystać w codziennym, domowym życiu z dzieckiem autystycznym, aby rozwijać komunikację i interakcje społeczne. Po pierwszym spotkaniu z terapeutą wiedziałam, że terapia jest spójna z tym, co jest mi bliskie – z rodzicielstwem pełnym ciepła, nastawionym na dziecko i jego potrzeby. Terapia Growth Through Play pozwoliła nam na inne spojrzenie na problemy związane z autyzmem. Pokazała nam genialny sposób na porozumienie i interakcję z naszą córką. Działa! Naprawdę to mogę powiedzieć”¹⁴.

Wobec takiego stanowiska rodziców, coraz szerszego zainteresowania ze strony rodziców, trzeba tę metodę włączyć w poczet metod i oddziaływań terapeutycznych stosowanych przez specjalistów we wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka. Należy uznać ją za wiodącą metodę terapii rodziców dzieci autystycznych we wczesnym wspomaganie ich rozwoju. Zasadność stosowania tej metody polega na tym, że może odbywać się ona w domu dziecka w kontakcie z rodziną. Sprzyjają temu poczucie bezpieczeństwa dziecka i rodzica, atmosfera domu i przyjaznych dziecku osób, możliwość kontrolowania zachowań dziecka. Jeśli w takich warunkach będzie prowadzona przyczyni się do wielu zmian zarówno w rozwoju dziecka, jak i w nawiązaniu relacji społecznych oraz umacnianiu więzi rodzinnych. Przyczyni się do zmiany postaw rodziców. Włączenie rodziców do oceny zachowań swoich dzieci, do wspólnej zabawy na rzecz rozwoju tych dzieci, utwierdzi ich w przekonaniu o słuszności wyboru terapii, a osobiste zaangażowanie rodziców doprowadzi do pozytywnej samooceny terapeuty. Bo któż jak nie rodzic najlepiej zna swoje dziecko, wie jakie są jego potrzeby, jak najskuteczniej im zaradzić, jak dotrzeć do swojego dziecka, kiedy zawodzą wszystkie inne metody. Zaufajmy rodzicom, którzy pragną dla swojego dziecka radosnego dzieciństwa. Dajmy im szansę. Pozwólmy czerpać wiedzę i doświadczenie w radzeniu sobie z problemami komunikacji ze swoim dzieckiem, tworzenia relacji i kontaktu poprzez wspólną zabawę.

¹³ http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35153,11676874,Zrozumiec_autyzm_Nowa_fundacja_w_Lodzi_i_nowa_metoda.html [dostęp: 10.09.2014].

¹⁴ K. H o u g h t o n, *Profil społeczno-komunikacyjny...*, cz. 1.

BIBLIOGRAFIA

D o ł y k B., *Pierwsze sygnały zaburzeń rozwojowych u dzieci*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole*, red. T. Serafin, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.

H o u g h t o n K., *Profil społeczno-komunikacyjny: system rozwoju poprzez zabawę: zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju*, cz. 1: *Partner społeczny*, Fundacja Zrozumieć Autyzm, Łódź 2013.

P i s u l a E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

P i s z c z e k M., *Ocena funkcjonowania dziecka i zasady prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole*, red. T. Serafin, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.

P r z e t a c z n i k - G i e r o w s k a M., T y s z k o w a M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1-2, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

STRONY INTERNETOWE

http://gps.ilumivu.com./org_gps/media/other/naukowe-podstawy-systemu-growth-thorough-play.pdf [dostęp: 26.09.2014].

http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35153,11676874,Zrozumiec_autyzm_Nowa_fundacja_w_Lodzi_i_nowa_metoda.html [dostęp:10.09.2014].

<http://www.clem.pl/rozwoj,2.html> [dostęp: 5.09.2014].

Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym

Streszczenie

Tematem niniejszego artykułu są błędy wychowawcze popełniane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Ukazano w nim podstawowe elementy problemu w świetle literatury przedmiotu. W artykule odwołano się do badań przeprowadzonych przez autorkę w Publicznym Przedszkolu nr 15 w Kędzierzynie-Koźlu, w których przedstawiono problem popełniania błędów wychowawczych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oraz ich konsekwencji.

W badaniach wykorzystano metody sondażu diagnostycznego oraz analizę dokumentów, które pozwoliły lepiej zrozumieć prezentowany problem.

Wyróżnione w pracy empirycznej problemy szczegółowe, dotyczące wpływu błędów wychowawczych na rozwój dziecka, stylów wychowania i postaw rodzicielskich, funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej oraz współpracy rodziców z nauczycielami zostały pozytywnie rozstrzygnięte. Uzyskane wyniki badań znajdują potwierdzenie w literaturze przedmiotu.

SŁOWA KLUCZOWE: błędy wychowawcze, style wychowania, postawy rodzicielskie, kara, nagroda

Educational errors committed by parents of children at preschool age

Summary

The subject of this article is: „Educational errors committed by parents of children at preschool age”. I presents the basic elements of the problem in the light of subject-related literature. In the present article, I relied on my research conducted in Public Kindergarten No. 15 in Kędzierzyn-Koźle. In the present empirical work I presented a problem of committing errors by parents of children in preschool age and their consequences.

In the study I used the method of diagnostic survey and document analysis, which enabled me to better understand the presented problem.

Detailed issues presented by me in empirical work, concerning the influence of educational errors on child development, education styles and parental attitudes, the functioning of the child in its peer group and the cooperation of parents with teachers were positively settled. The results of research have been confirmed in the subject related literature.

KEYWORDS: parenting mistakes, styles of the upbringing, parental attitudes, penalty, award

* Mgr, Publiczny Zespół Przedszkolno-Szkolny z Nauczaniem Języka Mniejszości Narodowej – Języka Niemieckiego w Kędzierzynie-Koźlu, magdalena.mpap@gmail.com

Nikt z pewnością nie zaprzeczy, że bycie rodzicem jest odpowiedzialnym i trudnym zawodem – zawodem na całe życie. Zadanie bycia rodzicem niesie za sobą wiele radości i miłości, ale także niepokój, stres i bezradność. Większość z rodziców twierdzi, że dzieci to duma, satysfakcja i spełnienie pragnień, lecz rzadziej przyznają się oni do trudności i porażek w rodzicielskiej karierze. Każdy zawód wymaga wielu lat doświadczeń, praktyki i wiedzy, a nikt nas nie uczył, ani nie przygotowywał do bycia rodzicem. Jedyną wiedzą jaką posiadamy to wiedza wyniesiona z domu rodzinnego, ale nie zawsze możemy powiedzieć o własnych rodzicach, że traktowali nas tak, jakbyśmy tego chcieli. Nietrudno jest więc o popełnianie przez nas błędów wychowawczych¹.

Helena Izdebska określa **błędy wychowawcze** jako „niewłaściwości w postępowaniu wychowawców (rodziców, nauczycieli, innych osób, instytucji, środowisk) z dziećmi i młodzieżą w procesie ich rozwoju i wychowania”². Błędami wychowawczymi są więc wszelkie działania podejmowane przez wychowawcę lub rodziców, które wpływają negatywnie na rozwój wychowanka (dziecka), zaburzają jego system wartości, a także utrudniają dziecku funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Przyczyn i motywów popełniania błędów wychowawczych może być wiele. Ważne jednak jest, aby uświadomić sobie, że wychowawca lub rodzic w chwili popełniania błędu nie jest tego świadomy. Współcześnie wśród podstawowych przyczyn popełniania błędów wychowawczych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wyróżnić można:

- brak czasu, naśladowanie wzorów postępowania innych osób,
- przenoszenie doświadczeń wyniesionych z domu rodzicielskiego,
- brak konsekwencji,
- nadmierna koncentracja na dziecku,
- brak wiedzy i umiejętności rodzicielskich.

Analizując przyczyny i skutki błędów wychowawczych, należy je ściśle powiązać z rodzajami błędów. Antonina Gurycka dokonała kategoryzacji podstawowych błędów wychowawczych, a są wśród nich:

- rygoryzm – egzekwowanie wykonywania poleceń, sztywność ocen, stawianie ściśle określonych wymagań, kontrola postępowania dziecka, wymaganie posłuszeństwa;
- agresja – atak słowny, fizyczny, zagrażający lub poniżający w stosunku do dziecka;
- hamowanie aktywności – zakaz aktywności własnej dziecka przez przerywanie lub fizyczne zachowanie własne, zmiana bez racjonalnych przyczyn rodzaju aktywności dziecka;

¹J. Dąbrowska, *Zrozumieć dziecko*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2005, s. 50.

²H. Izdebska, *Interpretacja pojęcia „trudności wychowawcze”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 10, s. 1.

- obojętność – dystans wobec spraw dziecka, okazywanie braku zainteresowania dla jego aktywności;
- eksponowanie siebie – koncentrowanie uwagi dziecka na walorach wychowawcy lub rodzica, potrzebach, odczuciach wtórnych do aktualnych potrzeb i odczuć dziecka, chęć imponowania, wyróżniania się, obrażanie się na dziecko;
- uleganie/bezradność – spełnianie zachcianek dziecka, rezygnowanie z wymagań stawianych dziecku, demonstrowanie własnej bezradności wobec dziecka;
- zastępowanie/wyręczanie – wyręczanie dziecka bez oczekiwania na wyniki pracy dziecka, zastępowanie go w działaniu, podejmowanie jego zadań i aktywności;
- idealizacja – ciągle zajmowanie się dzieckiem i jego sprawami, podejmowanie czynności zabezpieczających przed możliwym niebezpieczeństwem, a także przed zachowaniem niezgodnym z idealnym wzorem, brak krytycyzmu;
- niekonsekwencja – przemienność zachowań błędnych³.

Odwołując się do własnych doświadczeń zawodowych podczas pracy w przedszkolu, obserwacja zachowań dzieci pozwoliła autorce określić typowe objawy popełnianych przez rodziców błędów wychowawczych. Spontaniczność i szczerłość dzieci w pełni ukazuje błędne zachowania rodziców. Współpracując z rodzicami, innymi nauczycielami i specjalistami autorka doszła do wniosku, że skutki błędów wychowawczych mogą być doraźne, ale i odległe w czasie. Błędy rodziców swym zakresem obejmują nie tylko sferę psychiczną, ale i fizyczną. Do typowych skutków błędów wychowawczych można zaliczyć:

- niedostosowanie do norm przyjętych przez grupę rówieńczą w przedszkolu i domu rodzinnym, a także w środowisku rówieńczym,
- zaniedbanie w rozwoju psychicznym i fizycznym,
- częste zachorowania,
- zamknięcie w sobie, wycofanie,
- brak samodzielności,
- brak spontaniczności,
- nieposłuszeństwo, wymuszanie, agresja, chęć dominacji,
- depresja, stres, poczucie lęku,
- obrażanie się,
- idealizacja dziecka,
- posłuszeństwo dziecka, niespełnienie.

Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym, które oddziałuje na dziecko najdłużej. Jej najsilniejszy wpływ na dziecko ma miejsce w dzieciństwie, kiedy jednostka nie podlega jeszcze oddziaływaniom innych insty-

³ A. G u r y c k a, *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa 1990, s. 80–82, 84–85.

tucji wychowawczych. Ta odpowiedzialność za młodego człowieka sprawia, iż rodzina jest pierwotną grupą społeczną oraz podstawową komórką życia. Każda rodzina posiada swoje stałe rodzicielskie oddziaływania i metody, których celem jest realizacja założonego ideału wychowawczego. Te oddziaływania ściśle wiążą się ze stylem wychowania i postawami rodzicielskimi. Maria Przetacznik-Gierowska i Ziemowit Włodarski twierdzą, iż **styl wychowania** „jest jakby odbiciem sposobów i metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny”⁴. W literaturze wyróżnić można trzy style wychowania:

- styl autokratyczny – zwany również autorytatywnym, ma charakter konserwatywny i jest oparty przede wszystkim na przemocy i agresji. Od dzieci, czyli najmłodszych członków rodziny, wymaga się głównie bezwzględного posłuszeństwa, podporządkowania poleceniom rodziców, a przede wszystkim ojca. Dziecko wychowujące się w rodzinie autokratycznej zna swoje prawa i obowiązki, wie, że każde przewinienie będzie surowo ukarane, gdyż kary i nagrody stosowane są konsekwentnie. Styl ten nie przynosi pozytywnych efektów w procesie wychowania⁵;

- styl liberalny – porównać można do wychowania niekonsekwentnego lub do sporadycznego ingerowania w sprawy dziecka. Charakterystyczną cechą tego stylu jest świadome i zamierzone postępowanie z dzieckiem. Rodzice zakładają, iż dziecku należy się swoboda. Nie trzeba hamować jego aktywności i spontaniczności. Twierdzą oni, że dziecku wystarczy zapewnić odpowiednie warunki do zabawy i nauki oraz zaspokoić potrzeby materialne i uczuciowe. Przy przyjęciu liberalnego stylu wychowania wszelkie normy i zasady społeczne przekazywane są przez rodziców stosunkowo późno⁶;

- styl demokratyczny – jest on uważany za najkorzystniejszy styl dla dziecka, dla rozwoju jego osobowości. Charakteryzuje się dopuszczeniem dziecka do współdziałania w życiu rodziny, wypowiedaniem swojego zdania i braniem udziału w podejmowaniu określonych decyzji. Dziecko wychowujące się w demokratycznej rodzinie zna swoje obowiązki i zasady, dobrowolnie przez nie przyjęte. W sytuacji gdy zdarzy się złamanie zasady przez dziecko, rodzice nie stosują środków represji, ale wyjaśniają mu, na czym polega niewłaściwość jego postępowania. Uczucia łączące rodziców z dzieckiem są pozytywne, oparte na wzajemnym zaufaniu i życzliwości⁷.

Scharakteryzowane powyżej style wychowania nie występują w żadnej rodzinie w czystej postaci, jednak zwykle jeden z nich dominuje, wpływając na ogólną atmosferę życia rodzinnego.

⁴ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, wyd. 6 zm. i rozsz., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 127.

⁵ Tamże, s. 129–130.

⁶ Tamże, s. 131.

⁷ Tamże, s. 130–131.

Style wychowania wiążą się ściśle z postawami rodzicielskimi, a te z kolei z błędami wychowawczymi. Maria Ziemska definiuje pojęcie **postawy rodzicielskiej** jako „tendencję do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka”⁸. Autorka wyróżniła osiem pozytywnych i negatywnych postaw rodzicielskich, należą do nich:

- postawa odtrącająca – to postawa negatywna, którą cechuje nadmierny dystans wobec dziecka. Rodzice stosują surowe kary, wykazują niezadowolenie, szydzą z dziecka. Zachowanie dziecka jest potępiane, a jego osiągnięcie czy sukcesy niezauważane⁹;

- postawa unikająca – to postawa negatywna charakteryzująca się „ubogimi” uczuciami między rodzicami a dzieckiem, rodzice są obojętni, a przebywanie z dziećmi nie sprawia im przyjemności. Dziecko jest ignorowane, zbywane¹⁰;

- postawa nadmiernie wymagająca – to postawa negatywna cechująca rodziców, którzy mają w stosunku do swojego dziecka wysokie aspiracje. Rodzice tacy chcą idealnego dziecka, nie liczą się jednak z jego naturalnymi możliwościami i zdolnościami. Wiąże się to z stosowaniem różnych sankcji. Dziecko nie ma swobody działania oraz nie wyraża własnych emocji¹¹;

- postawa nadmiernie chroniąca – to postawa negatywna, którą cechuje postrzeganie dziecka bezkrytycznie jako ideał. Rodzice są nadmiernie opiekuńczy w stosunku do dziecka, które ma ograniczoną swobodę, a jego postępowanie uzależnione jest od rodziców. Jego negatywne zachowania są często traktowane z pobłażaniem, a zachcianki zaspokajane. Dziecko nie ma możliwości rozwoju, gdyż traktowane jest jako istota niedojrzała¹²;

- akceptacja – to postawa pozytywna będąca podstawowym warunkiem do stworzenia prawidłowych relacji w rodzinie. Rodzice, którzy akceptują swoje dziecko okazują mu swoją miłość oraz troszczą się o nie. Poświęcają swojemu potomstwu dużo czasu i w każdej sytuacji starają się jemu nieść pomoc. Rodzice nie pozwalają, aby ich dziecko odczuło, że jest ciężarem lub przeszkodą¹³;

- współdziałanie – to pozytywna postawa świadcząca o zaangażowaniu rodziców w życie dziecka. Rodziców wykazujących tę postawę cechuje aktywność w nawiązywaniu kontaktów ze swoim dzieckiem, wyrażają gotowość do

⁸ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 32.

⁹ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 137.

¹⁰ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, s. 62.

¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 139.

¹² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, s. 62–63.

¹³ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 135.

niesienia mu pomocy czy wyjaśniania trudnych spraw. Dziecko angażowane jest w sprawy rodzinne. Rodzice nie są natarczywi, a dziecko wie, że w każdej chwili może na nich liczyć¹⁴;

- uznanie praw – to pozytywna postawa traktująca dziecko jako równouprawnionego członka rodziny. Pozwala ona na rozwijanie odpowiedzialności za własne działanie. Rodzice wykazują szacunek dla indywidualności dziecka, nie starają się go za wszelką cenę nakłonić do zmiany decyzji, a także stawiają mu takie zadanie, jakiemu jest w stanie sprostać. Stosują wyjaśnianie i tłumaczenie¹⁵;

- rozumiana swoboda – to pozytywna postawa polegająca na pozostawieniu dziecku przestrzeni do własnej aktywności i inicjatywy. Rodzice wykazujący tę postawę nie ograniczają ani nie kontrolują kontaktów społecznych dziecka. Ich rola polega na dyskretnym nadzorowaniu, mając na celu zachowanie bezpieczeństwa dziecka. Dziecko ma możliwość decydowania, odpowiednio dla wieku¹⁶.

Każda rodzina ma swój styl wychowania, na który składają się określone postawy rodzicielskie. Wpływa to na kształtowanie się więzi emocjonalnej między wszystkimi członkami rodziny, a od tego z kolei zależy ogólna atmosfera życia rodzinnego. Należy pamiętać, aby podstawą funkcji wychowawczych rodziny było dobro dziecka oraz jego naturalny rozwój.

W procesie wychowania szczególną rolę odgrywają wzmocnienia pozytywne i negatywne, czyli nagrody i kary. Według Wincentego Okonia **nagroda** to „forma jednostkowej lub zbiorowej aprobaty czyjegoś zachowania, sprawiająca osobie nagrodzonej satysfakcję i zadowolenie oraz zachęcającą do powtarzania podobnych zachowań, a tym samym utrwalającą w niej wzory postępowania akceptowane przez środowisko”¹⁷.

