

Praca zbiorowa pod redakcją
KLAUDII PUJER

MONOGRAFIA

**PEDAGOGIKA
PRZEDSZKOLNA
I WCZESNOSZKOLNA
WYBRANE PROBLEMY**

Exante

Redakcja naukowa

dr Klaudia Pujer

Recenzenci

dr hab. Jadwiga Hanisz

dr hab. Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

dr hab. Janusz Ropski

dr Klaudia Pujer

PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA. WYBRANE PROBLEMY.

© Copyright by Exante
exante.com.pl, Wrocław 2016

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część tej książki nie może być powielana ani rozpowszechniana za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych bez pisemnej zgody Autorów i Wydawcy.

Wersja elektroniczna monografii jest wersją pierwotną

Wydawca



Exante

Konferencje – Szkolenia – Publikacje naukowe

52-131 WROCŁAW, ul. Buforowa 24 lok. 10

Tel. [+48] 606-168-165

E-mail: wydawnictwo@exante.com.pl

WWW: exante.com.pl

ISBN: 978-83-65374-10-3

**PEDAGOGIKA
PRZEDSZKOLNA
I WCZESNOSZKOLNA
WYBRANE PROBLEMY**

MONOGRAFIA
SERIA: PEDAGOGIKA

Redakcja naukowa
Klaudia Pujer

**Exante
Wrocław 2016**

| | |
|--|-----------|
| WSTĘP | 7 |
| CZĘŚĆ I. EDUKACJA PRZEDSZKOLNA..... | 11 |
| ROZDZIAŁ 1. PROFIL WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA - ZAGADNIENIA WYBRANE | 13 |
| mgr Michał Pieróg | |
| WPROWADZENIE..... | 13 |
| PARADYGMAT BEHAVIORYSTYCZNY I KONSTRUKTYWISTYCZNY | 15 |
| PODSUMOWANIE | 20 |
| LITERATURA..... | 21 |
| ROZDZIAŁ 2. ROLA I ZADANIA NAUCZYCIELA W PRZEDSZKOLU | 23 |
| mgr Luiza Kundzicz | |
| WPROWADZENIE..... | 23 |
| MISJA NAUCZYCIELA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ | 24 |
| MISJA I ZADANIA PRZEDSZKOŁA..... | 27 |
| PODSUMOWANIE | 29 |
| LITERATURA..... | 30 |
| ROZDZIAŁ 3. PRAWO DO (NIE)BYCIA INNYM. ROZWAŻANIA O WYKLUCZONYCH W PRZEDSZKOLNEJ LEKTURZE..... | 33 |
| mgr Jowita Gromysz | |
| WPROWADZENIE..... | 33 |
| UBÓSTWO EKONOMICZNE..... | 36 |
| PRZEMOC (RODZINY DYSFUNKCYJNE)..... | 38 |
| WYKLUCZENI ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ..... | 39 |
| WYKLUCZENI ZE WZGLĘDU NA WIEK | 41 |
| NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ..... | 42 |
| PODSUMOWANIE | 43 |
| LITERATURA..... | 44 |
| CZĘŚĆ II. EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA..... | 47 |
| ROZDZIAŁ 4. OSOBOWOŚĆ I KOMPETENCJE NAUCZYCIELA EDUKACJI ELEMENTARNEJ JAKO WAŻNE DETERMINANTY EFEKTYWNOŚCI PROCESU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO..... | 49 |
| dr Grażyna Cęcelek | |
| WPROWADZENIE..... | 49 |
| PROBLEMATYKA OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY | 50 |
| PROBLEMATYKA KOMPETENCJI NAUCZYCIEL..... | 51 |

| | |
|---|----|
| DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA I WYCHOWAWCZA NAUCZYCIELA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO | 53 |
| WYBRANE ASPEKTY DYDAKTYCZNYCH I WYCHOWAWCZYCH FUNKCJI NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ | 56 |
| PODSUMOWANIE | 58 |
| LITERATURA..... | 59 |

ROZDZIAŁ 5. INGERENCJA ORGANU PROWADZĄCEGO SZKOŁĘ W SFERĘ DOFINANSOWANIA DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI 61

mgr Michał Pieróg

| | |
|---|----|
| WPROWADZENIE..... | 61 |
| KARTA NAUCZYCIELA JAKO PODSTAWOWY AKT NORMATYWNY REGULUJĄCY KWESTIĘ DOFINANSOWANIA DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI | 63 |
| SKARGA DO WOJEWÓDZKIEGO SĄDU ADMINISTRACYJNEGO | 66 |
| LITERATURA..... | 69 |

ROZDZIAŁ 6. PARENTAL ATTITUDES AND CHILDREN COGNITIVE DEVELOPMENT. 71

dr Magdalena Giers

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION..... | 71 |
| CHARACTERISTICS OF 5-6 YEAR OLD CHILD DEVELOPMENT AND SCHOOL READINESS | 73 |
| THE ROLE OF THE FAMILY..... | 76 |
| PARENTAL ATTITUDES | 78 |
| <i>The attitude of acceptance.....</i> | 79 |
| <i>The attitude of autonomy.....</i> | 79 |
| <i>The excessively demanding attitude.....</i> | 79 |
| <i>The attitude excessively protecting</i> | 80 |
| <i>The inconsistent attitude</i> | 80 |
| METHOD | 80 |
| <i>Participants.....</i> | 80 |
| <i>Procedures.....</i> | 81 |
| <i>Results</i> | 82 |
| CONCLUSIONS | 86 |
| REFERENCES | 89 |

ROZDZIAŁ 7. SKUTECZNOŚĆ ZAPAMIĘTYWANIA W KONTEKŚCIE ZABAWY I NAUKI PAMIĘCIOWEJ WŚRÓD UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ..... 95

Agnieszka Doktor, Karolina Walaszczyk

| | |
|--|-----|
| WPROWADZENIE..... | 95 |
| PAMIĘĆ, UCZENIE SIĘ I NAUCZANIE | 96 |
| NAUKA I ZABAWA A SKUTECZNOŚĆ ZAPAMIĘTYWANIA W ŚWIETLE DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ..... | 97 |
| RAPORT Z BADAŃ | 100 |
| <i>Charakterystyka próby badawczej</i> | 101 |

| | |
|---|-----|
| <i>Organizacja badań</i> | 101 |
| <i>Analiza wyników</i> | 103 |
| <i>Statystyczna analiza wyników</i> | 106 |
| PODSUMOWANIE..... | 107 |
| LITERATURA..... | 108 |

**ROZDZIAŁ 8. OPÓŹNIONY ROZWÓJ MOWY U DZIECKA W WIEKU
WCZESNOSZKOLNYM 111**

mgr Beata Pieróg, mgr Michał Pieróg

| | |
|---|-----|
| WPROWADZENIE..... | 111 |
| OPÓŹNIONY ROZWÓJ MOWY DZIECKA..... | 112 |
| PRZYCZYNY I TYPY ORM..... | 113 |
| RAMY PRAWNE SZKOLNYCH ZAJĘĆ LOGOPEDYCZNYCH..... | 117 |
| PODSUMOWANIE..... | 119 |
| LITERATURA..... | 119 |

**ROZDZIAŁ 9. WPŁYW MEDIÓW I REKLAM NA WYCHOWANIE DZIECKA
W SPOŁECZEŃSTWIE KONSUMPCYJNYM..... 121**

mgr Sabina Waluś

| | |
|--|-----|
| WPROWADZENIE..... | 121 |
| KONSUMPCJA, KONSUMPCJONIZM, SPOŁECZEŃSTWO KONSUMPCYJNE – UJĘCIE DEFINICYJNE..... | 122 |
| ROZWÓJ MEDIÓW I REKLAMY WPŁYWAJĄCYCH NA DZIECI..... | 123 |
| MODNE DZIECIŃSTWO – CZYLI O KONSUMENCKICH WYBORACH RODZICÓW W KWESTII PRODUKTÓW DLA NAJMŁODSZYCH..... | 125 |
| MEDIA I REKLAMY A KONSUMPCYJNY STYL ŻYCIA NAJMŁODSZYCH – CZYLI DZIECKO SAMODZIELNYM KONSUMENTEM..... | 127 |
| PODSUMOWANIE..... | 129 |
| LITERATURA..... | 130 |

**ROZDZIAŁ 10. ROLA MEDIÓW CYFROWYCH W ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY –
UJĘCIE TEORETYCZNE 133**

mgr inż. Klaudia Żukowska

| | |
|--|-----|
| WPROWADZENIE..... | 133 |
| CYFRYZACJA DZIECIŃSTWA I EDUKACJI..... | 135 |
| WPŁYW MEDIÓW CYFROWYCH NA ROZWÓJ DZIECI I MŁODZIEŻY..... | 136 |
| PODSUMOWANIE..... | 139 |
| LITERATURA..... | 140 |

Wstęp

Współczesna pedagogika, tak w ujęciu teoretycznym, jak i wymiarze praktycznym stara się sprostać wyzwaniom XXI w. Między innymi pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna znajdują się obecnie w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. W tym kontekście osadzone rozważania podjęte w niniejszej monografii. Poświęcono ją szeroko rozumianym uwarunkowaniom i problemom współczesnej pedagogiki dotyczącym progresu i edukacji człowieka w dzieciństwie z uwzględnieniem dwóch okresów rozwojowych, mianowicie wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

Publikacja w dwóch częściach omawia różnorodne sytuacje edukacyjne i wychowawcze na etapie kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Przedstawiono w niej wybrane problemy współczesnej pedagogiki w ujęciu interdyscyplinarnym, uwzględniając aspekty pedagogiczne, psychologiczne, prawne i socjologiczne.

Część pierwsza dotyczy edukacji przedszkolnej i składa się z trzech rozdziałów. Część druga uwzględnia problemy edukacji wczesnoszkolnej i złożona jest z siedmiu rozdziałów.

Pierwsze dwa rozdziały omawiają sylwetkę współczesnego nauczyciela w przedszkolu. **MICHAŁ PIERÓG, w rozdziale 1**, wskazuje podstawowe cechy jakie powinny charakteryzować profil nauczyciela XXI w. Okazuje się, że w zmieniającym się świecie, wobec rozwoju technicznego i technologicznego koniecznym staje łączenie paradygmatów. Takie kompleksowe podejście sprzyja nie tylko rozwojowi dziecka, ale pozwala również na korzystanie z nowoczesnych metod nauczania. Z jednej strony pomaga w budowaniu relacji nauczyciel – uczeń, a z drugiej umożliwia szybsze przyswojenie przekazywanych treści.

LUIZA KUNDZICZ, w rozdziale 2, przedstawia zadania nauczycieli wychowania przedszkolnego. Zwraca uwagę na niedocenywanie edukacji na poziomie przedszkolnym i roli nauczyciela na tym etapie edukacji. Autorka w rozdziale poszukuje odpowiedzi na następujące pytania: kim jest nauczyciel, jakie ma funkcje do spełnienia i jaki powinien być; czy zawód nauczyciela jest dla każdego; czego powinno uczyć przedszkole i jaki wpływ ma to na dzieci? Na tym tle prezentuje – na podstawie własnych doświadczeń zawodowych - modelowe zadania przedszkola i nauczyciela w tej instytucji.

Rozdział 3, autorstwa **JOWITY GROMYSZ**, zamykający pierwszą część monografii dotyczy ważnego i jednocześnie rzadko podejmowanego z punktu widzenia teorii i praktyki badawczej problemu wychowawczego w przedszkolu jakim jest wykluczanie dzieci. Na podstawie analizy tekstów literackich dla przedszkolaków przedstawiono zagadnienia: ubóstwa eko-

nomicznego, przemocy w rodzinie, wykluczenia ze względu na wiek, płeć, niepełnosprawność. Wszystkie one egzemplifikują sposób funkcjonowania w społeczeństwie i życie niektórych dzieci (jako osób lekceważonych), w aspekcie pedagogicznym i instytucjonalnym. Liczne odwołania do Konwencji o Prawach Dziecka zwracają uwagę na konieczność dostarczania dzieciom narracji, które uczyłyby je mówienia własnym głosem (zaczepniętym niejednokrotnie z literatury), tak by stały się świadomymi jednostkami, mającymi swe własne prawa.

Rozważania podjęte w **rozdziale 4**, przygotowanym przez **GRAŻYNĘ CĘCELEK**, dotyczą potrzeby zmian i doskonalenia systemu edukacji, które są integralnie związane z coraz większymi wymaganiami stawianymi współczesnym nauczycielom. Szczególna rola w obszarze oddziaływań edukacyjno-wychowawczych przypada nauczycielowi edukacji elementarnej, który w swojej pracy ma do czynienia z osobowościami o wyjątkowej plastyczności i podatności na wszelkie zabiegi wychowawcze i dydaktyczne. Uczniowie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wykazują bowiem na ogół niezwykle zaufanie do swego wychowawcy oraz niejednokrotnie bezwzględna gotowość do utożsamiania się z nim.

MICHAŁ PIERÓG, w **rozdziale 5**, wskazuje prawne granice funkcjonowania jednostek samorządu terytorialnego prowadzących placówki oświatowe. Okazuje się bowiem, że niejednokrotnie wkraczają one w sposób bezprawny w sferę należącą do wyłącznej kompetencji dyrektora szkoły, tym samym uzurpując sobie prawo do wpływania na treść stosunku pracy nauczyciela. Przykładem takiego działania może być często spotykana ingerencja organów prowadzących szkołę w kwestie związane z dofinansowaniem doskonalenia zawodowego nauczycieli, polegająca na wydawaniu aktów prawa miejscowego bez podstawy prawnej.

MAGDALENA GIERS, w **rozdziale 6**, podejmuje problem postaw rodzicielskich i ich związku z poziomem dojrzałości szkolnej dzieci. Gotowość szkolna to ważne uwarunkowanie sukcesu edukacyjnego, nie tylko na poziomie elementarnym. Autorka w świetle rozważań literaturowych i analizy wyników badań własnych wskazuje w jaki sposób osiągnięcie gotowości szkolnej może być wspierane przez rodziców. W swoich rozważaniach potwierdza korelację pomiędzy poziomem dojrzałości szkolnej i postawami prezentowanymi przez rodziców.

Rozdział 7 dotyczy kwestii skuteczności zapamiętywania w kontekście zabawy i nauki pamięciowej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej. **AGNIESZKA DOKTOR** i **KAROLINA WALASZCZYK** wskazują, że jednym z istotnych elementów procesów uczenia się i nauczania w zakresie edukacji wczesnoszkolnej jest zapamiętywanie. Jego skuteczność, warunkująca powodzenie procesów edukacyjnych, jest zależna od kontekstu sytuacyjnego, jakim może być sytuacja zabawy, czy bliska realiom szkolnym sytuacja na-

uki pamięciowej. Zasadniczą część rozdziału to doniesienia z badań własnych, których celem było wykazanie zależności między kontekstem sytuacyjnym, a skutecznością zapamiętywania u uczniów objętych edukacją wczesnoszkolną. Na podstawie wyników można stwierdzić, że w aspekcie pamięci krótkotrwałej kontekst sytuacyjny nie różnicuje skuteczności zapamiętywania. W analizie materiału dotyczącego pamięci długotrwałej wykazano istotne zależności między kontekstem zapamiętywania, a jego skutecznością - uczniowie, którzy zapamiętywali informacje przez zabawę, pamiętali znacznie więcej, niż ich rówieśnicy z grupy uczącej się na pamięć. Wnioski płynące z badań są istotne dla optymalizacji efektów nauczania, działań praktyki pedagogicznej, a także dla dalszych dociekań naukowych w analizowanym obszarze badawczym.

BEATA PIERÓG i MICHAŁ PIERÓG, w rozdziale 8, omawiają kwestię kształtowania się mowy dziecka. Wyróżniono w nim podstawowe okresy rozwoju mowy, a także czynniki, jakie warunkują jej prawidłowy rozwój. Wskazano również podstawowe przyczyny warunkujące zaistnienie opóźnionego rozwoju mowy u dziecka. Przyczyny te będą znajdowały swoje źródło zarówno w uwarunkowaniach genetycznych, biologicznych dziecka, jak i otaczającego je świata (tzw. czynniki środowiskowo – wychowawcze). Określono i zdefiniowano również dwa rodzaje opóźnień, jakimi są: samoistny i niesamoistny opóźniony rozwój mowy.

Dwa kolejne rozdziały podejmują problematykę wpisującą się w obszar nowych mediów. **SABINA WALUŚ w rozdziale 9** zauważa, że w otaczającym nas ze wszystkich stron gąszczu informacji, niezwykle ważną rolę odgrywają media oraz nieodłącznie z nimi związane reklamy, które dzięki wyszukany treściom i formom, są w stanie skutecznie sterować życiem człowieka już od ukończenia przez dziecko paru miesięcy. Określają one w bardzo dużym stopniu zbiorową i indywidualną wyobraźnię dzieci, wskazują m.in. jakie zabawki należy mieć by liczyć się w grupie. Ich uwaga jest kierowana na fałszywy, medialny obraz świata do którego później chcą dążyć. Taki styl życia zachęca ich do posiadania coraz większej ilości dóbr materialnych, bez względu na wszystko, a pogoń za modnymi zabawkami, gadżetami czy ubraniami ma im zapewnić prestiż i odpowiednie miejsce w grupie rówieśniczej. W rzeczywistości, taki młody człowiek, uzależniając się od konsumpcyjnego stylu życia, wpada w błędne koło, ponieważ nigdy nie zaspokoi swoich potrzeb, gdyż będą one wciąż narastały. Wychowanie dziecka na świadomego konsumenta i obywatela jest niezwykle trudnym zadaniem jakie mają przed sobą rodzice. W dynamicznie zmieniającym się otoczeniu nabiera to jeszcze większego znaczenia.

Rozdział 10 zamykający monografię, autorstwa **KLAUDII ŻUKOWSKIEJ**, kontynuuje problematykę mediów cyfrowych. Autorka w syntetyczny sposób ukazuje szanse i zagrożenia (eksponując te ostatnie), jakie dają media

cyfrowe w edukacji i w procesie rozwoju dzieci i młodzieży. Rozdział omawia strukturę i funkcjonalność różnorodnych środków przekazu oraz zakres ich wykorzystania w edukacji.

Zawartość dwóch części monografii jedynie sygnalizuje rozległość problematyki prezentowanej w publikacji. Omówiono w niej problemy ważne tak z punktu widzenia teorii, jak i praktyki. Uwzględniono również te niejako zaniedbane, celowo marginalizowane lub niedostrzegane, co wskazuje na konieczność kontynuowania lub wręcz zainicjowania badań w tych obszarach. Z kolei ujęcie interdyscyplinarne pozwoliło na pokazanie wieloaspektowości omówionych kwestii, w tym nierzadko ich wzajemnych zależności.

Niniejsza monografia jest efektem dociekań badawczych przede wszystkim młodych naukowców dysponujących często ograniczonymi możliwościami eksploracyjnymi, ale równocześnie ukierunkowanymi na formułowanie ambitnych celów swoich naukowych poszukiwań. Czytelnik powinien mieć na uwadze fakt, że Zespół Autorski tworzą osoby dopiero rozpoczynające pracę naukową, jak również i te, które posiadają już dorobek naukowo-badawczy.

KLAUDIA PUJER I ZESPÓŁ AUTORSKI
WROCLAW 2016

Część I.

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA

ROZDZIAŁ 1.

PROFIL WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA - ZAGADNIENIA WYBRANE

mgr Michał Pieróg
Uniwersytet Szczeciński

Słowa kluczowe: profil nauczyciela, paradygmat behawiorystyczny, paradygmat konstruktywistyczny.

Wprowadzenie

Profil idealnego nauczyciela stanowi od wielu lat przedmiot wzmoczonych dyskusji i polemik na polu naukowym. W szczególności grono uczonych dąży do wypracowania pewnego rodzaju wzorca czy też modelu, który urzeczywistniałby podstawowe a zarazem najistotniejsze cechy nauczyciela nie tylko akademickiego, ale także tego który występuje na wcześniejszych etapach edukacji. Szereg różnorodnych stanowisk w zasadzie opiera się na samej różnorodności podejść do zagadnienia oraz przyjętych metod badawczych. Zauważyć można, że zarówno nauczyciele, jak i sami uczniowie w różny sposób interpretują i wyobrażają sobie pojęcie „dobrego nauczyciela, dydaktyka”. Bez wątplenia nauczyciel – wychowawca ma decydujący wpływ na kształtowanie oblicza swoich podopiecznych. To od nauczycieli, od ich kunsztu pedagogicznego, mądrości zależy droga życiowa wychowanka, jego rozwój intelektualny, charakter, postawa obywatelska oraz miejsce i rola w życiu społecznym¹.

W ocenie wielu pracowników naukowych, jak również pedagogów podstawowym wyznacznikiem klasy i pozycji nauczyciela jest jego autory-

¹ M. Głoskowska – Sołdatow, *Wizerunek aksjologiczny nauczyciela – wychowawcy w opiniach uczniów* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005, s. 348.

tet, który utożsamiany zostaje z innymi cechami pożądanymi w tym jakże specyficznym zawodzie. Wśród tych właściwości osobistych wyróżnia się takie cechy i przymioty jak rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe, odpowiedni poziom empatii, rzetelność oraz uczciwość, a także wyznaczanie nowych trendów, dróg w działaniu i konstruowaniu własnych myśli. Słusznie zatem wskazuje S. Ruciński, że praktyczna działalność wychowawcy jest urzeczywistnianiem lub przynajmniej dążeniem do urzeczywistniania określonych wartości, jest stosowaniem pewnej wiedzy o procesie wychowania². Warto w tym miejscu ponownie zwrócić uwagę, że jednym z podstawowych aspektów związanych z kształceniem w ocenie przedstawicieli świata nauki jest nie tylko sam autorytet nauczyciel, ale także placówka oświatowa w której naucza i jej poziom. Jednakże w przypadku uczniów, czyli *de facto* osób, w stosunku do których kształcenie na danym poziomie jest realizowane, punktem odniesienia dla dobrego nauczyciela – wychowawcy jest posiadanie takich cech jak zorganizowanie, rzeczowość, konkretyzm, solidność, skuteczność, sprawność i umiejętność diagnozowania indywidualnych oraz grupowych potrzeb uczniów³. Jest to tym bardziej istotne, że współcześnie to bardzo często właśnie nauczyciel znajduje się w centrum zainteresowania⁴.

Analiza potrzeb oraz realiów zmieniającego się świata, szczególnie wobec jego postępu technicznego i technologicznego, kreuje nowe potrzeby i wyznacza nowatorskie cele działania, które w mojej ocenie winny ze sobą godzić wyżej wskazane cechy. W związku ze specyfiką kształcenia na etapie szkolnym i wczesnoszkolnym, należałoby skłaniać się raczej ku realizacji założeń paradygmatu behawiorystycznego. Jednakże koniecznym jest jego częściowe zmodyfikowanie, gdyż wdrażanie jego wytycznych jest zasadne ale dopiero w chwili wprowadzenia odpowiednich modyfikacji zaczerpniętych z innych paradygmatów kształcenia, szczególnie paradygmatu konstruktywistycznego.

W większości krajów Ameryki Północnej oraz Azji Wschodniej odchodzi się od podejścia czysto behawiorystycznego uważając go za model przestarzały, anachroniczny i ograniczający samego nauczyciela jak i ucznia. Jednak nie sposób gwałtownie wprowadzić tak daleko idących zmian w skuteczny i szybki sposób w krajach Europy Zachodniej. Spowodowane jest to faktem, że głównym wyróżnikiem europejskich uniwersytetów i szkół jest ich szacowna tradycja, która związana jest z powstaniem

² S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1981, s. 25.

³ K. Tirri, *Who should teach gifted student?*, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Helsinki 2008, s. 316.

⁴ M. Rusiecki, *Etos nauczycielski*, „Wychowawca” 2002, nr 2, ss. 6 – 7.

Uniwersytetu Bolońskiego w 1088 r., a następnie Oksfordu⁵. Dlatego też wprowadzanie instrumentów konkurencyjności z amerykańskimi czy azjatyckimi szkołami (np. prestiżowymi szkołami podstawowymi) wymaga przemyślanej ewolucji także (a może przede wszystkim) w kwestii nauczania.

Paradygmat behawiorystyczny i konstruktywistyczny

W zakresie paradygmatu behawiorystycznego zdecydowanie należy zaaprobować cele stanowiące podwaliny pod jego naukową podbudowę. Przede wszystkim najistotniejszym jest to, że standardy kształcenia są opracowywane przez przedstawicieli odpowiednich grup społecznych, naukowych, kulturowych. Z jednej strony dla przeciętnego nauczyciela taka konstrukcja systemowa ograniczałaby możliwość swobodnego kształtowania zajęć i bieżącego dostosowywania się do potrzeb uczniów, jednakże z drugiej strony takie podejście sprzyja unifikacji kształcenia w całym systemie oświaty. Bezpośrednim następstwem jest ograniczenie udziału samych uczniów w kreowaniu celów kształcenia, co w szczególności na etapie nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego jest całkowicie zrozumiałe. Dlatego też w tym aspekcie warto byłoby zmodyfikować model behawiorystyczny o pewne elementy np. odpowiadające paradygmatowi konstruktywistycznemu. O ile konieczność tworzenia planów kształcenia i jego standardów poza uczniami stanowi gwarancję rzetelności i aktualności przekazywanych treści, o tyle zauważyć należy że już same cele nie mogą być całkowicie oderwane od potrzeb rozwijającego się dziecka. Dlatego też zasadnym wydaje się skupienie większej uwagi na potrzebach rozwojowych studentów, uczniów⁶, aniżeli na pojmowaniu wiedzy w sposób generalny, ogólny i oderwany od konkretnych stanów faktycznych.

Sam proces nauczania również powinien opierać się na kompilacji tych dwóch paradygmatów, które idealnie w tym aspekcie się uzupełniają. Proces kształcenia a przede wszystkim zakres dobieranych treści musi podlegać kontroli i nadzorowi ze strony nauczyciela. Jednak w żaden sposób nie przeciwstawia się to paradygmatowi konstruktywistycznemu, który za punkt wyjścia traktuje aktywizację wiedzy osobistej ucznia oraz samodzielne dochodzenie przez niego do wiedzy (np. wykorzystując własne doświadczenia). Odgórne narzucenie materiału dydaktycznego powinno

⁵ T. Kowalewski, *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2012, nr 24, s. 238.

⁶ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 413.

zatem determinować dobór odpowiednich środków i metod dydaktycznych. Inicjowanie problemów w obszarze dobranych i narzuconych uczniom treści może ich skłaniać ku indywidualnemu kształceniu i chęci dalszego rozwijania wiedzy, bądź też zgłębiania omawianego zagadnienia, tematu w ramach zajęć lekcyjnych. Osiągnięcie takiego celu zależy oczywiście od przyjętej metody dydaktycznej, np. *peer learning*, czy też *web – quest*.

Zadania nauczyciela – wychowawcy także rozumieć w tym wypadku należy w sposób szeroki (*sensu largo*). Podstawowym wyznacznikiem prawidłowości nauczania jest przekazywanie wiedzy, która winna być zgodna nie tylko z najnowszymi standardami ale także z aktualnym stanem wiedzy w danej dyscyplinie, dziedzinie. Pod względem technicznym, zadaniem nauczyciela jest także kierowanie pracą poszczególnych uczniów i ich grup, co gwarantuje kontrolę nad procesem dydaktycznym oraz możliwość bieżącego analizowania problematycznych kwestii i postępów w realizowaniu założonych na początku zajęć celów edukacyjnych. Jednak sama rola nauczyciela jako patrona i autorytetu moralnego nie gwarantuje jeszcze skuteczności procesu edukacji na etapie szkolnictwa powszechnego. Niebywale istotna jest także atmosfera panująca w trakcie zajęć oraz wzajemne relacje na poziomie nauczyciel – uczeń.

W dzisiejszych czasach przekazywanie wiadomości nie może odbywać się np. w formie wykładu charakterystycznego dla kształcenia akademickiego na poziomie uczelni wyższych, gdzie tylko jedna ze stron – studenci nastawieni są na odbiór. Dlatego też najlepszą formą prowadzenia zajęć są tzw. konwersatoria. Pozwalają one na wprowadzenie formy dialogu między uczniem a nauczycielem oraz na konfrontowanie zdobytej już wiedzy i rozwiązywanie zagadnień problemowych dla poszczególnych uczniów. Wzajemna współpraca pozwala na stymulowanie potrzeb uczniów a taka forma przebiegu zajęć pozwala na aktywizowanie całej grupy, nie tylko poszczególnych osób. Indywidualne podejście do ucznia umożliwia nauczycielowi czuwanie nad przebiegiem toku nauki i diagnozowaniu aktualnych potrzeb oraz dostosowywania treści do zdolności i osobistych właściwości ucznia. Nauczyciel jest nie tylko autorytetem (co najmniej moralnym), ale także partnerem w równorzędnej relacji. Autorytet nigdy nie może oznaczać strachu bądź też obawy przed zadawaniem pytań i rozwiewaniem wątpliwości ucznia. Wręcz przeciwnie, autorytet jest aktywnie zaangażowany w proces nauczania i pełni w stosunku do swoich podopiecznych rolę służebną. Jest on po to, aby nie tylko pomagać, ale także tworzyć jak najbardziej komfortowe warunki do przyswajania wiadomości. W oparciu o poczynione wyżej uwagi istnieje pewna możliwość wskazania podstawowego zestawu cech i przymiotów jakie winny charakteryzować współczesnego, dobrego nauczyciela. Pożądanym stanem

jest sytuacja, w której uczeń kończąc pewien etap edukacji posiada pewien pakiet umiejętności pozwalający mu się odnaleźć na danym etapie rozwojowym. Rolą nauczyciela oprócz solidnego nauczania własnego przedmiotu jest kształtowanie i wypracowywanie u uczniów tzw. kompetencji miękkich, które nastawione są na wzajemną współpracę ale także samodzielność. Trafnie sylwetkę dydaktyka opisał Jan Wróbel, który w jednym z wywiadów stwierdził, że dobry nauczyciel to generał z plecakiem, który po dotarciu do mety przekazuje szeregowemu swój plecak a ten przez całą swoją egzystencję odnajduje w nim rzeczy przydatne w życiu, latami czerpie z podarowanego mu doświadczenia i pamięta, że chce to móc.