Najczęściej stosowaną nagrodą jest uznanie. Może być ono okazywane w postaci pochwały czy podziwu lub uśmiechu rodzica, przytulenia bądź pieszczoty. „Kiedy wyrażamy uznanie dziecku za jego czyn lub jego postępowanie, musimy wyjaśnić dlaczego”¹⁸. Dziecko, które widzi, że jego trud i starania w czasie wykonania jakiegoś zadania zostały docenione przez rodziców czuje się kochane, silnie związane z rodzicami, a także zmotywowane do kolejnego wysiłku. Do wzmocnień pozytywnych należy również nagradzanie przez sprawianie przyjemności. Dla dzieci w wieku przedszkolnym przyjemnością może być czas spędzony z rodzicami. Wspólne czytanie bajek wzmacnia wię-

¹⁴ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie...*, s. 53.

¹⁵ Tamże, s. 58.

¹⁶ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza...*, s. 135–136.

¹⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, PWN, Warszawa 1987, s. 190.

¹⁸ I. Jundził, *Nagrody i kary w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 40.

zi rodzinne i uczuciowe. Nagrodą mogą być również odwiedziny rodziny lub kolegów, ponieważ wspólna zabawa z rówieśnikami z pewnością pozytywnie wpłynie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Darzenie zaufaniem jest także nagrodą. Nagroda ta jest bardzo pożądana przez dzieci, a równocześnie ma dużą wartość wychowawczą. Zależy głównie od wieku dziecka, ponieważ związane jest to z odpowiedzialnością oraz bezpieczeństwem. Małe dziecko w ramach nagrody może być zaangażowane w podejmowanie decyzji dotyczących życia rodzinnego. Dziecko, które może zdecydować o miejscu wycieczki lub wakacji odczuwa swą wartość, czuje się docenione i zauważone przez rodziców. Dzieci w wieku przedszkolnym można darzyć zaufaniem przez zwiększenie zakresu samodzielności. Bardzo cennym rodzajem nagradzania jest wspólne spędzanie czasu wolnego z dzieckiem. Organizowanie wspólnych wycieczek, wakacji lub też wyjścia do kina może okazać się bardzo atrakcyjną nagrodą. Szczególnie dzieci w wieku przedszkolnym są przywiązane do swych rodziców, a nagrodą pogłębiającą tą więź może być wspólny spacer. Stosowanie tego rodzaju nagród może wpłynąć pozytywnie na całą rodzinę. Ostatnim rodzajem wzmocnień pozytywnych są nagrody rzeczowe. Są one najbardziej pożądane przez dzieci, szczególnie w czasach wszechobecnej konsumpcji. Nagrody te będą zależały od zainteresowań dziecka. Do tej grupy wzmocnień będą należeć drobne upominki, zabawki, słodycze, czy też pieniądze. Należy jednak pamiętać, aby nagrody rzeczowe były odpowiednie do wieku i zasług dziecka¹⁹.

Przeciwieństwem wzmocnień pozytywnych są wzmocnienia negatywne, czyli kary. Według Wincentego Okonia **kara** to „sztucznie lub w sposób naturalny wywołaną sytuację przykrą dla jednostki, mającą zahamować ten rodzaj zachowania, który ją wywołał. Stosowanie kary ma więc wywołać przykre konsekwencje będące następstwem niewykonania lub złego wykonania jakiegoś zadania, czy czynności, która powinna w danych warunkach wystąpić lub nie”²⁰.

Istnieje kilka rodzajów kar stosowanych przez rodziców. Należą do nich kary cielesne i kary słowne. Pierwsze są całkowicie zabronione przez prawo, niemniej jednak wiele rodziców w dalszym ciągu je stosuje. Kary cielesne i kary słowne upokarzają dzieci oraz poniżają ich godność. Ich system wartości jest bardzo niski, dzieci odczuwają lęk i strach, a także nie potrafią zaufać innym. Do wzmocnień negatywnych należą kary naturalne. Są one bezpośrednim następstwem winy. Przykładem tutaj może być złamanie nogi przez dziecko, pomimo wielokrotnych upomnień rodziców o niewchodzenie na drzewo. Kara naturalna jest najbardziej skuteczna, ponieważ ukarane dziecko nie ma żalu do rodziców, lecz jest niezadowolone i rozgoryczone własnym

¹⁹ Tamże, s. 41–55.

²⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, s. 121.

postępowaniem, co uczy go pracy samowychowawczej. Tłumaczenie i wyjaśnianie jest również stosowane jako kary. Wyjaśnianie dzieciom niewłaściwego zachowania może być skutecznie, jeżeli jest odpowiednio stosowane. W ten sposób rodzic oddziałuje na świadomość dziecka, zwraca uwagę na konsekwencje, jakie mogło wywołać jego zachowanie. Kolejnym wzmocnieniem negatywnym będzie odmawianie przyjemności dziecku. Stosowanie jej wymaga od rodziców przede wszystkim dobrej znajomości psychiki dziecka i jego zainteresowań, ponieważ w zależności od wieku i usposobienia będzie ono różnie przeżywać swoje przyjemności i przykrości. Wiele rodziców wyraża swój smutek i zawód wywołany niepożądanym zachowaniem dziecka. Zmartwienie rodziców dla dziecka będącego w bliskich relacjach z rodzicami będzie karą. Swoje miejsce znajdzie tu również nagana, jednak rodzice powinni pamiętać, aby udzielać jej wyłącznie w obecności karanego²¹.

Stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych, czyli nagród i kar, nie przesądza o sukcesie wychowawczym rodziców. Są one jedynie elementem całego systemu wychowawczego, na który składa się wiele czynników. Rodzina jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym, a placówki oświatowe takie jak przedszkola, pogłębiają i rozszerzają wpływy rodziny. Dzięki temu ich wspólne działania są wartościowe oraz zmiierzają do realizowania tych samych celów wychowawczych.

Analizując dotychczasowe badania prowadzone nad zagadnieniem błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, można stwierdzić, że mają one rozmaite konotacje, np. psychologiczne, normatywne, społeczne²². W wielu pracach podkreślany jest silny wpływ błędów rodziców na psychikę i funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej. Szczególnie intensywny wpływ ma miejsce we wczesnych latach życia dziecka, a więc w okresie wieku przedszkolnego²³. Z badań dotyczących problemów błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wynika, że wszystkie wychodziły z założenia o ważnej funkcji rodziców w rozwoju i wychowaniu dziecka.

Celem bliższego poznania problemu błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców oraz ich konsekwencji autorka w swojej pracy magisterskiej: „Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie Publicznego Przedszkola nr 15 w Kędzierzynie-Koźlu”, zajęła się tą sprawą, to także stanowi podstawę prezentowanego artykułu. W pracy badawczej autorka wyznaczyła dwa cele: cel poznawczy oraz cel praktyczny. Celem poznawczym było zaznajomienie się z problematyką i uzyskanie informacji na temat błędów wychowawczych popełnianych

²¹ I. J u n d z i ł, *Nagrody i kary...*, s. 103–133.

²² A. G u r y c k a, *Błąd w wychowaniu...*, s. 22–23.

²³ Tamże, s. 192.

przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Z kolei celem praktycznym pracy było ustalenie dyrektyw dotyczących ograniczenia popełniania błędów wychowawczych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Główną hipotezę pracy badawczej sformułowała autorka następująco: „Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym zależą od różnych czynników i wpływają na rozwój dziecka oraz jego funkcjonowanie w grupie rówieśniczej”.

W badaniach autorka próbowała znaleźć odpowiedzi na cztery zasadnicze pytania:

1. Jakie czynniki warunkują popełnianie błędów w wychowaniu przez rodziców?
2. W jaki sposób postawy rodzicielskie i ich styl wychowania wpływają na rozwój dziecka?
3. Jak popełniane przez rodziców błędy wychowawcze wpływają na funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej?
4. Czy i jakie znaczenie ma współpraca rodziców z nauczycielami w rozwiązywaniu skutków błędów wychowawczych?

Biorąc pod uwagę temat dotyczący błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, jako teren badań autorka wybrała Publiczne Przedszkole nr 15 w Kędzierzynie-Koźlu. Badania zostały przeprowadzone w październiku 2013 r., po upływie miesiąca od rozpoczęcia nowego roku szkolnego. Badaniami objęto 25 dzieci pięcioletnich i sześciolletnich, 25 rodziców dzieci pięcioletnich i sześciolletnich oraz 8 nauczycieli wychowania przedszkolnego. W trakcie badań wykorzystano metody sondażu diagnostycznego oraz analizę dokumentów. Rodzice i nauczyciele zostali poproszeni o wyrażenie własnej opinii na temat błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców, wypełniając kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców oraz kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli. W celu wyczerpującego zbadania problemu błędów wychowawczych rodziców autorka dokonała analizy „Arkusza obserwacyjnego cech rozwojowych dziecka sześciolletniego” zamieszczonego w książce *Nasze przedszkole* pod redakcją Małgorzaty Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej, która ukazała się w Wydawnictwie MAC. Analizie został poddany jeden obszar z arkusza – Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka.

Rodzice, którzy byli objęci badaniem to w większości kobiety w wieku od 30 do 49 lat. Średnia wieku osób biorących udział w badaniu to 40 lat, najczęściej rodziców to osoby z wykształceniem wyższym, tworzące pełne rodziny. Dominują rodzice o przeciętnej sytuacji materialnej, posiadający dziecko w wieku 6 lat. Z kolei nauczyciele przedszkola to kobiety w przedziale wiekowym od 31 do 50 lat. W badanym środowisku nie występują mężczyźni nauczyciele. Średnia wieku nauczycieli to 40 lat. Większość nauczycieli

w Publicznym Przedszkolu nr 15 w Kędzierzynie-Koźlu to nauczyciele dyplomowani ze stażem pracy od 21 lat i więcej.

Według większości badanych błędy wychowawcze popełniane przez rodziców ściśle wpływają na rozwój dzieci. Wyniki badań potwierdzają, że istnieje wiele rodzajów takich błędów. Związane są one przede wszystkim z formą i częstotliwością spędzania wolnego czasu rodziców z dzieckiem. Wiele czynników warunkuje popełnianie przez rodziców błędów wychowawczych, a należą do nich: brak czasu, naśladowanie wzorów postępowania innych osób, przenoszenie doświadczeń wyniesionych z domu rodzicielskiego, brak konsekwencji, nadmierna koncentracja na dziecku, brak wiedzy i umiejętności rodzicielskich.

Niewątpliwie na popełnianie przez rodziców błędów wychowawczych wpływają style wychowawcze i postawy rodzicielskie. Badania potwierdzają, że niewłaściwe postawy rodziców doprowadzają do opóźnień w rozwoju samodzielności i dojrzałości społecznej dzieci. Wyniki badań potwierdzają również, że popełniane błędy wychowawcze ściśle oddziałują na funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej. Skutkować to może niedostosowaniem się przez dziecko do norm i zasad przyjętych przez grupę rówieśniczą lub całkowitym z niej wycofaniem.

Badani podkreślają, że ważna jest współpraca rodziców z nauczycielami jako droga wyjścia z sytuacji problemowej. Opinia rodziców i nauczycieli w tej kwestii jest taka sama. Podjęte wspólnie działania mogą doprowadzić do wyeliminowania błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców, a tym samym mogą poprawić relacje rodzic–dziecko.

Podsumowując, należy podkreślić, że uzyskane przez autorkę wyniki badań znajdują potwierdzenie w literaturze przedmiotu. W oparciu o przeprowadzone badania wysunięto wnioski dla praktyki pedagogicznej. Ważne jest, aby rodzice i placówka przedszkolna współpracowali ze sobą w taki sposób, by prowadzone przez nich działania eliminowały skutki błędów wychowawczych, przy równoczesnym rozwijaniu umiejętności i naturalnego potencjału dziecka.

BIBLIOGRAFIA

Brzezińska A., BurtoWy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985.

CzegliK A., *Start małego i dużego przedszkolaka*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 5.

Dąbrowska J., *Zrozumieć dziecko*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2005.

GurycKa A., *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa 1990.

Izdebska H., *Interpretacja pojęcia „trudności wychowawcze”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 10.

Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2006.

- J u n d z i ł ł I., *Nagrody i kary w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
- K a n n e r L., *Child psychiatry*, Charles C. Thomas, Illinois 1957.
- K o n a r z e w s k i K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1987.
- Ł o b o c k i M., *Metody badań pedagogicznych*, [wyd. 5], PWN, Warszawa 1984.
- Ł o b o c k i M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. 2, „Impuls”, Kraków 2003.
- Ł o b o c k i M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. 5, „Impuls”, Kraków 2006.
- Ł o b o c k i M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2003.
- M a s t a l s k i J., *Jak dobrze wychować dziecko?*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2009.
- M a s z k e A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- M a s z k e A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- M u s z y Ń s k i H., *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- O k o Ń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i popr., Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.
- O k o Ń W., *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, PWN, Warszawa 1987.
- P a s t e r n a k A., *Żółw czy zając? Temperament dziecka a wychowanie*, „Blżej Przedszkola” 2013, nr 4.
- P i l c h T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- P i l c h T., B a u m a n T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- P r z e t a c z n i k - G i e r o w s k a M., W ł o d a r s k i Z., *Psychologia wychowawcza*, wyd. 6 zm. i rozsz., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- S o b o l E., *Mały słownik języka polskiego*, wyd. 12 popr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Z i e m s k a M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Z i e m s k a M., *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1986.

MARZENA BŁASIAK-TYTUŁA*
EWA BIELENDAMAZUR**

Wybrane funkcje poznawcze warunkujące rozwój mowy w diagnozie logopedycznej

Streszczenie

Artykuł podejmuje temat diagnozy logopedycznej dziecka w pierwszych latach jego życia. Sprzeciwiając się ograniczaniu diagnozy do badania wyłącznie języka (jego rozumienia i ekspresji), autorki omawiają wybrane funkcje poznawcze warunkujące nabywanie mowy, które winny towarzyszyć postępowaniu diagnostycznemu, a w konsekwencji – terapeutycznemu. Precyzyjne określenie poziomu umiejętności naśladownictwa, pamięci, funkcji słuchowych i wzrokowych, kategoryzacji i procesów myślowych oraz grafomotoryki pozwoli w przypadku poszczególnych zaburzeń komunikacji językowej zaplanować holistyczne oddziaływanie terapeutyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza logopedyczna, funkcje poznawcze, zaburzony rozwój mowy

Selected cognitive functions determining the language development in the logopaedic diagnosis

Summary

The article discusses the child's speech therapy and diagnosis in the early years of its life. The authors are opposed to limiting the diagnosis to study only the language (comprehension and expression), they discuss selected cognitive functions conditioning the acquisition of language that should be accompanied by a diagnostic and therapeutic procedure. Specifying the level of imitation skills, memory, auditory and visual functions, categorization, thought processes and graphomotor skills allow to plan holistic therapeutic impact for individual language communication disorders.

KEYWORDS: speech therapy and diagnosis, cognitive functions, impaired speech development

* Dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, martytula@gmail.com

** Dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, logopeda@mmssoft.eu

Liczba dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej nieustannie się powiększa. Ciągłe jeszcze opóźnienia w zakresie nabywania mowy do trzeciego roku życia traktowane są jako warianty prawidłowego rozwoju, nie zaś symptomy zaburzenia. W wielu placówkach (m.in. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, gabinetach logopedycznych, przedszkolach i szkołach) w Polsce diagnoza logopedyczna opiera się na badaniu języka – rozumienia i ekspresji. Jak wiadomo, język nie jest systemem autonomicznym. Jego prawidłowy rozwój warunkują funkcje poznawcze; są one podstawą tworzenia reprezentacji językowych i wpływają znacząco na późniejsze opanowanie umiejętności czytania i pisanie.

Rzetelne postępowanie diagnostyczne powinno zatem skutkować precyzyjnym opisem poszczególnych sprawności językowych oraz poziomu funkcji poznawczych. Wnikliwa diagnoza umożliwi bowiem zaprogramowanie silnie zindywidualizowanej, wymierzonej w deficyty rozwojowe dziecka terapii, która skutkować powinna zniwelowaniem braków w każdej ze sfer, a w konsekwencji zapobieżeniem trudnościom w wieku szkolnym.

W związku z tym, że poszczególne funkcje poznawcze są ze sobą silnie skorelowane, w badaniu dziecka trzyletniego należy zwrócić szczególną uwagę na zdolność naśladownictwa, umiejętność przetwarzania informacji zarówno słuchowych, wzrokowych, jak i motorycznych (głównie grafomotorycznych), zdolność kategoryzacji i myślenia przez analogię, gdyż stanowią one podstawę tak odbioru, jak i ekspresji mowy.

NAŚLADOWNICTWO

Rozwój poznawczy to proces polegający na gromadzeniu przez mózg informacji z otaczającej rzeczywistości i nadawania im znaczenia. U dzieci dzieje się tak przez doświadczanie, w trakcie interakcji z drugim człowiekiem. Niezwykle istotnym mechanizmem społecznego uczenia się jest zdolność dziecka do naśladowania działań innych. Umiejętność naśladowania pozwala dzieciom ćwiczyć i nabywać nowe umiejętności, w tym językowe. Jest ona podstawą rozwoju empatii i doświadczania tego, co czują inni ludzie. Naśladowanie różnych rodzajów zachowań wyłania się w różnym wieku, a zdolności kognitywne i społeczne są składnikiem (komponentem) tej umiejętności.

Zgodnie z dominującym we współczesnych pracach stanowiskiem dotyczącym genezy naśladownictwa jest to mechanizm neurologiczny, który jest dziedziczony. Potwierdzają to liczne badania z udziałem noworodków, podczas których obserwowano u nich tę umiejętność¹.

¹ M. I a c o b o n i, *Neural mechanisms of imitation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2005, Vol. 15, s. 632–637; M. I a c o b o n i, M. D a p r e t t o, *The mirror neuron system and the*

W latach siedemdziesiątych XX w Andrew Meltzoff i Keith Moore² opublikowali wyniki swoich badań prowadzonych z udziałem noworodków mających 12–21 dni, 2–3-tygodniowe niemowlęta reagowały na mimikę dorosłych, imitując grymasy twarzy. Według badaczy naśladowanie jest zdolnością naturalną, zapewne wrodzoną. Człowiek przychodzi na świat wyposażony w pewnego rodzaju mechanizm umożliwiający mu przetwarzanie zachowań innych ludzi – a zatem nie uczy się naśladowania (tak jak sądzono do tej pory), ale uczy się dzięki umiejętności jaką jest naśladownictwo.

Od tego czasu pojawiło się wiele publikacji, które potwierdzały tezę o zdolności do naśladownictwa u noworodków³ oraz takich, które jej zaprzeczają⁴. Wśród neurobiologów dominuje twierdzenie, że biologiczną podstawą naśladownictwa są tzw. neurony lustrzane.

Naukowcy nie mają wątpliwości co do tego, że umiejętność ta jest podstawą procesu uczenia się. Najważniejszych umiejętności dzieci uczą się obserwując dorosłych. Jacqueline Nadel⁵ uważa, że dzieci w okresie przedwerbalnym używają naśladownictwa do komunikacji z otoczeniem (taką pełni ono funkcję).

Andrew Meltzoff i Keith Moore⁶ opisali cztery etapy rozwoju naśladownictwa u dzieci:

consequences of its dysfunction, „Nature Reviews Neuroscience” 2006, No. 7, s. 942–951. Inny pogląd głosi, że naśladownictwo pojawia się dopiero w drugim roku życia i nie ma dziedzicznych wyspecjalizowanych jego mechanizmów; umiejętność ta wyłania się (jest konsekwencją) rozwoju poznawczego dziecka, naśladownictwo jest możliwe wyłącznie wtedy, gdy dziecko posiada już pewien zakres wiedzy, zob. G. G o t t l i e b, *Probabilistic epigenesis*, „Developmental Science” 2007, Vol. 10, Issue 1, s. 1–11.

²A.N. M e l t z o f f, M.K. M o o r e, *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*, „Science” 1977, Vol. 198, s. 75–78.

³Zob. m.in.: G. B u t t e r w o r t h, *Neonatal imitation: existence, mechanisms, and motives*, [w:] *Imitation in infancy*, eds. J. Nadel, G. Butterworth, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 63–88; M e l t z o f f A.N., *Imitation and other minds: the ‘like me’ hypothesis*, [w:] *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science*, Vol. 2, eds. S. Hurley, N. Chater, Cambridge University Press, Cambridge 2005, s. 55–78.

⁴Zob. m.in.: L. H a y e s, J. W a t s o n, *Neonatal imitation: fact or artifact?*, „Developmental Psychology” 1981, Vol. 177, s. 660–665; B.E. M c K e n z i e, R. O v e r, *Young infants fail to imitate facial and manual gestures*, „Infant Behavior and Development” 1983, No. 6, s. 85–95.

⁵J. N a d e l, *Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and non-verbal children with autism*, [w:] *The imitative mind. Development, evolution and brain Bases*, eds. A.N. Meltzoff, W. Prinz, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

⁶A.N. M e l t z o f f, M.K. M o o r e, *Imitation of Facial...; A.N. M e l t z o f f, M.K. M o o r e, Explaining facial imitation: A theoretical model*, „Early Development and Parenting” 1997, No. 6, s. 179–192; R.P.N. R a o, A.P. S h o n, A.N. M e l t z o f f, *A bayesian model of imitation in infants and robots*, [w:] *Imitation and Social Learning in Robots, Humans and Animals: Behavioural, Social and Communicative Dimensions*, eds. K. Dautenhahn, C. Nehaniv, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 217–248.

1) „body babbling” – niemowlęta przypadkowo (za pomocą prób i błędów) poruszają kończynami i częściami twarzy, ucząc się sensomotorycznych konsekwencji i tworząc schemat. Proces ten jest analogiczny do gaworzenia. Niemowlę za pośrednictwem „body babbling” odwzorowuje ruchy i poszczególne konfiguracje części ciała (np. język między zębami, język za zębami, itd.);

2) naśladowanie ruchów ciała – według badaczy już w pierwszych tygodniach życia noworodki imitują grymasy twarzy;

3) naśladowanie działań na obiektach – badania wskazują, że dzieci między 1. a 5. rokiem życia, oprócz naśladowania ruchów ciała, imitują działania z udziałem różnych przedmiotów;

4) wnioskowanie intencji – najbardziej złożonym i skomplikowanym etapem rozwoju naśladownictwa są imitacje uwzględniające odczytywanie intencji i emocji. Badacze wykazali, że już 18-miesięczne dzieci potrafią odczytać intencje i cel działania innej osoby.

Umiejętność uczenia się przez naśladownictwo jest kluczowa i niezbędna dla prawidłowego rozwoju poznawczego dziecka. Dzięki diagnozie umiejętności naśladowania możemy dostrzec typowe objawy dla zaburzenia jakim jest autyzm, ponieważ w tym przypadku mamy do czynienia z zakłóceniem aktywności neuronów zwierciadlanych⁷.

Między drugim a trzecim rokiem życia dzieci naśladowują zachowania, mowę, czasem nawet brzmienie głosu dorosłych i starszych dzieci. Doskonałą umiejętności konstrukcyjne, naśladowując gotowy wzór. Zakłócenie rozwoju imitacji będzie skutkowało zakłóceniem rozwoju mowy i innych umiejętności. W ostatnim czasie badacze, mówiąc o nieprawidłowym rozwoju lub braku umiejętności naśladownictwa, koncentrują się na autyzmie. Według Klary Marton⁸ również dzieci z alalią (SLI) wykazują większy problem z naśladowaniem postawy ciała, niż dzieci bez tego zaburzenia. Podczas badania prowadzonego przez K. Marton dzieci prawidłowo rozwijające się popełniały błędy, ale były one proste (umywał im tylko jeden aspekt złożonej postawy, np. zamiast na biodrach dzieci opierały ręce na pasie). Dzieci z alalią przejawiały bardziej skomplikowane i złożone problemy z imitacją postaw, często prezentując kolejną postawę, powtarzały pozycję ciała z poprzedniego zadania. W świetle badań nad zdolnościami przetwarzania informacji sekwencyjnych, błędy te wydają się być jednak skutkiem zaburzeń pamięci roboczej (głównie przetwarzania sekwencji bodźców) i zdolności inhibicyjnych.

⁷ J. C i e s z y ń s k a - R o ż e k, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych: metoda krakowska*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011, s. 106.

⁸ Badania dotyczące imitacji postawy ciała i ruchów rąk przeprowadzone wśród dzieci pięcio- i sześcioletnich; K. M a r t o n, *Imitation of body postures and hand movements in children with specific language impairment*, „Journal of Experimental Child” 2009, Vol. 102, No. 1, s. 1-13.

PAMIĘĆ, FUNKCJE SŁUCHOWE I WZROKOWE

Rola pamięci, która ma swoje prenatalne początki⁹ jest niezwykle istotna w funkcjonowaniu człowieka w ciągu całego jego życia. Zapamiętujemy różnorodne informacje, umiejętności, zdarzenia. Biologiczne podłoże pamięci wiąże się z powstawaniem neuronalnych reprezentacji tego, czego organizm nauczył się za sprawą doświadczeń, a w konsekwencji ze zmianami w mikrostrukturze układu nerwowego – z tworzeniem się połączeń synaptycznych między neuronami. Podstawą późniejszego odtworzenia informacji są engramy – ślady pamięciowe pozostawione po działaniu bodźca, przeżyć. Podczas swojej aktywności człowiek angażuje różnorodne procesy pamięciowe, niezależnie czy czyni to nieświadomie (tj. przyswaja informacje), czy świadomie (tj. uczy się).

Prawidłowy słuch fizyczny oraz otoczenie językowe stanowią warunki właściwego przebiegu procesu nabywania mowy, ale nie stanowią jej gwarantów. Struktury nerwowe będące podłożem słuchu powstają we wczesnej fazie życia płodowego, a od trzeciego trymestru ciąży dziecko jest zdolne do odbioru wrażeń słuchowych, dzięki czemu kształtują się obwody mózgowe odpowiedzialne za opracowywanie i rozumienie różnych dźwięków. W pierwszych miesiącach życia dziecka szczególnie ważna jest uwaga i zdolność słuchowej lokalizacji bodźców.

Specyficzne właściwości percepcyjne pozwalają z potoku dźwięków mowy wyodrębnić poszczególne segmenty, tj. głoski, sylaby, wyrazy, które nie ujawniają się na poziomie akustycznym. Identyfikacja głosek możliwa jest z pominięciem tych ich właściwości, które zależne są od otoczenia fonetycznego, tempa mowy, precyzji wykonywanych przez mówiącego ruchów artykulacyjnych. Mimo wszystkich wspomnianych zmiennych już w pierwszych miesiącach życia niemowlęta są wyposażone w narzędzia pozwalające różnicować i kategoryzować dźwięki mowy otaczającego je języka.

Około 9. miesiąca życia wrażliwość na fonotaktyczne i prozodyczne cechy języka środowiska jest na tyle duża, że dziecko zaczyna identyfikować pojedyncze słowa. Niezaburzone mechanizmy przetwarzania informacji słuchowych, w tym językowych, umożliwiają rozwój sprawności leksykalnych i morfologiczno-składniowych, są warunkiem tworzenia się „leksykonu umysłowego”, zawierającego słowa wraz z ich charakterystyką semantyczną, gramatyczną i fonetyczną, wykorzystywanego podczas generowania komunika-

⁹Zob. szerzej na ten temat: A. S i u d a k, *Czy rozumienie ma swoje prenatalne początki*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, M. Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2015, s. 65–77.

tów językowych¹⁰. Gromadzenie owego leksykonu, bazuje w głównej mierze na sprawności pamięci.

W opisie procesów nabywania i przetwarzania mowy często wykorzystuje się model pamięci roboczej Alana Baddeleya, który wyróżnia następujące jej komponenty: pętlę fonologiczną – zaangażowaną w przetwarzanie informacji werbalnych, szkieletownik wzrokowo-przestrzenny – odpowiedzialny za przetwarzanie materiału wzrokowego i przestrzennego, centralny organ wykonawczy – kontrolujący m.in. procesy uwagi i bufor pamięci epizodycznej – związany z doświadczeniami osobistymi podmiotu poznania¹¹. Przystawianie języka ściśle powiązane jest z pętlą fonologiczną. Badania wykazują, że dzieci z trudnościami w nabywaniu mowy objawiają deficyty w zakresie analizy i dyskryminacji fonemów¹², utrzymywaniu śladu pamięciowego na tyle długo, by powstało powiązanie informacji akustycznej z reprezentacją fonologiczną¹³. Wiele badań wskazuje na to, że by poprawnie zidentyfikować dźwięki werbalne i niewerbalne potrzebują znacznie krótszej sekwencji bodźców, dłuższego trwania pojedynczego bodźca, dłuższego interwału międzybodźcowego. Starsze dzieci z alalią wykazują też znacznie obniżony zakres pamięci werbalnej – zakres ten bada się w zadaniu polegającym na powtarzaniu ciągu podanych słów lub pseudosłów¹⁴.

Ze względu na strategie przetwarzania informacji Jagoda Cieszyńska-Rożek wyróżnia pamięć symultaniczną i sekwencyjną¹⁵. Pamięć symultaniczna dotyczy zapamiętywania zestawu informacji jednocześnie. Podczas tego procesu dominuje aktywacja prawej półkuli mózgu. Pamięć sekwencyjna związana jest z przetwarzaniem informacji, które uporządkowane są linearnie. O ile system obrazowy jest holistyczny i umożliwia równoległe opracowanie większej ilości danych w tym samym czasie, o tyle język mówiony wymaga przetwarzania i przechowania w pamięci elementów odbieranych sekwencyjnie. Następstwo ruchów artykulacyjnych wymaga szczególnego poziomu umiejętności ich planowania, które przebiega na poziomie nieświadomym. Nadawanie mowy angażuje ok. 100 różnych mięśni układu

¹⁰ *Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2011.

¹¹ A.D. B a d d e l e y, *Mémoire de travail*, „Comptes Rendus de l'Académie des Sciences Paris, Sciences de la Vie” 1998, Vol. 321, s. 167–173.

¹² L.B. L e o n a r d, *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

¹³ A.D. B a d d e l e y, *Mémoire de travail...*

¹⁴ Tamże.

¹⁵ J. C i e s z y ń s k a - R o ż e k, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2013.

fonacyjnego i artykulacyjnego, w ciągu sekundy ok. 14 razy zmienia układ tych mięśni¹⁶. By mowa była zrozumiała, pojedyncze fonemy układane są w sekwencje, tworząc wyrazy, wyrazy w zdania, zdania w tekst (narrację). Zaburzenia sekwencyjnego przetwarzania informacji (w tym pamięci sekwencyjnej) skutkują zaburzeniami rozwoju mowy w zakresie powtarzania, rozumienia i generowania jej¹⁷.

Wiele badań nad alalią koncentruje się na deficytach pętli fonologicznej, jednak badania przeprowadzone przez Lowe i Campbell w 1965 r.¹⁸ ujawniły, że dzieci z tym zaburzeniem wykazują deficyty przetwarzania słuchowego nie tylko bodźców językowych. Dzieci te potrzebowały prawie dwa razy dłuższego interwału międzybodźcowego, by wykryć dwa identyczne tony (przy mniejszej przerwie między bodźcami słyszały tylko jeden ton) niż dzieci prawidłowo rozwijające mowę. W zadaniu polegającym na uszeregowaniu tonów dzieci z alalią potrzebowały ponad sześciokrotnie dłuższego interwału. Badania Tallal, Stark, Kallman, Mellits¹⁹ dowiodły, że dzieci z alalią radzą sobie gorzej również w zadaniach polegających na zapamiętywaniu następujących po sobie bodźców wizualnych – form literopodobnych, badania Parisse, Mollier²⁰, że problem dotyczy również zapamiętania sekwencji form geometrycznych w teście bloków Corsi, natomiast Paula Tallal, Rachel Stark i David Mellits dowiedli, że nawet sekwencje dotykowe mogą być zaburzone²¹. Wadliwe procesy w pamięci roboczej u dzieci wykazujących znaczne deficyty językowe dotyczą zatem także percepcji wzrokowej i taktylnej. Istotność percepcji wzrokowej w przyswajaniu języka podkreśla Alvin Liberman w „motorycznej teorii percepcji mowy”. Zgodnie z nią percypujemy nie tylko dźwięki, ale też artykulacyjne gesty mówiącego. Ponadto obserwowanie mimiki osoby mówiącej zwiększa dokładność i szybkość odbioru informacji, rozumienie przekazu werbalnego popartego gestami zwiększa się o ok. 20%²².

Choć już dwudziestoczytygodniowe płody reagują na silny strumień światła skierowany na brzuch matki, to percepcja wzrokowa o istotnym znaczeniu dla korowych ośrodków wzroku rozpoczyna się w chwili przyjścia na świat, a około pierwszych urodzin wzrok dziecka osiąga poziom wzroku

¹⁶ Z. T a r k o w s k i, *Jąkanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

¹⁷ J. C i e s z y ń s k a - R o ż e k, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń...*, s. 233.

¹⁸ Za: L. B. L e o n a r d, *SLI – Specyficzne zaburzenia...*

¹⁹ P. T a l l a l, R. S t a r k, C. K a l l m a n, D. M e l l i t s, *A reexamination of some nonverbal perceptual abilities of language-impaired and normal children as a function of age and sensory modality*, „Journal of Speech and Hearing Research” 1981, Vol. 24, s. 351–357.

²⁰ Ch. P a r i s s e, R. M o l l i e r, *Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage?*, 2009, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00353039> [dostęp: 15.09.2015].

²¹ Za: L. B. L e o n a r d, *SLI – Specyficzne zaburzenie...*

²² *Język jako przedmiot badań...*

osoby dorosłej. Uwagę noworodków od pierwszych dni szczególnie silnie przyciąga widok twarzy, zwłaszcza oczy i usta. Noworodek potrafi rozpoznać twarz matki już po kilku godzinach od przyjścia na świat²³. Obrazy wzrokowe układów ust opiekunów podczas mówienia są dodatkowym źródłem informacji o miejscu i sposobie artykulacji głosek. Zaburzenia percepcji wzrokowej i wzrokowej pamięci sekwencyjnej nie pozostaną więc bez wpływu na rozwój językowy dziecka (jednym z powodów opóźnienia w rozwoju mowy dziecka niewidomego jest właśnie niemożność obserwacji gestów artykulatoryjnych).

W kontekście powyższych informacji na temat przetwarzania informacji wzrokowych i słuchowych szczególnie ważny w procesie przyswajania mowy jawi się fakt, że procesy przetwarzania informacji płynących z otoczenia zachodzą jednocześnie, a nie linearnie, większa ilość informacji do opracowania dostarczana za pośrednictwem różnych modalności zwiększa szybkość procesu²⁴.

KATEGORYZACJA I PROCESY MYŚLOWE

Kategoria to zbiór egzemplarzy, które posiadają cechę wspólną, a kategoryzacja to umiejętność porządkowania tych egzemplarzy na podstawie cech wspólnych i różnych. Andrzej Falkowski zauważa, że w trakcie uczenia się człowiek tworzy schemat umożliwiający mu organizację spostrzeganych przedmiotów w różne kategorie, w taki sposób, by zapewnić sobie największą skuteczność w przewidywaniu zdarzeń²⁵. Bez kategoryzacji niemożliwe jest opanowanie systemu języka. Według Zoltána Kövecses: „Kategorie pojęciowe, które tworzymy, są podstawą języka i myślenia. Nasza zdolność do konstruowania znaczeń w dużym stopniu polega na systemie kategorii poznawczych, które sobie przyswajamy”²⁶. Umiejętność kategoryzowania pozwala już małemu dziecku zauważać relacje między elementami otaczającej rzeczywistości, a w konsekwencji abstrahować reguły i porządkować wiedzę o świecie. Dzięki tej umiejętności możemy interpretować nowe doświadczenia w odniesieniu do już istniejących struktur, uczymy się reguł językowych, jak również społecznych. Jak pisze Jagoda Cieszyńska-Rożek: „Dokonywanie kategoryzacji jest warunkiem skutecznego uczenia się świata, a język, który

²³ L. E l i o t, *Co tam się dzieje?: jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003, s. 301.

²⁴ *Język jako przedmiot badań...*

²⁵ A. F a l k o w s k i, *Praktyczna psychologia poznawcza: marketing i reklama*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 50.

²⁶ Z. K ö v e c s e s, *Język, umysł, kultura: praktyczne wprowadzenie*, Universitas, Kraków 2011, s. 38.

charakteryzuje się porządkiem linearnym, bez tej umiejętności nie może się ukształtować²⁷. O kluczowym znaczeniu kategoryzacji w procesie budowania systemu językowego w umyśle dzieci pisze Marta Korendo²⁸. Zwraca ona uwagę na to, że kategoryzacja doskonali się u dziecka wraz z nabywanymi doświadczeniami, a wagę tej umiejętności pokazuje etapowość rozwoju rozumienia języka. Dzięki samodzielnie dokonującemu się w umyśle procesowi myślowemu dziecko abstrahuje cechy kategoriałne umożliwiające mu tworzenie pojęć. Rozumie, a następnie samodzielnie nazywa elementy rzeczywistości.

Dzieci w wieku przedszkolnym posiadają umiejętność kategoryzacji obiektów na podstawie ich różnych cech, zarówno konkretnych, percepcyjnych (jak kolor) oraz abstrakcyjnych, funkcjonalnych i koncepcyjnych (jak kategorie taksonomiczne). A zatem dzieci w tym wieku z łatwością klasyfikują dany obiekt do kilku kategorii. Między drugim a czwartym rokiem życia dzieci kategoryzują tematycznie, choć umiejętność ta będzie zależała od poziomu rozumienia języka oraz wiedzy o świecie²⁹.