Właściwie odpowiedzi na pytanie: jakie cechy charakteru i osobowościowe powinien posiadać nauczyciel (na każdym etapie kształcenia, nie tylko przedszkolnego i wczesnoszkolnego) poszukiwać należy oczywiście w specjalistycznej literaturze, ale przede wszystkim wśród samych uczniów. Na terenie Polski prowadzono badania o charakterze komparatywnym, gdzie studenci i uczniowie określali profil idealnego nauczyciela w kategoriach ról, funkcji, zadań, cech osobowych i kompetencji⁷. Wyniki przeprowadzonych badań naukowych, że uczniowie i studenci w pierwszej kolejności kładą nacisk na posiadanie wiedzy praktycznej, uczciwość, życzliwość, poszanowanie cudzych poglądów oraz pewność w zakresie przestrzegania praw uczniowskich⁸. Wyniki przedstawionych badań w całości pokrywają się z powszechnym wyobrażeniem idealnego nauczyciela akademickiego, który łączy w sobie wizerunek autorytetu cieszącego się powszechnym szacunkiem i partnera do rozmowy, a także w pewnych stresowych i problemowych sytuacjach powiernika. Nauczyciel etapu wczesnoszkolnego i przedszkolnego musi być atrakcyjny interpersonalnie, czyli być pewny siebie, odpowiedzialny, o szerokiej wiedzy teoretycznej, praktycznej i życiowej, a także opanowany. Koniecznym jest także tworzenie i podtrzymywanie relacji ze uczniami, o czym świadczą takie cechy jak życzliwość, cierpliwość, łatwość kontaktu i przestrzeganie praw ucznia. Niebywale istotne jest również zapewnienie transparentności prowadzonych zajęć, które może odbywać się np. poprzez stawianie uczniom określonych i sprecyzowanych wymagań formalnych, a także ich przestrzeganie. Sporządzenie na pierwszych zajęciach swego rodzaju kontraktu (nawet w formie ustnej) określającego wymogi merytoryczne i formalne

⁷ B. Penar – Zadarko, M. Binkowska – Bury, M. Marć, *Nauczyciel jutra – modelowa sylwetka nauczyciela akademickiego studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo i położnictwo* [w:] „Problemy pielęgniarstwa” 2008, t. 16, nr 4, s. 67.

⁸ S. Rębisz, G. Polański, *Preferowane cechy nauczyciela akademickiego kierunku pedagogika w opinii studentów. Krótki komunikat ze zwiadu badawczego na Uniwersytecie Rzeszowskim* [w:] Łukač M. (red.), *Edukacja człowieka – problemy a wyzwania pre 21.storocze*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Rzeszowie, Rzeszów 2012, s. 326.

przeprowadzania klasówek i sprawdzianów pozwala na uniknięcie niedomówień i niewystępowanie sytuacji konfliktowych w relacji nauczyciel – uczeń. Naturalnie sprzyja temu również obowiązujący w każdej placówce oświatowej wewnątrzszkolny system oceniania. Ważne jest to, aby przestrzegać wyznaczonych zasad, naturalnie w sposób obiektywny.

Kolejnym czynnikiem jest umiejętność budowania zaufania. Jeśli nauczyciel czegoś nie wie, to winien przed uczniem przyznać się do braku wiedzy w danej materii i należycie przygotować się na kolejne zajęcia. Cechą zdecydowanie niepożądaną wśród uczniów (szczególnie na wyższych etapach kształcenia) jest brak umiejętności przyznawania się przez nauczycieli do własnych błędów i kreowanie swojego wizerunku jako osoby nieomyślnej. Należy bowiem podchodzić do pracy ze uczniami i studentami w sposób fachowy i z najwyższym poziomem profesjonalizmu, umiając jednocześnie przyznać się do własnych błędów.

Zawód i misja nauczyciel od początków jego powstania stanowi przedmiot wielu badań o charakterze empirycznym. Na ich podstawie można wyeksponować najbardziej pożądane cechy osobowości, modele, typy i ideały nauczania⁹. Takie badania wykonał Lesław Haber, który doszedł do wniosku, iż dla budowania autorytetu istotne są cechy takie jak profesjonalizm, komunikatywność, współpraca, obiektywizm, zdyscyplinowanie i wyrozumiałość¹⁰. Okazuje się, że można bez końca mnożyć katalog cech dobrego nauczyciela, jednakże najważniejsze jest to, ażeby każdy miał możliwość samodzielnego wykształcenia w sobie tych cech. Jednak należy pamiętać także o drugim biegunie, czyli pałecie zachowań zdecydowanie niepożądanych (negatywnych), takich jak zarozumiałość, brak kompetencji merytorycznych, subiektywizm, rutyna w działaniu, brak komunikatywności, wyniosłość, ignorancja, impulsywność, chaotyczność w działaniu czy też porywczosć. Inaczej ten sam przedmiot badań potraktował z kolei A. Rumiński, który dokonał kompleksowej hierarchizacji cech określających dobrego nauczyciela i w pierwszej kolejności wskazał na takie właściwości osobiste dydaktyka jak posiadanie dużego zasobu wiedzy, posiadanie zdolności dydaktycznych, bycie konsekwentnym i wymagającym¹¹. Możemy zauważyć, że na katalog preferowanych cech nauczyciela akademickiego składa się szereg czynników, a ich rodzaj owych cech jest zależny od prezentowanego paradygmatu.

⁹ S. Marczuk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001, s. 45.

¹⁰ L. Haber, *Przedsiębiorczość jako parametr pozycji rynkowej nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika szkoły wyższej” 1996, nr 1, s. 70.

¹¹ A. Rumiński, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych* [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, Szczecin 1996, s. 87.

Interesującym podejściem jest także rola nauczyciela w ujęciu czysto humanistycznym. W tym paradygmacie nauczyciel pełni rolę *coacha*, mentora, tutora. Jego działania mają na celu ułatwienie uczniom procesu poznawania samych siebie i odkrywania własnego potencjału intelektualnego. Nauczyciel winien wspierać procesy motywacyjne ucznia oraz wspierać proces samodoskonalenia, a także samokontroli. W ten sposób wyznaczone zadania nauczycielskie można w łatwy sposób połączyć i skorelować z poszczególnymi etapami projektowania zajęć dydaktycznych w perspektywie paradygmatu behawiorystycznego. A. Sajdak wyróżnia cztery kluczowe, podstawowe etapy oparte w pierwszej kolejności na analizie zewnętrznych zaleceń programowych, następnie namysłu nad programem samych zajęć dydaktycznych, podjęcia decyzji co do sposobów realizacji programu przedmiotu oraz w końcowym etapie zapisu projektu zajęć określając tzw. „produkt końcowy”¹². Wyżej wskazane zadania nauczyciela oraz etapy projektowania zajęć dają się ze sobą pogodzić, mimo iż pochodzą z dwóch różnych podejść do kształcenia akademickiego. Realizacja celów programowych wyrażonych językiem efektów kształcenia w żaden sposób nie stoi w opozycji z jednoczesną możliwością ułatwiania studentom, czy też uczniom poznawania samego siebie, swoich możliwości i ograniczeń. Zdaniem wielu dydaktyków i pedagogów realizacja zaleceń ministerialnych czy też wyznaczonych przez inne uprawnione do tego podmioty, organy w znaczny sposób ogranicza możliwość kreowania naturalnych sytuacji wśród uczniów, krytycznego podejścia do tematu oraz kreatywnego myślenia. Nie sposób zgodzić się z tym stanowiskiem, bowiem rolę podstawową stanowi metoda dydaktyczna przyjęta do realizacji danego przedmiotu przez nauczyciela. Nawet trudna i niezbyt ciekawa materia będąca przedmiotem zajęć realizowanych w ramach podstawy programowej przedstawiona w inspirujący, nowatorski i atrakcyjny sposób jest w stanie zainteresować nawet najbardziej znudzonego ucznia.

Zwieńczeniem całego procesu kształcenia w ramach edukacji na poziomie szkolnictwa podstawowego jest przeprowadzenie końcowego sprawdzenia wiedzy nabytej w trakcie prowadzonych zajęć w formie klasówek, sprawdzianów, czy też tzw. państwowych egzaminów. W tym obszarze zdecydowanie należy zanegować prawidłowość i skuteczność podejścia proponowanego przez paradygmat behawiorystyczny. Przewiduje on sprawdzenie realizacji celów edukacyjnych najczęściej w formie testowej¹³. Jest to forma uboga, która w żaden sposób nie weryfikuje zdolności ucznia, jego kreatywności i umiejętności rozwiązywania określonych problemów, a jedynie umiejętność rozwiązywania testów. Nawet wiedza teo-

¹² A. Sajdak, *Paradygmaty...*, s. 325.

¹³ *Ibidem*, s. 332.

retyczna nie może być sprawdzona kompleksowo i całościowo, bowiem w przypadku testów możemy mieć do czynienia z sytuacją, gdy uczeń nie zna odpowiedzi na zadane mu pytanie, jednak z kontekstu i z zaproponowanych odpowiedzi jest w stanie wywnioskować i wskazać tą prawidłową poprzez eliminację odpowiedzi błędnych, nie posiadając w tym zakresie wiedzy merytorycznej. Dlatego też ocena sprawności poruszania się przez ucznia w danej dziedzinie, dyscyplinie, przedmiocie szkolnym powinna być przypisana każdorazowo do rodzaju prowadzonego przedmiotu. W przypadku zdecydowanej większości przedmiotów formą egzaminowania jest rozwiązywanie zadań złożonych (np. rozumienie tekstu czytanego, własna wypowiedź pisemna, rozwiązywanie zadań matematycznych), czyli konkretnych przypadków, stanów faktycznych nadających się do rozwiązania. Ta forma pozwala nie tylko na sprawdzenie wiedzy teoretycznej ucznia ale także na analizę toku jego rozumowania oraz umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy zdobytej w trakcie zajęć, co niewątpliwie sprzyja jego rozwojowi.

Podsumowanie

W świetle poczynionych wyżej uwag należy stwierdzić, że wybór jednego z paradygmatów kształcenia nie gwarantuje jeszcze prawidłowości wykonywanych przez nauczycieli czynności służbowych, zawodowych. W zmieniającym się świecie koniecznym jest zredefiniowanie niektórych pojęć i zmiana postrzegania samego kształcenia jako ciągłego procesu, gdzie nauka w szkole podstawowej i przedszkolu stanowi tylko jeden z elementów tego łańcucha, choć niewątpliwie element najistotniejszy, stanowiący bazę pod dalsze kształcenie w szkole podstawowej, gimnazjum, w szkole ponadgimnazjalnej, a w dalszej kolejności na etapie szkolnictwa wyższego. W ocenie autora, filozofia nauczania w zasadniczym punkcie powinna osadzać się w paradygmacie behawiorystycznym. Jednakże konieczne jest korzystanie także z dorobku innych paradygmatów, np. humanistycznego i konstruktywistycznego. Ponadto stworzenie odautorskiej sylwetki idealnego nauczyciela – wychowawcy, dydaktyka jest kwestią niebywale skomplikowaną, ponieważ musi łączyć w sobie wszystkie te cechy, które przez świat nauki uważane są za pożądane oraz te elementy, które sami uczniowie uznają za niezbędne do wykonywania zawodu nauczycielskiego.

Reasumując wskazać należy, że dobór właściwego stanowiska i praca nad własnym warsztatem ewoluują w każdym człowieku. Podobnie jest z pracą dydaktyczną w przedszkolu i szkole podstawowej. Należy bowiem pamiętać, iż człowiek uczy się przez całe życie, co determinuje konieczność poszukiwania i odkrywania nowych wartości i własnych potrzeb. Każda

jednostka ludzka kreuje otaczający ją świat w sposób bardzo zindywidualizowany. Dlatego też ciężko jest mi wyobrazić sobie nauczyciela, który przyjmuje konkretny paradygmat takim jakim on jest, bez krytycznego spojrzenia. Tylko dobór właściwych metod, zrozumienie dla drugiego człowieka oraz zwykła ludzka uczciwość i dążenie do realizacji założonych celów będą w stanie zagwarantować możliwość bycia w przyszłości „dobrym nauczycielem”. Współczesny nauczyciel winien skupiać w swej osobowości wszelkie najwyższe i najwspanialsze cechy etyczne, umysłowe i estetyczne, o których mówili wybitni myśliciele i pedagodzy dawniej i dziś¹⁴.

Literatura

- Głoskowska-Sołdatow M., *Wizerunek aksjologiczny nauczyciela – wychowawcy w opiniach uczniów* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2005.
- Haber L., *Przedsiębiorczość jako parametr pozycji rynkowej nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika szkoły wyższej” 1996, nr 1.
- Kowalewski T., *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2012, nr 24.
- Marczuk S., *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Penar-Zadarko B., Binkowska – Bury M., Marć M., *Nauczyciel jutra – modelowa sylwetka nauczyciela akademickiego studiów zawodowych na kierunku pielęgniarstwo i położnictwo* [w:] „Problemy pielęgniarstwa” 2008, t. 16, nr 4.
- Rębisz S., Polański G., *Preferowane cechy nauczyciela akademickiego kierunku pedagogika w opinii studentów. Krótki komunikat ze zwiadu badawczego na Uniwersytecie Rzeszowskim* [w:] Lukač M. (red.), *Edukacja człowieka – problemy a wyzwania pre 21.storocie*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Rzeszowie, Rzeszów 2012.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1981.
- Rumiński A., *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych* [w:] *Pedagogika Szkoły Wyższej*, Szczecin 1996.
- Rusiecki M., *Etos nauczycielski*, „Wychowawca” 2002, nr 2.

¹⁴ Szerzej: A. Szyszko – Bohusz, *Osobowość współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Śląsk, Wrocław 1982.

- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.
- Szysko – Bohusz A., *Osobowość współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Śląsk, Wrocław 1982.
- Tirri K., *Who should teach gifted student?*, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Helsinki 2008.

PROFILE OF CONTEMPORARY TEACHER – SELECTED ISSUES

Summary

In this chapter it is indicated the basic features that should characterize the profile of the modern teacher. It turns out that in a changing world, to the technical and technological development, it becomes necessary to combine several paradigms. This comprehensive approach not only promotes the development of the child (in the later stages of education as a student), but allows the use of modern teaching methods, which certainly favors not only building relationships teacher – student, but allows faster assimilation of its contents.

Keywords: profile of teachers, behaviouristic paradigm, constructivist paradigm.

ROZDZIAŁ 2.

ROLA I ZADANIA NAUCZYCIELA W PRZEDSZKOLU

mgr Luiza Kundzicz

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych
w Warszawie

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja, przedszkole, rola nauczyciela.

Wprowadzenie

Nauczyciel jest to: „odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych, a więc w szkołach, przedszkolach, na kursach lub w innych placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych”¹. Tymczasem jeszcze do dziś funkcjonują sformułowania jak przedszkolanka, niania, ciocia, opiekunka, wychowawczynie, tak różne, a w rzeczywistości opisujące jedną osobę - wysoko wykwalifikowanego pedagoga. S. Szuman określił nauczyciela, jako „autonomiczną jednostkę wychowującą, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością, a wychowuje dobrze tylko w miarę udoskonalania swego stylu, swej maniery, swojej osobowości, na usługach pedagogicznego powołania”².

Od kilku lat autorka obserwuje pracę nauczycieli w placówce przedszkolnej. Dostrzega znaczące różnice między nauczycielami pracującymi w szkołach, a tymi, którzy uczą w przedszkolach. Nauczyciel szkolny jest ograniczony czasem, nawałem biurokracji, ciągłymi zmianami ustaw, poprzez co jest zbyt mało czasu na efektywne nauczanie dzieci, na poświęce-

¹ W. Pomykało, (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 439.

² S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] J. Wł. Dawida, (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1959, s. 90.

nie mu (im), swojej uwagi, ponieważ treści programowe same się nie zrealizują. Natomiast nauczyciel w przedszkolu np. całodniowym, gdzie pracuje 8 godzin lub 5 godzin dziennie, gdzie jest 2 nauczycieli w grupie lub dodatkowo całodzienna pomoc nauczyciela, jest w stanie spokojnie zrealizować program wychowania przedszkolnego, dopasować go do całodziennych pracy, popracować indywidualnie z dziećmi, wysłuchać je i pobawić się. W tym kontekście, w niniejszym rozdziale przedstawiono modelowe zadania przedszkola i nauczyciela w tej instytucji.

Misja nauczyciela w edukacji przedszkolnej

Elementarne znaczenie w definiowaniu zadań nauczyciela ma sformułowanie, według którego „programem nauczyciela jest program dziecka (jego możliwości, potrzeby, motywacje), jemu podporządkowuje treści i szczegółowe miejsce, czas działania edukacyjnego. Wymóg ten narzuca konieczność wczuwania się w położenie dziecka, spojrzenie na świat jego oczyma, organizacji warunków do bezpośredniego doświadczania przez kontakt z ludźmi i rzeczami”³. Zdaniem D. Waloszek: „Nauczyciel funkcjonuje w grupie na równych prawach i obowiązkach z dziećmi: wspólnie z nimi sprząta, myje naczynia, przygotowuje posiłki. Wspólnie z dziećmi realizuje czynności higieniczne. „Żądając” od dziecka – żąda również od siebie. Bierze udział w różnych formach aktywności dzieci bezpośrednio, a nie przez dozorowanie. Jest otwarty, spokojny, dowcipny, nawet przekorny. Ma prawo do szacunku, bo sam szanuje innych, do godności, bo sam ją uznaje u innych. Ma prawo do błędów, ale i obowiązek jego nie powtarzania. Wśród dzieci jest przede wszystkim kwalifikowanym, kompetentnym człowiekiem”⁴. Zanim nauczyciel będzie realizował program wychowania przedszkolnego, powinien zaznajomić się z podstawą programową klasy pierwszej szkoły podstawowej, będzie wiedział, na jakie treści w szczególności musi zwracać uwagę.

Nauczyciel jest swego rodzaju przewodnikiem dziecka. To co przekaże przedszkolakom będzie rzutowało na dalszy etap edukacji szkolnej i życia, którego dziecko jest współtwórcą i aktorem.

„Nauczyciel przygotowuje dziecko do przyjmowania wiedzy „gotowej”, podawanej przez niego – wzbogacając wiedzę wyrastającą z jego własnych, samodzielnych doświadczeń i przekonań”⁵. Art. 4. *Ustawy o systemie*

³ D. Waloszek, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1994, s. 32.

⁴ *Ibidem*, s. 32.

⁵ A. Brzezińska, *Psychologia a edukacja wczesnoszkolna. Artykuły i rozprawy*, „Życie Szkoły” kwiecień 1990, Miesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 133.

oświaty mówi, że „nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”⁶. W przekonaniu autorki, ustawa opisuje jak bardzo znaczącą rolę ma nauczyciel w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Proces kształcenia i wychowania jest złożony i ciągły, obejmujący różne sfery oddziaływań na młodego człowieka, które stanowią podstawę jego przyszłych zachowań. Efektywność pracy nauczyciela, jego wiedza, empatia, zamiłowanie i zaangażowanie do pracy stanowią podstawę do dobrego przekazania wiedzy uczniom.

Placówki oświatowe to instytucje, które mają na celu wspomagać rodziców w wychowywaniu i edukowaniu dzieci. Dlatego tak bardzo ważne jest, aby nauczyciel miał odpowiednie predyspozycje, wykształcenie, wiedzę, a nawet i doświadczenie, by móc przekazywać ją innym. Dobrze przygotowany nauczyciel, który dobiera odpowiednie treści i metody nauczania, jest w stanie rozwijać świat ważnych wartości w umysłach młodych ludzi, kształtować intelekt, odkrywać różne pasje, dobrze przygotować do poprawnego funkcjonowania we współczesnym, tak szybko zmieniającym się świecie. Nauczyciel powinien być „osobą, która współtworzy drugiego człowieka i dlatego musi być wrażliwy na siebie i na drugiego człowieka, umieć współodczuwać z innymi, rozumieć dziecko i to, jak mu się świat przedstawia”⁷. Najważniejszą rolą nauczyciela jest przekazanie wiedzy dostosowanej do wieku dziecka, jego etapu rozwojowego i intelektualnego, a uczniom wysłuchanie i jej przyswajanie. A. Klim-Klimaszewska wylicza predyspozycje nauczycieli i zalicza do nich „opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt, łatwość nawiązywania kontaktów i przyjaźni z dziećmi, zdolność przejmowania się losem dzieci i ich życiowymi trudnościami oraz umiejętność odczuwania pewnego zapału, entuzjazm wobec przejawów życia dzieci i przedszkola”⁸. Najważniejszym priorytetem powinno być dziecko. Każde należy traktować indywidualnie, ponieważ każde jest inne i wymaga odmiennego innego podejścia. Od nauczyciela wymaga się, aby posiadał odpowiednie cechy osobowości, takie jak: „życzliwy szacunek do dzieci, bezinteresowne zaangażowanie w ich spra-

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64 i 195) ogłoszono dnia 21 grudnia 2015 r., obowiązuje od dnia 25 października 1991 r. historia od dnia 21 czerwca 1996 r., <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=01-09-2016&qplikid=1>, (online: 06.05.2016 r.)

⁷ M. Małecka, *Nauczyciel – Kat, ofiara czy człowiek?*, „Życie Szkoły” kwiecień 1990, Miesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 141.

⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010, s. 164.

wy, zrozumienie motywów zachowania dzieci, łatwość nawiązywania kontaktu z nimi, sprawiedliwe ich ocenianie i traktowanie, wiara w dziecko, cierpliwość i wytrzymałość, pracowitość i równowaga psychiczna, wrażliwość zawodowa oraz poczucie moralnej odpowiedzialności za losy dziecka”⁹. W swojej pracy powinien być empatyczny i obiektywny względem dzieci i rodziców. Najważniejszym aspektem jest poznanie dziecka od jego osobowości, aż po relacje z rodzicami. Nauczyciel powinien akceptować dzieci takie, jakie są, poznać jego słabe i mocne strony charakteru, psychiki i zachowania. Cechami dobrego nauczyciela pozostają twórczość, elastyczność, kreatywność, stanowczość, innowacyjność. Powinien on stale doskonalić swój warsztat pracy i kulturę intelektualną, poszukiwać nowych rozwiązań i doświadczeń, tworzyć różnego rodzaju własne idee programowe, scenariusze zajęć czy publikacje. „Podstawową funkcją nauczyciela realizującego proces wychowania jest organizowanie życia i działania dzieci, a więc planowanie, aranżowanie, animowanie sytuacji wychowawczych i wprowadzenie w nie podopiecznych, wdrażanie ich do realizacji i odpowiednich zadań, takich jak poznawanie, kształtowanie umiejętności i ich stosowanie”¹⁰. Dobry nauczyciel umieć odnaleźć się w nowych sytuacjach, takich jak częste zmiany w systemie oświaty, ponieważ oznacza to, że musi zmierzyć się z nowymi wyzwaniem, problemami i oczekiwaniami względem niego. S. Guz podkreśla, że: „nauczyciel niczego nie powinien mu (dziecku) narzucać, ale proponować i zachęcać do podjęcia aktywności, stwarzać sytuacje wywołujące zaciekawienie i podtrzymywać zapał poznawczy dziecka”¹¹. Najważniejsze jest, aby dziecko słuchać, rozmawiać z nim, to sprawi, że będzie czuło się bezpieczne.

Kolejną z ważniejszych ról, którą pełni pedagog jest kształtowanie i odkrywanie osobowości małego człowieka. Nauczyciel nie może być jedynie dydaktykiem, koncentrującym się wyłącznie na realizacji programu wychowania przedszkolnego, powinien być osobą, która bierze całkowitą odpowiedzialność, za jakość, rozwój i wychowanie każdego ucznia.¹² Założeniem pracy edukacyjnej nauczyciela jest przede wszystkim kształtowanie indywidualnych predyspozycji jednostki, które umożliwiają twórcze dopasowanie do zmieniającej się rzeczywistości, w tym do pracy.¹³

⁹ *Ibidem*, s. 164-165.

¹⁰ A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 160.

¹¹ S. Guz, *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, WSIP, Warszawa 2007, s. 91.

¹² E. Smak, *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 7.

¹³ U. Tyluś, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem wszechstronnego rozwoju umysłowego wychowanków*, *Nauczanie Początkowe* 2010/2011, nr 1, s. 17.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien dysponować kompetencjami profesjonalnymi (dydaktyczno-warsztatowymi) i osobowościowymi pozwalającymi mu realizować zadania opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne. Musi radzić sobie z wymaganiami sytuacji w pracy zawodowej jak choćby wzrastającą ilością dzieci z różnego rodzaju deficytami, zaburzeniami lub nieharmonijnym rozwojem, czy coraz bardziej roszczeniowe postawy rodzicielskie. Wyzwaniem dla niego są też częste zmiany w systemie oświaty. Do zadań nauczycieli w przedszkolu należy prowadzenie obserwacji pedagogicznych dzieci w każdej grupie wiekowej, wykonywanie analizy gotowości szkolnej dziecka przed wkroczeniem na kolejny etap edukacji oraz dokumentowanie ich.

Nauczyciel musi mieć powołanie, „to coś” w sobie i bardzo wiele cierpliwości i stanowczości. Tylko współpraca między pedagogiem, a rodzicami i pozytywna postawa dziecka będą właściwie wpływać na osiągnięcie celów dydaktyczno-wychowawczych. W trafny sposób pracę pedagogów podsumowuje W. Okoń stwierdzając, że aby „być dobrym nauczycielem – wychowawcą, trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego co dobre oraz tego co piękne”¹⁴.

Misja i zadania przedszkola

Wychowanie jest głównym pojęciem używanym w pedagogice, które łącznie z kształceniem stanowią spójną całość. Według W. Okonia wychowanie oznacza „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”¹⁵. Natomiast kształceniem według M. Godlewskiego „można nazwać ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom uzyskanie orientacji w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej (...) oznacza, więc nie tylko opanowywać przez człowieka określonego zakresu wiedzy, uogólnionej w naukach przyrodniczych i społecznych, ale także przyswajanie sobie określonych umiejętności i nawyków”¹⁶. Dzięki dobremu wychowaniu i kształceniu młodzi ludzie zdobywają wiedzę, poszerzają swój zasób słownictwa, uczą się czytać, kształtują różne postawy i umiejętności, tak bardzo potrzebne do rozwoju i edukacji w dzisiejszym świecie.

¹⁴ W. Okoń, *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] J. Wł. Dawida, (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1959, s. 14.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 319.

¹⁶ M. Godlewski, (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki „Przedmiot i zadania pedagogiki”*, PWN, Warszawa 1974, s. 36-36.

Przedszkole powinno być miejscem przyjaznym dzieciom, a zarazem miejscem do nauki różnych zachowań w społeczności dziecięcej, gdzie przyswoi podstawowe informacje wychowawcze np. z zakresu wychowania zdrowotnego (np. zabawy sprawnościowe, różnego rodzaju ćwiczenia, spacer, wycieczki), umysłowego (np. nauka krótkich tekstów, piosenek, czytanie, porównywanie czy klasyfikowanie itp.), estetycznego (np. kolorowanie) oraz najważniejszego społecznego (np. uczestniczenie w zabawach dowolnych, wszelkiego rodzaju kontakty z rówieśnikami i dorosłymi).

Edukacja przedszkolna winna być „procesem kierowania rozwojem dzieci w placówkach przedszkolnych, w którym wychowawca wspomaga wysiłki dziecka, wychodzi naprzeciw jego działalności, udziela wyjaśnień, uczy. W toku tych działań urozmaica treść zabaw, wprowadza nowe ich rodzaje, kształtuje postawy społeczno-moralne, wzbogaca treść i środki wyrazu dziecięcych prac plastycznych”¹⁷. „Proces edukacyjny nastawiony jest z jednej strony na zapoznanie dziecka z czynnościami algorytmicznymi i wypracowanie czynności rutynowych, przy rozwiązywaniu problemów. Z drugiej strony, uczenie ma przygotowywać dziecko do radzenia sobie w sytuacjach nowych. Ten rodzaj uczenia zwany jest innowacyjnym”¹⁸.

Istotną rolę spełnia zabawa. Jest ona dominującą formą aktywności i rozpowszechniania wiedzy, opartą na spontanicznej inicjacji konkretnych zadań, doświadczeń i poznania świata. J. Andrzejewska określiła, że zabawa jest „podstawową formą kontaktu z rówieśnikiem oraz daje poczucie przynależności do grupy”¹⁹. Natomiast W. Okoń określił, że „zabawa jest dla dziecka i pracą, i myśleniem, i twórczością, i realizmem, i fantazją, i odpoczynkiem i źródłem radości. Zabawa daje dziecku tę pełnię, której ono potrzebuje”²⁰. Dlatego nauczyciel jest zobowiązany do odpowiedniego uwzględniania w podstawie programowej różnego rodzaju zajęć kształtujących postawy, rozwijające intelektualnie oraz doskonalące osobowość, bo to zabawa jest sposobem na dotarcie do wnętrza dziecka. „Nauczyciel włącza się do działań profilaktycznych, stymulujących, kompensacyjnych, korektywnych i reedukacyjnych prowadzonych przez personel pedagogiczny, lekarski, administracyjno-obslugowy”²¹. Zabawa powinna przyjmować

¹⁷ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010, s. 109.

¹⁸ A. Brzezińska, *Swoboda czy przymus w wychowaniu, Styl pracy nauczyciela a rozwój indywidualności dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1990, nr 8.

¹⁹ J. Andrzejewska, *Poczucie własnych działań w opinii dziecka a praca nauczyciela*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 54.

²⁰ W. Okoń, *O zabawach dzieci*, PZWS, Warszawa 1950, s. 39.

²¹ A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 159.

różne kierunki, ustosunkowane na wszelkie zainteresowania, predyspozycje dzieci, tempo pracy. Wpływa ona na wszechstronny rozwój intelektualny, społeczny i psychomotoryczny.

J. Karbowniczek wskazuje, że przedszkola mają do spełnienia określone funkcje wobec dzieci, zalicza do nich:

- „(...) opiekuńczo-zdrowotną (opieka nad dzieckiem, czuwanie nad jego zdrowiem i bezpieczeństwem),
- stymulującą (pobudzającą i ukierunkowującą procesy rozwojowe przedszkolaka),
- profilaktyczną (zapobiegającą i przeciwdziałającą zagrożeniom dla zdrowia i rozwoju osobowości dziecka),
- korektywną (korygowanie wad rozwojowych, zaburzeń parcjalnych, wyrównywanie braków),
- kompensacyjną (korekta stanu zastanego, usuwanie nie tylko przyczyn zjawiska, ale i samych trudności z nim związanych),
- dydaktyczną (wyposażenie wychowanków w odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności i nawyków, przygotowujących go do roli ucznia oraz zapewniających dobry start szkolny),
- socjalizacyjną (włączającą dziecko jako podmiot w szersze kręgi środowiska społecznego),
- osobotwórczą (formującą osobowość jednostki, integrującą sfery rozwojowe, kształtującą własną indywidualność, potencjalne możliwości”²².