W kategoryzacji dokonuje się m.in. proces poznawczy, jakim jest wnioskowanie przez analogię, które opiera się na poszukiwaniu tych samych relacji w odmiennych sytuacjach, lub stosowaniu tych samych schematów rozumowania w różnych warunkach. Analogia jest metodą rozumowania, która umożliwia dokonywanie transferu wiedzy i rozwiązań z jednego problemu na drugi. Jak zauważa Adam Biela, wnioskowanie przez analogię jest jednym z centralnych mechanizmów regulujących związek człowieka z otaczającym go światem³⁰. Analogia jest kluczowa dla rozwoju kompetencji językowych, pozwala bowiem skutecznie uczyć się fleksji i składni. Umiejętność ta zależy od funkcji lewej półkuli mózgu, jako że wymaga dostrzeżenia relacji i różnic, dokonania analizy, odkrycia reguły i jej wykorzystania. Wcześniejsze badania poddawały w wątpliwość umiejętność dzieci do myślenia przez analogię³¹, z kolei najnowsze wskazują, że dzieci są zdolne do analogicznego myślenia od najmłodszych lat. Zhe Chen wraz z innymi badaczami dowiódł, że już 13-miesięczne dzieci potrafią powtórzyć czynność polegającą na chwyceniu zabawki znajdującej się poza ich zasięgiem, gdy wcześniej pokaże się im modelową sytuację. Według autorów tych badań, myślenie przez analogię

²⁷ J. C i e s z y ń s k a - R o ż e k, *Wczesna diagnoza i terapia...*, s. 223.

²⁸ M. K o r e n d o, *Kategoryzacja – teoretyczne podstawy praktycznych rozwiązań w terapii*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, M. Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2015, s. 39–48.

²⁹ Por. J. C i e s z y ń s k a - R o ż e k, *Wczesna diagnoza i terapia...*, s. 224.

³⁰ A. B i e l a, *Podstawy wnioskowania przez analogię*, PWN, Warszawa 1981, s. 292.

³¹ J. P i a g e t, *Mowa i myślenie dziecka*, wyd. 3 zm., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

może być jednym z najważniejszych kamieni milowych w pierwszym roku życia³². Udowodniono również, że trzylatki prawidłowo wskazują obiekt (D) dla zestawu A:B::C: pod warunkiem, że rozumieją relacje niezbędne do rozwiązania tego zadania³³.

Umiejętność dostrzegania relacji między różnymi elementami jest konieczna zarówno do opanowania języka w mowie i piśmie, jak również relacji społecznych, umiejętności kategoryzowania oraz rozumienia relacji przyczynowo-skutkowych³⁴. O tym, jakie znaczenie ma ta umiejętność dla rozwoju mowy najobszerniej wypowiedziała się M. Korendo, udowadniając, że relacje to jeden z najgłębiej zaburzonych obszarów poznawczych i społecznych u dzieci z zespołem Aspergera. Badaczka twierdzi, że brak rozumienia relacji powoduje widzenie jednostkowe i szczegółowe. Dzieci prawidłowo rozwijające się już od pierwszych chwil po narodzinach nawiązują relację z dorosłymi, rozwijają umiejętność widzenia relacji, myślenia o nich i ich werbalizacji³⁵.

Budowanie systemu języka w umyśle jednostki zakłada dostrzeganie i rozumienie wielu relacji, począwszy od relacji między dźwiękami mowy, przez relacje między jednostkami semantycznymi (mowa tu o relacjach semantycznych, jak: synonimia, antonimia, homonimia, polisemia, itd.), aż po relacje między jednostkami syntaktycznymi. Wyodrębnić można dwa rodzaje relacji:

- relacje paradygmatyczne, które występują między jednostką wyrażania a innymi jednostkami mogącymi wystąpić w tym samym kontekście;
- relacje syntagmatyczne, które występują między jednostką a innymi jednostkami, z którymi współwystępuje i tworzy kontekst.

By wcześniej wykryć nieprawidłowości w dostrzeganiu i rozumieniu relacji u dzieci w wieku 30 miesięcy, należy sprawdzić rozumienie znaczenie przyimków *na, do, w, pod*. Przyimki te nazywają relacje przestrzenne, a dzieci prawidłowo rozwijające się jeszcze przed ukończeniem trzeciego roku życia rozumieją ich znaczenie.

GRAFOMOTORYKA

Zdolności grafomotoryczne dziecka prymarnie warunkuje ukształtowanie się korowej mapy dotyku w okresie prenatalnym. Pierwszym zmysłem, który

³²Z. C h e n, R. S a n c h e z, T. C a m p b e l l, *From beyond to within their grasp: Analogical problem solving in 10- and 13-month-olds*, „Developmental Psychology” 1997, Vol. 33, s. 790–801.

³³U. G o s w a m i, A. L. B r o w n, *Melting chocolate and melting snowmen: analogical reasoning and causal relations*, „Cognition” 1989, Vol. 35, s. 69–95.

³⁴J. C i e s z y Ń s k a - R o ż e k, *Wczesna diagnoza i terapia...*, s. 211.

³⁵M. K o r e n d o, *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2013, s. 201–204.

rozwija się w tym okresie jest właśnie zmysł dotyku. W momencie narodzin dziecka zmysł ten jest jeszcze niedojrzały. Mielinizacja komórek czuciowych dokonuje się w pierwszych miesiącach życia dziecka. Najszybsza i najsilniejsza aktywność elektryczna neuronów kory czuciowej zachodzi między ukończeniem przez dziecko pierwszego roku życia a szóstym rokiem życia³⁶. Całe nasze ciało jest wrażliwe na dotyk, jednak dwa narządy w sposób szczególny – usta i ręce.

Zdolność chwytania i manipulowania rączkami sprawia, że dziecko gromadzi informacje wzrokowe i czuciowe na temat otaczającego je świata, później zdobywa umiejętność manipulowania przedmiotami, natomiast między 8. a 9. miesiącem życia rozwija zdolność chwytania z przeciwstawieniem kciuka i palca wskazującego (chwyt pęsetowy), co stanowi podstawę do wykonywania czynności precyzyjnych, takich jak posługiwanie się sztuczkami, zapinanie guzików, rysowanie, a w konsekwencji pisanie.

Wskazuje się na znaczący związek pomiędzy motoryką a mówieniem³⁷ – brak adekwatnej do wieku sprawności dłoni dominującej i umiejętności planowania ruchu podczas rysowania często powiązane są z problemami artykulacyjnymi, gdyż wiążą się ze sprawnością efektywnego zawiadowania mięśniami (w przypadku grafomotoryki – palców, w przypadku artykulacji – aparatu fonacyjnego i artykulacyjnego). Zwraca się też uwagę na fakt, że pola ruchowe narządów artykulacyjnych i dłoni rozmieszczone są w sąsiadujących obszarach kory mózgowej, stąd wniosek, że wzajemnie się aktywizują.

Umiejętności grafomotoryczne są konsekwencją funkcjonowania sprawności percepcyjnych, poznawczych oraz motorycznych i ściśle wiążą się z umiejętnością planowania ruchu. Aby prawidłowo wykonać zadanie grafomotoryczne, należy właściwie zinterpretować obraz, nadać sens temu, co zostało spostrzeżone, następnie zaplanować ruch i wykonać precyzyjne czynności motoryczne, wykorzystując zwrotną informację kinestetyczną. Bardzo istotna jest tu koordynacja wzrokowo-ruchowa, która polega na zsynchronizowaniu motoryki z informacją wzrokową. Osoba wykonująca zadanie kontroluje wytwór swojej pracy i do efektów dostosowuje kolejne ruchy³⁸. Umiejętność właściwego poruszania przyrządem piśmienniczym podczas pisania jest skorelowana z innymi precyzyjnymi ruchami dominującej ręki podczas posługiwania się narzędziami.

³⁶ Szerzej na ten temat: L. Eliot, *Co tam się dzieje?...*, s. 175–185.

³⁷ G.C. Thorne, *Graphomotor Skills: Why Some Kids Hate To Write*, 2006, <http://www.cdl.org/articles/graphomotor-skills-why-some-kids-hate-to-write/> [dostęp: 15.09.2015]; J. Cieżyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń...*

³⁸ G.C. Thorne, *Graphomotor Skills...*

Nasze doświadczenia kliniczne wskazują na to, że dzieci z zaburzonym planem ruchów ręki również wykazują nieprawidłowe planowanie ruchów narządów artykulacyjnych.

ZAKOŃCZENIE

Przy obecnym stanie wiedzy poświadczonej licznymi badaniami psychologicznymi i neurobiologicznymi, iż ludzki język nie jest systemem autonomicznym niezrozumiała pozostaje logopedyczna praktyka diagnostyczna (jak również i w konsekwencji terapeutyczna) ograniczająca swe działania do badania mowy w izolacji. By móc precyzyjnie opisać kompetencje językowe i komunikacyjne dziecka w pierwszych latach jego życia, musimy odwołać się do innych zjawisk, przyjmując za kognitywistami, że każde badanie struktury i funkcji języka, którym posługuje się dana jednostka, musi poprzedzać badanie procesów poznawczych.

Diagnoza logopedyczna jest zawsze ograniczona czasowo, w związku z czym należy skoncentrować się na wybranych funkcjach poznawczych warunkujących nabywanie systemu języka. Określenie poziomu tych funkcji pozwoli w przypadku poszczególnych zaburzeń komunikacji językowej zaplanować holistyczne oddziaływanie terapeutyczne.

BIBLIOGRAFIA

B a d d e l e y A.D., *Mémoire de travail*, „Comptes Rendus de l'Académie des Sciences Paris, Sciences de la Vie” 1998, Vol. 321, s. 167–173.

B i e l a A., *Podstawy wnioskowania przez analogię*, PWN, Warszawa 1981.

B u t t e r w o r t h G., *Neonatal imitation: existence, mechanisms, and motives*, [w:] *Imitation in infancy*, eds. J. Nadel, G. Butterworth, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 63–88.

C h e n Z., S a n c h e z R., C a m p b e l l T., *From beyond to within their grasp: Analogical problem solving in 10- and 13-month-olds*, „Developmental Psychology” 1997, Vol. 33, s. 790–801.

C i e s z y Ń s k a - R o ż e k J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2013.

C i e s z y Ń s k a - R o ż e k J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych: metoda krakowska*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011.

E l i o t L., *Co tam się dzieje?: jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003.

F a l k o w s k i A., *Praktyczna psychologia poznawcza: marketing i reklama*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

G o s w a m i U., B r o w n A.L., *Melting chocolate and melting snowmen: analogical reasoning and causal relations*, „Cognition” 1989, Vol. 35, s. 69–95.

G o t t l i e b G., *Probabilistic epigenesis*, „Developmental Science” 2007, Vol. 10, Issue 1, s. 1–11.

H a y e s L., W a t s o n J., *Neonatal imitation: fact or artifact?*, „Developmental Psychology” 1981, Vol. 17, s. 660–665.

Iacoboni M., *Neural mechanisms of imitation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2005, Vol. 15, s. 632–637.

Iacoboni M., Dapretto M., *The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction*, „Nature Reviews Neuroscience” 2006, No. 7, s. 942–951.

Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2011.

Korendo M., *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2013.

Korendo M., *Kategoryzacja – teoretyczne podstawy praktycznych rozwiązań w terapii*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, M. Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2015, s. 39–48.

Kövecses Z., *Język, umysł, kultura: praktyczne wprowadzenie*, Universitas, Kraków 2011.

Krasowicz-Kupis G., *SLI i inne zaburzenia językowe*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2012.

Leonard L.B., *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Marton K., *Imitation of body postures and hand movements in children with specific language impairment*, „Journal of Experimental Child Psychology” 2009, Vol. 102, No. 1, s. 1–13.

McKenzie B.E., Over R., *Young infants fail to imitate facial and manual gestures*, „Infant Behavior and Development” 1983, No. 6, s. 85–95.

Mechanizmy plastyczności mózgu, red. M. Kossut, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Meltzoff A.N., *Imitation and other minds: the ‘like me’ hypothesis*, [w:] *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science*, Vol. 2, eds. S. Hurley, N. Chater, Cambridge University Press, Cambridge 2005, s. 55–78.

Meltzoff A.N., Moore M.K., *Explaining facial imitation: A theoretical model*, „Early Development and Parenting” 1997, No. 6, s. 179–192.

Meltzoff A.N., Moore M.K., *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*, „Science” 1977, Vol. 198, s. 75–78.

Nadel J., *Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism*, [w:] *The imitative mind. Development, evolution and brain Bases*, eds. A.N. Meltzoff, W. Prinz, Cambridge University Press, Cambridge 2002.

Parisse Ch., Mollier R., *Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage?*, 2009, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00353039> [dostęp: 15.09.2015].

Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, wyd. 3 zm., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Rao R.P.N., Shon A.P., Meltzoff A.N., *A bayesian model of imitation in infants and robots*, [w:] *Imitation and Social Learning in Robots, Humans and Animals: Behavioural, Social and Communicative Dimensions*, eds. K. Dautenhahn, C. Nehaniv, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 217–248.

Schuchardt K., Bockmann A.K., Bornemann G., Maehler C., *Working Memory Functioning in Children With Learning Disorders and Specific Language Impairment*, 2013, <http://alliedhealth.ceconnection.com/files/WorkingMemoryFunctioninginChildrenWithLearningDisordersandSpecificLanguageImpairment-1384960513825.pdf> [dostęp: 15.09.2015].

S i u d a k A., *Czy rozumienie ma swoje prenatalne początki*, [w:] *Rozumienie – diagnoza i terapia*, red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, M. Siudak, Collegium Columbinum, Kraków 2015, s. 65–77.

T a l l a l P., S t a r k R., K a l l m a n C., M e l l i t s D., *A reexamination of some nonverbal perceptual abilities of language-impaired and normal children as a function of age and sensory modality*, „Journal of Speech and Hearing Research” 1981, Vol. 24, s. 351–357.

T a r k o w s k i Z., *Język*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

T h o r n e G.C., *Graphomotor Skills: Why Some Kids Hate To Write*, 2006, <http://www.cdl.org/articles/graphomotor-skills-why-some-kids-hate-to-write/> [dostęp: 15.09.2015].

Dobre praktyki pracy nauczyciela w przedszkolu – jak wspierać rozwój małego dziecka?

Streszczenie

Głównym zadaniem nauczyciela w przedszkolu jest wspieranie dziecka w rozwoju. Niniejszy artykuł prezentuje praktyczne przykłady z pracy nauczyciela i działań wspierających dziecko w przedszkolu niepublicznym w Gliwicach. Organizacja pracy przedszkola nakierowana jest na potrzeby dziecka, ludzie tworząc sprzyjającą atmosferę i stały kontakt dziecka z grupą rówieśniczą budują najlepsze warunki do rozwoju. Warto zaznaczyć, że nauczyciel realizujący podstawę programową na różnym poziomie rozwoju dziecka przedszkolnego dobiera takie metody, formy aktywności i treści programowe, które służą najlepszemu rozwojowi potencjału dziecka. Nieodłączna w tym procesie jest współpraca nauczyciela z rodzicami jako najbliższym środowiskiem dziecka. Świadomość rodzica w zakresie wspierania rozwoju dziecka pełni bardzo ważną rolę. W artykule podkreśla się znaczenie diagnozy przedszkolnej, która bada postępy dziecka w procesie rozwoju. Wyniki diagnozy są wymiernym obrazem rozwoju kluczowych kompetencji dziecka, jakie nabył na etapie edukacji przedszkolnej. Warunkiem sukcesu jest środowisko, w jakim przebywa dziecko od najmłodszych lat, oraz nauczyciel mądrze kierujący procesem wspierania dziecka w rozwoju.

SŁOWA KLUCZOWE: dobre praktyki, wspieranie dziecka w rozwoju, przedszkole, metody nauczania, aktywność dziecka, współpraca z rodzicami, diagnoza przedszkolna, gotowość szkolna dzieci

Good work practices kindergarten teacher – how to support the development of a small child?

Summary

The primary goal of a pre-school teacher is to support the child's development. This publication presents practical examples from the work of the teacher and actions which support the child at a non-public pre-school in Gliwice. A pre-

* Mgr, Przedszkole Niepubliczne „Stokrotka” Centrum Doskonałości Małego Dziecka w Gliwicach, abrzenczek@interia.pl

school facility work organization focused on the child's needs, people who create a nurturing atmosphere and continuous contact of the child with a group of its peers together form the best conditions for development. It is worth noting, that a teacher carrying out a core curriculum at different levels of a pre-school child's development selects such methods, forms of activity and content, which benefit the best possible development of the child's potential. The cooperation between the teacher and parents, who constitute the child's closest environment, is a crucial element in this process. The parent's awareness in terms of fostering the child's development serves a very important role. This article emphasizes the significance of pre-school diagnostics, which study the child's progress in the development process. Diagnosis results are a measurable reflection of the child's key abilities acquired at the pre-school education stage. The environment in which the child spends its time from the earliest years and a teacher who wisely conducts the process of supporting the child's development are the conditions of success.

KEYWORDS: good practices, support the child's development, pre-school, child teaching methods, child's activity, cooperation with parent, pre-diagnostics, school readiness of children

W ostatnich latach polityka oświatowa w dużej mierze skupiała się wokół małego dziecka. W związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego oczy pedagogów, psychologów i specjalistów edukacji wczesnoszkolnej skierowane są na dziecko przedszkolne – początkowo z troską i negatywnym nastawieniem rodziców i najbliższego środowiska dziecka, stopniowo z coraz większym optymizmem i pewnością, że dziecko sześciolatek jest gotowe do podjęcia wyzwań szkolnych. Kilkuletnie uczestnictwo dziecka w wychowaniu przedszkolnym, jak i przemiany cywilizacyjne przyczyniły się do tego, że obecny sześciolatek z powodzeniem może sprostać wymaganiom systemu edukacji szkolnej.

Proces wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym nakreśla podstawa programowa: przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego oraz poszczególni nauczyciele zobowiązani są podejmować działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego dziecka, z uwzględnieniem jego możliwości psychofizycznych, komunikacyjnych, tempa rozwoju oraz ewentualnych niepełnosprawności. Wytyczone w podstawie programowej cele wychowania przedszkolnego realizowane są we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. Aby je osiągnąć, należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci w wymienionych siedemnastu obszarach obejmujących: rozwijanie umiejętności społecznych, samoobsługowych, komunikacyjnych, wspieranie rozwoju czynności intelektualnych, sprawności fizycznej, bezpiecznych zachowań, kształtowanie postaw kulturalnych odbiorców sztuki (teatru, plastyki, mu-

zyki), budzenie zainteresowań technicznych, przyrodniczych, szacunku dla świata roślin i zwierząt, wspomaganie rozwoju intelektualnego związanego z liczeniem, czytaniem, pisanem, nauką języka obcego oraz przynależności rodzinnej, narodowej i etnicznej¹.

Mając na uwadze powyższe wytyczne zawarte w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, nauczyciel planuje pracę z dziećmi w taki sposób, aby dzieci opuszczające przedszkole i wstępujące na kolejny szczebel edukacyjny miały opanowane podstawowe wiadomości i umiejętności wskazane w podstawie programowej, poparte odpowiednimi obserwacjami i diagnozami prowadzonymi przez nauczyciela. Reasumując – wszystkie działania podejmowane na rzecz dziecka w przedszkolu służyć mają wspieraniu jego rozwoju i jak najlepszemu przygotowaniu go do przyszłego życia.

Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie dobrych praktyk podejmowanych w codziennej pracy z dziećmi w przedszkolu, której celem jest wspieranie rozwoju dziecka. Autorka może udokumentować dwudziestoletnie doświadczenie zawodowe wywodzące się z codziennych kontaktów z dziećmi w wieku 2,5–7 lat, początkowo w przedszkolach publicznych, a od czternastu lat w niepublicznym, usytuowanym w centrum dużego miasta na Śląsku. Dodać należy, że wymagania dotyczące pracy z dzieckiem usankcjonowane są tymi samymi dokumentami i rozporządzeniami w obu typach placówek wychowania przedszkolnego, zatem przedszkole niepubliczne stwarza dziecku te same – jeśli nie bardziej różnorodne – warunki rozwoju, jest środowiskiem pozytywnie stymulującym, kreuje szerokie pole do działań ze strony nauczycieli i pracowników we współpracy z rodzicami i najbliższym środowiskiem.

Wspieranie rozwoju dziecka rozpoczyna się już w trakcie tworzenia koncepcji pracy przedszkola, która ukierunkowana jest na rozwój dziecka, oraz w chwili doboru właściwych programów wychowania przedszkolnego. W placówce w Gliwicach nauczyciele pracują w oparciu o nowatorskie programy dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (*Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*²; *Zanim będę uczniem*³, program „Klucz do uczenia się” według koncepcji Lwa Wygotskiego⁴). Współ z dziećmi i rodzicami realizowane są programy autorskie: „Partnerskie Przedszkole”, „Optymistyczne Przedszkole”, „Kraina Dzieci

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik nr 1 do rozporządzenia.

² A. Pałowska-Niedbała, D. Kucharska, J. Świącicka, E. Wilkos, *Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

³ E. Tokarska, J. Kopała, *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

⁴ G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk 2007.

w Europie-bis” autorem Ireny Dzierzgowskiej i Mireli Nawrot oraz „Dziecięca Kraina Kreatywności” Mireli Nawrot. Ponadto nauczyciele wspomagający, specjaliści w różnych dziedzinach, prowadzą zajęcia według autorskich programów: wszystkie dzieci objęte są obowiązkową nauką języka angielskiego i francuskiego, a dodatkowo chętne przedszkolaki mogą uczyć się języka niemieckiego. W pakiecie zajęć obowiązkowych znajdują się zajęcia muzyczno-rytmiczne i gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna. Dzieci i rodzice mogą skorzystać z bogatej oferty zajęć popołudniowych: nauki gry w szachy, zajęć baletowych, tańca nowoczesnego, zajęć sportowych z elementami wschodnich sztuk walki, religii, spotkań drużyn zuchowych, zajęć na basenie i ściance wspinaczkowej. Każde dziecko – niezależnie od wieku – ma szansę zapoznania się z każdą formą zajęć i podjęcia decyzji, w czym chce uczestniczyć. Bywa jednak i tak, że zadeklarowany szachista rezygnuje z zajęć i doskonale odnajduje się na ściance wspinaczkowej lub w sztukach walki Wschodu. Świetnym sposobem integracji dzieci, możliwości udziału w zabawach tropiących i wyzwalaania energii są spotkania drużyn zuchowych, czyli tzw. zbiórki zuchowe na terenie przedszkola, prowadzone przez doświadczonych drużynowych harcerskich. Dzieci uczące się podstaw baletu i tańca nowoczesnego pod okiem instruktorki często prezentują się w pokazach i zajęciach otwartych dla najbliższych, uczestniczą też w miejskich lub międzyprzedszkolnych przeglądach talentów.

Wszystkie dzieci raz w roku – we wrześniu – poddawane są badaniom logopedycznym pod kątem wad wymowy. Nauczyciele logopedzi wydają opinie każdemu rodzicowi o stanie rozwoju mowy dziecka i wspólnie decydują o ewentualnej dalszej terapii indywidualnej w przedszkolu. Dzieci z orzeczeniem poradni pedagogiczno-psychologicznej o wczesnym wspomaganie lub innych specjalnych potrzebach mają zapewnione, zgodnie z zaleceniami, zajęcia indywidualne z psychologiem, logopedą lub terapeutą.

Bardzo ważna w przedszkolu jest właściwa organizacja dnia pracy nauczyciela. Gospodarowanie czasem pracy z dzieckiem określone jest ściśle w zaleceniach realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Nauczyciel w taki sposób planuje pracę z dziećmi, aby uwzględnić wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej i jednocześnie aktywizować dzieci do zadań edukacyjnych, organizacyjnych, zapewnić czas na zabawę swobodną i dostarczyć dzieciom niezbędną porcję ruchu na świeżym powietrzu lub na sali gimnastycznej. Czas ten przeplatany jest posiłkami i zajęciami dodatkowymi, które dzieci (w porozumieniu z rodzicami) wybierają zgodnie z indywidualnymi potrzebami lub zainteresowaniami. Pracownicy przedszkola dokładają wszelkich starań, aby czas pobytu dziecka w placówce (czyli 7–10 godzin) wypełniony był różnorodną aktywnością: twórczą zabawą, zajęciami edukacyjnymi i czasem, który dziecko swobodnie może zagospodarować indywidualnie bądź z grupą rówieśniczą.

Dzięki uczestnictwu gliwickiego przedszkola w programie „Dziecięca Kraina Kreatywności” dużą uwagę przywiązuje się do wspierania rozwoju kreatywności dzieci. Zainicjowane zostały w starszych grupach tzw. kreatywne poniedziałki, kiedy to podczas zajęć poobiednich dzieci zmagają się z różnymi zadaniami pobudzającymi kreatywne myślenie, wyobraźnię i umiejętność twórczego rozwiązywania problemów. Dzieci biorą udział w dyskusjach na podany temat, „burzach mózgow”, w kreatywnych zajęciach plastyczno--konstrukcyjnych typu „Coś z niczego” lub „To samo – inaczej”, realizują się w zadaniach kulinarnych, wymyślają kreatywne stroje, nakrycia głowy (np. z recyklingu), uczestniczą w różnych działaniach przedszkolnych we współpracy z rodzicami.

Nauczyciele chętnie organizują konkursy wewnątrzprzedszkolne: plastyczne, konstrukcyjne, fotograficzne, okolicznościowe, związane ze świętami czy realizowanymi projektami. Cieszą się one dużą popularnością wśród dzieci i rodziców, dyplomy i drobne nagrody motywują do wysiłku. Dzieci zachęcane są i przygotowywane do licznych konkursów ogólnopolskich i regionalnych: plastycznych, recytatorskich, przeglądów talentów. Działa to na nie stymulująco – uczą się radzić sobie zarówno z wygraną, jak i w trudnych sytuacjach z treścią i porażką, mają szansę porównania własnych sił i możliwości rówieśników, przygotowują się do autoprezentacji, współdecydują o oprawie artystycznej – strojach, rekwizytach.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na wspomaganie rozwoju dzieci w przedszkolu w Gliwicach jest środowisko wielokulturowe, w jakim przebywają na co dzień. Od kilkunastu lat pracownicy japońskich firm usytuowanych w strefie ekonomicznej miasta powierzają placówce przedszkolnej swoje dzieci. Nawiązana współpraca i – przede wszystkim – zdobyte we wzajemnych kontaktach wieloletnie doświadczenie owocują stałym pobylem kilkorga, a w niektórych latach kilkunastu dzieci japońskich w grupach przedszkolnych. Fakt ten „przyciągnął” innych obcokrajowców i obecnie w gliwickim międzynarodowym przedszkolu bawią i uczą się z dziećmi polskimi dzieci japońskie, koreańskie, rosyjskie, ukraińskie, angielskie, wietnamskie i hiszpańskie. Dzieci obcojęzyczne wśród polskich pociech przechodzą szybką adaptację, są przyjaźnie traktowane i nikt nie dostrzega różnic w wyglądzie zewnętrznym. Ponadto – mimo barier językowych – wszyscy wspólnie uczą się języka angielskiego i francuskiego.

Bardzo ważnym elementem, który sprzyja dziecku w jego rozwoju i nabywaniu pozytywnych doświadczeń jest proces adaptacyjny do warunków przedszkolnych, jaki zainicjowany został w przedszkolu w Gliwicach. Adaptacja małego dziecka rozpoczyna się po ukończeniu przez nie 2–2,5 lat, najczęściej od wiosny w roku szkolnym poprzedzającym start przedszkolny. W przedszkolu organizowane są raz w tygodniu od marca do czerwca zajęcia adaptacyjne, w których biorą udział przyszli kandydaci na przedszkolaków,

początkowo wraz z rodzicami, stopniowo samodzielnie. Trzygodzinne spotkania to możliwość zabawy w grupie rówieśniczej pod okiem doświadczonych nauczycieli, nauka podstawowych zasad życia społecznego, samodzielności, pierwsze zajęcia plastyczne, spotkania z bajką w małych formach teatralnych, poznawanie budynku przedszkola i pracowników. Ponownie – po wakacjach – spotykamy się z dziećmi z końcem sierpnia przez kilka dni, już bez udziału rodziców i przygotowujemy się do dłuższej, kilkugodzinnej rozłąki z nimi. Dzieciom po półrocznym przygotowaniu adaptacyjnym łatwiej jest pokonać barierę lęku, rodzice spokojniej i z większą ufnością powierzają placówce swoje dzieci, chętniej współpracują z nauczycielem, są otwarci na sugestie. Spokój rodzica udziela się wówczas dziecku. Spotkania z rodzicami nowo przyjętych dzieci zawsze rozpoczynają się prelekcją nauczyciela na temat specyfiki rozwoju dziecka, jego funkcjonowania, możliwości i ograniczeń występujących na danym etapie procesu rozwojowego. Wiedza ta pozwala rodzicom bardziej świadomie współpracować z nauczycielem, by wspierał on te obszary rozwoju, które pomogą dziecku lepiej funkcjonować w przedszkolu i – w dalszej perspektywie – lepiej przygotować się do szkoły. Bardzo istotna jest bowiem rola osób dorosłych w formowaniu drogi edukacyjnej dziecka. Dziecko przekonane, że jest rozumiane przez najbliższych wzrasta i dojrzewa w poczuciu bezpieczeństwa, nabywa pewności w poznawaniu i rozumieniu świata oraz chętniej podejmuje wysiłek, aby wykonać zadania. Dlatego dla lepszej efektywności i spójności oddziaływań wspierających rozwój dziecka potrzebna jest dobrze rozumiana pedagogizacja rodziców na terenie przedszkola. Nauczyciel ma jasno wytyczone kierunki współpracy z rodzicami w załączniku do rozporządzenia o podstawie programowej, która zakłada jednolite oddziaływanie wychowawcze, konieczność systematycznego informowania rodziców o zadaniach wychowawczych i dydaktycznych przedszkola i grupy. Nauczyciel po zapoznaniu rodziców z wymaganiami podstawy programowej włącza ich do kształtowania określonych w niej wiadomości i umiejętności, jakie powinno osiągnąć dziecko, informuje rodziców o sukcesach i niepowodzeniach dziecka, wspiera go w osiągnięciach rozwojowych, łagodzi napotykanne trudności, daje szansę rodzicom na swobodne współdecydowanie w sprawach przedszkola i grupy⁵. Wszystkie te działania nauczycieli i rodziców zmierzają do wykształcenia umiejętności łatwiejszego przystosowania dziecka do funkcjonowania w przedszkolu i – dalej – w środowisku szkolnym jako uczeń.

Codzienna praca nauczyciela musi być starannie zaplanowana, przemyślana, powinna dostarczać dzieciom dostateczną ilość bodźców, aby je zak-

⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r. poz. 977.

tywizować do myślenia i działania, by zostawiła trwałe ślady w umysłach dzieci. Efekty działań należy monitorować, wyciągać wnioski i snuć refleksje, poszukiwać skutecznych rozwiązań. Wymaga to od nauczyciela stałej obserwacji dzieci, diagnozowania ich, ale również samodoskonalenia. Nauczyciel skupia się na potencjale dzieci, ich zasobach i stale je rozwija, wzmacnia i modyfikuje. Dokonuje się to poprzez przeplatanie różnych treści programowych, form zajęć i stosowanych metod, aby jak najowocniej wdrażać cele podstawy programowej zawarte w siedemnastu obszarach. Nauczyciel odpowiednio formułuje zadania dla dzieci, wzbudza ciekawość i zaangażowanie dziecka, jednocześnie łącząc to, co dla dziecka przyjemne z tym, co wymaga od niego wysiłku. Często w tym celu nauczyciele w przedszkolu aranżują otoczenie sprzyjające uczeniu się poprzez zabawę: zajęcia odbywają się w salach dydaktycznych – językowo-matematycznej, plastycznej, sali przeznaczonej do realizacji programu „Klucz do uczenia się” z całym bogactwem pomocy dydaktycznych, w sali gimnastycznej, w ogrodzie, a także w terenie. W codziennej pracy nauczyciele wykorzystują salę audiowizualną, komputer, zasoby internetowe, tablety z oprogramowaniem dydaktycznym do utrwalania treści programowych. Ważny jest dobry kontakt z grupą, sposób komunikowania się. Otwartość ze strony nauczyciela zachęca dzieci do wypowiedzi, swobodnego opisywania przeżyć i myśli, do zadawania pytań otwartych. W przypadku takiego kontaktu z grupą łatwiej się pracuje, łatwiej egzekwuje efekty zadań, właściwe zachowania, buduje się autorytet.

W ostatnich latach autorka częściej miała do czynienia z dziećmi 5- i 6-letnimi, które stanęły przed decyzjami rodziców i Ministerstwa Edukacji Narodowej o konieczności rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Sytuacja niepewności nie sprzyjała komfortowi pracy nauczyciela w przedszkolu i rodziców jako „wycieczni” o przyszłości ich dziecka. Ponadto rola nauczyciela skupiła się na tym, aby trafnie ocenić szanse dziecka na osiągnięcie powodzenia w szkole. Zgodnie z rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej nauczyciele dzieci 5- i 6-letnich zobowiązani są do przeprowadzania diagnozy przedszkolnej dzieci i opiniowania ich gotowości do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Fakt ten skłonił autorkę do stałego zgłębiania tematyki związanej z gotowością szkolną dziecka. Aby przyjrzeć się efektom pracy swojej i koleżanek, autorka przeprowadziła w przedszkolu badania skupiające się na ocenie gotowości szkolnej dzieci, wiążącej się z przekroczeniem progu szkolnego. W badaniach uczestniczyli nauczyciele, dzieci 5- i 6-letnie oraz ich rodzice, a wyniki stały się podstawą do potwierdzenia lub zaprzeczenia hipotez postawionych w części badawczej pracy dyplomowej autorki pt. „Przygotowanie dzieci do edukacji szkolnej na podstawie Przedszkola Niepublicznego w Gliwicach” (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2015) napisanej pod kierunkiem dr Urszuli Strzelczyk-Raduli.

Diagnoza przedszkolna, analiza wyników i ocena dzieci 5- i 6-letnich objętych obowiązkowym przygotowaniem do szkoły ujawniła mocniej i słabiej rozwinięte sfery rozwoju dzieci. Badania przeprowadzono w roku szkolnym, w którym dzieci pięcioletnie na równi przygotowywały się do szkoły z sześciolatkami urodzonymi w drugim półroczu 2007 r. Dzieci przebadane zostały w zakresie najważniejszych kompetencji, które są kluczowe w osiągnięciu dojrzałości szkolnej: w zakresie kompetencji językowych, matematycznych, przyrodniczych, plastyczno-konstrukcyjnych, muzycznych, społecznych, samoobsługowych i fizycznych. Badania pokazały, że w ocenie nauczycieli największy nacisk położono na przygotowanie dziecka do szkoły pod kątem kompetencji społeczno-emocjonalnych i samodzielności, na rozwój umiejętności językowych i matematycznych. Nauczyciele często powtarzają, że przedszkole musi dać dziecku dobry start do życia, iż to pierwsza instytucja, która w warunkach dobrej współpracy z rodzicami kształci i wspomaga wychowanie do życia małe dziecko, które musi poradzić sobie na dalszej, wieloletniej drodze edukacyjnej. Wobec tego dziecko uczęszczające do przedszkola do 6. roku życia – edukuje się w zabawie, wychowuje przez dobre przykłady i staje się zaradnym, mądrym i odważnym do stawiania czoła wyzwaniom uczniem. Nauczyciel odgrywa w tym kluczową rolę i zależy mu na jak najlepszych efektach wychowawczo-edukacyjnych. Dziecko mające w przedszkolu poczucie bezpieczeństwa, przyjazne, twórcze warunki, dobrą atmosferę i bodźce pobudzające do zabawy i pracy staje się mądrym, zaradnym uczniem. Tak więc systematyczna praca nauczyciela z dzieckiem w czasie minimum dwóch–trzech lat uczęszczania do przedszkola zawsze daje dobre efekty w sferze poznawczej dziecka, natomiast harmonijny rozwój społeczno-emocjonalny to podłoże tego sukcesu. Przedszkole kładzie duży nacisk na rozwój samodzielności dziecka, umiejętność zgodnego współdziałania i zabawy w grupie, na rozwój emocji dziecka i zaradności, po to, aby ułatwić mu udany start szkolny i start do dalszego funkcjonowania w społeczeństwie.

Zdaniem rodziców, którzy oddali głosy w ankietach służących wspomnianym badaniom nad dojrzałością szkolną, mocną stroną dzieci była kompetencja plastyczno-konstrukcyjna. Dzieciom w przedszkolu ogromną radość i zaangażowanie sprawiają zadania plastyczne, zabawy konstrukcyjne. Poświęca się na ten rodzaj aktywności bardzo dużo czasu. Prace plastyczne eksponowane są w przedszkolu w wielu dostępnych dla rodziców miejscach – na tablicach grupowych w szatni, w salach dydaktycznych, czasami w ogrodzie, podczas wernisaży, uroczystości. Każde dziecko w przedszkolu ma założone osobiste portfolio, do którego nauczyciele wkładają wszystkie karty pracy z zajęć i prace plastyczne, służące weryfikacji przyrostu umiejętności dziecka, ocenie pracy dziecka w przypadku diagnozowania, jest ono pomocne również w konsultacjach z rodzicami i psychologiem.

Bardzo wysoko – zdaniem rodziców – są w gliwickiej placówce rozwijane kompetencje językowe i matematyczne. Matematyka w przedszkolu – wprowadzana w formie zabawowej, kolorowej i przyjaznej – nie przysparza dzieciom trudności; przedszkolaki uczą się jej nie tylko podczas zajęć, ale mimowolnie każdego dnia, przy wielu czynnościach organizacyjnych, podczas gier zesołowych, zabaw indywidualnych, nawet w czasie posiłków. Rozwój myślenia logicznego wspierany jest dodatkowo poprzez naukę gry w szachy z instruktorem. W przedszkolu prowadzone są zajęcia w module „Matematyka sensoryczna” z programu „Klucz do uczenia się”, opracowanego według koncepcji Lwa Wygotskiego. Umacnia to dodatkowo dobry poziom i efekty nauczania matematyki w grupach poprzez atrakcyjną formę zajęć i zabaw.