Podsumowanie

Przedszkole jest pierwszym etapem edukacji dzieci, dlatego należy je uczynić miejscem, gdzie dziecko będzie czuło się bezpieczne, doceniane, lubiane. Należy budować atmosferę zbliżoną do warunków domowych, a to zapewnić mogą ludzie tworzący strukturę przedszkola - nauczyciele. Głównym zadaniem placówek oświatowych powinno być wspomaganie rodziców w funkcji wychowawczej, ale i stymulowanie wszechstronnego rozwoju ich dzieci. To miejsce, gdzie dzieci nauczą się funkcjonować w grupie rówieśniczej, poprzez zabawę, zajęcia dydaktyczne nabywają różnych wzorców zachowań i postaw oraz są przygotowywane do dalszego etapu kształcenia.

²² Cyt. za: J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 231–232.

Literatura

- Andrzejewska J., *Poczucie własnych działań w opinii dziecka a praca nauczyciela*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
- Brzezińska A., *Psychologia a edukacja wczesnoszkolna. Artykuły i rozprawy*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4.
- Brzezińska A., *Swoboda czy przymus w wychowaniu, Styl pracy nauczyciela a rozwój indywidualności dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1990, nr 8.
- Godlewski M., (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki „Przedmiot i zadania pedagogiki”*, PWN, Warszawa 1974.
- Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, WSIP, Warszawa 2007.
- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2010.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010.
- Małecka M., *Nauczyciel – Kat, ofiara czy człowiek?*, „Życie Szkoły” kwiecień 1990, Miesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- Okoń W., *O zabawach dzieci*, PZWS, Warszawa 1950.
- Okoń W., *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] J. Wł. Dawida, (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1959.
- Pomykało W., (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Smak E., *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] J. Wł. Dawida, (red.), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy*, PZWS, Warszawa 1959.
- Tyłuś U., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem wszechstronnego rozwoju umysłowego wychowanków*, „Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 1.
- Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1994.

Akty prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64 i 195) ogłoszono dnia 21 grudnia

2015 r., obowiązuje od dnia 25 października 1991 r. historia od
dnia 21 czerwca 1996 r.,
[http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=01-09-
2016&qplikid=1](http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=01-09-2016&qplikid=1)

ROZDZIAŁ 3.

PRAWO DO (NIE)BYCIA INNYM. ROZWAŻANIA O WYKLUCZONYCH W PRZEDSZKOLNEJ LEKTURZE.

mgr Jowita Gromysz
Uniwersytet Wrocławski

Słowa kluczowe: lektura przedszkolna, przedszkole, wykluczenie.

Wprowadzenie

„Państwa-Strony uznają ważną rolę spełnianą przez środki masowego przekazu i zapewnią, aby dziecko miało dostęp do informacji oraz materiałów pochodzących z różnorodnych źródeł krajowych i międzynarodowych, szczególnie do tych, które mają na uwadze jego dobro w wymiarze społecznym, duchowym i moralnym oraz jego zdrowie fizyczne i psychiczne. W tym celu Państwa-Strony będą: (...) zachęcały do wydawania i rozpowszechniania książek dla dzieci”¹.

Atykuł 17 Konwencji o Prawach Dziecka

Prawo dziecka do korzystania z informacji, w tym tych zawartych w literaturze dla najmłodszych, wydaje się przestrzegane - półki w księgarniach, bibliotekach pełne są interesujących, kuszących barwnymi okładkami książeczek dla dzieci. Ich tematyka jest najróżniejsza. Przedszkolaki mogą wybierać między bajkami, baśniami, historyjkami o życiu codziennym dzieci, zwierząt, przedmiotów, rymowankami, wierszykami, książeczkami obrazkowymi, do malowania, uzupełnienia, zabawy itp. Istnieje cały dział bajek terapeutycznych, opowieści o trudnych dzie-

¹ Konwencja o Prawach Dziecka, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (online: 15.05.2016).

cięcych sprawach, problemach, bywają jednak i takie obszary, które są pomijane, i najmłodszy z trudem odnajdą literackie obrazki sytuacji wykluczenia, w których nierzadko przyszło funkcjonować już kilkulatkom.

Literatura stanowi źródło poznania, często odnosi się do doświadczeń, jest miejscem, gdzie do głosu dochodzą najbardziej skrajne treści. „Pedagogika w swoim najogólniejszym zarazem najgłębszym nastawieniu, musi literaturę i czytanie (z jego pochodnymi w sferze rozmowy i pisania) dostrzegać jako medium wręcz zasadniczo pośredniczące i oswajające kulturę symboliczną, jako rezerwuariusz impulsów kształtujących wrażliwość i wyobraźnię ludzką, dostarczając jednostce mówienia własnym językiem poprzez nasycenie się cudzą mową”². Stwierdzenie M. Jaworskiej-Witkowskiej pokazuje, że literackie obrazki niejednokrotnie wpływają na kształt współczesnych pedagogik. Gdy pedagodzy sięgają po teksty literackie, najczęściej analizują je pod kątem przydatności edukacyjnej (więc wychowawczej i dydaktycznej).

Ważniejsze jednak może okazać się zwrócenie uwagi na to, że również za pośrednictwem tekstu można poznawać różne światy społeczne. Światy te są obecne w tekstach literackich przeznaczonych już dla najmłodszych czytelników, stanowią rodzaj wiedzy przedteoretycznej. Z socjologicznego punktu widzenia, na co zwracają uwagę w swojej koncepcji P. L. Berger i T. Luckman³, zarówno społeczny charakter człowieka jaki i jego zdolność do obcowania ze światem na podstawie symboli są decydujące w kwestii tego, co staje się dla jednostki społeczna rzeczywistością. Autorzy zaznaczają, że granice wiedzy człowieka (w sensie praktycznym) są granicami jego rzeczywistości. Jednostka przyjmuje świat społeczny od innych ludzi, internalizuje rzeczywistość społeczną, jako znaczącą (ale też intersubiektywną – podzielną przez innych). Przy czym wiedza, nawet ta najprostsza, jest już rezultatem uporządkowania wcześniej zdobytych (poprzez doświadczenie, język, tradycję – kulturę) informacji. **Można przypuszczać, że najmłodszy czerpiąc wiedzę z książek, tworzą sobie obrazy światów społecznych i różnych instytucji.** W procesach socjalizacji i wychowania dziecko przyjmuje światy innych – jest w nich zanurzone, ale też współtworzy je zarazem. Zetem to, co zostanie mu podsunęte w pierwszych latach życia, będzie znacząco wpływało na to, w jaki sposób będzie potem postrzegać świat społeczny.

Im bardziej bogaty obraz przedstawiać będzie literatura dla przedszkolaków, tym będą mogły one pełniej poznawać różne obszary życia społecznego w tym: wykluczania. Poza tym w książkach dla najmłodszych tworzy się przestrzeń dla wypowiedzenia się wielu marginalizowanych

² M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Impuls, Kraków 2009, s. 20.

³ P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa 2010.

grup. Różnorodność języków, którymi przemawia literatura (nawet ta przeznaczona dla kilkulatków), sposób w jaki przedstawia społeczne światy ludzi i wartości, wskazują jak ważne jest odniesienie tekstów do pedagogiki krytycznej. To właśnie ona jest przestrzenią, między innymi ukazującą, że za blokowanie szans rozwojowych dzieci odpowiada kultura, narzucane wraz z jej przejmowaniem sposoby rozumienia (definicje świata społecznego), umiejscawiające jednostkę w takim a nie innym miejscu struktury społecznej. Pociąga to za sobą np. strategię wychowania emancypacyjnego⁴. Jak przyznaje Tomasz Szukdlarek jedną z najbardziej dojrzałych koncepcji w tym nurcie jest koncepcja pedagogiki oporu H.A. Giroux, który zwraca uwagę, na to, że szkoła nie jest tylko instytucją reprodukcją kulturę, stanowi również sposób jej odtwarzania – określonych wizji rzeczywistości (powstałych w wyniku rozbijającej się kultury oporu)⁵. Nim w pełni jednostki będą mogły podjąć opór, nim będzie mógł on zaistnieć, już małe dzieci powinny mieć możliwość otrzymania wiedzy o różnych grupach społecznych, ich statusie. Być może powinny być uwrażliwiane na możliwość (re)konstruowania rzeczywistości społecznej w odniesieniu do wprowadzanego do obiegu publicznego (czy też do wiedzy przedteoretycznej) języka krytyki ułatwiającego spostrzeżenie dominujących ideologii i społecznych praktyk.

Opisywanie w książkach dla dzieci grup wykluczonych, pisanie o nich ich językiem, dostarcza wiedzę konieczną w konstruowaniu rzeczywistości społecznej oraz możliwość jej krytycznego ujęcia, celem dążenia do emancypacji lub umożliwienia jej innym grupom.

Podając problem wykluczania społecznego w przedszkolnej lekturze można dopatrzeć się kilku aspektów tego zjawiska i pytać o:

1. status dzieci w wieku przedszkolnym wykluczonych z kultury literackiej.
2. obszary milczenia w tekstach dla najmłodszych
3. sposoby przedstawiania Innych w tekstach.

Pierwszy punkt omówiony zostanie marginalnie. Przykładowo w roku szkolnym 2011/2013 70% dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczało do placówek wychowania przedszkolnego (z miast – 86,3% ze wsi 52,1%)⁶, można założyć, że te dzieci zetknęły się z literaturą przed rozpoczęciem edukacji obowiązkowej. Przedszkola wspierają rozwój dzieci, uczestniczą w akcjach promujących czytelnictwo, wprowadzają dzieci w świat słowa

⁴ T. Szukdlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2010 s. 16-23.

⁵ *ibid.* s.24-26.

⁶ dane na podstawie zestawienia: Dzieci w wieku 3-5 lat w wychowaniu przedszkolnym wg województw w roku szkolnym 2011/2012 wg SIO 30.09.2011 r. v. 5, <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/138.html>, (online: 14.11.2013).

pisanego. To jednak wskazuje tylko na fakt obecności literatury w życiu dzieci. Nie wiele wiadomo o jakości przedszkolnych lektur, które mogą uwrażliwiać na problemy innego, ale też być wobec niego obojętnymi, czy wzmacniać niechęć do Niego.

Drugi aspekt omawianego zagadnienia są obszary wykluczenia pominięte w literaturze dla przedszkolaków (zostaną pokrótce omówione w kontekście analizowanych poniżej utworów literackich). Nie pojawią się one tylko ze względu na to, że według dorosłych mogłyby wystraszyć dzieci. Są pomijane z innych względów: 1) nie da się w książkach o takiej tematyce przedstawić dorosłych jako pozytywnych bohaterów; 2) autorytet dorosłego zostałby zachwiany; 3) wykluczenie jako zagadnienie wrażliwe społecznie stanowi zbyt trudny temat dla dzieci, choć w świecie realnym wiele z nich dotyka dyskryminacja, są uczestnikami sytuacji trudnych; 4) pisanie o grupach wykluczonych dotyczy niewielkiej grupy osób (efekt lekceważenia osób z „marginesu społecznego”).

Trzeci aspekt wykluczania w przedszkolnej lekturze wydaje się jednak najistotniejszy. W kontekście typologii wykluczania społecznego zaproponowanej przez R. Pacea, autorka w dalszej części rozdziału rozważy następujące kwestie: marginalizowani socjokulturowo (ubóstwo, rodziny dysfunkcyjne), wykluczeni z powodu wieku, wykluczeni z powodu płci, wykluczeni z powodu niepełnosprawności⁷.

Warto zastanowić się nad tym, jakie są sposoby przedstawiania w literaturze dla dzieci w wieku przedszkolnym, osób wykluczanych. Szczególnie interesujące są zawarte w tekstach normy i wartości, które według oczekiwań dorosłych mają być przez najmłodszych zinternalizowane – co jest przecież celem wychowania i socjalizacji.

Ubóstwo ekonomiczne

„1. Państwa-Strony uznają prawo każdego dziecka do poziomu życia odpowiadającego jego rozwojowi fizycznemu, psychicznemu, duchowemu, moralnemu i społecznemu.

2. Rodzice (rodzic) lub inne osoby odpowiedzialne za dziecko ponoszą główną odpowiedzialność za zabezpieczenie, w ramach swych możliwości, także finansowych, warunków życia niezbędnych do rozwoju dziecka”⁸.

art. 27 Konwencji o Prawach Dziecka

⁷ R. Peace, *Social exclusion: A Concept In Need of Definition*, “Social Policy Journal of New Zealand”, 2001, nr 16, s. 22, [za:] P. Broda-Wysocki, *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*, IPiSS, Warszawa 2012, s. 54.

⁸ Konwencja o Prawach Dziecka, *op. cit.*

„Ubóstwo to sytuacja, w której osoba bądź gospodarstwo domowe znajduje się w warunkach braku wystarczających środków finansowych, pozwalających na zaspokojenie potrzeb. W zależności od przyjętych kryteriów możemy wtedy mówić o ubóstwie absolutnym bądź ubóstwie względnym”⁹. Wiele rodzin boryka się na stałe lub przejściowo z brakiem pieniędzy potrzebnych na codzienne wydatki, już od najmłodszych lat dzieci są świadome tego, że rodziców często nie stać na kupno różnych rzeczy, w tym tych potrzebnych do codziennego funkcjonowania. „W Polsce częściej ubóstwem ekonomicznym zagrożeni są ludzie młodzi, w tym dzieci. (...) W 2014 r. wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym wśród dzieci i młodzieży do lat 18 wyniósł ok. 10%”¹⁰. Zagrożenie to wzrasta wraz z liczbą dzieci w rodzinie. Choć wiele dzieci dotyka problem ubóstwa, to problem ten nie jest chętnie poruszany w książkach dla najmłodszych.

Bieda pojawia się w baśniach – „Kopciuszek”, „Dziewczynka z zapałkami”, „Jaś i Małgosia” – to wybrani bohaterowie, którzy są ubodzy. Ich status ma wzbudzić w odbiorcy współczucie, litość, stanowi jednak tło dla rozgrywających się wydarzeń i nie jest problemem samym w sobie. We współczesnych tekstach dla dzieci ubóstwo jest tematem marginalizowanym. Bohaterowie dziecięcy pochodzą najczęściej z klasy średniej. Normy: niegrymaszenia przy posiłku, konieczności dzielenia się swoimi zabawkami, dbania o nie, są charakterystyczne dla przedszkolnych lektur. Wyjątkiem jest wydana przez Krytykę Polityczną książka pt. *Bieda przewodnik dla dzieci*, pozycja ta, choć pisana prostym, przystępnym językiem nadaje się dla przedszkolaków, pod warunkiem tego, że w czytaniu będą aktywnie pomagać im dorośli. „Jak będę duża to postaram się zostać prezydentką”¹¹ – to postanowienie bohaterki, która pochodzi z ubogiej rodziny. Jej największym marzeniem jest posiadanie czarnych getrów, w których mogłaby ćwiczyć w szkole na gimnastyce. Autorzy pokazują dzieciom, że ubóstwo ekonomiczne w percepcji najmłodszych łączy się ze złością, zazdrością, poczuciem poniżenia, żalem.

Ubóstwo nie jest winą dziecka – tak wielokrotnie powtarzają w tekście autorzy książeczki, starają się zwrócić uwagę na problemy

⁹ Społeczno-ekonomiczne wymiary ubóstwa w perspektywie różnic terytorialnych w Wielkopolsce, https://wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2015/09/RAPORT_ub%C3%B3stwo-woj.wlkp_.pdf, (online: 1.05.2016).

¹⁰ dane z badań GUS: Ubóstwo w Polsce w 2012 roku, http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/14/2/1/ubostwo_2014.pdf, (online: 23.04.2016).

¹¹ H. Gil-Piątek, K. Krzywonos, *Bieda przewodnik dla dzieci*, Krytyka Polityczna, Warszawa, http://issuu.com/krytykapolityczna/docs/bieda_przewodnik

polityki ekonomicznej w innych krajach – kontekst ten jest bardzo szeroki i raczej nieczytelny dla małego dziecka.

Książka posiada barwną szatę graficzną, jest interesującą lekturą, szczególnie ze względu na to, że narracja prowadzona jest z perspektywy dziecka, związku z tym odbiór (identyfikacja się z bohaterem) może być bardziej emocjonalny.

Przemoc (rodziny dysfunkcyjne)

„1. Państwa-Strony uznają prawo każdego dziecka do poziomu życia odpowiadającego jego rozwojowi fizycznemu, psychicznemu, duchowemu, moralnemu i społecznemu.

2. Rodzice (rodzic) lub inne osoby odpowiedzialne za dziecko ponoszą główną odpowiedzialność za zabezpieczenie, w ramach swych możliwości, także finansowych, warunków życia niezbędnych do rozwoju dziecka”¹².

art. 27 Konwencji o Prawach Dziecka

Specyficznym obszarem wykluczenia-milczenia są otoczone rodziny, w których obecna jest przemoc. Jest to temat, o którym ludzie nie chcą, nie umieją rozmawiać z dziećmi. W rodzinach, w których dorośli nadużywają alkoholu lub stosują przemoc (w każdej postaci), podstawowym elementem obronnym ich integralności jest zakaz mówienia o problemie. Jest to jednocześnie samowykluczenie się, ale paradoksalnie – ochrona przed napiętnowaniem i wyeliminowaniem z kręgu „normalnych” rodzin w prywatność, których nie ingerują instytucje takie jak sądy. Przedszkolaki poznając życie chłopca, małego bohatera książki G. Dahla *Zły Pan*, dowiadują się jak wygląda życie z osobą agresywną w stosunku do bliskich. Przyczyny agresji nie są dokładnie podane – najprawdopodobniej jest ona skutkiem nadużywania alkoholu. Jednak nie nad sprawcą przemocy czytelnik ma się pochylać, ma widzieć go oczami killkulatka, dla którego życie w ciągłym strachu, napięciu i przerażeniu jest bardzo trudne. Jego problem polega na tym, że nie wie jak i komu ma się zwierzyć ze swoich trudności. W końcu znajduje osobę godną zaufania, przełamuje rodzinne tabu i zwierza się ze swoich problemów obcej pani – właścicielce psa. Lektura taka, choć wzbudzająca emocje, jest ciekawym doświadczeniem dla przedszkolaków – poznają one problemy dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, stają się bardziej wrażliwe na krzywdę innych, ale również poznają słowa, dzięki którym mogą opowiedzieć o własnej krzywdzie.

¹² Konwencja o Prawach Dziecka, *op. cit.*

Wykluczeni ze względu na płeć

„Państwa-Strony są zgodnie, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

[...]przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia”.

art. 29 Konwencji o Prawach Dziecka

Przedszkole jest miejscem, w którym dzieci podlegają socjalizacji do płci kulturowej. Wiele pisze się o ukrytym programie w przedszkolu¹³ – kąciakach zabaw dla dziewczynek i dla chłopców, rozplanowaniu przestrzeni, różnym stosunku nauczycieli do dzieci w zależności od ich płci.

Problem konieczności przyjęcia kulturowych wzorców dla danej płci może być dla dziecka sytuacją trudną. Pisze o tym P. Lindenbaum w książce *Igor i lalki*. Tytułowy bohater bardzo chciałby pobawić się swoją ulubioną Barbie z koleżankami w przedszkolu. Boi się jednak reakcji rodziców i rówieśników. Igor już od wejścia do przedszkola musi zachowywać się jak wszyscy chłopcy: siłować się, bawić się w wojnę, napadać na maluchy, budować roboty, grać w piłkę. Dzięki dziecięcemu bohaterowi – bystremu obserwatorowi – odbiorca dowiaduje się co robią dziewczynki w przedszkolu: bawią się lalkami w kąciaku, następnie przenoszą się do łazienki, gdzie lalki mogą się wykąpać, wkładają je do zamrażarki (ponieważ nastąpiła w ich zabawie zima). Cały czas Igor towarzyszy koleżankom, trzymając swoją lalkę Barbie, jednak one go ignorują lub odpychają. Chłopiec jest smutny. W końcu następuje przełom:

„Dziewczynki patrzą na Igora i na Barbie.

- No dobra, niech się z nami bawi – mówi Nusia. Amelia wzdycha.

-No dobra... - zgadza się w końcu. Igor wymyśla, że Barbie uratuje potwora. Bo potwór wcale nie chce być straszny”¹⁴. Dzieci bawią się wspólnie. Potem Igor z dziewczynkami przebiera się w sukienki, tańczy – w tej sytuacji widzą go koledzy. Igor ucieka ze wstydu do łazienki, gdy wraca, widzi, że chłopcy też się przebrali w „babskie ciuchy” i tańczą. Potem wszystkie dzieci wychodzą na dwór i grają w piłkę. Odbiorca dowiaduje się z historii, że sztywne trzymanie się tego, co „dobre” dla dziewczynek, albo tego, co dla chłopców, zubaża zasób dostępnych zabaw. Dzieci mogą wspólnie wykonywać różne aktywności i próbować sił w różnych rolach. Igor niepotrzebnie martwił się, że zostanie wyśmiany przez rówieśników.

¹³ Zob. np. M. Falkiewicz-Sult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2007.

¹⁴ P. Lindenbaum, *Igor i lalki*, Zakamarki, Poznań 2009, brak paginacji.

Pośredni odbiorca¹⁵ odczytuje natomiast normę, że zmuszanie dziecka do zachowań odpowiednich tylko dla chłopców lub dziewczynek (w ogóle rozgraniczanie ich na takie), może ograniczać aktywność i ciekawość najmłodszych.

We współczesnej literaturze znajduje się również miejsce dla tekstów negujących wartość posłuszeństwa, wskazujących na wykluczanie kobiet. G. Dahle i S. Nyhus, opowiadają o bardzo grzecznej, cichej, zdolnej małej Lusi. Bohaterka, wykonując wszystkie polecenia perfekcyjnie, nie sprawiając nikomu kłopotu, nie zajmuje nigdzie dużo miejsca, jest karna, niczym się nie wyróżnia. W końcu znika. „I nikt jej nie zauważał. Bo była taka cichutka i zdolna. Mama o niej zapomniała. I tata o niej zapomniał. I nauczyciel o niej zapomniał. I wszyscy w klasie o niej zapomnieli (...). Na koniec wtopiła się w ścianę i zniknęła”¹⁶. Lusie chce się uwolnić „staje się młotem. Tłucze i rąbie. Staje się dłutem, wiertłem i łomem. Uderza głową. Staje się bykiem. Wali pięściami. Staje się tłuczkiem. (...) – Dość tego! – Krzyczy Lusie”¹⁷. Uwięziona w ścianie dziewczynka wyprowadza ze sobą inne kobiety, które będąc posłusznymi, podporządkowanymi normom przestały się sprzeciwiać cemukolwiek, bierne nie korzystały z prawa do głosu. „Gro Dahle chciała napisać książkę o dobrze wychowanych dziewczynkach i udzielić im w końcu głosu. (...) W Norwegii, w niektórych środowiskach *Grzeczną* okrzyknięto ważną i skłaniającą do myślenia pozycją feministyczną; w innych zarzucono jej nadmiernie pouczający ton, podczas gdy niektórym dzieciom sama opowieść i ilustracje wydawały się trochę dziwne, a nawet straszne. Książka odniosła niespodziewany sukces wśród dorosłych kobiet”¹⁸. Odbiór książki może być bardzo różny, jak wynika z doświadczenia ilustratora, twórczość nawet dla przedszkolaków może nieść normy i wartości bliskie dorosłym i dzieciom.

W celu przeciwdziałania wykluczeniu osób homoseksualnych, dzieciom w wieku przedszkolnym można podsunąć lektury dotyczące tego zagadnienia. Najbardziej popularna na polskim rynku jest książka *Z Tango jest nas troje* – to historia dwóch pingwinów, które zaadoptowały jajko, z którego wykluła się Tango. Z opowieści najmłodszy odbiorca dowiaduje się, że możliwe jest życie w rodzinie składającej się z dwóch tatusiów i dziecka; choć jest ono związane z wieloma sytuacjami trudnymi, to auto-

¹⁵ Terminu tego używa A. Baluch opisując rodzica lub opiekuna, który czyta dziecku książkę, wzbogacając ten proces swoją aktywnością (gestem, modulacją głosu, komentarzem).

¹⁶ G. Dahle, N. Nyhus, *Grzeczna*, EneDueRabe, Gdańsk 2010, brak paginacji.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ S. Nychus, *Niewidzialne dzieci, depresyjne matki i krzyżący ojcowie*, w: Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Duński Instytut Kultury, Media Rodzina, Poznań 2012, s. 97-98..

rzy nie decydują się na ich ukazanie. Chcą by kilkuletni czytelnik przyjął, że posiadanie przez dziecko dwóch tatusiów jest normalne: „Na noc trzy pingwiny [Tango i jej ojcowie] wracały do swojego gniazda. Przytulały się do siebie i – jak wszystkie inne pingwiny na wybiegu, jak wszystkie inne zwierzęta i ich rodziny w całym zoo, jak wszyscy ludzie w wielkim mieście dookoła – zasypiały”¹⁹. Choć wybór przestrzeni – zoo, autorzy motywują tym, że swoją opowieść oparli na prawdziwych wydarzeniach, które miały miejsce w Central Parku, to jednak ogród zoologiczny kojarzy się z miejscem, gdzie podziwia się okazy, ogląda się osobliwości świata fauny, które zgromadzone są właśnie po to, by zaspokajać ciekawość ludzi. Być może bardziej stosowne byłoby umieszczenie akcji książeczki w naturalnym środowisku życia pingwinów. Opowiadanie o wykluczeniu i osobach wykluczonych wymaga bardzo dużej zręczności – dzieci są wymagającymi odbiorcami – twórcy muszą dostosować do ich możliwości rozwojowych język, świat przedstawiony oraz umiejętnie operować jego elementami w zrozumiałych dla najmłodszych sposób.

Wykluczeni ze względu na wiek

Bardzo często wykluczenie ze względu na wiek rozpatrywane jest pod kątem osób starszych, niemniej to również dzieci bywają wykluczane, traktowane często dosyć przedmiotowo. Choć to bohater dziecięcy jest najczęstszą postacią zaludniającą światy przedstawione przedszkolnych i szkolnych lektur, zdarza się, że w myślach autorów funkcjonuje obraz dziecka jako - głupszego, słabszego, mającego błahe problemy. Na ten obszar warto spojrzeć z pozycji antypedagogiki. Wychowywane, uczone, tresowane, nie posiadają prawa do wypowiedzania się w ważnych sprawach. O uznaniu w dziecku człowieka pisał już Janusz Korczak oraz wielu innych pedagogów XX w. Wykluczenie dzieci nie stanowi tematu książek dla nich, jednak zdarza się wiele lektur, które pośrednio dotyczą tego problemu. Takimi propozycjami może być *Mam Prawo!* E. Zubrzyckiej – tu przedszkolaki z ilustracji i oszczędnego tekstu dowiadują się jakie mają prawa i czego nie mogą robić dorośli wchodzący z nimi w interakcję. Innymi propozycjami są teksty R. Dahle’a np. pisana w duchu antypedagogiki książka *Matylda*. Sześćioletnia bohaterka o wybitnych zdolnościach intelektualnych jest przez wszystkich dorosłych ignorowana, darzona niechęcią- nikt nie chce jej traktować z szacunkiem oraz się z nią zaprzyjaźnić, ponieważ Matylda

¹⁹ J. Richardson, P. Parnell, *Z Tango jest nas troje*, AdPublik, Warszawa 2009, brak paginacji.

jest dzieckiem – kimś z zasady niezasługującym na równe, partnerskie, podmiotowe traktowanie.

Wykluczenie ludzi starszych również występuje w książkach dla dzieci, są one oswajane z osobami w podeszłym wieku, uczone wrażliwości. W takim duchu napisana jest niezwykła opowieść *Czy umiesz gwizdać Jo-anno?* U. Starka – dwaj chłopcy wybierają się na poszukiwanie dziadka – trafiają do domu starców i odwiedzają starszego, samotnego mężczyznę. Mimo różnicy wiekowej, wszyscy bohaterowie nawiązują przyjaźń. Dzieciom nie przeszkadza to, że ich nowy dziadek szybko się męczy, jeździ na wózku inwalidzkim. Zabierają go na spacer, proponują aktywności (zabronione ze względu na wiek i chorobę starszego człowieka), które sprawiają mu wiele radości. Na przykład wspólnie wybierają się do sadu, gdzie kradną trochę wiśni i potem plują pestkami z owoców. Dziadek robi przybranym wnukom latawiec i uczy ich gwizdać – oni tak bardzo angażują się w naukę gwizdania, że zapominają odwiedzić starszego człowieka, który umiera. Dzieci zjawiają się na pogrzebie tam żegnają dziadka. Choć w książkach dla dzieci najczęściej osoby starsze pojawiają się w kontekście żałoby, straty albo w wierszach o byciu idealnym dziadkiem/babcią, zdarzają się pozycje łamiące stereotypy, pozwalające dzieciom dostrzegać Innych jako jednych z wielu ludzi z którymi można się zaprzyjaźnić.

Niepełnosprawność

„Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa”²⁰.

art.23 Konwencji o Prawach Dziecka

To jeden z tematów na, który kładzie się większy nacisk w dydaktyce. Najczęściej z fabuły książeczek dla najmłodszych można się dowiedzieć, że niepełnosprawnych nie trzeba się obwiać, można im pomagać a nawet się z nimi zaprzyjaźnić. Nie jest to specjalnie odkrywczе. Z punktu widzenia pedagogiki krytycznej nie uwzględnia mechanizmów prowadzących do wykluczenia niepełnosprawnych ani nie stanowi żadnego sposobu na ich przyjęcie do społeczeństwa. Z góry zakłada się wyższość pomagającego, który akceptując Innego „pozwala” mu na dołączenie do własnej grupy. Ciekawą propozycją jest *Czarna książka kolorów* – pisana na czarnym matowym papierze, wzbogacona czarnymi błyszczącymi, konturowymi ob-

²⁰ Konwencja o Prawach Dziecka, *op. cit.*

razkami opowiada o niewidomym chłopcu, który w różny sposób wyobraża sobie kolory, kojarząc je z różnymi przedmiotami, zjawiskami. Na każdej stronie znajduje się tekst napisany brajlem – nie jest on jednak przeznaczony dla niewidomych, tu pismo punktowe zostało potraktowane jako kod, który dzięki zamieszczonej na ostatniej stronie regencie dzieci mogą samodzielnie rozszyfrować. Ta propozycja książkowa nie jest obciążona dydaktycznym ciężarem. Pismo brajla nie jest tu granicą – czymś zastrzeżonym, przeznaczonym wyłącznie dla tych, którzy nie mogą czytać za pomocą zmysłu wzroku, jest przedstawione jako szyfr dostępny dla wszystkich. Informacje o odbieraniu świata wieloma zmysłami (woda nie jest wyłącznie niebieska, ma temperaturę, wydaje odgłosy, jest mokra) są przecież zdobywane przez wszystkie dzieci w procesie doświadczania świata. Jedne nie będą mogły zobaczyć koloru, inne usłyszeć dźwięku, jeszcze inne dotknąć faktury przedmiotu, ale właściwie ich poznanie bywa zbliżone. Wykluczenie kogoś z powodu ograniczeń związanych z doświadczaniem rzeczywistości społecznej, kulturowej czy fizycznej traci swą moc.