Poziom osiągniętych przez dzieci kompetencji językowych wzmacnia się przez czas uczęszczania dziecka do przedszkola. Dwa do czterech lat pobytu w przedszkolu czyni dziecko w pełni komunikatywnym, daje szansę wykrycia i zdiagnozowania ewentualnych wad słuchu i wymowy oraz umożliwia objęcie dziecka wczesną terapią logopedyczną. Dzieci w szybkim tempie uczą się mówić, poznają języki obce, śpiewają, poddawane są cyklicznym ćwiczeniom logopedycznym i rozwijającym słuch fonematyczny, co stale wspomaga ich rozwój. Dodatkowo nauczyciele dbają o szeroko pojęty rozwój aktywności fizycznej dzieci, aktywizują je sportowo, tanecznie. Obowiązkowe są dla wszystkich dzieci zajęcia z rytmiki prowadzone przy pianinie oraz gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna pod okiem terapeuty. Codziennie po południu dzieci mają szansę (według zainteresowań) wybrać dodatkową formę ruchu – o charakterze tanecznym lub sportowym.

Wspieranie rozwoju dziecka jest nieodłącznym zadaniem nauczyciela w przedszkolu, łączącym się ze stałą obserwacją procesu wzrastania dziecka, dostosowywaniem metod aktywizujących odpowiednich do wieku i możliwości dziecka oraz stałym wzmacnianiem zasobów i kompetencji dziecka. Wszystko to buduje w dziecku fundament do dalszego radzenia sobie, uczenia się i osiągnięcia sukcesu w szkole i w życiu.

BIBLIOGRAFIA

D o l y a G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Gdańsk 2007.

P a w ł o w s k a - N i e d b a ł a A., K u c h a r s k a D., Ś w i e c i c k a J., W i l k o s E., *Dziecko w swoim żywiole. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r. poz. 977.

Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik nr 1 do rozporządzenia.

T o k a r s k a E., K o p a ł a J., *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

DOROTA KOWALSKA*

Rozwijanie inteligencji wielorakiej w edukacji przedszkolnej – opinie rodziców „Bajkowego Przedszkola 18” w Kędzierzynie-Koźlu

Streszczenie

Zadaniem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie rozwoju dziecka, tak aby dobrze przygotować je do szkoły. Dlatego Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. mówi o rocznym przygotowaniu dziecka 5-letniego do nauki szkolnej. Gotowość szkolna to: osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, który ułatwi i umożliwi mu podjęcie nauki szkolnej. Na poziomie wychowania przedszkolnego musi być realizowane kształtowanie gotowości do opanowania umiejętności czytania i pisania. Znaczącą rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel. Jest osobą, która odpowiada za realizację zadań wraz z dzieckiem.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja przedszkolna, dziecko, nauczyciel, inteligencja, rozwój, rodzice

Development multiple intelligence pre-school education, in opinions of parents „Fairy-tale nursery school 18” in Kędzierzyn-Koźle

Summary

Mine aim of nursey school is to get ready kids to learning read and write. Kindergarden aid kids developement and teacher serve key role in this process. Teacher realize many tasks to help kids progres. In Poland 5 years old kids obligatory geting ready to read and write. In mine article I consider this aspects and analyse investigate results.

KEYWORDS: education kindergarten, child, techer, intelligence, develop, parents

Żyjemy w czasach, w których istnieje potrzeba takiego kształtowania rozwoju dziecka, by zapewnić mu bezpieczeństwo życia w aktualnym, ale wciąż zmieniającym się społeczeństwie. Pozwala na to kształtowanie nie tylko wiedzy dziecka, ale także jego samodzielności, jego nastawienia, postaw tak uformowanych, aby były fundamentem rozwoju człowieka dorosłego.

* Dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, peraspera24@wp.pl

Optymizm według *Uniwersalnego słownika języka polskiego* to: „skłonność do dostrzegania przede wszystkim dodatnich stron życia, widzenia wszystkiego w najkorzystniejszym świetle, pozytywnego oceniania rzeczywistości, przewidywania pomyślnego biegu wydarzeń oraz optymizm”, to także: „pogląd filozoficzny, przeciwstawny pesymizmowi, według którego istniejący świat jest najlepszy z możliwych i racjonalnie urządzony, a życie jest dobre, można więc osiągnąć w nim szczęście i doskonałość moralną”¹.

Zgodnie z ideą optymizmu jako fundamentalnego czynnika rozwoju dziecka powstały w całej Polsce optymistyczne przedszkola. Przyjęły one do realizacji Ogólnopolski Programu „Optymistyczne Przedszkole”, autorstwa Ireny Dzierżgowskiej i Mireli Nawrot.



Według tegoż programu, celem wychowania jest rozwijanie w dziecku optymizmu, poczucia własnej wartości, nauczenie, jak radzić sobie w różnych sytuacjach, jak rozwijać zainteresowania i talenty. Celem wspólnych dążeń nauczycieli i rodziców jest takie wychowanie dzieci, aby przejawiały one zachowania i działania konstruktywne, życzliwe i przyjazne dla innych ludzi, altruistyczne w stosunkach zbiorowych i zespołowych. Ważne jest też, aby dzieci były zgodne, chętne do pomocy i współpracy, tolerancyjne, by kochały to, co jest naprawdę cenne i godne kochania, były wrażliwe na krzywdę ludzką i niesprawiedliwość, zaangażowane we wszystko to, co może maksymalizować szczęście każdego człowieka. W programie przewija się następujące hasło: „dobry kolega, dobra koleżanka” mające za zadanie podejmowanie nowych wyzwań oraz radzenie sobie w trudnych sytuacjach, których doświadczają dzieci.

Optymistyczne przedszkole ma siedem znaków szczególnych, jak siedem kolorów tęczy:

- **czerwony – moduł wychowanie – jak optymistycznie wychować dziecko;**

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2: K–O, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 1287.

- **pomarańczowy – moduł inteligencji wielorakie – diagnozujemy inteligencję twojego dziecka;**
- **żółty – moduł kariera – sukces każdego dziecka, czyli jak przygotować paszport do kariery twojego dziecka;**
- **zielony – moduł gotowość szkolna – coraz wyższy poziom umiejętności – testy dla pięciolatka i sześciolatka;**
- **niebieski – moduł rodzice – optymistyczni rodzice;**
- **granatowy – moduł personel – szkolimy optymistyczny personel;**
- **fioletowy – moduł promocja – dbamy o najlepsze warunki twojego dziecka².**

Optymistyczne przedszkole otrzymuje pudełko szczęścia, a w nim 7 teczek w kolorach tęczy.

W „Bajkowym Przedszkolu 18” w ramach realizacji innowacji pedagogicznej „Optymistyczne Przedszkole” rozwijana jest u dzieci inteligencja wieloraka. Teoria inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera³ neguje jednolite widzenie inteligencji, a tym samym koncepcje szkoły, w której istnieje tylko jeden styl nauczania. W zamian proponuje tworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie angażowało obydwie półkule mózgowe, a więc będzie odpowiednie dla wszystkich dzieci uczących się w procesie edukacji. Aby stworzyć takie środowisko, nie trzeba wielu nakładów finansowych, ale wiedzy nauczycieli, rodziców i nadzoru pedagogicznego o profilu inteligencji dzieci, a także dobrej woli wdrażania tej wiedzy w życie w ramach codziennej praktyki pedagogicznej.

W swojej teorii H. Gardner wymienia inteligencję: lingwistyczną, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, przyrodniczą, interpersonalną i intrapersoanalą. Główne założenia teorii H. Gardnera przyjmują, że:

- dana osoba posiada każdy rodzaj inteligencji, rozwinięty w różnym stopniu,
- tworzą one profil inteligencji niepowtarzalny dla innych jednostek,
- profile te są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju jednostki,
- każdy rodzaj inteligencji współpracuje ze sobą w różnych konfiguracjach,
- inteligencję można rozwijać przez różne ćwiczenia,
- rozwojowi inteligencji wielorakiej sprzyja organizacja środowiska szkolnego

Określenie profilu inteligencji wielorakiej dziecka powinno podpowiadać nauczycielom, rodzicom, opiekunom, jakie rodzaje zajęć należy zapewnić

² Strona internetowa Bajkowego Przedszkola 18, bajkoweprzedszkole18.edupage.org (18.09.2015).

³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

dziecku w domu i w szkole. Różnorodność rodzajów inteligencji wskazuje na to, że placówki oświatowe same sobie nie dadzą rady w zakresie potrzeb edukacyjnych. Konieczne jest włączenie rodziców i innych instytucji (kino, muzeum, teatr itp.) zapewniające bodźce stymulujące różne rodzaje inteligencji. Nowe formy współpracy między rodzicami a nauczycielami zaproponowane w tej koncepcji kształcenia sprzyjają świadomemu włączeniu rodziny w proces edukacji dziecka⁴. Domowniczki to zajęcia prowadzone dla rodziców w szkole, informujące o postępach dziecka, jego sukcesach i indywidualnych potrzebach.

„Optymistyczne Przedszkole” to miejsce, gdzie dzieci czują się swobodnie, gdzie mogą rozwijać swoje talenty i zainteresowania, dlatego tak ważna jest sala, w której dziecko spędza najwięcej czasu. Dla prawidłowego rozwoju dziecka niezbędne są kąciki zainteresowań, takie jak:

- bajkowa polana (miejsce oglądania książek, opowiadania, słuchania bajek),
- dywan konstruktora (miejsce rozwijania talentów konstruktorskich),
- wyobraźni (miejsce rozwijania talentów plastycznych),
- muzyki (miejsce uczenia się piosenek, słuchania muzyki, tworzenia muzyki, itp.),
- stokrotkowa biblioteka (miejsce oglądania książek, opowiadania, słuchania bajek),
- kącik nastrojów (miejsce, w którym dzieci mogą wyrazić swoje emocje).

Inteligencja dziecka występuje w różnych postaciach, odpowiadających głównym dziedzinom kultury. Inteligencję dziecka możemy odczytać.

1. Inteligencja ruchowa

JAK ROZPOZNAĆ?

Cechuje dziecko wysoka kontrola ciała, refleks, kontrola nad przedmiotami, poczucie czasu, wrażliwość na otoczenie, najlepiej uczy się w ruchu, lubi dotykać, lubi zabawy i prace mechaniczne, lubi zajęcia ręczne, bawi się lub porusza przedmiotami podczas słuchania, kręci się, gdy musi za długo siedzieć w jednym miejscu.

JAK ROZWIJAĆ?

Uczyć się poprzez ćwiczenia fizyczne: chodząc, tańcząc, zamieniać się w aktora i odgrywać materiał nauczania, zmieniać pozycję i organizować sobie częste przerwy, powtarzać materiał podczas zajęć domowych, spacerów, pływania..., układać klocki, zajmować się robótkami ręcznymi, uczyć się stosować muzykę do osiągnięcia koncentracji, chodzić na wycieczki, uczyć się na pamięć, klaszcząc, pstrykając palcami, chodząc, skacząc, wspinając się.

⁴J. F a l i s z e w s k a, *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.

2. Inteligencja interpersonalna

JAK ROZPOZNAĆ?

Dziecko łatwo nawiązuje kontakty i aklimatyzuje się w grupie, lubi być z ludźmi, lubi zajęcia grupowe, lubi współpracować, ma wielu przyjaciół, łatwo porozumiewa się, manipuluje, szybko orientuje się w sytuacjach.

JAK ROZWIJAĆ?

Uczyć się w grupie, w parach, robić częste przerwy na pogaduszki, wpłatać umiejętności porozumiewania się w proces uczenia się, robić z uczenia prawdziwą przyjemność, pytać, jeśli nie wiesz, uczyć się samemu, uczyć innych.

3. Inteligencja intrapersonalna (refleksyjna)

JAK ROZPOZNAĆ?

Cechuje dziecko wiedza na temat samego siebie, ma ono świadomość swoich uczuć i własnego ja, świadomość swojej roli życiowej, rozwiniętą intuicję, wewnętrzną motywację, głęboką świadomość własnych cech charakteru, honoruje wartości, które uznało za nadrzędne, ceni swoją prywatność.

JAK ROZWIJAĆ?

Rozmawiać z ludźmi od serca, obserwować i przysłuchiwać się swoim myślom, poświęcić czas na wewnętrzną refleksję, słuchać intuicji, dyskutować, prowadzić dziennik, uhonorować swoje prawo bycia innym niż reszta, napisać biografię, być dyrektorem i planistą swojej edukacji, uczyć innych.

4. Inteligencja przyrodnicza

JAK ROZPOZNAĆ?

Interesuje dziecko naturalne otoczenie, cechuje wrażliwość na zwierzęta i roślinność, żyje w zgodzie z rytmem przyrody i świata, prezentuje postawę ekologiczną.

JAK ROZWIJAĆ?

Spędzać dużo czasu na świeżym powietrzu, uprawiać ogródek, hodować rośliny, uczyć się, spacerując, chodząc na wycieczki, opiekować się zwierzętami, klasyfikować przedmioty w hierarchie, zapamiętywać przedmioty w ich naturalnym środowisku, np. samochody, okładki płyt..., oglądać programy przyrodnicze, prowadzić własne obserwacje, poznając środowisko.

5. Inteligencja muzyczna

JAK ROZPOZNAĆ?

Cechuje dziecko wrażliwość na dźwięk, tembr głosu, wysokość dźwięków i tonów, wrażliwość na ładunek emocjonalny zawarty w muzyce oraz w wypowiedziach, uduchowienie.

JAK ROZWIJAĆ?

Uczyć się grać na instrumencie, uczyć się piosenek, stosować koncerty pasywne i aktywne do uczenia się, uczyć się przy muzyce barokowej, gimnastykować się przy muzyce, zapisać się do chóru, komponować, wpłatać

muzykę do innych przedmiotów, zmieniać swój humor i nastrój za pomocą muzyki, włączać muzykę do relaksacji, uczyć się rytmizując materiał nauczania.

6. Inteligencja językowa

JAK ROZPOZNAĆ?

Dziecko lubi mówić, rozmawiać, słuchać, czytać, pisać, lubi opowiadać, lubi zabawy ze słowami, pamięta rzeczy mniej ważne, jest wrażliwe na wzory i schematy, chętnie dyskutuje, zadaje pytania.

JAK ROZWIJAĆ?

Opowiadać coś często, np. bajki, zapamiętywać nazwy miejsc, układać puzzle, rozwiązywać gry ortograficzne, czytać opowiadania i humorystyczne satyry, pisać opowiadania, dzienniki, robić wywiady, dyskutować, pisać na komputerze.

7. Inteligencja matematyczno-logiczna

JAK ROZPOZNAĆ?

Cechuje dziecko myślenie abstrakcyjne, systematyczność, dokładność, zorganizowanie, lubi liczyć, rozwiązywać problemy oraz zagadki logiczne, lubi eksperymentować w logiczny sposób, lubi pracę na komputerze, woli robić notatki.

JAK ROZWIJAĆ?

Rozwiązywać gry matematyczne i logiczne, eksperymentować z cyframi i liczbami, przedstawiać fakty w sposób logiczny i uporządkowany, eksperymentować ze zgadywaniem, wpłatać matematykę do innych przedmiotów, organizować i uporządkowywać miejsce nauki, myśleć na zasadzie dedukcji, używać komputerów do obliczeń.

8. Inteligencja wizualno-przestrzenna

JAK ROZPOZNAĆ?

Cechuje dziecko myślenie wizualne, obrazowe, tworzenie obrazów i wizji umysłowych, ma poczucie całości i dopełnienia sytuacji, używa metafor, lubi sztukę, łatwo czyta mapy, diagramy, tabele, ma dobre wyczucie koloru, zapamiętuje wizualnie, włącza wszystkie zmysły w procesie wyobrażania.

JAK ROZWIJAĆ?

Używać obrazów do uczenia się i zapamiętywania, robić kreatywne bazygroły, rysować, robić mapy umysłowe, poświęcać czas na kreowanie i wyobrażanie sobie wewnętrznych obrazów, oglądać filmy i robić swoje, porozwieszać plakaty i obrazy, zmieniać często miejsce w pokoju, w którym się uczy, rozplanowywać zajęcia dziecka w rocznych kalendarzach, podkreślać ważne informacje na kolorowo, używać grafiki komputerowej.

WYNIKI PRZEPROWADZONEGO WYWIADU Z RODZICAMI DZIECI Z „BAJKOWEGO PRZEDSZKOLA 18” W KĘDZIERZYNIE-KOŹLU

Teoria inteligencji wielorakiej w prosty i jasny sposób prezentuje potrzeby dzieci, przyjmując jako kryterium rodzaj posiadanej inteligencji, jednocześnie akcentując sposoby definiowania tych potrzeb oraz ich zaspokajania w procesie dydaktycznym, objaśnia sposób indywidualizowania procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Alternatywą dla klasycznego podejścia do ilorazu inteligencji jest teoria inteligencji wielorakiej H. Gardnera i jej podstawowe pytanie – jak osiągnąć sukces?⁵

Rodzice jako pierwsi dostrzegają zdolności swoich dzieci, zauważają potrzebę ich rozwijania oraz współpracy z nauczycielami w tym względzie. Autorkę interesowało, w jakim stopniu rodzice zdają sobie sprawę w jak ważnym rozpoznaniu umiejętności swoich dzieci współuczestniczą.

Doniesienie z badań

1. Grupę badawczą stanowiło 60 rodziców z „Bajkowego Przedszkola 18” w Kędzierzynie-Koźlu:

- w wieku 20–35 lat było 27 osób,
- 36–40 lat miało 23 osoby,
- powyżej 41. roku życia było 10 osób,
- wykształcenie zawodowe miało 15 osób,
- średnie – 30 osób,
- wyższe – 15 osób.

2. Wśród 60 rodziców, z którymi przeprowadzono wywiady:

- 4-letnie dzieci miało 25 rodziców,
- 5-letnie – 15 rodziców,
- 6-letnie – 25 rodziców,
- pierwsze dziecko w przedszkolu miało 22 osoby,
- drugie dziecko – 22 osoby,
- trzecie dziecko – 14 osób,
- piąte dziecko – 1 osoba,
- siódme dziecko – 1 osoba.

3. Poszczególne zdolności dziecka rozpoznane przez rodziców:

- plastyka – 23 dzieci,
- pamięć – 14 dzieci,
- konstrukcje – 10 dzieci,
- taniec – 4 dzieci,
- sport – 4 dzieci,

⁵ K. W ó j c i k, *Indywidualizacja procesu nauczania a teoria inteligencji wielorakich*, „Wszystko dla Szkoły” 2008, nr 12, s. 16–17.