Podsumowanie

Często zakłada się, że dzieci dostrzegają inność i dążą do wykluczenia jej ze swojego środowiska. Większość lektur wskazuje na bardzo prostą normę: trzeba akceptować innych. Czy jednak samo zwrócenie dziecięcej uwagi na fakt istnienia różnic i możliwości nieakceptacji innych nie jest wstępem do stosowania wykluczenia w życiu codziennym. Narzucając dzieciom konieczność włączania Innych do życia społecznego jednocześnie podpowiadamy, że można ich wykluczyć. Jak szybko dzieci są w stanie wyodrębnić i stosować zachowania wykluczające? Które wynikałyby ze świadomego odtrącenia kogoś ze względu na jego odmienność?

Prawa Dziecka jako najbardziej powszechny, obowiązujący akt prawny zwraca uwagę na podmiotowość dziecka. Jest ono człowiekiem, ale ze względu na właściwości rozwojowe, charakterystyczne dla danego wieku nie podlega powszechnym prawom obowiązującym osoby dorosłe. Dziecko ma prawo do bycia Innym i nie-bycia wykluczonym. Korzystając z najbliższej mu formy przekazu - bajkom, opowieściom, historyjkom - Inny uczy się języka, którym opowie o sobie. Budowanie w literaturze dla dzieci obszarów wykluczania nie jest zasadne: jeśli dziecko nie będzie umiało opowiedzieć o własnym wykluczaniu, nie otrzyma informacji, że jego (wykluczanego) pozycja nie jest odosobniona nie stanie się świadomym podmiotem Praw dziecka.

Wykluczenie bywa tematem tekstów dla najmłodszych. Sięgają oni po nie chętnie i bez specjalnych uprzedzeń. Uczą się języka tych, którzy nie

mogą/nie chcą przemawiać we własnym imieniu. Książki stanowią jeden ze sposobów doświadczenia i poznawania społecznych światów. Wrażliwość dzieci potem może przerodzić się w postawy prospołeczne, postawy oporu wobec wykluczenia, co wydaje się szczególnie cenne.

Próby pedagogicznego czytania różnorodnych utworów dla dzieci są wglądem w projekt dzieciństwa i dziecka, jaki prezentują nadawcy, odbiorcy pośredni (rodzice); stanowią też zbiór wiedzy o rzeczywistości, którą przedstawia się najmłodszym. Wydaje się właśnie, że takie czytanie książek może być interesujące, a literackie przypisy do pedagogicznego dyskursu mogą go niejednokrotnie wzbogacać. Szerzone w literaturze dla najmłodszych wartości powinny być zgodne z tymi, które występują w Konwencji o Prawach Dziecka, nie powinno być obszarów milczenia w książkach dla dzieci, jako że wskazują one, pośrednio, na brak akceptowania tych obszarów życia dzieci, które nie kojarzą się z idyllicznym, bezpiecznym, uroczym czasem dzieciństwa, a przecież.

„Dziecko powinno być w pełni przygotowane do życia w społeczeństwie jako indywidualnie ukształtowana jednostka, wychowana w duchu ideałów zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych, a w szczególności w duchu pokoju, godności, tolerancji, wolności, równości i solidarności”.

Literatura

- Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa 2010.
- Broda-Wysocki P., *Wykluczanie i inkluzja społeczna. Paradygmaty I próby definicji*, IPiSS, Warszawa 2012.
- Dahle G., Nyhus S., *Grzeczna*, EneDueRabe, Gdańsk 2010.
- Falkiewicz-Sult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2007.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogik*, Impuls, Kraków 2009.
- Lindenbaum P., *Igor i lalki*, Zakamarki, Poznań 2009.
- Richardson J., Parnell P., *Z Tango jest nas troje*, AdPublik, Warszawa 2009.
- Sochańska B., Czechowska J. (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci, red. Duński Instytut Kultury, Media Rodzina*, Poznań 2012.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2010.

Źródła internetowe

Gil-Piątek H., Krzywonos K., *Bieda przewodnik dla dzieci*, Krytyka Polityczna, Warszawa,

http://issuu.com/krytykapolityczna/docs/bieda_przewodnik

Głowiński M. (red), *Język i społeczeństwo*, , Czytelnik, Warszawa 1980.

<http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/138.html>

http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2012.pdf

Konwencja o Prawach Dziecka, , <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> .

RIGHT TO (NOT)BEING ANOTHER. REFLECTIONS ABOUT THE EXCLUSION IN READING PRESCHOOL

Summary

Literature is a place where we discern the most extreme content. It creates space for the termination of many marginalized groups. The diversity of languages, which speaks literature (even those designed for children), the way of presents the social worlds, indicate how important is reference texts for critical pedagogy . Attempts reading of books for children by educators are a glimpse into the project of childhood and child, are also a set of knowledge about reality , which is presented to the youngest. It seems just that the reading of books can be interesting for pedagogical discourse. In this test I will consider about it , what are the ways of presenting the literature for preschool children persons excluded. I am particularly interested in the texts contained norms and values , which are expected adults to be internalized by children, which are important in education and socialization.

Key words: exclusion, critical pedagogy, pedagogy of resistance, children's literature.

Część II.

EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

ROZDZIAŁ 4.

OSOBOWOŚĆ I KOMPETENCJE NAUCZYCIELA EDUKACJI ELEMENTARNEJ JAKO WAŻNE DETERMINANTY EFEKTYWNOŚCI PROCESU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO

dr Grażyna Cęcelek
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Skierniewicach

Słowa kluczowe: nauczyciel, osobowość, kompetencje, edukacja elementarna, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, proces dydaktyczno-wychowawczy.

Wprowadzenie

Edukacja jest procesem, który podlega ciągłemu rozwojowi, zmianom i dążeniom do doskonalenia. „O kierunku zmian decydują potrzeby społeczne oraz ogólne tendencje rozwojowe wskazywane przez raporty i deklaracje edukacyjnych gremiów specjalistów”¹. Coraz większy nacisk kładzie się na to, aby współczesna szkoła edukowała tak, aby wychowankowie mogli „nadążyć” za dokonującymi się w zawrotnym tempie zmianami, aby potrafili umiejętnie adaptować się do zmieniających się warunków życia, aby posiadali umiejętności zdobywania wiedzy w toku własnej aktywności poznawczej i wykorzystywania jej we wszystkich obszarach codziennego społecznego funkcjonowania.

Potrzeby zmian i doskonalenia systemu edukacji są integralnie związane z coraz większymi wymaganiami stawianymi wobec współczesnego nauczyciela. „Jeśli szkoła ma sprostać wymogom terażniejszości

¹ J. Półturzycki, *Potrzeby edukacji jutra a jej zagrożenia*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra*, Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS, Częstochowa 2000, s. 28.

i przyszłości, musi oprzeć się na wychowawcy, który będzie stymulatorem myślenia, działania i samowychowania ucznia oraz będzie świadomy roli, jaką przypadło mu odgrywać w swym życiu”².

Szczególna rola w obszarze oddziaływań edukacyjnych przypada nauczycielowi edukacji elementarnej, który „w swojej pracy ma do czynienia z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, a więc z osobowościami o wyjątkowej plastyczności i podatności na wszelkie zabiegi wychowawcze i dydaktyczne”³. Uczniowie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wykazują na ogół niezwykle zaufanie do swego wychowawcy oraz niejednokrotnie bezwzględna gotowość do utożsamiania się z nim, dlatego też bardzo często nauczyciel przedszkola oraz edukacji wczesnoszkolnej stanowi dla dziecka pierwszy, niezapomniany, oddziałujący bardzo silnie edukacyjny wzorzec. Stąd jego ogromna odpowiedzialność za efekty szeroko rozumianego procesu dydaktyczno-wychowawczego przekładające się na przyszłe dorosłe życie i społeczne funkcjonowanie wychowanka.

Problematyka osobowości nauczyciela-wychowawcy

Problematyka osobowości nauczyciela podejmowana jest w literaturze pedagogicznej, a zwłaszcza pedeutologicznej bardzo często. Dzieje się tak, ponieważ osobowością swą nauczyciel generuje zmiany zachodzące w osobowości dzieci i młodzieży. Nadrzędnym celem wychowania jest bowiem wywoływanie zamierzonych i względnie trwałych zmian w osobowości wychowanków. „W żadnym zawodzie osobista wartość człowieka nie wpływa w takim stopniu na efekty jego działalności, co w zawodzie nauczycielskim”⁴.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej istnieje wiele definicji osobowości, które uzupełniają i wzbogacają rozumienie tego terminu.

W zależności od poglądów psychologicznych jedni uczeni uważają osobowość za nadrzędną instytucję dynamizującą i ukierunkowującą działanie, inni ujmują ją jako zespół podmiotowych, głównie psychicznych warunków działania. Niektóre koncepcje osobowości uwypuklają znaczenie wpływów wrodzonych dla kształtowania się struktury osobowości, inne wskazują na rolę czynników środowiskowych jako wyznaczników osobo-

² G. Cęcelek, *Nauczyciel wobec edukacyjnych wyzwań współczesnej rzeczywistości* [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 100.

³ A. Szkolak, *Osobowość nauczyciela klas początkowych jako wartość w procesie edukacyjnym*, „Nauczanie Początkowe”, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2005, nr 1, s. 62.

⁴ H. Budzień, *Wybrane zagadnienia i problemy z pedeutologii*, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009, s. 9.

wości”⁵. Coraz większą akceptację zyskują jednak poglądy, według których zarówno czynniki środowiskowe, jak też genetyczne determinują działania człowieka, kształtując jednocześnie jego osobowość. „Nie ma genów bez środowiska ani środowiska bez genów. Zastanawiając się nad osobowością człowieka, musimy zawsze pamiętać o tych obydwu aspektach”⁶.

Przez osobowość – sensu *largo* – należy rozumieć złożoną strukturę cech i właściwości psychofizycznych, pozostających ze sobą w charakterze stycznej współzależności i wzajemnych związkach, warunkującą względną stałość i odrębność danej jednostki ludzkiej, regulującą jej zachowanie i przebieg procesów psychicznych. Takimi cechami jednostki ludzkiej są np. cechy i właściwości psychiczne: budowa ciała, układ linii papilarnych oraz cechy i właściwości psychiczne: zainteresowania, zdolności, charakter, temperament, wola, uczucia, postawy, poglądy, system wartości, poziom intelektualny (inteligencja)”⁷. Przez osobowość nauczyciela „można rozumieć „stopień zaawansowania nauczyciela w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w świecie, ze szczególnym uwzględnieniem procesów kształcenia i wychowania oraz w twórczym przekształcaniu tych stosunków”⁸.

Osobowość nauczyciela-wychowawcy jest niezwykle ważnym wyznacznikiem efektywności oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych we wszystkich obszarach i na wszystkich etapach procesu edukacyjnego, szczególnie rolę jednak odgrywa w odniesieniu do uczestników edukacji elementarnej, osobowość których jest najbardziej plastyczna i podatna na oddziaływanie osób znaczących.

Problematyka kompetencji nauczyciel

Z problematyką osobowości nauczyciela-wychowawcy ściśle powiązane są zagadnienia dotyczące kompetencji nauczycielskich. „Uznaje się, iż z powodu niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych, przygotowanie do tej pracy obejmuje całą osobę nauczyciela, a rozumienie kompetencji zawodowych rozszerza się tak, aby objąć nim całe doświadczenie zawodowe, a nie tylko umiejętności instrumentalne”⁹.

⁵ *Ibidem*, ss. 12-13.

⁶ L. A. Pervin, *Psychologia osobowości*, GWP, Gdańsk 2002, s. 173.

⁷ H. Budzień, *op. cit.*, s. 10.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 278.

⁹ G. Cęcelek, *Nauczyciel wobec edukacyjnych wyzwań współczesnej rzeczywistości* [w:] T. Zacharuk (red.), *op. cit.*, s. 100.

Dokonując klasyfikacji kompetencji nauczycielskich, R. Kwaśnica¹⁰ przedstawia koncepcję, zgodnie z którą doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej.

Wiedza praktyczno-moralna to ten rodzaj doświadczenia, które jednostka ludzka nabywa w praktyce komunikacyjnej i w szeroko pojętym dialogu. W obszarze tym mieszczą się trzy grupy kompetencji:

- kompetencje interpretacyjne, czyli zdolności rozumiejącego odnośnienia się do świata i do siebie samych w aktach samorefleksji; dzięki tym kompetencjom człowiek postrzega świat nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, który trzeba technicznie opanować i zmieniać wedle ustanowionych przez nas celów, lecz jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu;
- kompetencje moralne stanowiące zdolność prowadzenia refleksji moralnej;
- kompetencje komunikacyjne, czyli zdolność do dialogowego sposobu bycia, polegająca na posiadaniu umiejętności bycia w dialogu z innymi i z sobą samym.

Wiedza techniczna natomiast to doświadczenie ukazujące otaczający świat jako przedmiot oddziaływań sprawczych człowieka. Jej motywem przewodnim jest dążenie do szerzenia technicznego panowania nad światem, poddawania go coraz to pełniejszej kontroli, by służył pożądanym celom i zamierzeniom. W obszarze tej sfery mieszczą się następujące kompetencje:

- kompetencje postulacyjne (normatywne), stanowiące zdolność opowiadania się za określonymi, instrumentalnie pojętymi celami oraz umiejętność identyfikowania się z nimi;
- kompetencje metodyczne, czyli umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności;
- kompetencje realizacyjne, stanowiące umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu określonego celu.

Swoistość zawodu nauczyciela, zdaniem autora, polegająca na niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych oraz nieustannej, szeroko rozumianej komunikacji, generująca konieczność rozszerzania procesu przygotowania zawodowego na całą jego osobę sprawia, że w przypadku tej profesji obydwie grupy wymienionych kompetencji należy uznać za zawodowe, z uwzględnieniem jednak trzech zastrzeżeń:

¹⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki, Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, ss. 299-305.

- po pierwsze, pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne, one bowiem odpowiadają swoistości pracy nauczycielskiej i przesądzają o uznaniu za moralnie dopuszczalne posługiwanie się kompetencjami technicznymi;
- po drugie, kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela znacznie ograniczony zakres zastosowania, niezależnie bowiem od indywidualnych decyzji nauczyciela, potencjalny zakres prawomocnego użycia kompetencji technicznych jest ograniczony do czynności pojętych z wąsko pojętym nauczaniem;
- po trzecie, sposoby nabywania wyróżnionych kompetencji są zupełnie odmienne – kompetencje techniczne mogą być przekazywane w sposób monologowy, mogą być przekazywane językiem sprawozdawczym; kompetencje praktyczno-moralne zaś kształtują się w sytuacjach dialogowych.

Analizując osobę nauczyciela edukacji elementarnej należy zwrócić uwagę na ogromne znaczenie poziomu jego kompetencji zawodowych oraz możliwości jego rozwoju zawodowego zmierzającego do efektywnej, równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych oraz kompetencji technicznych.

Działalność edukacyjna i wychowawcza nauczyciela wychowania przedszkolnego

Szybkie tempo zmian zachodzących we wszystkich dziedzinach życia generuje również nowe zadania przed placówkami wychowania przedszkolnego, a jednocześnie nauczycielami przedszkola. „W większym stopniu niż dotychczas stają się oni organizatorami i inicjatorami aktywności edukacyjnej dzieci oraz twórcami procesu wychowawczo-dydaktycznego”¹¹. W gestii nauczycieli wychowania przedszkolnego pozostaje dobór programów nauczania, metod wychowania, środków dydaktycznych. Ich zadaniem jest kreowanie twórczego rozwoju osobowości wychowanków, rozwój ich zainteresowań, zdolności, motywowanie do zdobywania nowej wiedzy i nowych umiejętności, wdrażanie do samowychowania i samooceny.

Współczesny nauczyciel edukacji przedszkolnej staje się twórcą urzeczywistniającym w pracy zawodowej własne koncepcje i pomysły pedagogiczne oraz stymulującym w twórczy sposób wszystkie sfery osobowości swych podopiecznych. Niezależnie jednak od tempa i różnorodności

¹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010, s. 159.

wymogów stawianych przed nauczycielami placówek przedszkolnych, nie należy zapominać o ogromnej roli ich osobowości oraz kompetencji zawodowych w determinowaniu efektywności procesu wychowania przedszkolnego. W zawodzie tym potrzebne są zarówno umiejętności prospołeczne, jak też kompetencje techniczne. „Potrzebna jest wiedza psychopedagogiczna i specyficzna wrażliwość na potrzeby dziecka. Potrzebna jest świadomość, że wspieranie rozwoju dziecka odbywa się właśnie przez stwarzanie warunków do realizacji jego potrzeb”¹².

Nauczyciel jest w przedszkolu najważniejszym czynnikiem sprawczym. Dlatego też jego działalność pedagogiczna powinna opierać się na gruntownej wiedzy o rozwoju dziecka z uwzględnieniem wszystkich podstawowych jego sfer: sfery fizycznej, poznawczej, społecznej, intelektualnej, moralnej. Zmierzając do poznania dziecka powinien podejmować efektywną współpracę ze środowiskiem domowym wychowanka. „Tylko wtedy, gdy przedszkole i rodzice ściśle ze sobą współpracują, nie zrzucając na siebie nawzajem odpowiedzialności i oskarżeń, możliwe jest głębsze zrozumienie dziecka, stwarzanie optymalnych warunków do jego rozwoju oraz wspólne udzielanie mu pomocy”¹³. Nauczyciel przedszkola powinien jednak nie tylko znać i rozumieć potrzeby dziecka, lecz także „chcieć i umieć je zaspokajać, uczyć dzieci radzenia sobie w sytuacji, gdy potrzeby te nie mogą być zaspokojone, gdy z jakiejś wartości trzeba zrezygnować na rzecz innej lub ze względu na potrzeby innych ludzi”¹⁴

Według A. Klim-Klimaszewskiej¹⁵ dla instytucji przedszkolnych, jako konkretnego szczebla edukacji, charakterystyczne są następujące funkcje nauczyciela:

- organizowanie samodzielnych doświadczeń dziecka,
- projektowanie zadań wykonywanych przez dziecko,
- sterowanie ćwiczeniami dziecka,
- inicjowanie i prowadzenie dialogów, opowiadań,
- stawianie i rozwiązywanie zagadek,
- objaśnianie i instruowanie,

¹² G. Paprotna, *Przedszkole wobec zadań opieki nad dzieckiem* [w:] P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, Górnośląska Wyższa Szkoła im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2011, s. 78.

¹³ B. Grzeszkiewicz, *Rola przedszkola w przygotowaniu startu edukacyjnego* [w:] S. Guz, J. Andrzejewska, *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 259.

¹⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Postawa nauczyciela-wychowawcy w przedszkolu* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 3*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 154.

¹⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, *op. cit.*, ss. 160-161.

- porozumiewanie się z dziećmi oraz ułatwianie im komunikowania się między sobą, stosowanie założeń kultury żywego słowa,
- prowadzenie pokazów i obserwacji,
- oddziaływanie przykładem osobistym,
- udostępnianie prac z zakresu sztuk plastycznych,
- wykorzystywanie utworów muzycznych.

Rozważając istotę funkcji wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych realizowanych przez nauczyciela przedszkola, należy zwrócić uwagę i na to, że dzieci, zwłaszcza w młodszym wieku przedszkolnym, w wielu obszarach swego funkcjonowania są jeszcze mało samodzielne i zależne od otoczenia. Dotyczy to w dużej mierze również sfery emocjonalnej. „Poczucie, że nauczyciel jest osobą, na którą można liczyć w każdej sytuacji, przyczynia się do wytworzenia u dzieci poczucia bezpieczeństwa. Empatia, życzliwość, wyrozumiałość, otwartość – to tylko niektóre z cech nauczyciela, dzięki którym dziecko przebywa i rozwija się w odpowiednim klimacie, nacechowanym właśnie poczuciem bezpieczeństwa”¹⁶. A tylko taki klimat jest warunkiem niezbędnym kształtowania się samodzielności dziecka oraz poczucia podmiotowości, poszanowania i bezpieczeństwa. Niezwykle ważne jest okazywanie dzieciom życzliwości i zrozumienia, danie im możliwości samodzielnego podejmowania decyzji, zachęcanie do aktywności i samodzielności, pozyskiwanie ich sympatii i zaufania. Skuteczne oddziaływanie pedagogiczne nauczyciela wychowania przedszkolnego determinowane jest istotnie jego umiejętnościami nawiązywania i utrzymywania bliskich kontaktów z poszczególnymi wychowankami oraz z całą grupą.

„Nauczyciel, który nie rozumie dzieci, nie okazuje im życzliwości i zainteresowania, który nie jest zdolny do empatii, powoduje, że dzieci nie chcą się z nim utożsamiać i wchodzić w bliskie relacje”¹⁷. Powoduje to niechęć wychowanków do nauczyciela a jednocześnie do uczęszczania do placówki. Nie należy również zapominać, że wiek przedszkolny to wiek osób znaczących, akceptowanych przez dziecko bezwarunkowo, z którymi się ono identyfikuje i którzy wywierają ogromny wpływ na kształtowanie się jego osobowości oraz poczucia własnej wartości.

„Wyjątkowe znaczenie w kontaktach nauczyciela przedszkola z podopiecznymi przypisuje się więzi osobowej, zwanej także emocjonalną, której nadwątlenie znacznie zmniejsza efektywność wszelkich sposobów oddziaływania wychowawczego. Bezpośrednim skutkiem nawiązywania i utrzymywania z dziećmi więzi osobowej jest powstająca w grupie atmos-

¹⁶ G. Paprotna, *Przedszkole wobec zadań opieki nad dzieckiem* [w:] P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), *op. cit.*, s. 76.

¹⁷ *Ibidem*, s. 77.

fera, przepojona wzajemnym zrozumieniem i przyjaźnią, Atmosferę tę nazywa się atmosferą kontaktu w przeciwieństwie do atmosfery dystansu”¹⁸. Stworzenie właściwej atmosfery wychowawczej przesyconej życzliwością, otwartością i autentyzmem ma ogromne znaczenie dla usprawniania całości kształtu pracy placówki przedszkolnej i właściwego przygotowania dziecka do podjęcia nauki w obszarze edukacji wczesnoszkolnej.

Wybrane aspekty dydaktycznych i wychowawczych funkcji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Edukacja wczesnoszkolna z jednej strony opiera się na fundamencie stworzonym przez wychowanie przedszkolne, a z drugiej strony stanowi swoistą, bardzo istotną podstawę procesu dalszego kształcenia i wychowania dziecka. W obszarze edukacji wczesnoszkolnej rozpoczyna się wprowadzanie dziecka do systematycznej pracy nad sobą i nad własną edukacją. Można więc powiedzieć, że ten etap nauki szkolnej „wyznacza kierunek działań pedagogicznych oraz warunkuje dalsze losy i karierę szkolną uczniów”¹⁹. Dlatego też zauważyć należy ogromne znaczenie i rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, którzy wprowadzają dziecko do nowej sytuacji społecznego funkcjonowania, jaką jest sytuacja szkolna. „Sprawują jeszcze w znacznym stopniu funkcję opiekuńczą, ale jednocześnie wykonują trudne zadanie łączenia zabawy z podstawami systematycznej pracy”²⁰.

Specyfika integralnej koncepcji edukacji wczesnoszkolnej wymaga od nauczyciela tworzenia czynników wychowawczo-dydaktycznych w taki sposób, „aby już w toku czynności uczenia się następowała integracja różnych elementów sytuacji i związanych z nimi form aktywności”²¹. Oznacza to konieczność projektowania sytuacji, których wystąpienie jest logiczną konsekwencją następujących po sobie zdarzeń, umożliwiających dziecku poznanie określonych zjawisk w wielu aspektach, uruchomienie różnych form aktywności dziecięcych i dostarczenie wielu emocji i przeżyć. „Nauczyciel kształcenia zintegrowanego odgrywa specyficzną i niepowtarzalną rolę. Od jego pracy zależy w dużym stopniu powodzenie w dalszej karierze dzieci, ale także postawa wobec szkoły jako instytucji edukacyjnej, wobec nauczycieli i obowiązków szkolnych. Już nigdy później nauczyciel nie odgrywa tak ważnej roli w rozwoju osobowości dziecka i nie jest tak ważnym

¹⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika, op. cit.*, ss. 162-163.

¹⁹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 9.

²⁰ *Ibidem*, s. 9.

²¹ L. Piekarska, *Rola nauczyciela w kształceniu zintegrowanym w kontekście pedagogiczno-socjologicznym* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *op. cit.*, s. 187.

autorytetem, a często wzorem do naśladowania. Dlatego niezwykle istotne są cechy osobowe nauczyciela, jego kompetencje intelektualne, moralne i dydaktyczne do wykonywania zawodu”²².

Według L. Piekarskiej²³ zadania i formy aktywności planowane na każdy dzień powinny być nastawione na jednoczesne kształtowanie u uczniów następujących umiejętności:

- słuchania, mówienia, percepcji,
- komunikowania się z innymi w bliższym i dalszym środowisku,
- wypowiedzania swoich spostrzeżeń w mowie i piśmie,
- eksponowania siebie w mowie, piśmie, mimice, całej swojej postaci.

Edukacja zintegrowana stawia więc przed nauczycielem zróżnicowane i dość trudne zadania, przede wszystkim wymaga fachowego przygotowania metodycznego, umiejętności profesjonalnego projektowania swoich działań, łączenia treści z różnych dziedzin w sposób generujący pobudzanie wszystkich rodzajów aktywności dziecka.

Zauważyć należy, że dużym atutem nauczania w klasach kształcenia zintegrowanego jest prowadzenie zajęć przez jednego nauczyciela-wychowawcę, który w takim systemie ma możliwość dokładnego poznania swoich wychowanków, ich uzdolnień, zainteresowań, potrzeb i problemów.

Niezwykle pożądana na tym etapie edukacyjnym jest twórcza postawa nauczyciela zmierzająca do twórczego rozwoju osobowości swoich wychowanków. Nauczyciel twórczy pobudza i wspiera twórczość dziecka, ale jednocześnie uczy się od niego wrażliwości i świeżości spojrzenia, co automatycznie zapobiega postępowaniu szablonowemu i rutynie w działaniach pedagogicznych. Według P. Kowolika nauczyciel klas początkowych to „osoba otwarta - przyjmująca informacje dziwne, niepewne wzajemnie sprzeczne, nie odrzucająca ich, lecz tolerująca; dociekliwa – umiejąca czekać na właściwą odpowiedź, poszukująca tej odpowiedzi; wrażliwa – ławiej spostrzegająca ukryte elementy rzeczywistości; osoba odpowiedzialna, dojrzała emocjonalnie, niezależna intelektualnie”²⁴. Nauczyciel twórczy jest reprezentantem szeroko rozumianego nowatorstwa pedagogicznego, inicjatorem sprawstwa, zainteresowania, nowych interakcji, postawy „zaciekawienia światem”. Postawa taka jest niezwykle pożądana na etapie edukacji wczesnoszkolnej, obejmujących uczniów znajdujących się w nie-

²² K. Żegnałek, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3.

²³ L. Piekarska, *Rola nauczyciela w kształceniu zintegrowanym w kontekście pedagogiczno-socjologicznym* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *op. cit.*, s. 190.

²⁴ P. Kowolik, *Twórczy rozwój nauczyciela edukacji elementarnej (kontekst teoretyczny)* [w:] M. Magda-Adamowicz (red.), *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych. Obszary i panorama problematyki*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”, Gniezno 2011, s. 104.

zwykle intensywnej fazie wszechstronnego rozwoju osobowości, poznawania procesów rządzących otaczającą rzeczywistością, uczenia się i budowania relacji społecznych.

Podsumowanie

Zmiany społeczne dokonujące się we współczesnych czasach stawiające przed nauczycielem coraz większe wymagania, zmuszają go do poszukiwania nowych twórczych rozwiązań i wzorów pedagogicznego działania. „Konieczność kształtowania nowego typu osobowości, przystosowanego do wymogów współczesnego życia dezaktualizuje tradycyjne formy pracy pedagogicznej. W tym nowym paradygmacie zmienia się również rola nauczyciela, który nadal przecież w największym stopniu decyduje o jakości nauczania”²⁵.

W związku z tym występuje konieczność zdecydowanego odejścia od koncepcji wychowania adaptacyjnego i zastąpienie jej wychowaniem innowacyjnym inspirującym do nieustannego kreowania otaczającej rzeczywistości, do współtworzenia przyszłości. Dążenia te znajdują automatycznie odzwierciedlenie w funkcjach pełnionych przez współczesnego nauczyciela. „Ewolucja funkcji nauczycielskich wskazuje również i na to, że zadania współczesnego nauczyciela są ujmowane bardzo szeroko, przede wszystkim jako kształtowanie osobowości wychowanka, a nie jedynie przekazywanie wiedzy. Poszerzająca się rola szkoły jako instytucji kształcącej i wychowującej, nakłada na nauczyciela (i to niezależnie od jego poziomu) nowe funkcje, żąda od niego nowych obowiązków; zadania te i postulowane funkcje – mieszczą się w terminie nauczyciel-wychowawca”. To połączenie już nie intuicyjnie, ale merytorycznie, oddaje ugruntowywanie się nowej funkcji nauczyciela”²⁶.

Nauczyciel staje się drogowskazem, który pokazuje zasady poruszania się po ścieżce nie tylko edukacyjnej, ale także życiowej. „Dzisiejszy wychowawca ma za zadanie nie tylko kształcić i wychowywać podopiecznego, ale także ma oddziaływać na wszystkie jego płaszczyzny życia zarówno w sferach: poznawczej, emocjonalnej, a także społecznej”²⁷.

W kontekście kształtowania się nowej roli nauczyciela-wychowawcy szczególną uwagę należy zwrócić na swoistość pracy peda-

²⁵ G. Cęcelek, *Twórczość pedagogiczna jako podstawowa przesłanka pracy współczesnego nauczyciela* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *op. cit.*, s. 128.

²⁶ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 1997, s. 18.

²⁷ A. Bloch-Nabiałek, *Nowe spojrzenie na rolę, zadania oraz osobowość opiekuna i wychowawcy* [w:] T. Zacharuk, *op. cit.*, s. 76.

gogenicznej nauczyciela edukacji elementarnej, na ogromne znaczenie jego cech osobowych, kompetencji intelektualnych, moralnych i dydaktycznych w determinowaniu rozwoju osobowości dziecka oraz poziomu efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. W związku z tym należy podkreślić znaczenie kształtowania świadomości osób realizujących zawód nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dotyczącej powagi pełnionej roli społecznej i odpowiedzialności determinowanej wypełnianiem obowiązków zawodowych.

Literatura

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Bloch-Nabiałek A., *Nowe spojrzenie na rolę, zadania oraz osobowość opiekuna i wychowawcy* [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Budzień H., *Wybrane zagadnienia i problemy z pedagogii*, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009.
- Cęcełek G., *Nauczyciel wobec edukacyjnych wyzwań współczesnej rzeczywistości* [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Cęcełek G., *Twórczość pedagogiczna jako podstawowa przesłanka pracy współczesnego nauczyciela* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 3*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Grzeszkiewicz B., *Rola przedszkola w przygotowaniu startu edukacyjnego* [w:] S. Guz, J. Andrzejewska, *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki, Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010.
- Klim-Klimaszewska A., *Postawa nauczyciela-wychowawcy w przedszkolu* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 3*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.

- Kowolik P., *Twórczy rozwój nauczyciela edukacji elementarnej (kontekst teoretyczny)* [w:] M. Magda-Adamowicz (red.), *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych. Obszary i panorama problematyki*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”, Gniezno 2011.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Paprotna G., *Przedszkole wobec zadań opieki nad dzieckiem* [w:] P. P. Barczyk, G. Paprotna (red.), *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, Górnośląska Wyższa Szkoła im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłówice 2011.
- Pervin L.A., *Psychologia osobowości*, GWP, Gdańsk 2002.
- Piekarska L., *Rola nauczyciela w kształceniu zintegrowanym w kontekście pedagogiczno-socjologicznym* [w:] A. Klim-Klimaszewska, T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 3*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Pólturzycki J., *Potrzeby edukacji jutra a jej zagrożenia*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra*, Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS, Częstochowa 2000.
- Szkołak A., *Osobowość nauczyciela klas początkowych jako wartość w procesie edukacyjnym*, „Nauczanie Początkowe”, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2005, nr 1.
- Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3.

ROZDZIAŁ 5.

INGERENCJA ORGANU PROWADZĄCEGO SZKOŁĘ W SFERĘ DOFINANSOWANIA DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

mgr Michał Pieróg
Uniwersytet Szczeciński

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, dofinansowanie kształcenia, Karta Nauczyciela.

Wprowadzenie

Specyfika wykonywania zawodu nauczyciela jest powszechnie znana, podobnie jak ogromna rola jaką nauczyciel ma do spełnienia czuwając nad procesem dydaktycznym swoich uczniów¹. Ze względu na okoliczność, iż dydaktycy, pedagodzy stanowią znaczną grupę zawodową w polskim społeczeństwie, ustawodawca zdecydował się uregulować kwestie związane z wykonywaniem tego zawodu w odrębnym od Kodeksu pracy akcie normatywnym rangi ustawowej, mianowicie w Karcie Nauczyciela². Określa ona podstawowe kwestie związane z zatrudnianiem nauczycieli, ich obowiązkami służbowymi, organizacją pracy, przysługującymi uprawnieniami (np. nagroda jubileuszowa), a także częściowo aspekty ściśle skorelowane z funkcjonowaniem szkoły jako jednostki podległej organowi prowadzącemu. W treści art. 6 Karty Nauczyciela ustawodawca wskazał podstawowe obowiązki nauczycielskie, wymieniając wśród nich m.in. rzetelne

¹ Zob.: Ł. Reczek-Zymróż, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, nr 1, ss. 127 – 139.

² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.), zwana dalej „Kartą Nauczyciela”.

realizowanie zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Nadto zobligowany zostaje do zapewnienia wsparcia każdego ucznia w jego rozwoju, dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego, kształcenia i wychowywania młodzieży z umiłowaniu Ojczyzny, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka. Realizacja tych zadań jest utrudniona wobec wielu czynników problematycznych dotyczących w zasadzie funkcjonowania systemu oświaty w całej Polsce. Głównym powodem takiego stanu rzeczy jest brak wzajemnego zaufania w relacjach między samymi nauczycielami, między nauczycielem a uczniem, czy też rodzicami.

Drugim z czynników jest brak dialogu³. Związane jest to niejednokrotnie z brakiem woli porozumienia i stwarzaniem zbędnych barier komunikacyjnych, co może wpływać na rozwój osobisty dziecka. Jednakże ustawodawca nie konstytuuje wyłącznie obowiązków nauczyciela w oparciu o kształcenie i edukowanie najmłodszych. Okazuje się bowiem, że m.in. z treści art. 12 ust. 3 Karty Nauczyciela wynika jednoznacznie obowiązek nauczyciela do podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych, jak również wiedzy ogólnej. Tym samym korzystając z tego upoważnienia jest uprawniony do realizacji prawa pierwszeństwa w aspekcie uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie. Jednakże ta dyrektywa nie stanowi wyłącznie wymogu ustawowego, ale jest ściśle powiązana z cechami zawodu nauczyciela, który wymaga samodoskonalenie i ciągłego podnoszenie swoich kwalifikacji⁴. Celowi, który wskazany został w tym przepisie, ma służyć zapewnienie ustawowo zagwarantowanych środków finansowych, które muszą zostać w sposób określony przepisami prawa rozdysponowane pomiędzy poszczególne placówki oświatowe funkcjonujące w danej jednostce samorządu terytorialnego (stanowiącej organ prowadzący), z jednoczesnym uwzględnieniem zasad równości pracowników i równości w dostępie do finansowania doskonalenia zawodowego. Szerokie orzecznictwo Sądu Najwyższego także wskazuje na konieczność równego dostępu pracowników do form doskonalenia, a ewentualne różnicowanie ich sytuacji powinno być w należyty sposób uzasadnione i poparte obiektywnymi okolicznościami i przesłankami merytorycznymi.

³ E. Furcha, *Odpowiedzialność nauczyciela – refleksja pogłębiona* [w:] „Edukacja Pomorska” 2013, nr 57 – 58, s. 6.

⁴ L. Salata – Zasacka, *Filozofia – jako podstawa integracji nauczania i wychowania – wybrane zagadnienia* [w:] I. Fudali, I. Żeber – Dzikowska, E. Buchcic (red.), *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, Perpetuum Mobile, Kielce 2012, ss. 139 – 149.

Niejednokrotnie okazuje się, że organy prowadzące szkołę w drodze wprowadzania do porządku prawnego aktów prawa miejscowego (zarządzeń organów wykonawczych bądź też uchwały organów stanowiących) starają się wpływać na możliwość doskonalenia zawodowego nauczycieli, ustalając limity, progi, formy doskonalenia zawodowego podlegające dofinansowaniu albo granice kwotowe dofinansowania, najczęściej w formie regulaminów. W ten sposób wkraczają w sferę kompetencji dyrektora szkoły, który odpowiedzialny jest za kwestie związane z dofinansowaniem doskonalenia zawodowego nauczycieli i realizuje zadania wynikające ze stosunku pracy nawiązanego z nauczycielem, bez znaczenia czy nawiązanie to odbyło się na podstawie umowy o pracę, czy też mianowania.

Karta Nauczyciela jako podstawowy akt normatywny regulujący kwestię dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli

Wobec poczynionych wcześniej uwag na tle prawnych regulacji polskiego porządku prawnego dotyczących dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli warto ponownie wskazać, iż podstawową regulację ustawową stanowi przepisy Karty Nauczyciela. To z przepisów tego aktu normatywnego należy wywodzić normy prawne regulujące tę kwestie. Pierwszym błędem jaki organy jednostek samorządu terytorialnego popełniają próbując zrealizować ustawowe kompetencje jest wskazanie błędnej podstawy prawnej swojego działania, opierając się wyłącznie na przepisach ustrojowych dla danej jednostki samorządu terytorialnego, np. na podstawie przepisów ustawy o samorządzie gminnym⁵, w szczególności treści art. 31 wyżej wskazanej ustawy konstytuującej kompetencję dla wójta, burmistrz, prezydenta miasta do kierowania bieżącymi sprawami gminy. Podobnie kwestia ma się w przypadku uchwał podejmowanych przez rady poszczególnych gmin. Natomiast podstawy takiej doszukiwać się należy wyłącznie w Karcie Nauczyciela, nawet bez konieczności odnoszenia i odwoływania się do treści normatywnej rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty

⁵ Ustawa z dnia 9 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2016 r., poz. 446).

i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania środków.

Taką podstawę normatywną stanowi art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela, który stanowi, że w budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa metodycznego – w wysokości 1 % planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe. Przepis ten zawiera upoważnienie dla rady gminy do wyodrębnienia takich środków w uchwale budżetowej, natomiast nie wspomina w ogóle o roli organu wykonawczego gminy czy też stanowiącego w zakresie ustalania zasad i trybu przyznawania dofinansowania. Identyczne stanowisko prezentuje Andrzej Barański w komentarzu do art. 70a Karty Nauczyciela wskazując, że niektóre jednostki samorządu terytorialnego podejmowały próby uchwalenia aktów regulujących zasady korzystania przez nauczycieli ze środków na dofinansowanie doskonalenia nauczycieli, jednak takie akty były kwestionowane przez wojewodów jako niezgodne z prawem, gdyż brakuje upoważnienia ustawowego do uregulowania kwestii podziału środków⁶. Jak już wspomniano wskazana norma stanowi wyłączną kompetencję rady gminy do wyodrębnienia kwot przeznaczonych na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Dokonuje się tego w uchwale budżetowej, ponieważ przepis ten nie upoważnia w żadnym zakresie rady gminy do uchwalenia regulaminu przyznawania owego dofinansowania na doskonalenie zawodowe nauczycieli⁷. Na tym etapie kończy się bezsprzecznie ingerencja organu prowadzącego szkołę w sferę dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, pozostawiając pozostałe kwestie z tym związane w kompetencji dyrektora placówki oświatowej.

Podobne stanowisko prezentuje orzecznictwo sądowe, w którym podkreśla się że zważywszy, iż wolą ustawodawcy określoną w komentowanym przepisie było powierzenie radzie gminy dysponowania środkami przeznaczonymi na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli i organizację doradztwa metodycznego, które musi przewidzieć w swoim budżecie, to jakiegokolwiek rozdzielanie tych środków albo umieszczenie ich w planach finansowych poszczególnych szkół, którymi zgodnie z art. 39 ust. 1 pkt 5 ustawy o systemie oświaty dysponuje dyrektor szkoły, jest oczywistym przekroczeniem delegacji ustawowej⁸.

⁶ A. Barański, *Art. 70a [w:] A. Barański (red.), Karta Nauczyciela. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 134.

⁷ Rozstrzygnięcie nadzorcze Wojewody Pomorskiego z dnia 3 grudnia 2009 roku, sygn. akt NK.VI.IŁ.0911/127/09, Legalis nr 268207.

⁸ Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego z dnia 22 kwietnia 2008 roku, sygn. akt IV SA/Gl 693/07, Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych.

Wszelkie działania organów jednostek samorządu terytorialnego, które wykraczają poza wyodrębnienie środków na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na podstawie art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela odbywają się w związku z tym bez podstawy prawnej. W tym miejscu należy podkreślić, iż na gruncie ustroju organów samorządu terytorialnego występuje jeszcze jedna rozbieżność. Wskazana kompetencja do wyodrębnienia środków dotyczy wyłącznie organu stanowiącego (np. rady miasta). Brak jest w związku z tym kompetencji dla organu wykonawczego gminy (wójta, burmistrza, prezydenta miasta) dla kształtowania regulaminu dofinansowania w formie zarządzenia. Wynika to z faktu, że na gruncie ustawy o samorządzie gminnym organem wykonawczym jednostki samorządu terytorialnego jest burmistrz jako podmiot zobowiązany ustawowo do wykonywania uchwał rady i zadań danej gminy, które są określone przepisami prawa. W związku z tym prawotwórcze kompetencje posiada wyłącznie rada gminy będąca organem stanowiącym. Dlatego też abstrahując od legalności i posiadania kompetencji do wydania takiego aktu normatywnego w przedmiocie ustalenia regulaminu przyznawania dofinansowania, w hipotetycznej sytuacji jedynie rada miałaby takie kompetencje prawotwórcze. Taka konstatacja uzasadniona jest podstawową zasadą działania organów administracji publicznej w granicach i na podstawie przepisów prawa, z której wywodzi się regułę „dozwolone jest tylko to, co prawo wyraźnie przewiduje” *a contrario* w stosunku do reguły prawa cywilnego „dozwolone jest wszystko to, czego prawo nie zakazuje”, tj. *quod lege non prohibitum, licitum est*. Nadto obowiązek istnienia wyraźniej delegacji ustawowej przewiduje jednocześnie art. 40 ustawy o samorządzie gminnym. Stanowi to realizację stanowiska Trybunału Konstytucyjnego, który określając charakter prawny aktów prawa miejscowego określonych w katalogu źródeł powszechnie obowiązującego prawa na gruncie art. 87 Konstytucji RP podkreślił, iż w stosunku do aktów prawa miejscowego istnieje bezwzględny zakaz domniemania kompetencji prawodawczych⁹. Obowiązującą regułą jest zakaz domniemania kompetencji, gdyż normy takie winny być interpretowane w sposób ścisły i literalny oraz zakaz wykładni rozszerzającej kompetencji prawotwórczych, bowiem wyznaczenie organowi określonych zadań nie jest równoznaczne z udzieleniem mu kompetencji do ustanawiania aktów normatywnych służących ich realizacji, a takie przekroczenie kompetencji skutkować musi stwierdzeniem nieważności aktu.

Jednocześnie organy jako podstawę prawną tego typu aktów normatywnych ustalających regulaminy wskazują niekiedy przepis dotyczący

⁹ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 czerwca 2000 rok, sygn. akt K 25/99, Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego 2000, Nr 5, poz. 141.

zaspokajania potrzeb zbiorowych, co wydaje się być działaniem kompletnie niedopuszczalnym, pozbawionym jakiegokolwiek rozumienia stosowanych przepisów, nie tylko w zakresie ich treści normatywnej, ale również charakteru. Na tym etapie koniecznym okazuje się wskazanie istniejących różnic pomiędzy przepisem kompetencyjnym, a przepisem upoważniającym. Co prawda art. 7 ust. 1 pkt 8 ustawy o samorządzie gminnym przewiduje, że zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty w postaci edukacji publicznej jest zadaniem własnym gminy, jednak wskazana norma stanowi jedynie przepis kompetencyjny, na podstawie którego w obowiązującym stanie prawnym nie ma możliwości wydawania wiążących aktów normatywnych.

Skarga do Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego

W obowiązującym porządku prawnym istnieje możliwość wzruszenia takiego aktu prawa miejscowego wydanego przez organ prowadzący szkołę, niezależnie od tego, czy regulamin ustalony został w formie zarządzenia przez organ wykonawczy, czy też organ stanowiący w formie uchwały. Zgodnie z art. 101 ustawy o samorządzie gminnym każdy, czyj interes prawny lub uprawnienie zostały naruszone uchwałą lub zarządzeniem podjętymi przez organ gminy w sprawie z zakresu administracji publicznej, może - po bezskutecznym wezwaniu do usunięcia naruszenia - zaskarżyć uchwałę lub zarządzenie do sądu administracyjnego. Nie jest to jednak środek nadzoru (który stosuje i sprawuje nad uchwałami wojewoda), ale środek służący do ochrony innych podmiotów przed skutkami wykorzystania przez gminę swojej samodzielności poza granice wyznaczone przepisami prawa, ze szkodą dla uprawnień jednostki w sferze administracji publicznej¹⁰. Tym samym ustawa nakłada na nauczyciela, który został pokrzywdzony wydaniem takiego aktu normatywnego kilka obowiązków, które winien zrealizować przed skierowaniem sprawy na drogę postępowania sądowoadministracyjnego. W pierwszej kolejności musi skierować do organu, który wydał kwestionowany akt prawny wezwanie do usunięcia naruszeń prawa. W jego treści winny zostać wskazane takie kwestie jak sprecyzowanie zaskarżonego aktu, a także zarzuty merytoryczne jakie są w stosunku do niego kierowane. Dopiero bezskuteczny upływ terminu otwiera możliwość skierowania sprawy na drogę sądową. Takie postępowanie inicjuje skarga do wojewódzkiego sądu administracyjnego, która musi od-

¹⁰ B. Adamiak, J. Borkowski, *Postępowanie administracyjne i sądowoadministracyjne*, LexisNexis, Warszawa 2012, s. 40.

powiadać wymogom formalnym i kierowana jest do sądu, ale za pośrednictwem organu, który wydał zaskarżone zarządzenie lub też uchwałę.

Niezbędnymi elementami składowymi norm zawartych w aktach prawa miejscowego jest wskazanie nie tylko adresatów normy (zewnątrznych wobec administracji i w sposób generalny) oraz okoliczności, w których norma ta znajdzie zastosowanie (abstrakcyjność normy), lecz także nakazywanego lub zakazywanego działania. Akty nieposiadające normatywnego charakteru nie mogą być kwalifikowane jako akty prawa miejscowego¹¹. Drugim elementem koniecznym dla skuteczności wniesienia skargi i dążenia do stwierdzenia nieważności danego aktu jest wykazanie naruszenia interesu prawnego. Do wniesienia skargi na podstawie art. 101 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym nie legitymuje, ani sprzeczność z prawem zaskarżonej uchwały, ani też stan zagrożenia naruszenia interesu prawnego lub uprawnienia. Prawo do wniesienia na podstawie art. 101 ust. 1 wyżej wskazanej ustawy, skargi do sądu przysługuje podmiotowi, który wykaże naruszenie przez zaskarżoną uchwałę własnego interesu prawnego lub uprawnienia, a zatem w przypadku, gdy zaskarżona uchwała godzi w sferę prawną podmiotu przez wywołanie negatywnych następstw prawnych, np. przez zniesienie, ograniczenie czy też uniemożliwienie realizacji jego uprawnienia lub interesu prawnego. Naruszenie interesu prawnego lub uprawnienia to naruszenie przysługującej podmiotowi z mocy prawa ochrony. Podstawą do wyprowadzenia tej ochrony są przepisy prawa materialnego, które regulują treść działania organów administracji publicznej, na mocy których kształtowane są uprawnienia lub obowiązki jednostki. Interes prawny, o którym mowa w art. 101 ust. 1 ustawy o samorządzie gminnym, musi być rzeczywisty i bezpośredni, powinien on w sposób realny funkcjonować w chwili wniesienia skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego¹². Może znajdować swoje oparcie np. w naruszeniu zasady równego traktowania pracowników i braku możliwości polemiki z podjętą decyzją przyznaniu dofinansowania, bowiem np. rozstrzygnięcie dokonane na podstawie wprowadzonego regulaminu może mieć charakter uznaniowy, gdzie wysokość przyznanego dofinansowania mieści się w określonym kwotowo lub procentowo pułapie faktycznie poniesionych przez nauczyciela kosztów kształcenia. Skarżący często wskazują, że naruszona została ich prawnie zagwarantowana sytuacja przez zaskarżone zarządzenie wobec niedochowania ustawowo przewidzianego trybu przyznawania dofinansowania kształcenia przewidzianego w art. 70a i innych Karty Nauczyciela. Różnicowanie nauczycieli bez wskazania podstaw

¹¹ D. Dąbek, *Sądowa kontrola aktów prawa miejscowego – aspekt materialnoprawny*, „Zeszyty naukowe sądownictwa administracyjnego” 2013, nr 3, ss. 76 – 103.

¹² Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 1 grudnia 2015 roku, sygn. akt II FSK 817/14, Lex nr 1988755.

merytorycznych takiego działania, uznać należy za różnicujące sytuację pracowników oświatowych i naruszające równy dostęp do doskonalenia zawodowego oraz naruszenie zasady równego traktowania pracowników wobec zapisów regulaminowych uniemożliwiających polemikę z rozstrzygnięciem, ze względu na brak wymogu dotyczącego uzasadnienia stanowiska zarówno dyrektora szkoły w zakresie skierowania nauczyciela na doskonalenie zawodowe, który w ramach uznania decyduje o wysokości dofinansowania, co winno pociągać za sobą konieczność obiektywnego wskazania motywów leżących u podstaw takiego, a nie innego rozstrzygnięcia¹³.

Naruszenie interesu prawnego można oprzeć także na art. 12 ust. 3 Karty Nauczyciela, zgodnie z którym nauczyciel powinien pogłębiać swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie. Temu celowi mają służyć zapewnione ustawowo środki finansowe, które na podstawie zarządzenia lub uchwały rozdysponowane zostają w sposób naruszający równość pracowników i równość w dostępie do finansowania kształcenia, z przekroczeniem ustawowych kompetencji. W związku z tym ograniczona może zostać realizacja prawnie zagwarantowanego uprawnienia dotyczącego równego dostępu wszystkich nauczycieli do form doskonalenia zawodowego, przez co np. pomniejszone zostaje dofinansowanie na rzecz osób, którym przyznano dofinansowanie w kwocie wyższej.

Następnie należy wykazać, iż skarżony akt normatywny musi być aktem prawa miejscowego z zakresu administracji publicznej. Powinien zatem spełniać podstawowe cechy gminnego aktu prawa miejscowego i być skierowany do pomiotów zewnętrznych, do bliżej nieokreślonego indywidualnie adresata i dotyczyć sytuacji powtarzalnych, regulując prawa lub obowiązki podmiotów znajdujących się poza administracją publiczną, którymi są nauczyciele. Zgodnie bowiem z ustawą z dnia 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych, nie ma możliwości zakwalifikowania do grupy pracowników samorządowych, nauczycieli i uznania ich za podmioty wewnętrzne. Uzasadnione jest to treścią art. 3 wspomnianej ustawy, według którego wobec tych grup pracowników, których status prawny określają odrębne przepisy, ustawa nie ma zastosowania. Najistotniejszą grupą z punktu widzenia prawa oświatowego, wyłączonej spod rygoru ustawy, są nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni, o których mowa w Karcie Nauczyciela. Wprawdzie są oni zatrudnieni w jednostkach organizacyjnych jednostek samorządu terytorialnego, lecz ich

¹³ Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gorzowie Wielkopolskim z dnia 16 października 2014 roku, sygn. akt II SA/Go 584/14, Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych.

status prawny określony został w sposób wyczerpujący w przepisach o charakterze *lex specialis* w stosunku do ustawy o pracownikach samorządowych¹⁴.

Na marginesie należy podkreślić, że właściwy tryb znajdujący swoje umocowanie w przepisach prawa przedstawia się w następujący sposób. Organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego w uchwale budżetowej winien jedynie wyodrębnić środki na doskonalenie zawodowe nauczycieli zgodnie z art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela. Organ prowadzący co roku ustala nadto maksymalną kwotę dofinansowania opłat za kształcenie pobierane przez szkoły wyższe i zakłady kształcenia nauczycieli, dokonywane w porozumieniu z dyrektorami szkół i przedszkoli. Do dnia 30 listopada dyrektor szkoły lub przedszkola składa do organu prowadzącego wnioski o dofinansowanie form doskonalenia, a przygotowuje go, opierając się na wieloletnim planie doskonalenia zawodowego, uchwalonego przez radę pedagogiczną.

Literatura

- Adamiak B., Borkowski J., *Postępowanie administracyjne i sądowniczo-administracyjne*, LexisNexis, Warszawa 2012.
- Barański A., *Art. 70a* [w:] A. Barański (red.), *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Dąbek D., *Sądowa kontrola aktów prawa miejscowego – aspekt materialnoprawny*, „Zeszyty naukowe sądownictwa administracyjnego” 2013, nr 3.
- Furccha E., *Odpowiedzialność nauczyciela – refleksja pogłębiona* [w:] „Edukacja Pomorska” 2013, nr 57-58.
- Reczek-Zymróż Ł., *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, nr 1.
- Salata-Zasacka L., *Filozofia – jako podstawa integracji nauczania i wychowania – wybrane zagadnienia* [w:] I. Fudali, I. Żeber – Dzikowska, E. Buchcic (red.), *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, Perpetuum Mobile, Kielce 2012.

¹⁴ Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy z dnia 28 listopada 2007 roku, sygn. akt II SA/Bd 643/07, Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych.

Akty prawne

Ustawa z dnia 9 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2016 r., poz. 446)

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.)

Orzecznictwo

Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 1 grudnia 2015 roku, sygn. akt II FSK 817/14, Lex nr 1988755.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gorzowie Wielkopolskim z dnia 16 października 2014 roku, sygn. akt II SA/Go 584/14, Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych.

Rozstrzygnięcie nadzorcze Wojewody Pomorskiego z dnia 3 grudnia 2009 roku, sygn. akt NK.VI.IŁ.0911/127/09, Legalis nr 268207.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego z dnia 22 kwietnia 2008 roku, sygn. akt IV SA/Gl 693/07, Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych.

Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Bydgoszczy z dnia 28 listopada 2007 roku, sygn. akt II SA/Bd 643/07, Centralna Baza Orzeczeń Sądów Administracyjnych.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 czerwca 2000 rok, sygn. akt K 25/99, Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego 2000, Nr 5, poz. 141.

INTERFERENCE INSTITUTIONS OF LOCAL GOVERNMENT IN FUNDING PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS

Summary

The immediate goal of this chapter is to identify the legal boundaries of the functioning of local government units leading educational institutions. It turns out that sometimes they enter unlawfully into the realm of belonging to the exclusive competence of the director of the school, thus usurped the right to influence the content of the employment relationship of the teacher. An example of this may be interference authorities responsible for school funding issues related to teacher training, which will be the subject of this study.

Keywords: vocational training, funding education, Teacher`s Charter.

ROZDZIAŁ 6.

PARENTAL ATTITUDES AND CHILDREN COGNITIVE DEVELOPMENT

dr Magdalena Giers
WSB University in Gdańsk

Key words: school readiness, parental attitudes, child development, family role, school achievements.

Introduction

Multiple forces contribute to children's academic skills in the first years of school¹. Jeynes² basing on the results of research concludes that among multiple factors that influence the school success of young children is parental involvement. Senechal³ as well as Skibbe et al.⁴ proved importance of parental beliefs and practices. Other scientists pay attention to sociocultural factors, such as early home environment, for later development⁵

¹ L.A. Karoly, R. Kilburn, J.H. Bigelow, J.P. Caulkins, and J.S. Cannon. *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview and applications to the starting early, starting smart program*. Santa Monica, CA: RAND. 2011; V.C. Wong, T.D. Cook, W.S. Barnett, and K. Jung, *An effectiveness-based evaluation of five statepre-kindergarten programs.* Journal of Policy Analysis and Management, 2008, 27, pp.122–154.

² W.H. Jeynes, *A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement.* Education and Urban Society, 2003, 35(2), pp. 202–218.

³ M. Senechal, *Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, and reading for pleasure.* Scientific Studies of Reading, 2006, 10, pp. 59–87.

⁴ L.E. Skibbe, A.H. Hindman, C.M. Connor, M. Housey, and F.J. Morrison, *Relative Contributions of Prekindergarten and Kindergarten to Children's Literacy and Mathematics Skills.* Early Education and Development 2013, 24 (5), pp. 687-703

⁵ D. Blomeyer, K. Coneus, M. Laucht, and F. Pfeiffer, *Initial risk matrix, home resources, ability development and children's achievement.* Journal of the European Economic Association, 2009, 7, pp. 638-648.

6. Other authors said that child characteristics is also very significant in this topic⁷.

From the perspective of future school success, particular attention should be paid on family context as well as on care about education and intellectual development of children before the beginning of school, because thanks to the initial success children can strengthen their self-esteem, acquire faith in their own abilities, and willingly attend school.

On the psychical development of children particular importance have not only their educational activities, but also the impact of their parents. For example the results of long term studies (from birth to adulthood) conducted by Blomeyer et al.⁸ demonstrated relationship between basic cognitive (include memory capacity, information processing speed, linguistic and logic skills, and general problem-solving abilities) and noncognitive abilities (persistence) and socio-emotional home resources (the economic, emotional, and social resources available for the child at home). Based on the conducted research has prove that parental stimulation and responsiveness in early childhood are among the most significant resources available for the formation of competencies⁹. Results demonstrate substantial

⁶ F. Cunha, J. J. Heckman, and S. M. Schennach, *Estimating the Technology of Cognitive and onognitive Skill Formation*, "Econometrica", 2010, 78 (3), pp. 883-931; J. Currie, *Inequality at Birth: Some Causes and Consequences*. "American Economic Review: Papers and Proceedings", 2011, 101(3), pp. 1-22; J.J. Heckman, *The economics, technology, and neuroscience of human capability formation*, "Proceedings Of the National Academy of Sciences of the United States of America", 2007, 104(33), pp. 13250-13255; F. Pfeiffer and K. Reuß. *Age-Dependent Skill Formation and Returns to Education*. "Labour Economics", 2008, 15 (4): 631-646; C.K. Spieß, *Ökonomie frühkindlicher Bildung und Betreuung – Aktuelle Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Forschungsraum*. "DIW-Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung" 2011, 79 (3), pp. 5-10.

⁷ M.M. McClelland, C.E. Cameron, C.M. Connor, C. L. Farris, A.M. Jewkes, and F.J. Morrison. *Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills*, "Developmental Psychology", 2007, 43, pp. 947-959.