- muzyka – 2 dzieci,
- matematyka – 1 dziecko.

Są to najczęściej wymieniane przez rodziców i zaobserwowane przez nich zdolności dzieci. Potrafią oni nazwać, określić dziedzinę, w której ich dziecko się wyróżnia.

4. Wiek, w którym rodzice rozpoznali zdolności dziecka:

- 2 lat – 16 dzieci,
- 3 lat – 19 dzieci,
- 4 lat – 14 dzieci,
- 5 lat – 11 dzieci.

W indywidualnych przypadkach, czasami rozpoznanie talentu dziecka może stanowić dla rodziców pewną trudność, ale generalnie rodzice wraz z rozwojem swojego dziecka potrafią dostrzec jego predyspozycje, talenty i jego zainteresowania.

5. Jak rodzice wpływają na rozwój zdolności swoich dzieci?:

- zachęcają swoje dziecko,
- razem czytają, oglądają, rysują,
- jeżdżą na wycieczki do muzeów, na wystawy...

Są to najczęściej stosowane przez rodziców sposoby wspierania aktywności twórczej dziecka. Środowisko rodzinne jest pierwszym, które spontanicznie czy w sposób zaplanowany towarzyszy dziecku w rozwijaniu jego zdolności. Istotne jest, aby rodzic wraz ze środowiskiem przedszkolnym, jego nauczycielami, rozwijali inteligencję osobistą każdego dziecka.

Podczas wizyty w Polsce H. Gardner odwiedził Muzeum Fryderyka Chopina i Centrum Nauki Kopernik. Stwierdził, że to dwa miejsca, które nauczycielom i rodzicom mogą idealnie służyć do obserwowania dziecka, bo przez to jak odkrywa świat, wiele może o nim powiedzieć.

Wnioski z badań

Ważne implikacje dla oświaty według H. Gardniera to jej indywidualizacja i pluralizacja.

- Indywidualizacja polega na tym, że im lepiej rozumiemy sposób, w jaki się uczy, tym większe prawdopodobieństwo, że nasza nauka będzie obfitować w sukcesy.
- Pluralizacja polega na prezentowaniu tej samej informacji w różny sposób, korzystając z wielu idei, taktyk, których stosowanie jest odpowiedzią, uzasadnieniem, że inteligencja dziecka występuje w różnych postaciach.
- Rodzice stanowią środowisko najbliższe dziecku.

Odkrywczość Howarda Gardniera, jego analiza inteligencji wychodzącej poza tradycyjne językowo-logiczne narzędzia doprowadziły do nowego poglądu na edukację, którą określił jako kształcenie skoncentrowane na jednostce. Teoria inteligencji wielorakiej pozwala zrozumieć wartość indywidualności dziecka.

BIBLIOGRAFIA

F a l i s z e w s k a J., *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.

G a r d n e r H., *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Uniwersalny słownik języka polskiego, t. 2: K–O, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 1287.

W ó j c i k K., *Indywidualizacja procesu nauczania a teoria inteligencji wielorakich*, „Wszystko dla Szkoły” 2008, nr 12, s. 16–17.

Stymulowanie rozwoju poprzez realizację programu edukacyjno-terapeutycznego „Wędrujemy z promyczkiem, czyli spotkania z przyrodą”

Streszczenie

W artykule zostały przedstawione rozwiązania metodyczne, które mają na celu wspieranie rozwoju dziecka objętego wczesnym wspomaganie lub ucznia klasy pierwszej, w szczególności ucznia z deficytami rozwojowymi. Wsparcie obejmuje wiele sfer rozwoju, tj. sferę logiczną, językową, ruchową, muzyczną, plastyczną oraz techniczną. Zajęcia skoncentrowane są wokół konkretnej problematyki (las, łąka), stanowiąc także przyczynek do rozwoju zainteresowań bliższym środowiskiem przyrodniczym oraz uwrażliwienia na piękno świata otaczającego dziecko.

SŁOWA KLUCZOWE: stymulacja, sfery rozwojowe, aspekt ogólnorozwojowy, aspekt psychokorekcyjny, aspekt psychodidaktyczny, ekosystem

Stimulating development through implementing the educational and therapeutic program „Rambling with the sunray, meetings with nature”

Summary

This article presents methodological solutions, which are designed to support the development of an early-assisted children and first graders, in particular ones with developmental disabilities. Support covers many areas of development, including the realm of logical, linguistic, physical, musical, artistic, and technical support. The classes are centered around specific issues (forest, meadow), acting as a contribution to the development of a closer interest in the natural environment and raising child's awareness of beauty of the surrounding world.

KEYWORDS: stimulation, spheres of development, all-development aspect, psychocorrective aspect, psychodidactic aspect, ecosystem

* Dr, Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 23 w Płocku, epedraszewska@wp.pl

Współczesne pogromy edukacyjne w przedszkolu, mimo licznych poprawek, coraz słabiej przygotowują dziecko do roli ucznia. Trudno wskazać jednoznacznie przyczynę tego zjawiska. Gdy rzecz dotyczy dzieci bez specyficznych zaburzeń w uczeniu się, jest to do nadrobienia, naturalnie nie bez wysiłku nauczyciela, dziecka i jego rodziny. Jednak kiedy mamy do czynienia z dzieckiem obciążonym deficytami rozwojowymi czy dysfunkcjami rozwojowymi, wtedy sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana. Ani tradycyjne zajęcia wyrównawcze, ani korekcyjno-kompensacyjne nie przyniosą oczekiwanego rezultatu, gdyż dziecku potrzeba stymulacji wszechstronnej, sięgającej wszystkich sfer rozwojowych.

Jedną z propozycji takich zajęć jest zaprezentowany tu program przewidziany do realizacji w ciągu dwóch lat. Może on służyć zarówno terapeutom podczas zajęć wczesnego wspomaganie, jak i nauczycielom w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Wydaje się być także przydatny w prowadzeniu zajęć rewalidacyjnych. W tych właśnie trzech przypadkach był testowany i zdaniem autorki spełnił pokładane w nim nadzieje.

Wstęp

Prezentowany program terapeutyczny skierowany do najmłodszych uczniów szkoły podstawowej łączy w sobie dwa istotne dla stymulacji dziecka elementy. Usprawnia wszystkie sfery rozwojowe dziecka i jednocześnie wzbogaca jego wiedzę na temat otaczającego świata. Podczas realizowanych według programu zajęć treści te przenikają się wzajemnie i właśnie na tym polega jego innowacyjność. Inspiracją do wyodrębnienia sfer rozwojowych była teoria inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera.

Czas/wymiar realizacji programu

IX-VI 2014/2015 – 1 godzina w tygodniu

Adresaci programu

5 uczniów klasy I/dzieci objęte wczesnym wspomaganie
 Rekrutacja do zespołu: na podstawie wskazań Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej lub (i) na wniosek (prośbę) rodziców/nauczycieli dzieci zgłoszonych do badań lub w trakcie ich realizacji. Udział ucznia w zajęciach trwa do czasu zlikwidowania opóźnień w uzyskaniu osiągnięć edukacyjnych wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego lub złagodzenia bądź wyeliminowania zaburzeń stanowiących powód objęcia ucznia daną formą pomocy (na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, par. 11). Uczniowie mogą dołączyć do zespołu w trakcie trwania zajęć, jeśli spełnione są warunki zgodne z powyższym rozporządzeniem.

Kierunki oddziaływań pedagogicznych

1. Aspekt ogólnorozwojowy – uzupełnianie i poszerzanie wiedzy, podnoszenie wydolności fizycznej i sprawności ruchowej.
2. Aspekt psychokorekcyjny – stosowanie wielu zabiegów, których celem jest usprawnianie, korekta i kompensacja funkcji elementarnych w obrębie funkcji słuchowych, wzrokowych i kinestetyczno-ruchowych, mających zasadniczy wpływ na naukę czytania i pisanie.
3. Aspekt psychodydaktyczny – stosowanie odpowiednich metod usprawniających proces nauki czytania i pisanie z uwzględnieniem psychofizycznych możliwości dziecka.

Cele ogólne programu edukacyjnego

- 1) rozróżnianie i nazywanie wybranych ekosystemów,
- 2) dostrzeganie bogactwa roślin i zwierząt,
- 3) zachęcanie do poznawania i obserwowania roślin w naturalnym środowisku,
- 4) nazywanie najczęściej spotykanych roślin (w tym chronionych),
- 5) zachęcanie do poznawania i obserwowania zwierząt żyjących w naturalnym środowisku,
- 6) rozpoznawanie zwierząt i roślin w albumach,
- 7) kształtowanie umiejętności określenia zmian w zachowaniu i wyglądzie niektórych zwierząt w różnych porach roku,
- 8) poznanie sposobów przystosowania się zwierząt do pory roku,
- 9) obserwowanie zmian zachodzących w przyrodzie,
- 10) dostrzeganie zależności między temperaturą, długością dnia, porą roku a zwyczajami zwierząt,

- 11) nabywanie umiejętności rozróżniania zwierząt ze względu na płeć,
- 12) wdrażanie do szacunku i chronienia przyrody,
- 13) dynamizowanie rozwoju ogólnego ucznia,
- 14) kształtowanie pamięci bezpośredniej i długotrwałej,
- 15) usprawnianie analizatora wzrokowego i słuchowego,
- 16) kształtowanie kompetencji językowych,
- 17) wzbogacenie słownictwa (biernego i czynnego, zwłaszcza w zakresie realizowanej tematyki),
- 18) kształtowanie umiejętności czytania (w tym globalnego),
- 19) kształtowanie i usprawnianie w zakresie małej motoryki,
- 20) pisanie po śladzie znaków literopodobnych,
- 21) podejmowanie prób pisania (w tym przepisywania i pisania z pamięci),
- 22) kształtowanie orientacji przestrzennej,
- 23) kształtowanie wrażliwości muzycznej.

Metody

- 1) asymilacji wiedzy,
- 2) waloryzacyjna,
- 3) ćwiczeń praktycznych,
- 4) elementy metody dobrego startu Marty Bogdanowicz,
- 5) elementy metody symboli dźwiękowych Barbary Kaji,
- 6) relaksacji według Jacobsona (w wersji A. Polender),
- 7) Fèlicie Affoltera.

CZĘŚĆ PIERWSZA – LAS				
Bloki	Zagadnienia	Cele dydaktyczno-wychowawcze szczegółowe*	Zadania**	Uwagi dotyczące realizacji (miesiąc)
	Co to jest las?	<ul style="list-style-type: none"> – nabywanie wiedzy na temat prawidłowego zachowywania się w lesie, – obserwowanie zmian w życiu roślin i zwierząt w związku z porą roku oraz typowymi zjawiskami atmosferycznymi, – kształtowanie umiejętności czytania globalnego, – kształtowanie sprawności manualnej, – kształcenie sprawności analizatora słuchowego, – kształtowanie wrażliwości muzycznej, – kształtowanie orientacji przestrzennej 	<ul style="list-style-type: none"> – słuchanie i omawianie wiersza <i>W lesie</i> C. Janczarskiego (SJ), – słuchanie i rozpoznawanie odgłosów lasu (SM), – omawianie ilustracji lasu w różnych porach roku (SJ), – dobieranie kolorów do określonej pory roku w lesie (SP), – czytanie globalne wyrazu „las” (SJ), – kreślenie znaków literopodobnych (SJ), – pisanie wyrazu „las” po śladzie, – głoskowanie wyrazu „las”, wyodrębnianie pozycji głosek w wyrazie (SJ), – wykonanie pracy plastycznej „Las”, technika kolażu z wykorzystaniem materiału przyrodniczego (ST), – słuchanie piosenki <i>Malowała jesień</i>, zabawy przy piosence (SM), – układanka (bardzo uproszczona wersja warstw lasu) (SL), – wykonanie makiety lasu według szablonów (ST) 	IX
	Sosna	<ul style="list-style-type: none"> – poznanie sposobów przetrwania zimy przez drzewa iglaste, – poznanie wyglądu całego drzewa i gałązki sosny, – odróżnianie sosny spośród innych drzew iglastych, – kształtowanie poczucia rytmu, – kształtowanie umiejętności czytania globalnego, – kształtowanie sprawności manualnej, 	<ul style="list-style-type: none"> – wykonanie sosny przestrzennej z kartonu poprzez łączenie elementów (ST), – wskazywanie różnic między gałązką z drzewa liściastego a gałązką sosny (SL), – czytanie globalne wyrazu „sosna” (SJ), – rytmizowanie słowa sosna z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych (SM), – kreślenie znaków literopodobnych i pisanie po śladzie (SJ), – wskazywanie położenia różnych przedmiotów względem sosny (SL), 	IX X

Rośliny lasu	Sosna	<ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie orientacji przestrzennej, - kształtowanie kompetencji językowych, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza <i>Sosna</i> J. Sztuczyńskiej (SJ) 	IX X
	Szyszki	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z różnymi rodzajami szyszek drzew iglastych: jodły, sosny, świerku, modrzewia, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - porównywanie szyszek z różnych drzew (SL), - oglądanie nasion przez lupę i ich segregowanie (SL), - zbieranie, suszenie, oznaczanie i przechowywanie nasion przeznaczonych na pokarm dla ptaków (SL), - wykonanie „szyszkowego ludka” z wykorzystaniem materiału przyrodniczego (ST), - rysowanie różnymi technikami szlaczków literopodobnych (SJ), - dobieranie układu przestrzennego do rytmu muzycznego i odwrotnie (SM) 	X
	Brzoza	<ul style="list-style-type: none"> - poznanie sposobów przetrwania zimy przez drzewa liściaste, - kształcenie sprawności analizatora słuchowego, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie pojęć, - kształtowanie kompetencji językowych, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - rozpoznawanie brzozy po korze i liściach wśród innych eksponatów (SL), - kształtowanie pojęć wysoki, niski (SL), - „Brzózka” praca plastyczna z wykorzystaniem naturalnego materiału przyrodniczego (stemplowanie listkiem) (SP), - słuchanie szumu drzewa i rozpoznawanie go spośród innych odgłosów przyrody (SM), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Listki</i> T. Kubiaka (SJ), - wykonanie brzożki z materiału papierniczego i kartonu (ST) 	XI
	Grzyby	<ul style="list-style-type: none"> - poznanie kilku gatunków grzybów jadalnych (kurka, maślak, podgrzybek), - poznanie kilku gatunków grzybów trujących i niejadalnych (muchomor sromotnikowy, muchomor czerwony), - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie kompetencji językowych, - usprawnianie analizatora wzrokowego i słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wierszem <i>Grzybobranie</i> M. Buczkówny (SJ), - wydzieranka z kolorowego papieru: muchomor (SP), - wykonanie borowika techniką origami z koła (ST), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Muchomor</i> S. Szuchowej (SJ), - zabawa muzyczno-ruchowa „Na grzyby” (SR), - podział wyrazu „grzyby” na sylaby (SJ), - pisanie po śladzie (SJ), - układanie zdań z wyrazem „grzyby” o coraz większej liczbie wyrazów (SJ), - gra dydaktyczna „Na grzyby” (SL) 	XI

Ssaki lasu	Jeź	<ul style="list-style-type: none"> - rozumienie i przestrzeganie zakazu niszczenia zwierząt chronionych, - zapoznanie z wyglądem jeża, - zapoznanie z trybem życia jeża i sposobem jego obrony, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształtowanie logicznego myślenia 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie i omawianie opowiadania <i>Kolczasta kula</i> H. Zdzitowieckiej (SJ), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Jeź</i> H. Zdzitowieckiej (SJ), - układanie i omawianie historyjki obrazkowej „Jeź i grzybek” (SL), - wylepianie konturu jeża plasteliną (złobienie patyczkiem igiełek w wylepionej postaci jeża) (SP), - wykonanie jeża techniką origami z koła (ST), - słuchanie piosenki <i>Kolczasty jeź</i> Z. Kompanijeca do słów N. Kuczyńskiej (SM) 	XII
	Wiewiórka	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem wiewiórki, - poznanie zwyczajów tego ssaka, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształtowanie logicznego myślenia, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie i omawianie wiersza <i>Wiewiórka</i> C. Janczarskiego (SJ), - wykonanie wiewiórek przestrzennych na łupince orzecha (ST), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Wiewiórka</i> J. Kiersta (SJ), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Mądre wiewióreczki</i> S. Szuchowej (SJ), - układanie i omawianie historyjki obrazkowej „Wiewiórka i orzechy” (SL), - słuchanie i omawianie piosenki <i>Wiewióreczka</i> M. Krasiewa do słów N. Kuczyńskiej (SM), - zabawa orientacyjno-porządkowa „Dziupla dla wiewiórki” (SR) 	XII I
	Lis	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami lisa, - rozpoznawanie śladów lisa na śniegu, - kształtowanie umiejętności liczenia w oparciu o konkrety, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie pamięci słownej 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie i omawianie wiersza <i>Lisek</i> A. Świrszczyńskiej (miniteatryk) (SJ), - próby powtarzania liczb w nawiązaniu do wiersza <i>Liski</i> W. Chotomskiej (SL), - oglądanie ilustracji z tropami zwierząt (SL), - nauka i omawianie wiersza <i>Lis</i> J. Brzechwy (SJ), - powtarzanie wiersza w formie zabawy dydaktycznej (SJ), - wykonywanie postaci lisków z wykorzystaniem różnych faktur (ST) 	I

Ssaki lasu	Sarna	<ul style="list-style-type: none"> - uświadamianie konieczności dokarmiania zwierząt wraz z nadejściem mrozu i opadów śniegu, - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami sarny, - rozpoznawanie śladów sarny na śniegu, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - kolorowanie ilustracji według kodu: „sarenka Bambi” (SP), - oglądanie ilustracji z tropami zwierząt (SL), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Spotkanie</i> M. Czerkawskej (SJ), - ilustrowanie wiersza metodą kolażu (SP), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Sarenka w zimie</i> M. Buczkówny (SJ) 	II
	Dzik	<ul style="list-style-type: none"> - uświadamianie zachowania należytej ostrożności w razie spotkania dzika (a zwłaszcza matki wraz z młodymi), - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami dzika, samicy i młodych, ukazanie znacznych różnic w wyglądzie małego dzika a dzika dorosłego, - kształcenie kompetencji językowej, - rozpoznawanie śladów dzika na śniegu, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie i omawianie wiersza <i>Dzik</i> J. Brzechwy (SJ), - wspólne śpiewanie piosenki do słów J. Brzechwy (SM), - oglądanie ilustracji z tropami zwierząt (SL), - wykonanie barwnych pasków o różnej fakturze (SP), - porównywanie zwierząt młodych i dorosłych w oparciu o modele (SL), - przeliczanie liczebnikami porządkowymi (SL) 	II
Ptaki lasu	Dzięcioł	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami dzięcioła, - porównywanie wielkości różnych gatunków dzięcioła, - posługiwanie się przymiotnikami określającymi wygląd ptaka, - rozumienie potrzeby opiekowania się ptakami, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - uważne słuchanie nagranych głosów ptaków i rozpoznawanie wśród nich głosu dzięcioła (SM), - wyklejanie dzięcioła z plasteliny z wykorzystaniem naturalnych materiałów (ST), - zabawy manualne (paluszkowe) (SR), - powtarzanie wiersza <i>Dzięcioł</i> z jednoczesnym podziałem na sylaby (SJ) 	III
	Wilga	<ul style="list-style-type: none"> - wdrażanie do przestrzegania zakazu zagładania do ptasich gniazd i płoszenia ptaków, 	<ul style="list-style-type: none"> - oglądanie albumu (ilustracji) z wizerunkiem samca i samicy wilgi (SL), - uważne słuchanie nagranych 	III