⁸ D. Blomeyer, K. Coneus, , M. Laucht, and F. Pfeiffer, *Early life adversity and children's competence development: evidence from the Mannheim study of children at risk*. "IZA Discussion Paper", 2013, 7216, pp. 467-485

⁹ D. Blomeyer, M. F. Laucht, K. Pfeiffer, and K. Reuß, *Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter, Familienumgebung und Entwicklung früher kognitiver und nicht kognitiver Fähigkeiten: Eine prospective Studie*. "DIW-Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung", 2010,79 (3), p. 11; J.J. Heckman, *The economics, technology, and neuroscience of human capability formation*, "Proceedings Of the National Academy of Sciences of the United States of America", 2007, 104(33), pp. 13250-13255; H. Heckhausen and J. Heckhausen, *Motivation and Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008; M. Holodynski and S. D. Seeger, *Entwicklung als soziokultureller Lernprozess: Die Bildungsbedeutung von Bezugspersonen für Kinder*, [in] T. Apolte, A. Funcke (ed.) *Frühkindliche Bildung und Betreuung*, Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2008, pp. 91-129; E.M. Berger, F. H. Peter, C. K. Spieß, *Wie hängen familiäre Veränderungen und das mütterliche Wohlbefinden mit der*

complementarities between competencies acquired during childhood and social outcomes a child achieves at young age. The correlation between socio-emotional home resources and cognitive abilities at preschool age is relatively strong: $r=0.30$ $p=0.04$ ¹⁰.

Characteristics of 5-6 year old child development and school readiness

Children aged 5-6 years have increasingly advanced levels of cognitive development. Their thinking is intuitive, shaped by direct observation and experience. They begin to shape the concept of permanence quantity, shape, size, weight and volume. Children master the basic mathematical operations. And also increases their ability to properly use the language, by acquiring new words and structures to build increasingly advanced and complex sentences¹¹. The early school years are a crucial time for young children to develop skills and competencies that have been demonstrated to influence their success both during and beyond their elementary school experience¹². Prospective longitudinal studies have shown that school readiness (i.e., preparedness for meeting the academic and social-emotional demands of school) positively impacts educational and psychosocial adjustment into adulthood¹³, suggesting that interventions designed

frühkindlichen Bildung zusammen”, “DIW Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung” 2011, 79 (3), pp. 27-44.

¹⁰ D. Blomeyer, K. Coneus, , M. Laucht, and F. Pfeiffer, *Early life adversity and children's competence development: evidence from the Mannheim study of children at risk*. “IZA Discussion Paper”, 2013, 7216, pp. 467-485

¹¹ J. Trempała and B. Harwas-Napierała. *Psychologia rozwoju człowieka* [Psychology of human development], PWN, Warszawa, 2015, s. 134-136.

¹² C.M. McWayne, R. Campos, and M. Owsianik. *Family involvement in preschool: A multi-dimensional, multi-level examination of mother and father involvement among low-income, culturally diverse families*. “Journal of School Psychology”, 2008, 46, pp. 551-573; K.C. Pears, P.A. Fisher, H.K. Kim, J. Bruce, C.V. Healey, and K. Yoerger. *Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care*. “Early Education and Development”, 2013, 24, pp. 771-791; R.K. Vukovic, *From Parental Involvement to Children's Mathematical Performance: The Role of Mathematics Anxiety*, “Early Education and Development”, 2013, 24 (4), pp. 446-467.

¹³ F.A. Campbell, B.H. Wasik, E. Pungello, M. Burchinal, O. Barbarin, K. Kainz, and C.T. Ramey, *Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions*. “Early Childhood Research Quarterly”, 2008, 23, pp. 452-466; K.E. Fothergill, M.E. Ensminger, K.M. Green, R.M. Crum, J. Robertson, and H. Juon. *The impact of early school behavior and educational achievement on adult drug use disorders: A prospective study*. “Drug and Alcohol Dependence”, 2008, 92, pp. 191-199; L.J. Schweinhart, J. Montie,

to promote school readiness can have comprehensive and long-ranging effects¹⁴ (Pears, 2013,771). Other research indicates that children's early school experiences affect later adjustment and achievement¹⁵.

Children at preschool age are accompanied by numerous changes in their development of physical, mental, psychological and social aspects. They are at particularly preferred stage for cognitive development. During this time children reach for a mental stabilization and have a strong interest surrounding reality and the acquisition of new skills school¹⁶.

Developmental psychologists show that children from age of 5- 6 years old are at a critically important stage for developing the inner mental life. At this age, children are more likely develop the ability to understand the environment, its rules, and develop a moral sense¹⁷. Duncan et al.¹⁸ points out, a range of early cognitive skills are important to children's school readiness and later academic success, including language, emergent literacy, and emergent math skills. Blomeyer et al.¹⁹ have proved that cognitive abilities enhances the variety of actively followed interests ($r= 0,45$) and math grades ($r=0,75$ with significance at the 5 percent level).

A number of early literacy skills are linked to reading outcomes, which in turn positively predict achievement in reading and math across

Z. Xiang,W.S. Barnett, C.R. Belfield, and M. Nores, *Lifetime effects: The High=Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Press. 2005.

¹⁴ K.C. Pears, P.A. Fisher, H.K. Kim, J. Bruce, C.V. Healey, and K. Yoerger. *Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care.*"Early Education and Development", 2013, 24, pp. 771-791,

¹⁵ G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, et al. *School readiness and later achievement*. "Developmental Psychology", 2007, 43, pp. 1428-1446; D. Entwisle, K. Alexander, and L. Olson, *First grade and educational attainment by age 22: A new story*. "American Journal of Sociology", 2005, 110, pp. 1458-1502; T.J. Sabol R.C. Pianta. *Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school*. "Child Development", 2012, 83, pp.282-299; A.S. Morris, A. John,, A. L. Halliburton, M. D. S. Morris, L. R. Robinson, S. S. Myers, K. J. Aucoin, A. W. Keyes, A. Terranova, *Effortful Control, Behavior Problems, and Peer Relations: What Predicts Academic Adjustment in Kindergartners from Low-Income Families?*"Early Education and Development", 2013, 24 (6), pp. 813-828.

¹⁶ J. Trempała and B. Harwas-Napierała. *Psychologia rozwoju człowieka* [Psychology of human development], PWN, Warszawa, 2015, s. 134-136.

¹⁷ N. Gannon and R. Ranzijn, *Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction Beyond IQ and personality?* "Personality and Individual Differences", 2005, 38, pp. 1353-1364.

¹⁸ G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, et al. *School readiness and later achievement*. "Developmental Psychology", 2007, 43, pp. 1428-1446

¹⁹ D. Blomeyer, K. Coneus, , M. Laucht, and F. Pfeiffer, *Early life adversity and children's competence development: evidence from the Mannheim study of children at risk*. "IZA Discussion Paper", 2013, 7216, pp. 467-485

elementary and middle school²⁰. Among the strongest predictors of early reading outcomes are phonological awareness, letter-sound knowledge, letter identification, and understanding of concepts about print²¹.

Proper mental development requires a suitable environment conducive to optimal functioning of human psychological characteristics (intellectual and emotional). The state of school readiness is very important because a good start in the school allow a child to adequately cope with further difficulties and to respect themselves and their responsibilities. It also affects the formation of a positive attitude to school, to learning and to teachers.

As Milander, Kingwill, and Venter²² point out “school readiness is a stage in a child's development where he or she has the ability to learn easily, effectively and without emotional disturbance. It cannot be considered a definite point in development, as it is a steady, continuous process. Rather, it is a condition or state on a continuum where the child has achieved certain cognitive, maturational, developmental and emotional attributes that indicate that he or she is ready and able to learn”.

Prospective longitudinal studies have shown that school readiness (i.e., preparedness for meeting the academic and social-emotional demands of school) positively impacts educational and psychosocial adjustment into adulthood²³, suggesting that interventions designed to promote school readiness can have comprehensive and long-ranging effects. Cook²⁴ also emphasizes the significance of school readiness as an important attribute for future success among all children. From the other hand, it has been

²⁰ G.J. Duncan, C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, et al. *School readiness and later achievement*. “Developmental Psychology”, 2007, 43, pp. 1428–1446

²¹ National Institute for Literacy, *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC, 2009; C. Schatschneider, J.M. Fletcher, D.J. Francis, C.D. Carlson, and B.R. Foorman, *Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis*, “Journal of Educational Psychology” 2004, 96, pp. 265–282.

²² M. Milander, C. Kingwill, and A. Venter. *Dominant preference and school readiness among Grade, 1 learners in Bloemfontein*, “African Journal of Child Health”, 2014, 8, pp. 153-156

²³ F.A. Campbell, B.H. Wasik, E. Pungello, M. Burchinal, O.Barbarin, K. Kainz, and C.T. Ramey, *Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions*. “Early Childhood Research Quarterly”, 2008, 23, pp. 452–466; K.E. Fothergill, M.E. Ensminger, K.M. Green, R.M. Crum, J. Robertson, and H. Juon. *The impact of early school behavior and educational achievement on adult drug use disorders: A prospective study*. “Drug and Alcohol Dependence”, 2008, 92, p. 191–199; L.J. Schweinhart, J. Montie, Z. Xiang, W.S. Barnett, C.R. Belfield, and M. Nores, *Lifetime effects: The High=Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Press. 2005.

²⁴ K.T. Cook, *Effects of Parent Expectations and Involvement on the School Readiness of Children in Head Start*. PhD diss. Texas A&M University, 2009.

proven by Davoudzadeh et al.²⁵ that school readiness predictors, specifically low early academic skills (i.e. reading, math, and general knowledge skills), are the strongest predictors of grade retention.

The role of the family

As the first social group, the family shapes the child's personality, his attitudes, needs and ways to meet them. It also contributes to the development of skills and abilities of the child, as well as by erecting requirements helps shape the needs and affects the level of educational attainment. The impact of parents is particularly important for the socio-moral and intellectual field of children development, including the achievement of school maturity. The family has great importance for the child's development processes, thereby achieving proper level of school maturity. It is a major factor shaping his attitudes toward school, work and social interactions. For example, family income and socioeconomic status, child-care quality, and aspects of parenting during early childhood have all been shown to be positively related to early development and school readiness.

Jeynes²⁶ included in the research supporting multiple factors that influence the school success of young children is parental involvement. Parental involvement, defined as motivated parental attitudes and behaviors intended to influence children's educational well-being has been shown to have clear links with social and academic outcomes for children²⁷.

In addition to traditional school-based activities, more modern conceptualizations of parent involvement include activities and interactions between parents and their children at home and in their communities (e.g., supervision and monitoring, daily conversations about school, and visiting local community institutions for learning purposes) as well as parental expectations about learning²⁸.

²⁵ P. Davoudzadeh, M. McTernana, and K. Grimmb, *Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach*. "Early Childhood Research Quarterly", 2015, 32, pp.183–192.

²⁶ W.H. Jeynes, *A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement.* "Education and Urban Society", 2003, 35(2), pp. 202–218.

²⁷ R.K. Vukovic, *From Parental Involvement to Children's Mathematical Performance: The Role of Mathematics Anxiety*, "Early Education and Development", 2013, 24 (4), pp. 446-467

²⁸ M. Ginsburg-Block, P.H. Manz, and C. McWayne, *Partnering to foster achievement in reading and mathematics*, [in] S. Christenson, and A. Reschly (ed.) *Handbook of school-family partnerships*, New York, NY: Routledge, 2010, pp. 175–203; W.H. Jeynes, *The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for*

Vukovic have demonstrated that various aspects of home-based involvement in particular (e.g., parental expectations and aspirations for their children, parent–child communication, and encouragement for learning in mathematics) are associated with increased mathematics achievement in elementary school²⁹. Child skill acquisition (in the meaning of school readiness) may be greatest with parental support³⁰.

Relationship quality in the early years may also affect a child's cognitive capabilities. Heckman's research³¹ on environmental factors that affect children's ability to learn indicates that children who receive frequent emotional nurturing have improved cognitive skills and are more capable learners compared with children raised in emotionally neutral or depriving environments.

The attitudes and practices of parents are preparing their children for schooling has important ramifications for future policy development in area of school readiness³². Parent emotional support and sensitive responsiveness has been linked with child self-regulation and attention control and associated with behavioral and cognitive school readiness³³. Results of a Cook study³⁴ indicated that high parent expectations directly relate to increased school readiness scores.

Results of research in the field of family psychology conducted by Ziemka³⁵ are in agreement with above reports. The family, especially par-

school-based programs. "Teachers College Record", 2010, 112, pp.747–774; C.M. McWayne, R. Campos, and M. Owsianik. *Family involvement in preschool: A multidimensional, multi-level examination of mother and father involvement among low-income, culturally diverse families*. "Journal of School Psychology", 2008, 46, pp. 551–573.

²⁹ R.K. Vukovic, *From Parental Involvement to Children's Mathematical Performance: The Role of Mathematics Anxiety*, "Early Education and Development", 2013, 24 (4), pp. 446–467

³⁰ E.T. Mathis and K.L. Bierman, *Effects of parent and child pre-intervention characteristics on child skill acquisition during a school readiness intervention*. "Early Childhood Research Quarterly", 2015, 33, pp. 87–97.

³¹ J.J. Heckman, *The economics, technology, and neuroscience of human capability formation*, "Proceedings Of the National Academy of Sciences of the United States of America", 2007, 104(33), pp. 13250–13255

³² J. Podesta *Habitus and the accomplishment of natural growth: Maternal parenting practices and the achievement of 'school-readiness'*, "Australasian Journal of Early Childhood", 2014, 39, pp.123-130.

³³ C. Hughes, *Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions*. "Infant and Child Development", 2011, 20, pp. 251–271.; K.M. McCabe, R. Clark, and D. Barnett. *Family protective factors among urban African American youth*. "Journal of Clinical Child Psychology", 1999, 28, pp. 137–150.

³⁴ K.T. Cook, *Effects of Parent Expectations and Involvement on the School Readiness of Children in Head Start*. PhD diss.Texas A&M University, 2009.

³⁵ M. Ziemka, *Postawy rodzicielskie [Parental attitudes]*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa, 2011.

ents, have also a fundamental influence on the child's personality. The psychosocial impact of parents to offspring has extensive coverage and affects, among others: cognitive development of the child and educational attainment.

Polish researchers Herbst, M. and P. Strawiński³⁶ have shown that besides an appropriate level of child's school maturity and the high competence of teachers it is necessary to have support from parents so that children can achieve educational success.

Parental attitudes

The proper development of children requires the formation of two strategies: raising children and governing their behavior according to their age and development opportunities. Education strategies based on providing support, warmth, acceptance and encouragement to explorative environment. On the other hand, control strategies are important for the protection of children from adapting the wrong way of social functioning. Parents choosing educational and controls strategies, underline them in the parental attitude (parenting style) conduct with a child³⁷.

As Amirabadi³⁸ points out, parenting style is defined as parents behaviors in two dimensions parental responsiveness and parental demands.

The nature of emotional relationship of parents to the child defines parental attitude. This includes a tendency to act towards him in a specific manner, and also to express a particular opinion about it. It is also a tendency to respond in a certain way on a child. The parental attitude has a profound influence on the child, it induces response in the form of normal or aberrant behavior³⁹.

Parental attitude, like any other attitude, consists of three components: cognitive, emotional-motivational and behavioral. The attitude of parents consists of what parents know and think about the child, how to assess their emotional attitude towards him and aspirations and motiva-

³⁶ M. Herbst and P. Strawiński, *Early effects of an early start: Evidence from lowering the school starting age in Poland*. "MPRA Paper", 2015, 67585, pp. 1-25.

³⁷ M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania* [Family Psychology: Theory and Research]. Impuls, Kraków, 2011.

³⁸ F. Amirabadi, *Part investigating the relationships between parenting styles and the EI in children*. "International Journal of Academic Research" 2011.,3, pp. 795-799.

³⁹ M. Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej* [Family determinants of the child's behavior in light of clinical psychology], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

tions of actions and ways of behaving towards the child. Thus, we can say that parental attitudes are a relatively fixed and consistent organization of beliefs, feelings and actions towards the child. The importance of parental attitudes is even greater because the kind of attitude is largely dependent on the quality of the fulfillment of the fundamental role of the family which is raising a child.

The attitude of acceptance

Parents showing an attitude of acceptance accept the child such that it is. He creates a climate conducive to the free exchange of ideas, views and feelings, which affects the shaping of a child confidence to the people and the world. Relations with the child put on a plane partnership characterized by mutual trust. The parent gives the child the respect and treats it with dignity.

The attitude of autonomy

The behavior of parents is very flexible, adapting to the developmental needs of the child. The parent understands the strong need for privacy of the child, allows him to have his own mysteries and secrets. Approves attempts taken by the child to solve problems independently, happy to give a friendly advice, help and partnership discussions. In conflict situations, trying not to impose its view, but can convince as to the reason the child and to accept his point of view. Approaches the problems of the child with respect.

The excessively demanding attitude

The feeling of too much responsibility for a child can become a dominant attitude. Parents who are presenting this attitude force their children to obedience.

With an attitude overly demanding, parents tend to shape the child according to the pattern produced by themselves, without taking into account its individual features and opportunities. They put excessive demands, imposing authority and rule the child, do not grant him the right to be independent and do not allow the conduct of its own responsibility, restrict his freedom and range of activities by imposing and coercion, the application of rigid rules and not allowing derogation from the established tactics. Parents manifest desire to speed up the development of the child, exaggerated focus on achievements, critical attitude to the actions of a

child with the intention of eliminating any inconsistencies with the perfect role model.

The attitude excessively protecting

The overprotective attitude is consist of:

- treating the child as younger than it actually is,
- excessive protectiveness and excessive indulgence,
- underestimating the capabilities of the child,
- resolving any difficulties for the child,
- obstruction of child independence,
- removing any risk out of the way of the child,
- excessive preoccupation with his health, anxiety about health,
- presenting the world around them as threatening.

The inconsistent attitude

In parents behavior it's also possible to observe ambivalent attitude towards the child. This is due to the presence of alternating feelings of friendship, love and hostility and aversion to the child. Ambivalent attitudes of parents are usually the reason for using inconsistent and chaotic discipline that affects a destructive on personality development of the child. Relationship to the child's parent is inconsistent shaky, varies according to actual mood, well-being and other personal matters.

Method

Participants

The group of surveyed parents consisted 258 people, including 193 women and 65 men. The mean age was 33,8 years and a standard deviation of 5,27. The age range was between 24 to 48 years. The majority of parents surveyed had secondary education (45,7%) and higher education (29,8%). Vocational education presented 19,4% of parents, and the primary only 5%.

All the parents had children aged 5 and 6 years. Children were going to end attending kindergarten and were to begin a primary school. Among the children studied were 132 girls and 126 boys.

Respecting the rules of ethics, before testing the parents they were informed about the purpose and methods of the study. The parents signed

consent forms to their child's participation in the study. Parents were informed that consent was entirely voluntary and had no impact on the child's school situation.

Procedures

Research methods used included: Plopa's Parental Attitudes Scale for parents⁴⁰ and many tests that measure school readiness for children. Children participated in individual diagnosis to determine the level of preparedness to start primary school. The study of overall mental development used was Raven Progressive Matrix Test. In order to estimate the level of visual perception used was Bender test and Frostig Developmental Test of Visual Perception. Both tests together with a qualitative assessment of the human figure picture were used at the same time reviewing the efficiency of graphomotor skills. Auditory functions were tested by auditory perception test "Zetotest" Krasowicz-Kupis. Other tests included the following features of cognitive development:

- preparation for learning mathematics, including the number and weight stability (based on Piaget tests), counting and the ability to perform simple arithmetic,
- preparation for learning to read (letters knowledge, capacity for analysis and synthesis letters and syllables from real words, ability to read and understand a simple text content)
- Right-Left Orientation Test and understanding of space,
- visual and auditory memory,
- sequential memory (knowledge days of the week, seasons, month names, etc.)

Based on observations and the overall functioning of the child in an examination situation were also evaluated: the tempo of work and the attention span..

The results of all the tests used were standardized and analyzed together to determine the global level of school readiness. This overall level of school readiness was assessed on a 5-gradual scale (levels: very low, below average, average, above average, very high).

⁴⁰ M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania* [Family Psychology: Theory and Research], Impuls, Kraków, 2011.

Results

The results obtained by parents in Plopa's Parental Attitudes Scale for parents are presented in the table 1.

Table 1. Parental attitudes in a study group

| Attitude | Minimum | Maximum | Mean | Standard deviation |
|------------------------|---------|---------|-------|--------------------|
| Acceptance | 32,00 | 50,00 | 45,95 | 3,80 |
| Autonomy | 21,00 | 50,00 | 38,18 | 4,85 |
| Excessively demanding | 11,00 | 48,00 | 30,76 | 7,15 |
| Excessively protecting | 2,00 | 47,00 | 29,11 | 8,46 |
| Inconsistent | 10,00 | 41,00 | 20,95 | 7,29 |

Source: own elaboration.

The table 2 shows an overall summary of the results achieved by children in tests to measure school readiness- results are shown as global level of school readiness.

Table 2. Distribution of the results of children in global level of school readiness

| Global level of school readiness | N | % |
|----------------------------------|----|------|
| very high | 65 | 25,2 |
| above average | 79 | 30,6 |
| average | 69 | 26,7 |
| Below average | 34 | 13,2 |
| very low | 11 | 4,3 |

Source: own elaboration.

Based on information from the Plopa's Parental Attitudes Scale questionnaires and the results achieved by children in the school maturity tests were conducted correlation analyzes. The following summary table 3 shows the relation between different parental attitudes and the overall performance of their children in school readiness tests.

Table 3. The relationship between parental attitudes and overall levels of school readiness

| Attitude of acceptance | Attitude of autonomy | Excessively demanding attitude | Attitude excessively protecting | Inconsistent attitude |
|------------------------|----------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| 0,137 | 0,137 | -0,142 | -0,293 | -0,41 |
| 0,02 | 0,02 | 0,02 | 0,00 | 0,51 |

Source: own elaboration.

The calculations provide confirmation that there is a relation between level of school readiness achieved by children and two parental attitudes: the attitude of acceptance ($r=0.137$, $p=0,02$) and the attitude of autonomy ($r=0.137$, $p=0.02$).

The analysis of results emerges that children of parents who shows excessively demanding and excessively protecting attitudes achieve lower level of school readiness than other children from study group (respectively: $r=-0,142$, $p=0,02$ and $r=-0,293$, $p=0,00$).

Inconsistent attitude has no significant effect on the studied children's level of school readiness, however, it can be seen only slight tendency for negative relation.

For accurate knowledge about examined issue, attention has been directed at other factors that could influence the result: parent's gender, children's gender, birth order and number of children in family.

Further statistical analysis showed no significant difference between attitudes presented by mothers and fathers in two attitudes. Women obtain significantly higher scores than men in the case of attitude of acceptance and excessively protecting and inconsistent as well.(what is shown in table 4).

Table 4. Intergroup differences according to the criterion based on parent's gender

| | Test Levene homogeneity of variance | |
|-------------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | F | significance |
| Acceptance | 6,96 | 0,009 |
| Autonomy | 0,01 | 0,941 |
| Excessively demanding | 0,25 | 0,613 |
| Excessively protecting | 4,20 | 0,041 |
| Inconsistent | 5,30 | 0,022 |

Source: own elaboration.

Further analysis included differences between groups in terms of gender of the child (table 5). The results show that the majority of parental attitudes formed independently from the child's gender. The only exception is the attitude excessively demanding. In the surveyed group higher demands parents put on their daughters rather than sons ($F=10,76$, $p=0,01$).

Table 5. Intergroup differences according to the criterion based on children's gender

| | Test Levene homogeneity of variance | |
|-------------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | F | significance |
| Acceptance | 1,84 | 0,18 |
| Autonomy | 2,03 | 0,16 |
| Excessively demanding | 10,76 | 0,01 |
| Excessively protecting | 0,44 | 0,51 |
| Inconsistent | 1,96 | 0,16 |

Source: own elaboration.

Analyses by means of an one-way ANOVA suggest that the number of children is not a variable determining attitudes revealed by their parents in three cases (see table 6). Having siblings do not change level of acceptance, autonomy and demands given by parents. Large families were characterized by a higher level of attitudes excessively protecting ($F(1,252)=2,49$, $p=0,03$) and inconsistent ($F(1,252)=2,36$, $p=0,04$).

Table 6. Parental attitudes and number of children in family

| | | sum of squares | df | The Average-square | F | Significance |
|-------------------|----------------|----------------|-----|--------------------|------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Acceptance | between groups | 22,89 | 5 | 4,577 | 0,31 | 0,91 |
| | inside groups | 3685,46 | 252 | 14,63 | | |
| | total | 3708,35 | 257 | | | |
| Autonomy | between groups | 93,66 | 5 | 18,73 | 0,79 | 0,56 |
| | inside groups | 5958,78 | 252 | 23,65 | | |
| | total | 6052,44 | 257 | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------|----------------|----------|-----|--------|------|------|
| Excessively demanding | between groups | 418,96 | 5 | 83,79 | 1,66 | 0,15 |
| | inside groups | 12731,61 | 252 | 50,52 | | |
| | total | 13150,58 | 257 | | | |
| Excessively protecting | between groups | 865,03 | 5 | 173,01 | 2,49 | 0,03 |
| | inside groups | 17529,93 | 252 | 69,56 | | |
| | total | 18394,96 | 257 | | | |
| Inconsistent | between groups | 610,01 | 5 | 122,0 | 2,36 | 0,04 |
| | inside groups | 13035,24 | 252 | 51,73 | | |
| | total | 13645,24 | 257 | | | |

Source: own elaboration.

The above result prompted to verify the impact birth order of the child on the attitude presented by the parents (table 7). The research demonstrated a significant relationship in one case. It turns out that the youngest children in the family meet frequently with excessively protecting attitudes ($F(1,253)=3,11, p=0,02$).

Table 7. Parental attitudes and birth order

| | | sum of squares | df | The Average-square | F | Significance |
|------------------------------|----------------|----------------|-----|--------------------|------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Acceptance | between groups | 91,34 | 4 | 22,84 | 1,60 | 0,18 |
| | inside groups | 3617,00 | 253 | 14,30 | | |
| | total | 3708,35 | 257 | | | |
| Autonomy | between groups | 162,26 | 4 | 40,57 | 1,74 | 0,14 |
| | inside groups | 5890,18 | 253 | 23,28 | | |
| | total | 6052,49 | 257 | | | |
| Excessively demanding | between groups | 163,57 | 4 | 40,88 | 0,80 | 0,53 |
| | inside groups | 12987,05 | 253 | 51,33 | | |
| | total | 13150,58 | 257 | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------|----------------|----------|-----|--------|------|------|
| Excessively protecting | between groups | 862,43 | 4 | 215,61 | 3,11 | 0,02 |
| | inside groups | 17532,53 | 253 | 69,30 | | |
| | total | 18394,96 | 257 | | | |
| Inconsistent | between groups | 133,77 | 4 | 33,44 | 0,63 | 0,64 |
| | inside groups | 13511,47 | 253 | 53,41 | | |
| | total | 13645,24 | 257 | | | |

Source: own elaboration.

Conclusions

Parental attitude of acceptance of the child is the basis for his well-being and formation of positive self-esteem. What's more, the belief in his own ability and chances of success are conducive to meeting the challenges of education by a child. The feeling of being loved and safe allows the child to freely experiment with science. The child is happy to take attempts to explore the world. Moreover, in case of possible setbacks and difficulties at school, the child can count on the support and assistance of the parent, which contributes to minimize the probability of discouragement to learn or fear of school. The results are consistent with the Maslow's hierarchy of needs, which stresses that to meet the needs of cognitive and self-realization it is necessary to previously meet the more fundamental needs, namely security, love and acceptance⁴¹. The parent who has acceptance attitude allows the free and proper development of his child and thus provides opportunities for effective preparation to start education, with a view to achieving educational success.

The result of the research in the field of coexistence of attitudes of acceptance and school maturity is also consistent with the views encountered in the literature. For example, Borzym emphasizes that the attitude opposite to the acceptance - attitude of non-acceptance and rejection, it is very disadvantageous relative to proper mental development⁴². Research

⁴¹ A.H. Maslow, *Motivation and personality* (3rd. ed.). New York: Harper Collins Publishers. 1987.

⁴² I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych* [Giftedchildren. Psychological and social determinants of school achievements], PWN , Warszawa,1979.

made by Merz team⁴³ shows very important findings, which are consistent with theories that emphasize responsive parenting styles that scaffold children's autonomy and adaptive approaches to learning.

Similar conclusions also gives Ziemska, stressing that children of parents manifesting an attitude of non-acceptance tend to lower IQs and lower cognitive curiosity. Compared to their peers, these children often have lower IQs, make inefficient use of existing capacity and lack of originality of thought. They are characterized by the low level of perseverance, curiosity, and imagination. In addition, children rejected by their parents are emotionally unstable, rebellious, violent, quarrelsome⁴⁴. In the school reality the lack of acceptance by a parent may contribute to difficulties with concentration and inability to do persistent work⁴⁵.

According the results of the study, the attitude of autonomy is also related to the level of child's school maturity. Dependence detected can be explained as follows: a child who has an appropriate degree of freedom is willing to take new challenges and exploring unknown areas of knowledge. Attempting to solve problems and house works independently meet with acceptance parent, therefore, the child feels encouraged to continue to work⁴⁶. Among unfavorable for school maturity parental attitudes were excessively demanding attitude and over protecting attitude. Too high demands on the child's educational achievements can contribute to the formation of his negative attitude to school. A child who cannot cope with requirements relating to curriculum, feels less valuable doubt their own abilities and experiencing a high level of frustration. As a result, learning situations (even in the form of fun) become for him unattractive, or even evoke a strong tendency to avoid them. For fear of another failure, the child does not attempt to resolve the tasks set before him. Low self-esteem and lack of confidence effects from his work, even though high potential, child can adopt an attitude of resignation and discouragement. Similar views have been expressed for example by Horsonek⁴⁷ and Pecyna⁴⁸.

⁴³ E. Merz, T. Zucker, S. Handry, and J. Williams. *Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. School Readiness Research Consortium.* "Journal of Experimental Child Psychology", 2015, 132, pp. 14–31.

⁴⁴ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie* [Parental attitudes]. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa, 2011.

⁴⁵ M. Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej* [Family determinants of the child's behavior in light of clinical psychology]. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

⁴⁶ B. Wojnarowska, *Zdrowie i szkoła* [Health and school]. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2000.

⁴⁷ M. Horsonek, *Wpływ rodziny na dojrzałość szkolną dziecka* [The influence of the family on the child's school maturity]. "Życie Szkoły", 2001, 8, p. 505.