Ptaki lasu	Wilga	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami wilgi, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształcenie kompetencji językowej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> głosów ptaków i rozpoznawanie wśród nich głosu wilgi (SM), - wykonanie budki dla ptaka z kartonu (techniką składania szablonu) (ST) 	III
	Kukułka	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem kukułki, - poznanie zwyczajów tego ptaka, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształcenie kompetencji językowej, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie i omawianie wiersza <i>Kukułka</i> M. Czerkawskiej (SJ), - powtarzanie głosu kukułki <ul style="list-style-type: none"> - ćwiczenia rytmiczne z wykorzystaniem klocków (SM), - słuchanie piosenki <i>Kukułeczka</i> Z. Noskowskiej, zabawy przy piosence (SM/SR), - wykonanie kukułki techniką strap (nakładanie pasków) oraz z wykorzystaniem materiałów przyrodniczych (SP), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Kukułka</i> C. Janczarskiego (SJ) 	IV
	Sowa	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami sowy, - posługiwanie się przymiotnikami określającymi wygląd ptaka, - rozumienie potrzeby opiekowania się ptakami, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształcenie kompetencji językowej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - uważne słuchanie nagranych głosów ptaków i rozpoznawanie wśród nich głosu sowy (SM), - wyklejanie sowy z plasteliny oraz materiałów naturalnych (ST), - wykonanie sowy techniką <i>iris folding</i> (SP), - zabawy dźwiękonaśladowcze (w tym naśladowanie głosu sowy) (SM), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Sowa</i> J. Brzechwy (SJ) 	IV
Rośliny lasu	Konwalia	<ul style="list-style-type: none"> - zrozumienie i przestrzeganie zakazu niepotrzebnego zrywania roślin, - poznanie zapachu konwalii, - rozpoznawanie konwalii wśród innych kwiatów, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - obserwowanie, porównywanie i rozpoznawanie liści, owoców, kwiatów na podstawie zgromadzonych okazów oraz ilustracji (SL), - wylepianka konturów konwalii z plasteliny i wypełnianie suchą pastelą (SP) 	V

Rośliny lasu	Mech	<ul style="list-style-type: none"> - zrozumienie i przestrzeganie zakazu niepotrzebnego zrywania roślin, - zapoznanie z funkcją mchu, - zapoznanie z różnymi rodzajami mchu, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie umiejętności wyrażania i nazywania stanów emocjonalnych, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - „dywanik z mchu” – przyklejanie nitek na papierze (ST), - dotykanie materiałów o różnej fakturze i określanie doznawanych odczuć (ST), - obserwowanie zachowania mchu pod wpływem zmiany stanu wilgotności (SL) 	V
	Jeżyny	<ul style="list-style-type: none"> - poznanie walorów smakowych i możliwości wykorzystania jeżyn, - porównywanie owocu maliny i jeżyny, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - obserwowanie wyglądu i smakowanie owoców (SL), - opisywanie wyglądu jeżyny i porównywanie z maliną (szukanie podobieństw i różnic) (SJ/SL), - wykonanie owocu jeżyny z kulek z bibułki (ST) 	V
	Paproć	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z różnymi gatunkami paproci, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształcenie kompetencji językowej, - usprawnianie analizatora wzrokowego 	<ul style="list-style-type: none"> - obserwowanie, porównywanie i rozpoznawanie liści paproci wśród innych liści (SL), - słuchanie i omawianie wiersza <i>Most z paproci</i> C. Janczarskiego (SJ), - ilustrowanie wiersza techniką kolażu z wykorzystaniem materiałów przyrodniczych (SP), - porównywanie różnych gatunków paproci z wykorzystaniem okazów naturalnych oraz ilustracji (SL) 	VI
Podsumowanie wiadomości o lesie	<ul style="list-style-type: none"> - podsumowanie wiadomości o lesie, - kształtowanie umiejętności swobodnego wypowiedziania się na określony temat, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształcenie kompetencji językowej 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie i omawianie wiersza <i>W lesie</i> M. Konopnickiej (SJ), - słuchanie piosenki <i>Leśny bal</i>, zabawa przy piosence (SM), - improwizacja teatralna „Co słyszać w lesie?” (SJ), - rozwiązywanie minitestu o lesie (SL), - zachęcanie do zbierania okazów leżących na ziemi, np. patyczków, szyszek podczas pobytu w lesie (z klasą lub rodzicami) 	VI	

CZĘŚĆ DRUGA – ŁĄKA

Blok	Zagadnienia	Cele dydaktyczno-wychowawcze szczegółowe*	Zadania**	Uwagi dotyczące realizacji (miesiąc)
	Co to jest łąka?	<ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie wrażliwości muzycznej i poczucia rytmu, - kształtowanie koordynacji wzrokowo-ruchowej, - kształcenie sprawności analizatora wzrokowego, - usprawnianie analizatora słuchowego, - kształtowanie umiejętności wiązania słów z obrazem, - kształtowanie sprawności manualnej i orientacji przestrzennej, - kształtowanie sprawności fizycznej 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie muzyki łąki – rozpoznawanie odgłosów łąki (SM), - słuchanie piosenki (SM), - układanie obrazka łąki z części (SL), - uzupełnianie ilustracji łąki właściwymi elementami (SL), - dobieranie kolorów łąki do ilustracji (SP), - wykonanie łąki poprzez stemplowanie barwnymi plamami z użyciem gąbki (SP), - słuchanie wiersza <i>Łąka</i> M. Buczkówny (SJ), - dobieranie podpisów do obrazka metodą eliminacji (SJ), - zabawa ruchowa – „Jeden dzień z życia łąki” (SR), - zabawa ruchowa „Kto jest duży, a kto mały?” (SR), - wykonanie łąki poprzez przyklejanie kwiatów na podkładzie z tła (ST), - wykonanie kwiatków bez odrywania ręki (ST) 	IX/ X
Barwy łąki	Mlecz	<ul style="list-style-type: none"> - zrozumienie i przestrzeganie zakazu niepotrzebnego zrywania roślin, - odróżnianie mlecza spośród innych kwiatów, - kształtowanie poczucia rytmu, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie orientacji przestrzennej, - kształtowanie kompetencji językowych, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie utworu <i>Mlecz</i> M. Buczkówny (SJ), - słuchanie utworu <i>Koło domu...</i> (SJ), - odbieranie zdań prawdziwych do ilustracji (SL), - wykonanie mlecza metodą dmuchania farby oraz materiałów naturalnych (SP), - wykonanie mlecza techniką papieroplastyki 3D (ST), - zabawa ruchowa „Co rośnie”, „Złap żółty” (SR), - nauka wyśpiewywanek rymowanek (SM) 	X

Barwy łąki	Koniczyna	<ul style="list-style-type: none"> - rozpoznawanie koniczyny spośród innych kwiatów, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego, - kształtowanie kompetencji językowych, - usprawnianie analizatora słuchowego, - kształtowanie poczucia rytmu, - kształtowanie logicznego myślenia 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie utworu <i>Koniczyny</i> M. Buczkówny (SJ), - gra na dzwoneczkach (SM), - zabawa ruchowa przy piosence (SR), - stemplowanie z wykorzystaniem liści koniczyny (SP), - układanie szlaczków z koniczyny według przyjętych kryteriów (SL), - wykonanie wianuszka z koniczyny (ST) 	XI
	Stokrotka	<ul style="list-style-type: none"> - zrozumienie i przestrzeganie zakazu niepotrzebnego zrywania roślin, - kształtowanie sprawności analizatora słuchowego, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie kompetencji językowych, - kształtowanie poczucia rytmu, - kształtowanie logicznego myślenia 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza <i>Stokrotka</i> D. Gellner (SJ), - wykonanie łąki pełnej stokrotek poprzez stemplowanie korkiem i patyczkami (SP), - wykonanie stokrotki z bibułki (ST), - zabawy ruchowe z wykorzystaniem sylwet kwiatów (SR), - słuchanie piosenki (SM), - grupowanie stokrotek według różnych kryteriów (SL) 	XI
	Dzwonki	<ul style="list-style-type: none"> - zrozumienie i przestrzeganie zakazu niepotrzebnego zrywania roślin, - poznanie kilku gatunków dzwoneczków, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie kompetencji językowych, - usprawnianie analizatora wzrokowego i słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie utworu <i>Dzwonki</i> M. Buczkówny (SJ), - gra na trójkątach (SM), - zabawa ruchowa przy piosence (SR), - wykonanie dzwoneczków z opakowań styropianowych (ST), - malowanie dzwoneczków palcami (ST), - układanie dzwoneczków według kryteriów (SL) 	XII
Co w trawie piszczy?	Konik polny	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i trybem życia konika polnego, - usprawnianie analizatora słuchowego, - kształtowanie sprawności fizycznej, 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie fragmentu opowiadania <i>Czym grają pasikonik i trajkotka?</i> H. Zdzitowieckiej (SJ), - słuchanie wiersza <i>Skoczek</i> H. Januszewskiej (SJ), - naśladowanie gry na instrumencie (SM), 	XII

Co w trawie piszczy?	Konik polny	<ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształtowanie logicznego myślenia 	<ul style="list-style-type: none"> - wykonanie pasikonika z paska papieru (ST), - wyścigi pasikoników (SR), - zabawa w zielone – układanie łąki z różnych odcieni pasków i kółek koloru zielonego (SP), - układanie pasikoników według różnych kryteriów (SL) 	XII
	Mrówka	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami mrówki, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie pamięci muzycznej, - kształtowanie logicznego myślenia, - usprawnianie analizatora słuchowego, - kształtowanie sprawności fizycznej 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza <i>Wspólna praca</i> H. Zdzitowieckiej (SJ), - budowanie mrowiska z gałązek, igieł sosny i patyków (ST), - kolorowanie sylwety mrówki (SP), - śpiewanie piosenki <i>Mrówki maszerują równo...</i> (SM), - układanie puzzli „Mrowisko” (SL), - wykonywanie prostych układów ruchowych przy muzyce (SR) 	I
	Żaba	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami żaby, - zapoznanie ze stadiami rozwojowymi żaby, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształtowanie pamięci słownej, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształtowanie logicznego myślenia 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie piosenki <i>Była sobie żabka mała</i> (SM), - słuchanie wiersza <i>Żaby</i> J. Kulmowej (SJ), - zabawa ruchowa do słów piosenki (SR), - wyklejanie żaby kulkami z plasteliny (SP), - rozmowa o żabie na podstawie ilustracji (SJ), - układanie historyjki obrazkowej (SL), - odgadywanie zagadek związanych z życiem żaby (SL), - wykonanie żaby techniką origami (ST) 	II
	Kret	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie dzieci z pojęciem zwierzęta chronione, - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami kreta, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego, - kształtowanie umiejętności przeliczania do pięciu, - kształtowanie koordynacji wzrokowo-ruchowej 	<ul style="list-style-type: none"> - „Spacer kreta” zabawy przy muzyce (SM), - słuchanie wiersza <i>Krecik</i> B. Formy (SJ), - wykonanie ruchomego kreta według szablonu (ST), - „W kretowisku” zabawy ruchowe z liczeniem (SR), - „Szukanie przysmaku w kretowisku” – labirynt (SL), - kolorowanie ilustracji pastelą (SP) 	II

Co w trawie piszczy?	Zajęc	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami zajęc, - kształcenie kompetencji językowej, - rozpoznawanie śladów zajęc na śniegu, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego, - kształtowanie pamięci słownej 	<ul style="list-style-type: none"> - omówienie historyjki obrazkowej <i>Śniadanie zajęc</i> według H. Bechlerowej (SL), słuchanie wiersza <i>Zajęc</i> W. Broniewskiego (SJ), - stemplowanie konturu zajęc za pomocą stempla zrobionego z marchewki (SP), - zabawa ruchowa „Zajęc szukają marchewek” (SR), - śpiewanie piosenki <i>Skacze zajęc</i> do słów B. Formy (SM), - „Zajęc szukają norek” – płatanina w 3D (SL), - wykonanie maski zajęc (SP) 	III
	Motyl	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami motyla, - porównywanie wielkości różnych gatunków motyli, - posługiwanie się przymiotnikami określającymi wygląd motyla, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza: <i>Paż królowej</i> C. Janczarskiego (SJ), - wykonanie motyla poprzez wykorzystanie symetrii – zagięcie kartki (SP), - improwizacja ruchowa „Taniec motyli” (SR), - wspólne śpiewanie piosenki (SM), - porównywanie sylwet motyli według różnych kryteriów (SL) 	III
Skrzydłaci mieszkańcy łąki	Pszczółka/osa	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami pszczoł, - porównywanie budowy różnych uli, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształcenie kompetencji językowej, - usprawnianie analizatora słuchowego, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształtowanie logicznego myślenia 	<ul style="list-style-type: none"> - zabawa muzyczno-ruchowa „Pszczółki jesteśmy” (SM), - zabawa ruchowa „Pszczółki szukają kwiatów” (SR), - słuchanie wiersza <i>Pracowita pszczoła</i> B. Formy (SJ), - wykonanie uli i pszczoł z rolek papieru toaletowego (ST), - wydzieranka z kolorowego papieru „Portret pszczoły” (SP), - rozwiązywanie zagadek związanych z życiem pszczoł (SL), - układanie historyjki obrazkowej „Jak powstaje miód?” (SL) 	IV
	Biedronka	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem biedronki, - poznanie zwyczajów tego owada, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształcenie kompetencji językowej, 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza <i>Biedronka</i> M. Kownackiej (SJ), - wykonanie biedronki techniką origami (ST), - wyszukiwanie ukrytych na łące biedronek (SL), - zabawa z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych (SM), 	IV

Skrzydłacy mieszkający łąki	Biedronka	<ul style="list-style-type: none"> - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - wydzieranka „Biedroneczka siedmiokropka” (SP), - zabawa ruchowa „Gdzie leci biedronka?” (SR) 	IV
	Bocian	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami bociana, - posługiwanie się przymiotnikami określającymi wygląd ptaka, - kształtowanie sprawności manualnej, - kształcenie kompetencji językowej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza <i>Powrót bocianów</i> H. Zdzitowieckiej (SJ), - wykonanie bociana metodą kirigami (ST), - wspólne śpiewanie piosenki <i>Przyleciały z daleka...</i> (SM), - układanie historyjki obrazkowej „Powrót bocianów” (SL), - wyklejanie bociana ze ścinków materiałów (SP), - zabawa ruchowa „Rób jak ja” (SR) 	V
	Bąk/ trzmiel	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z wyglądem i zwyczajami trzmiela, - kształtowanie sprawności manualnej, - usprawnianie analizatora wzrokowego, - kształcenie kompetencji językowej, - usprawnianie analizatora słuchowego 	<ul style="list-style-type: none"> - słuchanie wiersza <i>Trzmiel</i> C. Janczarskiego (SJ), - słuchanie utworu <i>Lot trzmiela</i> (SM), - zabawa ruchowa przy muzyce (SR), - wykonanie portretu trzmiela z wykorzystaniem gazy (SP), - wykonanie bąka w wykorzystaniem płyty CD (ST) 	V
Podsumowanie wiadomości o łące	<ul style="list-style-type: none"> - podsumowanie wiadomości o łące, - kształtowanie umiejętności swobodnego wypowiedzenia się na określony temat, - kształtowanie wrażliwości muzycznej, - kształcenie kompetencji językowej 	<ul style="list-style-type: none"> - oglądanie prezentacji „Łąka i jej mieszkańcy” (SL), - słuchanie wiersza <i>Rano na łące</i> M. Buczkówny (SJ), - wykonanie makiety łąki z kwiatami i zwierzętami (ST), - malowanie łąki farbą olejną (SP), - opowieść muzyczno-ruchowa „Dzień z życia łąki” (SR), - słuchanie muzyki <i>Obrazki z wystawy</i> (SM), 	VI	
<p>* Cele określone zostały w obrębie kilku sfer rozwojowych: sfera muzyczna (SM), sfera logiczna (SL), sfera plastyczna (SP), sfera ruchowa (SR), sfera techniczna (ST), sfera językowa (SJ).</p> <p>** W danym obszarze tematycznym nie muszą być realizowane wszystkie zadania. Są one wybierane ze względu na możliwości dziecka. Jeżeli jest taka możliwość, należy dążyć do realizacji jak największej liczby zadań przewidzianych w danej tematyce. Istnieje możliwość dodania zadań, jeżeli pozwolą na to aktualne umiejętności dziecka.</p>				
<p>Oczekiwane efekty</p> <p> Dzięki realizacji programu uczeń osiągnie zadowalającą sprawność w zakresie wszystkich analizatorów i sfer rozwojowych, umożliwiającą mu prawidłowe funkcjonowanie w roli ucznia, oraz uzyska wiedzę z zakresu edukacji przyrodniczej dotyczącej fauny i flory lasu/łąki.</p>				

Ewaluacja

Ewaluacja polega na ocenie efektów pracy. Nauczyciel – terapeuta dokonuje zestawienia wyników diagnozy wstępnej z aktualną. Postęp w zakresie umiejętności ucznia potwierdza skuteczność wybranych metod, technik i ćwiczeń. Badanie przeprowadza się indywidualnie. Okresowemu badaniu podlegają takie umiejętności, jak: mówienie, czytanie oraz pisanie (kreślenie znaków literopodobnych). Zakończenie realizacji zajęć następuje po uzyskaniu przez ucznia zadowalających postępów dotyczących wszystkich sfer rozwojowych.

Bibliografia

K o t W., *Szedł czarodziej: antologia wierszy dla dzieci*, t. 1–2, wybór i oprac. ..., Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1986.

K r u k H., *Wybór literatury do zabaw i zajęć w przedszkolu z komentarzem metodycznym*, WSiP, Warszawa 1990.

M a l k o D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1988.

O ż y Ń s k a - Z b o r o w s k a A., *Antologia literatury dla najmłodszych*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 2002.

R a t y Ń s k a H., *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, wyd. 3 popr., Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1997.

S m o c z y Ń s k a - N a c h t m a n U., *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, wyd. 4, WSiP, Warszawa 1992.

S u c h o w a A., *Od wiosny do wiosny*, wyd. 8, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.

Ż m i h o r s k a C., *Kolorowy świat: wiersze i proza dla dzieci*, wybór i oprac. ..., Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.