The attitude of the protecting excessively also proved to be unfavorable for the level of school readiness presented by children. Parents with tendency to present such an attitude often relieve child in his duties, and because of that child does not have the possibility to train and improve his skills. Poorer experience and extinguished the development of children's cognitive curiosity, and less opportunity for all sorts of tasks and exercises do not develop graphomotor efficiency, for example. A child who is deprived of the possibility of taking risks and bearing the consequences of his choices, it becomes low action and shows no initiative.

The overprotective attitude can excessively delay the achievement of child's emotional and social maturity, it also causes passivity and lack of initiative. A child brought up in an excessively caring and over-indulgent, while underestimating its features, is in fact insecure, anxious and unhappy. Parents, by solving every difficulties for the child, undermine his own activity and self-reliance.

The studies have shown a relation between parental attitudes and the degree of school readiness. Furthermore, showed that the analyzed attitude are independent of parent's gender (with the exception of acceptance attitude, excessively protecting and inconsistent), and the gender of the child (except for excessively demanding attitude). Furthermore, there is a relationship with number of children in family and two attitudes: excessively protecting and inconsistent. However, in the case of birth order of the child, it has been proven that children having the position of the youngest child in the family usually meet with attitude excessively protecting.

It is important to raise awareness for parents that the educational success depends not only on the actions taken by the child and the work of teachers but also on their attitude to the child. Presented parental attitudes are vital for the child reaches school maturity and thus affect his educational success and attitude towards learning, building positive self-esteem, self-confidence and well-being.

⁴⁸ M. Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej* [Family determinants of the child's behavior in light of clinical psychology], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

References

- Amirabadi F., *Part investigating the relationships between parenting styles and the EI in children*. "International Journal of Academic Research" 2011, 3.
- Bennett K.K., Weigel J.D., Martin S.S., *Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions*, "Early Childhood Research Quarterly" 2002, 17, DOI:10.1016/S0885-2006(02)00166-7.
- Berger M.E., Peter H.F., Spieß K.C., *Wiehängenfamiliale Veränderungen und das mütterliche Wohlbefinden mit der frühkindlichen Bildung zusammen*, "DIW Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung" 2011, 79 (3).
- Blomeyer D., Coneus K., Laucht M., Pfeiffer F., *Initial risk matrix, home resources, ability development and children's achievement*, "Journal of the European Economic Association", 2009, 7, DOI:10.1162-/JEEA.2009.7.2-3.638.
- Blomeyer D., Laucht F.M., Pfeiffer K., Reuß K., *Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter, Familienumgebung und Entwicklung früher kognitiver und nicht kognitiver Fähigkeiten: Eine prospektive Studie*. "DIW-Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung", 2010, 79 (3).
- Blomeyer D., Coneus K., Laucht M., Pfeiffer F., *Early life adversity and children's competence development: evidence from the Mannheim study of children at risk*, "IZA Discussion Paper", 2013, 7216.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych* [Gifted children. Psychological and social determinants of school achievements], PWN, Warszawa, 1979.
- Campbell A.F., Wasik H.B., Pungello E., Burchinal M., Barbarin O., Kainz K., Ramey T.C., *Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions*, "Early Childhood Research Quarterly", 2008, 23, DOI:10.1016/j.ecresq.2008.03.003.
- Cook T.K., *Effects of Parent Expectations and Involvement on the School Readiness of Children in Head Start*. PhD diss, Texas A&M University, 2009.
- Cunha F., Heckman J.J., Schennach M.S., *Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation*, "Econometrica", 2010, 78 (3).
- Currie J., *Inequality at Birth: Some Causes and Consequences*, "American Economic Review: Papers and Proceedings", 2011, 101(3).
- Davoudzadeh P., McTernana M., Grimmb K., *Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach*, "Early Childhood Research Quarterly", 2015, 32, DOI:10.1016-/j.ecresq.2015.04.005.

- Duncan J.G., Dowsett J.C., Claessens A., Magnuson K., Huston C.A., Klebanov P., et al. *School readiness and later achievement*, "Developmental Psychology", 2007, 43, DOI: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Entwisle D., Alexander K., Olson L., *First grade and educational attainment by age 22: A new story*, "American Journal of Sociology", 2005, 110.
- Fothergill E.K., Ensminger E.M., Green M.K., Crum M.R., Robertson J., Juon H., *The impact of early school behavior and educational achievement on adult drug use disorders: A prospective study*. "Drug and Alcohol Dependence", 2008, 92, DOI:10.1016=j.drugalcdep.2007.08.001.
- Gannon N., Ranzijn R., *Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction Beyond IQ and personality?*, "Personality and Individual Differences", 2005, 38.
- Ginsburg-Block M., Manz H.P., McWayne C., *Partnering to foster achievement in reading and mathematics*, [in] S. Christenson, A. Reschly (ed.), *Handbook of school-family partnerships*, New York, NY: Routledge, 2010.
- Heckhausen H., Heckhausen J., *Motivation and Action*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Heckman J.J., *The economics, technology, and neuroscience of human capability formation*, "Proceedings Of the National Academy of Sciences of the United States of America", 2007, 104(33), <http://ftp.iza.org/dp2875.pdf>.
- Herbst M., Strawiański P., *Early effects of an early start: Evidence from lowering the school starting age in Poland*. "MPRA Paper", 2015, 67585.
- Holodynski M., Seeger D.S., *Entwicklung als soziokultureller Lernprozess: Die Bildungsbedeutung von Bezugspersonen für Kinder*. [in] T. Apolte, A. Funcke (ed.) *Frühkindliche Bildung und Betreuung*, Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. 2008.
- Horsonek M., *Wpływ rodziny na dojrzałość szkolną dziecka* [The influence of the family on the child's school maturity], "Życie Szkoły", 2001, nr 8.
- Hughes C., *Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions*. "Infant and Child Development", 2011, 20, DOI: 10.1002/icd.736.
- Jeynes H.W., *A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement.* "Education and Urban Society", 2003, 35(2).
- Jeynes H.W., *The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs*. "Teachers College Record", 2010, 112.
- Karoly A.L., Kilburn R., Bigelow H.J., Caulkins P.J., Cannon S.J., *Assessing costs and benefits of early childhood intervention programs: Overview*

- and applications to the starting early, starting smart program.* Santa Monica, CA: RAND. 2011.
- Maslow H.A., *Motivation and personality* (3rd. ed.). New York: Harper Collins Publishers. 1987.
- Mathis T.E., Bierman L.K., *Effects of parent and child pre-intervention characteristics on child skill acquisition during a school readiness intervention.* *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, 33, DOI:10.1016/j.ecresq.2015.07.002.
- McCabe M.K., Clark R., Barnett D., *Family protective factors among urban African American youth.* *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999, 28, DOI: 10.1207/s15374424jccp2802_2.
- McClelland M.M., Cameron E.C., Connor M.C., Farris L.C., Jewkes M.A., Morrison J.F., *Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills,* *Developmental Psychology*, 2007, 43.
- McWayne M.C., Campos R., Owsianik M., *Family involvement in preschool: A multidimensional, multi-level examination of mother and father involvement among low-income, culturally diverse families.* *Journal of School Psychology*, 2008, 46, DOI:10.1016/j.jsp.2008.06.001.
- Merz E., Zucker T., Handry S., Williams J., *Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers.* *School Readiness Research Consortium.* *Journal of Experimental Child Psychology*, 2015, 132, DOI: 10.1016/j.jecp.2014.11.010.
- Milander M., Kingwill C., Venter A., *Dominant preference and school readiness among Grade, 1 learners in Bloemfontein,* *African Journal of Child Health*, 2014, 8, DOI:10.7196/SAJCH.669.
- Mika S., 1984. *Psychologia społeczna* [Social Psychology], PWN, Warszawa, 1984.
- Morris S.A., John A., Halliburton L.A., Morris S.D.M., Robinson R.L., Myers S.S., Aucoin J.K., Keyes W.A., Terranova A., *Effortful Control, Behavior Problems, and Peer Relations: What Predicts Academic Adjustment in Kindergartners from Low-Income Families?* *Early Education and Development*, 2013, 24 (6), DOI: 10.1080/10409289.2013.744682.
- National Institute for Literacy, *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC, 2009.
- Pears C.K., Fisher A.P., Kim K.H., Bruce J., Healey V.C., Yoerger K., *Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care.* *Early Education and Development*, 2013, 24, DOI:10.1080/10409289.2013.736037.
- Pecyna M., *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej* [Family determinants of the child's behavior in light

- of clinical psychology]. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Pfeiffer F., Reuß K., *Age-Dependent Skill Formation and Returns to Education*. "Labour Economics", 2008, 15 (4).
- Piaget J., *The attainment of invariants and reversible operations in the development of thinking*. "Social research" 1963, 30.
- Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania* [Family Psychology: Theory and Research]. Impuls, Kraków, 2011.
- Podesta J., *Habitus and the accomplishment of natural growth: Maternal parenting practices and the achievement of 'school-readiness'*, "Australasian Journal of Early Childhood", 2014, 39.
- Sabol J.T., Pianta C.R., *Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school*. "Child Development", 2012, 83, DOI:10.1111=j.1467-8624.2011.01678.x
- Schatschneider C., Fletcher M.J., Francis J.D., Carlson D.C., Foorman R.B., *Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis*, "Journal of Educational Psychology" 2004, 96, DOI: 10.1037=0022-0663.96.2.265.
- Schleppenbach M., Perry M., Miller F.K., Simsand L., Fang G., *The answer is only the beginning: Extended discourse in Chinese and U.S. mathematics classrooms*, "Journal of Educational Psychology", 2007, 99, DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.380.
- Schweinhart J.L., Montie J., Z. Xiang, W.S. Barnett, C.R. Belfield, and M. Nores, *Lifetime effects: The High=Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Press. 2005.
- Senechal M., *Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, and reading for pleasure*. "Scientific Studies of Reading", 2006, 10, DOI: 10.1207/s1532799xssr1001_4.
- Skibbe E.L., Justice M.L., Zucker A.T., McGinty A., *Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the early literacy skills of preschoolers with specific language impairment*. "Early Education & Development", 2008, 19, DOI:10.1080/10409280701839015.
- Skibbe E.L., Hindman H.A., Connor M.C., Housey M., Morrison J.F., *Relative Contributions of Prekindergarten and Kindergarten to Children's Literacy and Mathematics Skills*. "Early Education and Development" 2013, 24 (5), DOI: 10.1080/10409289.2012.712888.
- Spieß K.C., *Ökonomiefrühkindlicher Bildung und Betreuung – Aktuelle Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Forschungsraum*, "DIW-Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung" 2011, 79 (3).
- Trempała J. and B. Harwas-Napierała. *Psychologia rozwoju człowieka* [Psychology of human development], PWN, Warszawa, 2015.

- Turner S.J., Helms B.D., *Lifespan Development*. Harcourt, 1997.
- Vukovic K.R., *From Parental Involvement to Children's Mathematical Performance: The Role of Mathematics Anxiety*, "Early Education and Development", 2013, 24 (4), DOI: 10.1080/10409289.2012.693430.
- Wilgocka-Okon B., *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko* [School maturity of children and the environment], PWN, Warszawa, 1972.
- Wojnarowska B., *Zdrowie i szkoła* [Health and school]. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 2000.
- Wong C.V., Cook D.T., Barnett S.W., Jung K., *An effectiveness-based evaluation of five statepre-kindergarten programs.*" Journal of Policy Analysis and Management", 2008, 27, DOI:10.1002/pam.20310.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie* [Parental attitudes], Wiedza Powszechna, Warszawa, 2011.

ROZDZIAŁ 7.

SKUTECZNOŚĆ ZAPAMIĘTYWANIA W KONTEKŚCIE ZABAWY I NAUKI PAMIĘCIOWEJ WŚRÓD UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Agnieszka Doktor, Karolina Walaszczyk
Uniwersytet Śląski

Słowa kluczowe: pamięć, zabawa, nauka, edukacja wczesnoszkolna.

Wprowadzenie

Obserwując bawiące się dzieci, można zauważyć, że wśród ich zabaw wiele jest takich, które wymagają zapamiętania dużych ilości informacji. Dziewczynki bez zająknięcia recytują z pamięci wyliczanki, dzieląc role w grach podwórkowych. Chłopcy potrafią wymienić nazwy wszystkich Pokémonów¹, czy nazwiska piłkarzy wielu drużyn, często z podaniem ich wcześniejszych klubów i ilości goli, jakie zdobyli w ostatnim sezonie. Jednak słuchając tych samych dzieci, które w czasie sytuacji szkolnych zostają zobowiązane do nauki nowych słówek z języka obcego, czy tabliczki mnożenia, można usłyszeć, jak wprost mówią o tym, że nie potrafią czegoś zapamiętać lub że mają słabą pamięć. W świetle tego zjawiska koniecznym wydaje się postawienie pytania: co wpływa na to, że dzieci potrafią zapamiętać wyliczankę na podwórku, a mają trudność z opanowaniem wiersza z podręcznika? Czy to kontekst sytuacyjny (niestety bardzo odmienny dla sytuacji nauki szkolnej i spontanicznych zabaw podwórkowych), ma

¹ Fikcyjne stworzenia (latynizacja japońskiej nazwy „Kieszonkowe Potwory”), bohaterowie bajek anime, powstałych na podstawie gier konsolowych firmy Nintendo, stworzonych od 1996 roku. Ich podobizny znajdowały się na kartach, żetonach i naklejkach do kolekcjonowania, które sprzedawano jako dodatek do słodyczy.

wpływ na możliwości pamięciowe uczniów? A jeśli tak jest, jak tę zależność można wykorzystać w praktyce pedagogicznej?

Pamięć, uczenie się i nauczanie

Termin „pamięć” jest powszechnie znanym i często używanym pojęciem: uczymy się czegoś na pamięć, podpisujemy się ku pamięci, recytujemy wiersze z pamięci, wykonujemy obliczenia w pamięci, posługujemy się nośnikami pamięci w środowisku komputerowym. Trudności mnożą się wówczas, kiedy pojawia się konieczność ujęcia powyższego terminu w ścisłe ramy definicyjne. Obecnie „pamięć” jest określana przez autorów jako zdolność, umożliwiająca kodowanie, przechowywanie i przywracanie informacji², jako system w strukturze mózgu magazynujący informacje³, jako intrapsychiczny zapis informacji⁴ oraz jako ogół procesów odpowiedzialnych za utworzenie w umyśle reprezentacji doświadczeń, jej przechowywania i wydobywania⁵. Jest wiele różnych sposobów organizacji pamięci: na przykład ze względu na czas pomiaru możemy wyróżnić pamięć bezpośrednią- mierzoną tuż po przyswojeniu informacji i odroczoną, gdy wzrasta czas od momentu ekspozycji materiału⁶.

W kontekście prowadzonych przez autorki badań, istotne wydaje się odwołanie do teorii Atkinsona i Schiffrina⁷ w myśl której wyróżniono pamięć krótkotrwałą i długotrwałą (koncepcja została w późniejszych latach rozszerzona przez innych badaczy o pamięć ultrakrótką). Pamięć krótkotrwała (operacyjna) umożliwia szybkie zapamiętywanie, które jest zautomatyzowane, nie wymaga wysiłku. Jej pojemność wynosi od 5 do 9 elementów. Czas przechowywania informacji to przeważnie od kilkunastu sekund do kilku minut, dostęp do informacji jest łatwy i szybki, a wrażliwość na zapominanie duża i nieodwracalna. W przeciwieństwie do pierwszego rodzaju pamięci czas przechowywania informacji w pamięci długotrwałej jest praktycznie nieograniczony, podobnie jak jej pojemność. Choć zapamiętywanie trwa dłużej i wymaga większego zaangażowania, wrażli-

² I. Kurcz, *Pamięć uczenie się język*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 9.

³ E. Tulving, *Concepts of memory*. [w:] E. Tulving, F.I.M Craiuk (red.), *The Oxford handbook of memory*, Oxford University Press, New York 2000, s. 33-34.

⁴ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 52.

⁵ Z. Włodarski, *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, WSiP, Warszawa 1990, s. 32.

⁶ M. Jagodzińska, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Helion, Gliwice 2008, s. 117.

⁷ R.C. Atkinson, R.M. Shiffrin, *Human memory: A proposed system and its control processes* [w:] K.W. Spence, J.R. Spence (red.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, New York 1968.

wość na zapominanie jest mała, przy czym niektóre informacje mogą stwarzać pozory zapomnianych⁸. Z oczywistych względów w procesach uczenia i nauczania bardziej korzystna wydaje się pamięć długotrwała.

Jak podaje Cz. Kupisiewicz⁹, uczenie się to proces, w czasie którego podmiot uczący się nabywa wiadomości, umiejętności i nawyków. Rezultat uczenia się zależy natomiast od aktywności samego podmiotu i jego motywacji. Przedmiotem uczenia się mogą być różne aspekty otaczającej nas rzeczywistości, poznawane przez człowieka pośrednio lub bezpośrednio. Omawiany proces jest więc zdeterminowany przez cel, treść i czynności przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków, a także przez aktywność podmiotu uczącego się. Autor zwraca uwagę na jedność procesu nauczania-uczenia się, określając jako niezbędne i współwystępujące czynności uczenia czyli stwarzania odpowiednich warunków do umożliwienia uczniowi osiągnięcia zamierzonych rezultatów, ale także elementy kontroli, umożliwiającej racjonalne wykorzystanie tych warunków. Innymi słowy na proces nauczania-uczenia się składają się czynności uczenia się oraz czynności nauczania, czyli uczenia wraz z kontrolą nauczyciela i zabiegami korektywnymi. Świadomość nauczyciela w zakresie pełnionej przez niego roli w omawianym procesie jest niezbędnym czynnikiem prowadzącym do osiągnięcia pożądanych wyników.

Nauka i zabawa a skuteczność zapamiętywania w świetle dotychczasowych badań

Pierwsze badania analizowanego zagadnienia sięgają roku 1948. Celem badawczym było wówczas określenie sytuacji w której dzieci celowo zapamiętują informację, przechodząc z pamięci mimowolnej na pamięć dowolną. Za przykład sensownego kontekstu, w którym sama sytuacja motywuje do zapamiętywania, badacze uznali zabawę. Kontekstem, w którym cel zapamiętania materiału jest niejako narzucony z zewnątrz, są właśnie zajęcia typu lekcyjnego. Badanie zostało przeprowadzone przez Istominę, która zorganizowała w przedszkolu dwie zabawy tematyczne: w przedszkole i w sklep. Zadaniem bawiących się było zrobienie zakupów w sklepie, w którym dzieci odgrywały różne role. Autorka eksperymentu zadbała o pełną realistykę sytuacji badawczej, aby jak najdokładniej odwzorować rzeczywistą czynność robienia zakupów w dawnym Związku Radzieckim. Udział w zabawie wiązał się bezpośrednio z koniecznością

⁸ I. Kurcz, *op. cit.*, s. 36.

⁹ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 24-27.

zapamiętania listy artykułów, o które dzieci miały poprosić sprzedawcę. Te same dzieci były proszone o zapamiętanie listy słów w czasie sytuacji zbliżonej warunkami do zajęć szkolnych. Już wówczas okazało się, że przedszkolaki w sytuacji zabawy zapamiętywały więcej, niż w czasie nauki szkolnej. Grupa przedszkolna okazała się jednak niezwykle trudna, a różnice rozwojowe (tak znaczące w przedziale wiekowym 3-6 lat) wpłynęły jakościowo na wyniki badań. Zdaniem Istominy młodsze dzieci wiedzą, czym jest „pamiętanie”, jednak zapamiętywać celowo zaczynają tylko wówczas, gdy cel pamięciowy włączony jest w inne zadanie. Wniosek płynący z badań był znaczący dla późniejszego rozwoju nauki: nie można badać pamięci dziecięcej samej w sobie, nie biorąc pod uwagę sensu kontekstu zapamiętywania i motywacji dziecka¹⁰.

Eksperyment Istominy stał się głośny po jego tłumaczeniu na język angielski dopiero w latach 80. XX w. Wówczas dwie grupy badaczy równolegle podjęły się replikacji eksperymentu, dbając o większą standaryzację i lepsze warunki metodologiczne. Mimo dbałości o zbliżony wygląd samej procedury, nie uzyskano pełnego potwierdzenia wyników. Rzeczywiście, zdaniem badaczy, kontekst ma znaczenie, jednak w odwrotnym kierunku niż w badaniach Istominy. Weissberg i Paris¹¹ wykazali, że w czasie zabawy samo zapamiętywanie jest przysłonięte innymi czynnościami, które rozpraszają uwagę dziecka negatywnie wpływając na skuteczność zapamiętywania.

Drugą grupą badawczą była ta prowadzona przez Schneidera i Bruna¹², których celem było zakwestionowanie badań Istominy. Przeprowadzili serię eksperymentów, dbając o ścisłą standaryzację, obie części badania prowadząc w warunkach laboratoryjnych. W każdym prowadzonym przez nich badaniu wnioski były nieco inne: pierwsza wersja potwierdziła badania Istominy, druga (poprawiona) je zakwestionowała, kolejne skuteczność zapamiętywania uzależniały od atrakcyjności kupowanych towarów, przyjaznych komunikatów eksperymentatora i innych. Ostateczną konkluzją dla dalszych praktyk badawczych było obalenie wniosków Istominy, zarzucając jej całkowitą niedbałość metodologiczną. Schneider i Brun byli zdania, że we współczesnym świecie, pełnym bodźców i prymarnej roli edukacji, zapamiętanie listy słów nie jest problematyczne nawet dla trzylatków, a badania Istominy są zwyczajnie przestarzałe.

¹⁰ M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 271.

¹¹ J.A. Weissberg, S.G. Paris, *Young children's remembering in different contexts: A reinterpretation of Istomina's study*, "Child development" 1986, nr 57, s. 1123-1129.

¹² W. Schneider, H. Brun, *The role of context in young children's memory performance; Istomina revisited*, "British Journal of Development Psychology" 1987, nr 5, s. 333-341.

M. Jagodzińska¹³ dokładnie przeanalizowała opisy powyższych eksperymentów. Jej zdaniem w badaniu Schneidera i Bruna dzieci zapamiętywały mniej tylko wtedy, gdy eksperymentator prowadzący zabawę, zachowywał się w sposób chłodny i formalny. Oczywistą wątpliwością, która się nasuwa jest pytanie, czy dzieci rzeczywiście traktowały daną sytuację jako zabawę, która pozbawiona przyjemności i radości, staje się kolejną sytuacją narzuconą z zewnątrz. Badacze zrezygnowali ze społecznego kontekstu (tak ważnego dla Istominy) na rzecz lepszej standaryzacji. Robienie zakupów było celem samym w sobie, nie składnikiem szerszej zabawy. Nie było też innych dzieci, kolorów, a samo zapamiętywanie odbywało się w pustym pokoju. Podsumowując, oba te konteksty: zabawa i nauka, były bardzo podobne, równie nieatrakcyjne dla zaangażowanych dzieci.

Badania potwierdzające rezultaty uzyskane w eksperymencie Istominy przeprowadziły Rogoff i Mistry¹⁴, które w robienie zakupów włączyły postać matki, przekazującej słownie listę produktów. Autorki zgodziły się z wnioskami Istominy: dzieci w czasie zabawy istotnie zapamiętywały więcej.

W Polsce zagadnieniami pamięci dziecięcej uzależnionej od kontekstu zajmuje się M. Jagodzińska, która przeprowadziła serię badań w oparciu o eksperymenty Istominy i innych (podobne scenariusze eksperymentów). Wniosek płynący z jej badań jest jasny: dzieci z okresu wychowania przedszkolnego uzyskują wyższe wyniki, wykonując (różnorodne) zadania pamięciowe w sytuacjach naturalnych (w przedszkolu czy w domu) lub w czasie zabawy, niż w sytuacji laboratoryjnej. Zgodnie z opinią Jagodzińskiej, w niektórych eksperymentach ze względów proceduralnych konieczne było zastosowanie równoważnych wariantów zadań (różnych zdań dla różnych sytuacji). W warunkach laboratoryjnych wszystkie dzieci wykonywały to samo zadanie, podczas gdy w czasie zabawy miały przyporządkowany jeden z 4 wariantów. Badacze z pełną sumiennością zwracają uwagę na niedociągnięcia metodologiczne w swoich pracach: zadania wykonywane w sytuacji laboratoryjnej i naturalnej różniły się treścią (na przykład doбором słów lub zdań do zapamiętania). Mimo iż w warunkach laboratoryjnych dzieci otrzymywały te same polecenia, w kontekstach naturalnych komunikaty ulegały zmianie w zależności od sytuacji¹⁵.

Dla dzieci w wieku przedszkolnym zabawa jest czynnością absolutnie naturalną, codzienną, towarzyszącą procesom dydaktycznym. W przedszkolnym podziale zajęć wiele czasu przypada na tak zwaną zabawę do-

¹³ M. Jagodzińska, *Rozwój...*, op. cit., s. 272.

¹⁴ B. Rogoff, J. Mistry, *The social and functional context of children's memory skills*. [w:] R. Fivush, J.A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children*, Cambridge University Press, New York 1990., s. 197-222.

¹⁵ M. Jagodzińska, *Rozwój...*, op. cit., s. 273.

wolną, spontaniczną. Dzieci bawią się w czasie zajęć, w drodze do i z przedszkola, w domu, na podwórku. Również nauka na tym poziomie edukacji odbywa się przez zabawę. Nieco inaczej sytuacja wygląda u dzieci starszych. Wraz z wiekiem zmniejsza się ilość czasu poświęcana na zabawę, a wzrasta konieczność skupienia uwagi w czasie zajęć szkolnych. Badanie pamięci dzieci, dla których, obok zabawy, nauka pamięciowa jest jedną z codziennych czynności, mogłoby stanowić uzupełnienie dotychczasowych eksperymentów.

Raport z badań

Eksperyment został zaprojektowany w oparciu o wcześniej przytoczone badania M. Jagodzińskiej. Mimo podobnego przedmiotu badań, wprowadzono znaczące zmiany w procedurę eksperymentalną:

1. Wszystkie osoby, biorące udział w badaniu zapamiętywały tę samą listę słów- w eksperymencie Jagodzińskiej dzieci zapamiętywały słowa w zależności od przyjmowanej roli. Ujednolicenie list słów uznano za obowiązkową czynność na poziomie standaryzacji procedury. Niezależnie od grupy (eksperymentalnej, czy kontrolnej) dzieci zapamiętywały listę 9 elementów tematycznie powiązanych z zaproponowaną grupie eksperymentalnej zabawą (biuro detektywistyczne).
2. Grupę badawczą stanowią uczniowie klas II i III, nie zaś dzieci w wieku 5 lat. Oczywiście wydaje się, że sytuacja zabawy (kontekst zabawowy) dla przedszkolaków jest czymś naturalnym, bardziej dostępnym niż opisana przez Jagodzińską sytuacja laboratoryjna. Uczniowie klas II i III są na tym etapie rozwoju, w którym zetknęli się z wymogami nauki szkolnej, zadań pamięciowych, koniecznością dłuższego skupienia uwagi, w związku z czym istnieje większe prawdopodobieństwo, że będą osiągać wyższe wyniki, kiedy wyłączy się element zabawy, pozostawiając naukę pamięciową jako cel sam w sobie. Jednakże dla dzieci w wieku 7-9 lat zabawa w dalszym ciągu pozostaje atrakcyjną formą spędzania czasu, co pozwoli na uruchomienie motywacji wewnętrznej. W dodatku wyniki badań będą mogły zostać wykorzystane w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie wymaga się od dziecka zapamiętywania większej ilości informacji niż wcześniej- wyników badań prowadzonych wyłącznie na przedszkolakach nie można uogólnić na starsze dzieci, gdyż znajdują się one na innym etapie rozwoju.
3. Zabawę w sklep zamieniono na zabawę w biuro detektywistyczne- zastosowanie innego eksperymentu do zbadania zbliżonego zjawia-

ska gwarantuje większy obiektywizm wyników. Odmienne badanie o podobnych założeniach może stanowić lepsze potwierdzenie wyników, niż replikacja tego samego eksperymentu.

4. Osoba eksperymentatora nie była osobą z zewnątrz. Badania były prowadzone samodzielnie, a dzieci biorące w nich udział znały eksperymentatorów, co więcej utożsamiały ich osoby z nauczycielami i miały ich na szkolnych korytarzach. Ten rodzaj relacji pozwolił na zachowanie większej naturalności sytuacji i uniknięcie zakłóceń w postaci obcych osób. Wyniki można też odnieść bezpośrednio do czynności nauczyciela klas I-III, bo z tej perspektywy działano.

Charakterystyka próby badawczej

Miejscem, w którym prowadzono badania była Szkoła Podstawowa nr 7 im. Tysiąclecia Państwa Polskiego w Czeladzi. Szkoła jest placówką publiczną, która funkcjonuje w dość trudnym środowisku. Okres restrukturyzacji kopalń w Zagłębiu Dąbrowskim sprawił, że wiele osób mieszkających w Czeladzi zmaga się z problemem bezrobocia, a co za tym idzie ubóstwa. Znaczny jest też odsetek dzieci doświadczających przemocy i problemu alkoholowego w najbliższym otoczeniu.

Aby uzyskać wyniki, które można uogólnić na wszystkie klasy objęte edukacją wczesnoszkolną, badania przeprowadzono w dwóch klasach drugich i dwóch klasach trzecich (uczniów klas I pominięto ze względu na okres nauki w jakim się znajdują- badania odbywały się we wrześniu, więc dzieci dopiero odnajdywały się w sytuacji szkolnej).

W badaniu wzięło udział 85 osób (43 uczniów w grupie eksperymentalnej i 42 w grupie kontrolnej). Badane dzieci z klas drugich i trzecich, mimo iż pochodzą z różnych środowisk, znały się i utrzymywały ze sobą właściwe relacje koleżeńskie. Spośród uczniów w tym samym wieku jedna klasa stanowiła grupę eksperymentalną, która uczyła się wyrazów w trakcie zabawy, a druga klasa została uznana za grupę kontrolną, gdyż okoliczności nauki (tych samych) wyrazów nie różniły się niczym od standardowej sytuacji szkolnej (siedzenie w ławce, wykonywanie poleceń nauczyciela, odpowiednie sformułowanie polecenia).

Organizacja badań

W jednym z pomieszczeń w szkole zaaranżowano przestrzeń na kształt biura detektywistycznego: zniknęły prace plastyczne, przygotowano biur-

ko i fotele, maszynę do pisania, dyktafon a także elementy stroju charakterystyczne agencjom detektywistycznym: szary płaszcz, kapelusz. Każdy z uczestników zabawy był proszony do pomieszczenia. Na wstępie był witany formułą: „Gratulacje, jesteś detektywem! Zostałeś zatrudniony w najlepszej w kraju agencji detektywistycznej.” Następnie, po zajęciu miejsca za biurkiem, dzieci zostały wprowadzone w odpowiednią fabułę (kontekst zabawowy). Powiedziano im, że zostali przyjęci do tajnej agencji detektywistycznej, współpracującej z policją i wojskiem. Kilka dni temu zostało popełnione poważne przestępstwo - skradziono sprawdziany ze szkolnego sejf. Policjanci, którzy przybyli na miejsce zdarzenia nie zdołali zatrzymać porywaczy, znaleźli jednak kilka przedmiotów, które prawdopodobnie należały do poszukiwanych. Zadaniem detektywów - uczniów jest przekazanie tajnym służbom listy poszlak, które znaleziono na miejscu zbrodni. W kolejnej części uczniowie otrzymali zaklejone szare koperty w formacie A4, a w każdej z nich znajdowały się kartki z obrazkami przedstawiającymi 9 przedmiotów: rękawiczkę, okulary, pistolet, zegarek, wąsy, parasol, latarkę, klucze, telefon komórkowy (rysunek 1). Poproszono ich, aby w ciągu minuty zapamiętali jak najwięcej poszlak, które później muszą przekazać w raporcie. Po minucie przyglądania się obrazkom dzieci - składając detektywistyczny raport - odtwarzały z pamięci listę zapamiętanych przedmiotów.



Rysunek 1. Materiały do pamięciowego opanowania

Źródło: grafika dostępna w programie Microsoft Word, zestawiona na potrzeby badań własnych.

Inaczej przebiegało badanie w grupie kontrolnej: eksperymentator przebywał z każdym z uczestników w sali szkolnej, zapraszając dziecko do zajęcia miejsca w ławce, samemu zaś siedząc przy biurku. Dzieci siedzące w ławkach poproszono o zapamiętanie jak największej ilości przedmiotów, znajdujących się na obrazkach. Następnie rozdano im kartki z identycznymi ilustracjami jak w grupie eksperymentalnej. Po upływie 60 sekund poproszono o odtworzenie z pamięci listy przedmiotów z kartki. Unikano wypowiedzi pobudzających wyobraźnię, czy nasuwających wyjątkowy kontekst badania- do informacji badanych zostało podane, że chodzi wyłącznie o to, aby zapamiętać jak najwięcej obrazków.

W obu grupach wszystkie odpowiedzi uczniów notowano bezpośrednio w czasie badania. Tak powstały materiał poddano analizie ilościowej i jakościowej. Kolejny etap badania był identyczny dla obu grup: po upływie 24 godzin od pierwszej próby, poproszono uczniów o wypisanie na kartkach przedmiotów, które zapamiętali po wczorajszej zabawie/naucze. Wyrazy wypisane na kartkach również poddano wnikliwej analizie. Uzyskane tą drogą wyniki umożliwiły weryfikację hipotez badawczych, dotyczących zależności między kontekstem zapamiętywania a jego skutecznością.

Analiza wyników

Po przeanalizowaniu wyników we wszystkich grupach zauważono, że w pierwszym etapie badania średnia ilość zapamiętanych informacji nie różni się znacząco między grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi. Na 9 elementów zawartych w materiale pamięciowym uczniowie wymieniali średnio nieco ponad 6. Co więcej na przykładzie pamięci bezpośredniej nie ma znaczących różnic w ilości zapamiętanych elementów między uczniami klas II, a klasami III. Pamięć krótkotrwała uczniów rok starszych i rok młodszych w tym przypadku funkcjonuje porównywalnie, podobnie jak uczniów z grup eksperymentalnych i kontrolnych. Odtworzenie materiału bezpośrednio po ekspozycji sprawia, że aktywny jest ślad pamięciowy przechowywany w pamięci krótkotrwałej. Sięganie po informacje dostępne pamięci krótkotrwałej nie wymagają uruchomienia innych magazynów pamięciowych. Można uznać, że pamięć krótkotrwała funkcjonuje podobnie niezależnie od kontekstu sytuacyjnego zapamiętywania.

Duże zmiany można zaobserwować w drugiej części badania. Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 1 osoby z grupy kontrolnej wymieniały średnio ponad 4 elementy (klasy II 4,22; klasy III 4,77), natomiast w przypadku grup eksperymentalnych było to już ponad 5 elementów (klasy II 5,58; klasy III 5,62). Uczniowie wykazywali znaczne różnice w ilości ele-

mentów, które wymieniali po upływie 24 godzin od ekspozycji materiału pamięciowego. **W obrębie klas II ta różnica wyniosła 1,33 a w klasach III 0,85.**

Tabela 1. Zestawienie średnich ilości elementów zapamiętanych we wszystkich grupach w dwóch częściach badania

| sytuacja | klasa | średnia p. krótkotrw. | OS p. krótkotrw. | średnia p. długotrw. | OS p. długotrw. |
|----------|-------|-----------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| nauka | II | 6,05 | 1,28 | 4,25 | 1,80 |
| | III | 6,68 | 1,32 | 4,77 | 1,15 |
| zabawa | II | 6,31 | 1,52 | 5,58 | 1,89 |
| | III | 6,16 | 0,91 | 5,62 | 1,05 |

Źródło: badania własne.

Koniecznym wydaje się załączenie do tego zestawienia średniej, jaką uzyskali uczniowie ze wszystkich grup eksperymentalnych i średniej z grup kontrolnych. Te dane obrazuje tabela 2 i to one są najpełniejszym podsumowaniem badań.

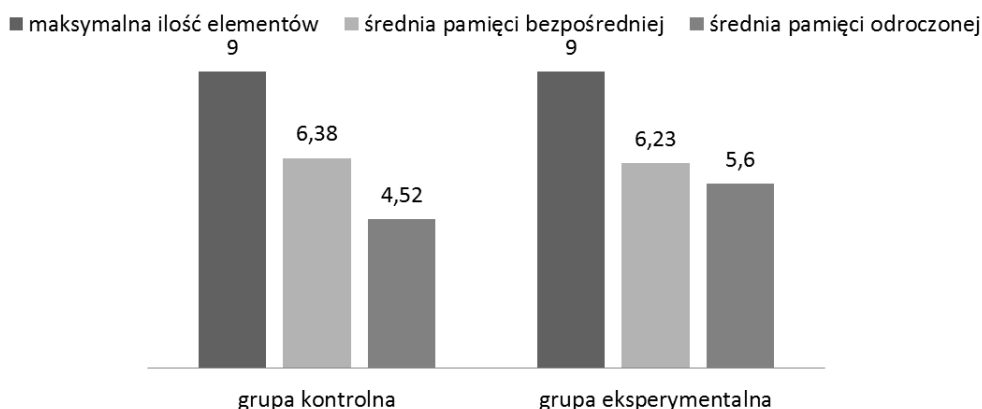
Tabela 2. Zestawienie ilości zapamiętanych elementów w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

| kontekst zapamiętywania | średnia p. bezp. (x) | OS p. bezp. | średnia p. od-rocz.(y) | OS p. odroc. | Zapominanie (x-y) |
|-------------------------|----------------------|-------------|------------------------|--------------|-------------------|
| gr. kontrolna | 6,38 | 1,32 | 4,52 | 1,50 | 1,86 |
| gr. eksperymentalna | 6,23 | 1,21 | 5,60 | 1,46 | 0,63 |

Źródło: badania własne.

Po podliczeniu wyników we wszystkich grupach można zauważyć znaczącą różnicę w średniej ilości zapamiętanych elementów w pamięci odroczonej między grupą eksperymentalną i kontrolną. Uczniowie, którzy uczyli się przedmiotów, bazując na poleceniach nauki pamięciowej, zapamiętywali średnio ponad 4 elementy (otrzymywali średnio 4,52 pkt). Ba-

dani, których nauka była poprzedzoną tematyczną zabawą, zapamiętywali ponad 5 obiektów (otrzymywali średnio 5,60 pkt), a **więc około 1 element więcej**. Porównując skuteczność zapamiętywania w pamięci bezpośredniej nie ma znaczących różnic między grupami (wykres 1).



Wykres 1. Skuteczność zapamiętywania - pamięć bezpośrednia i odroczonej w obu grupach

Źródło: badania własne.

Analiza jakościowa zebranego materiału wykazała jeszcze jedną zależność. W trakcie odnotowywania odpowiedzi w pierwszej części badania jak i w czasie analizy odpowiedzi zapisanych na kartkach zauważono, że niektórzy uczniowie wymieniali elementy, których nie było w eksponowanym materiale (co więcej nie pasowały do niego tematycznie). Wśród wymyślonych przedmiotów pojawiły się: lalka, usta, samochód, głowa, ręka (obok prawidłowo wpisanej rękawiczki), długopis, linijka. Wszystkie z wymienionych przedmiotów były wyliczone przez uczniów z grup kontrolnych. Podobny przypadek w grupie eksperymentalnej pojawił się raz, gdy jeden z chłopców, obok 7 poprawnie wyliczonych przedmiotów, dodatkowo wymienił kwiaty. Ilość zmyślonych słów i osób, które dodawały własne elementy ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Ilość zmyślonych elementów i liczba dzieci, które w czasie odpowiedzi dodawały własne przedmioty

| sytuacja | klasa | ilość dodanych przedmiotów pamięć bezpośrednia. | liczba dzieci, które dodawały przedmioty p. bezp. | ilość dodanych przedmiotów pamięć odroczone | liczba dzieci, które dodawały przedmioty p. odr. |
|-------------|-------|---|---|---|--|
| nauka (GK) | II | 0 | 0 | 4 | 3 |
| | III | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Zabawa (GE) | II | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | III | 1 | 1 | 1 | 1 |

Źródło: badania własne.

Jedną z możliwości interpretacji opisanej zależności jest fakt, że przedmioty, które zapamiętywali uczniowie z grup kontrolnych w ich opinii nie wiązały się z niczym szczególnym (uczniowie nie mieli punktu zakotwiczenia ich w pamięci, odniesienia elementów do czegokolwiek). Zapamiętywane informacje były przetwarzane na niższym poziomie, więc bez analizowania ich warstwy semantycznej, znacznie prościej było wymienić kompletnie niezwiązane z nimi przedmioty. Przyczyną zmyślania elementów mogły być też naturalnie problemy z przypomnieniem sobie właściwych informacji.

Statystyczna analiza wyników

W czasie analizy wyników ustalono statystyczne zależności uzyskanych danych. W celu posłużenia się odpowiednim testem, sprawdzono normalność rozkładu zmiennej „skuteczność zapamiętywania” mierzonej bezpośrednio po ekspozycji i z odroczeniem w obu badanych grupach. Po wykonaniu testu Shapiro-Wilka otrzymano następujące wyniki:

- a) skuteczność zapamiętywania mierzona bezpośrednio po ekspozycji materiału
 grupa eksperymentalna: $W=0,924$ $p=0,007$
 grupa kontrolna: $W=0,942$ $p=0,034$
- b) skuteczność zapamiętywania mierzona po odroczeniu
 grupa eksperymentalna: $W=0,955$, $p=0,094$
 grupa kontrolna: $W=0,940$ $p=0,029$

Testem, który wybrano do oceny statystycznej istotności różnic, jest test U Manna-Whitneya, nieparametryczna alternatywa dla testu t-Studenta dla prób niezależnych (ze względu na brak normalności rozkładów zmiennych). Wyniki testu zamieszczono poniżej:

- a) dla skuteczności zapamiętywania mierzonej bezpośrednio po ekspozycji: $Z=0,676$ $p=0,499$ ($p>\alpha=0,05$)
- b) b) dla skuteczności zapamiętywania mierzonej po odroczeniu: $Z=-3,078$ $p=0,002$ ($p<\alpha=0,05$)

Na podstawie wyników testu można przypuszczać, że nie ma istotnych statystycznie różnic między skutecznością zapamiętywania u osób z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, mierzonej bezpośrednio po ekspozycji. W przypadku badań pamięci odroczonej, zgodnie z wynikami testu, próby nie pochodzą z tej samej populacji, a więc między grupą eksperymentalną a kontrolną wystąpiły różnice w odroczonej skuteczności zapamiętywania, które są istotne statystycznie.

Podsumowanie

Wyniki badań jednoznacznie wskazują na zależność między kontekstem (sytuacją) zapamiętywania, a jego skutecznością. Co ciekawe, podstawową różnicę ujawnia dopiero porównanie wyników pamięci odroczonej: uczniowie z grup eksperymentalnych i kontrolnych nie różnią się pod względem ilości zapamiętanych elementów mierzonych bezpośrednio po ekspozycji materiału. Dopiero kiedy przypominają sobie zapamiętane elementy po upływie jednego dnia, uczniowie z grupy eksperymentalnej przywołują znacznie więcej informacji niż ci z grupy kontrolnej.

Wyniki prowadzonych przeze mnie badań pozwalają wyprowadzić konkretne wskazówki dla praktyki pedagogicznej. Jednym z celów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest wyposażenie uczniów w pewną wiedzę, kompetencje określone podstawą programową. Wiedza zdobyta na poziomie edukacji wczesnoszkolnej nie tylko dostarcza wiadomości o świecie wokół, jest również zbiorem elementarnych umiejętności, na których bazują procesy uczenia się i nauczania na kolejnych etapach edukacji. Ponieważ istnieje nierozzerwalny związek zdolności pamięciowych z procesem uczeniem się, uczniowie, którzy w czasie zajęć szkolnych będą zapamiętywać więcej i dłużej przechowywać informacje w pamięci, mają szansę na lepsze wyniki w nauce (nie tylko w klasach I-III). Badania jednoznacznie wykazały, że dzieci zaangażowane w zabawę zapamiętywały znacznie więcej niż uczniowie proszeni wyłącznie o uczenie się na pamięć. Metody nauczania oparte na sfabularyzowanej zabawie sprzyjają zatem zdolnościom pamięciowym, a więc usprawniają proces uczenia się, co jest istotne dla pracy

dydaktycznej pedagogów. Wdrożenie zabawy do sytuacji szkolnych ma realny wpływ na wiedzę i kompetencje uczniów. Ujmując rzecz inaczej: nauczyciele nieróżnicujący metod dydaktycznych, pracujący na schemacie wydawania i wykonywania poleceń (które nie są znaczące dla uczniów), mają mniejsze szanse na realizację poznawczych celów edukacji. Należy jednak mieć świadomość, że stosowanie alternatywnych metod nauczania wymaga od prowadzącego zajęcia większego przygotowania, kreatywności, sięgania po innowacyjne rozwiązania. Edukacja oparta na zabawie może stanowić przykład niecodziennej, nietypowej sytuacji dydaktycznej, skłaniając tym samym nauczycieli do poszukiwań, odwagi w podejmowaniu niestandardowych działań i odkrywaniu niecodziennych sposobów prowadzenia zajęć. Należy pamiętać, aby w tych poszukiwaniach skupić się na tym, co może wywołać radość i ciekawość uczniów- emocje tożsame z tymi, które towarzyszą zabawie.

Wnioski, płynące z niniejszych badań, mogą dotyczyć nie tylko nauczycieli, ale również wszystkich osób, które zmagają się z pamięciowym opanowaniem jakiegoś materiału. Jeżeli celem nauki jest zaliczenie testu, można pamięciowo przyswajać i powtarzać informacje przed egzaminem, po czym uzyskać wysoką ocenę i zapomnieć wszystko, czego się uczyło. Jeśli jednak celem nauki jest zdobycie wiedzy dla jej trwalszego posiadania i korzystania z niej nie tylko w chwili egzaminu, warto uczyć się w sposób wzbudzający zaangażowanie i zainteresowanie, zaciekawiać samego siebie nabywaną wiedzą. Wtedy, kiedy uczenie się stanie się dla nas ciekawe same w sobie, kiedy będzie zabawą, czymś przyjemnym, wówczas rezultatem tej nauki będzie trwała wiedza.

Literatura

- Atkinson C.R., Shiffrin M.R., *Human memory: A proposed system and its control processes* [w:] K.W. Spence, J.R. Spence (red.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, New York 1968.
- Jagodzińska M., *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2008.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kurcz I., *Pamięć uczenie się język*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

- Rogoff B., Mistry J., *The social and functional context of children's memory skills*, [w:] R. Fivush, J.A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children*, Cambridge University Press, New York 1990.
- Schneider W., Brun H., *The role of context in young children's memory performance; Istomina revisited*, "British Journal of Development Psychology" 1987, nr 5.
- Tulving E., *Concepts of memory*. [w:] E. Tulving, F.I.M Craiuk (red.), *The Oxford handbook of memory*, Oxford University Press, New York 2000.
- Weissberg A.J., Paris G.S., *Young children's remembering in different contexts: A reinterpretation of Istomina's study*, "Child development" 1986, nr 57.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Włodarski Z., *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, WSiP, Warszawa 1990.

ROZDZIAŁ 8.

OPÓŹNIONY ROZWÓJ MOWY U DZIECKA W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

mgr Beata Pieróg
nauczyciel dyplomowany, logopeda

mgr Michał Pieróg
Uniwersytet Szczeciński

Słowa kluczowe: opóźniony rozwój mowy dziecka, logopedia, mowa dziecka.

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach zauważalny jest zdecydowany wzrost uczniów, którzy wymagają pomocy i interwencji logopedycznej. Związane jest to z ogólnym rozwojem współczesnego świata, czynnikami wewnętrznymi, a także tymi związanymi ściśle z osobą ucznia. Dodatkowo wzrasta świadomość społeczeństwa i polskiego ustawodawcy w aspekcie konieczności wypracowania i kształtowania właściwej mowy, co stawia nowe wyzwania przed polską szkołą, zobowiązaną do zapewnienia uczniom pomocy logopedycznej.

Mowa stanowi z punktu widzenia technicznego proces służący do komunikowania się, porozumiewania się, przez które rozumieć należy konkretne akty używania systemu językowego. W logopedii podkreśla się znaczenie trzech podstawowych typów przekazów językowych. Wśród nich wyodrębnia się przekazy ustne, pisemne oraz gesty i mimikę (ujmowanie łącznie). W kręgu badań logopedycznych, z oczywistych względów, znajduje się przede wszystkim mowa, jako kluczowy i zasadniczy sposób komunikowania się w każdym społeczeństwie, poza pewnymi wyjątkami. Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, że kształtowanie właściwej mowy przybiera szczególnego charakteru już na najwcześniejszym etapie

rozwoju dziecka. Aparat mowy jest wynikiem rozwoju człowieka i co do zasady jako filogenetycznie ukształtowany nie stanowi przedmiotu rozważań badań logopedycznych (wyłączając jego budowę, strukturę oraz funkcjonowanie i możliwość modelowania). Wtórne modelowanie narządu krtani, języka, warg, podniebienia i szczęk rozszerza ich pierwotną funkcję (oddychania, połykania i żucia) o adaptację dziecka poprzez produkowanie dźwięków¹.

Pomimo braku spójności w definiowaniu pojęcia „mowy” wypracowano zbieżne stanowisko dotyczące jej składników (komponentów), wyróżniając wśród nich język, tekst, nadawanie i odbiór. Przez język rozumieć należy system znaków służących do porozumiewania się w danej społeczności. Tekstem z kolei jest językowo zorganizowana wypowiedź, która posiada odmienną substancję, np. tekst pisany, sygnalizowany albo słowny. W ramach tej struktury wyróżnia się w każdym tekście treść (strukturę semantyczną tekstu), formę językową (strukturę gramatyczną tekstu) oraz substancję (nośnik myśli)². Trzecim i czwartym elementem konstytutywnym mowy jest nadawanie i odbiór. Są one ze sobą ściśle skorelowane, gdyż z założenia muszą być nakierowane na wzajemną komunikację, choć niekoniecznie zrozumienie. Nabywanie umiejętności związanych z późniejszą mową u dziecka w ocenie wielu przedstawicieli nauki odbywa się od chwili jego narodzin. Jednak niektórzy naukowcy, np. L. Kaczmarek stoi na stanowisku, iż istnieje jeszcze tzw. etap przygotowawczy, który trwa od 3 do 9 miesiąca życia płodowego. W tym to właśnie okresie wykształceniu podlegają narządy odpowiedzialne za mowę. W związku z tym krzyk dziecka tuż po urodzeniu, jak również ssanie to nic innego jak tylko kontynuacja umiejętności nabytych jeszcze w czasie życia płodowego³.

Opóźniony rozwój mowy dziecka

Pierwsze objawy opóźnienia rozwojowego mowy obserwują rodzice, których niepokoi fakt, że ich dziecko w pewnym sensie odstaje rozwojowo od swoich rówieśników. Takim przykładem może być sytuacja, gdy rówieśnicy zaczynają tworzyć pierwsze wypowiedzi a nasze dziecko nadal komunikuje się za pomocą gestów. Opóźniony rozwój mowy określane jest w nauce skrótem ORM, którego rozwinięcie stanowi pełna nazwa tego pojęcia.

¹ G. Demelowa, *Elementy logopedii*, WSIP, Warszawa 1979, s. 18.

² G. Jastrzębowska, *Lingwistyczne, biomedyczne i psychologiczne ujęcie mowy* [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 252.

³ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1966, ss. 65 – 66.

Przez wiele lat wskazane zaburzenie było przedmiotem badań różnych grup naukowców. Samo zdefiniowanie tego pojęcia również okazuje się problematyczne. Bowiemy w zależności od przyjętej metodologii oraz od ściśle określonego kręgu naukowego, poprzez ORM rozumiemy różne kryteria i etapy. Jedynie na podstawie literatury trudno jest stwierdzić, czy opóźnienie rozwoju mowy jest nazwą rozpoznania, stanu zaburzeń, symptomem zakłóceń procesu nerwowego, czy też stanowi określony zespół objawów⁴. Często metodą stosowaną w celu zdiagnozowania wystąpienia zaburzeń mowy jest tak zwane kryterium objawowe. Za pierwsze symptomy uznaje się utratę przez dziecko wcześniej nabytych zdolności oraz umiejętności językowych, zastój rozwojowy, a nawet jego brak, czy też cofnięcie się do wcześniejszego etapu rozwojowego. Dłuższe, stałe utrzymywanie się wyżej wskazanych objawów może skutkować opóźnieniem różnych aspektów mowy ludzkiego, a także samego języka. Wtedy to właśnie diagnozujemy dopiero opóźnienie rozwoju mowy u dziecka obserwując zjawisko polegające na wolniejszym niż u rówieśników wykształceniu się zdolności ekspresyjnych lub/i percepcyjnych, co powoduje, że dynamika ich rozwoju jest odmienna od normalnej. Zjawisko to może być różnorodnymi przyczynami⁵.

Na potrzeby zdiagnozowania u dziecka zaistnienia opóźnionego rozwoju mowy istotne jest ustalenie jego stopnia. Dlatego też wypracowano wspólne stanowisko, gdzie zgodnie twierdzi się, iż z poważnym stopniem ORM mamy do czynienia, gdy np. mowa dziecka pięcioletniego jest na etapie mowy dziecka w wieku dwóch i pół roku (nadal występują zdania proste, jednak powiększony jest nieco zasób słownictwa), dziecka sześcioletniego jest na etapie mowy dziecka trzyletniego (pierwociny zdań złożonych, znajomość od 1000 do 1500 słów), dziecka siedmioletniego jest na etapie mowy dziecka w wieku 3,5 roku⁶. Taki model diagnozowania pozwala na stwierdzenia zaistnienia ORM w stadium wysoce zaawansowanym.

Przyczyny i typy ORM

Wypracowane w nauce stanowisko wskazuje jednoznacznie, że wyróżnia się szereg różnych źródeł, z których wywodzi się opóźnienie rozwoju mowy. Może być ich wiele i bardzo często ich ustalenie nie jest do końca możliwe, albo w efekcie praprzyczyna nie jest jednoznacznie znana. W związku

⁴ G. Jastrzębowska, Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 314.

⁵ *Ibidem*, s. 317.

⁶ *Ibidem*, s. 319.

z tym w celu usystematyzowania wiedzy oraz skatalogowania tych przyczyn wyróżniono typy omówione poniżej. Każdą przyczynę można zakwalifikować do jednego z dwóch typów, przy czym żadna przyczyna nie może pozostać bez odpowiedniego zakwalifikowania. Pierwszą grupę zaburzeń, a właściwie i impulsów stanowią tzw. przyczyny endogenne. Grupa ta dotyczy tych przyczyn, które mają charakter wewnętrzny, ich źródłem są czynniki znajdujące się wewnątrz albo działające do wnętrza człowieka⁷. Co do zasady wśród przyczyn znajdujących się w samym człowieku wyróżnia się 6 zasadniczych okoliczności wpływających na zaburzenie w postaci opóźnionego rozwoju mowy dziecka: uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, krwawienia śródczaszkowe, uszkodzenia obwodowego narządu mowy, wady narządów głosowo – artykulacyjnych, uszkodzenia mięśniowo – nerwowe, autyzm dziecięcy. Pierwszą grupę przyczyn endogennych stanowią uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego. W głównym zakresie tego rodzaju zachwianie mechanizmów nerwowych będzie dotyczyło obszarów mózgu dziecka. Katalog źródeł takich uszkodzeń jest niebywale różnorodny. Przyczynę może stanowić zarówno czynnik genetyczny, wada wrodzona, jak i uszkodzenie mechaniczne. Bardzo często opóźnienie rozwoju mowy tym spowodowane skutkuje efektem nienadążania mózgu dziecka za potrzebami dobrze już rozwiniętych narządów artykulacyjnych. Ta sama reguła zachodzi również w drugą stronę, w przypadku uszkodzeń narządów mowy. Z kolei krwawienie śródczaszkowe nazywane jest w medycynie jako krwawienie do ośrodkowego układu nerwowego. Stanowi ono jeden z najpoważniejszych rodzajów powikłań, szczególnie po wypadkach. Tak jest co do zasady, jednak należy mieć na uwadze, że drugą grupę stanowią krwawienia u noworodków. Ten drugi aspekt jest niebywale niebezpieczny i zagraża w sposób spotęgowany życiu i zdrowiu dziecka. Wynika to z faktu, że bezpośrednim skutkiem nadmiernego gromadzenia się krwi w mózgu człowieka może doprowadzić nie tylko do śpiączki, niedowładu określonych partii ciała, ale nawet do śmierci.

U noworodków, którym udało się przeżyć diagnozowane są często inne schorzenia oraz zaburzenia, tak jak m.in. opóźniony rozwój mowy, zaburzenia rozwoju psychoruchowego, czy też wystąpienie mózgowego porażenia dziecięcego⁸. Natomiast uszkodzenia obwodowego narządu mowy ściśle skorelowane są z wadami narządów głosowo – artykulacyjnych i uszkodzeniami mięśniowo – nerwowymi. Wszystkie te grupy stanowią anomalie rozwojowe, a ich nieprawidłowości anatomiczne wpływają na mowę dziecka. Przyczyn zaburzeń obwodowych należy doszukiwać się

⁷ *Ibidem*, s. 55.

⁸ K. Plagens – Rotman, *Krwawienie wewnątrzczaszkowe u noworodków z ekstremalnie małą urodzeniową masą ciała*, „Nowiny Lekarskie” 2011, nr 4, s. 252.

w tzw. obwodzie, czyli inaczej rzecz ujmując w sferze analizatora słuchowego, w obrębie narządów, które mają za zadanie wykonywać ruchy mowne. Wśród najczęściej spotykanych wyróżnić możemy wadliwy zgryz, rozszczep wargi, czy ubytki w uzębieniu. W takich sytuacjach mówimy o tzw. zaburzeniach substancji fonicznej co określane jest jako dyslalia z powodu segmentalnej płaszczyzny uszkodzeń obwodowych. Natomiast wady narządów głosowo – artykulacyjnych są związane z nieprawidłowością ich budowy. Przykładem może być wędzidełko podjęzykowe, będące miękkim tworem włóknistym, który odpowiada możliwości dotknięcia językiem każdej części jamy ustnej przy prawidłowej budowie. *Ankyloglossia* rozumiana jako jego skrócenie uniemożliwia podniesienie języka do góry. Naturalnie są różne stopnie nasilenia owego skrócenia. Jednakże skutkiem takiego zachwiania budowy anatomicznej są nieprawidłowe wzorce pokarmowe. Występują także takie schorzenia jak przerost języka albo niedorozwój żuchwy. Wywołują one odpowiednio zaburzenia języka, w przeciwieństwie do rozszczepu języka, będącego wadą rozwojową.

Jeśli chodzi o zgryz, to z prawidłową budową anatomiczną mamy do czynienia pierwsze dolne trzonowe zęby stykają się z pierwszymi trzonowymi zębami górnymi. Każde odchylenie od tej normy nazywamy zgryzem nieprawidłowym, co znacznie utrudnia artykulację głosek dentalizowanych w sposób prawidłowy. Zwyczajowo tego rodzaju zaburzenie zwykło się określać mianem seplenienia. Ostatnią anomalią anatomiczną jest przerost migdałka gardłowego. Skutkuje to trudnościami w prawidłowym artykulowaniu głosek ustnych, ponieważ rezonans nosowy w widoczny sposób zniekształca dźwięk wszystkich samogłosek oraz tych spółgłosek, które wymagają zamknięcia kanałów jam nosowych.

Kolejną grupę czynników stanowią przyczyny egzogenne. W przypadku czynników zewnętrznych powodujących opóźniony rozwój mowy dziecka mają one charakter szczególny w zakresie możliwości ich eliminowania. Otóż łatwiej jest co do zasady rozpoznać przyczyny o charakterze egzogennym i wyłączyć czynnik szkodliwy z otoczenia dziecka, aniżeli rozpoznać i wykluczyć działanie czynników endogennych. Wśród czynników egzogennych wyróżnić należy: brak bodźców do mówienia, nadmiar bodźców słownych, nieprawidłowe wzorce i postawy językowe osób dorosłych oraz niewłaściwa reakcja otoczenia na pierwsze podejmowane próby wypowiedzi dziecka.

W pierwszej kolejności należy wskazać na brak jakichkolwiek bodźców do mówienia. Taka sytuacja występuje niezbyt często, a najczęściej powodowana jest czynnikiem zewnętrznym, jakim jest brak kontaktu z osobami najbliższymi. Szczególną rolę w tej relacji pełni matka. Niezwykle często utrata przez dziecko chęci do komunikowania się z otaczającym światem przy pomocy mowy artykułowanej spowodowana jest rozłąka

z matką albo skrajnie patologicznymi sytuacjami rodzinnymi. Z takimi mamy do czynienia w przypadku odtrącenia dziecka przez matkę albo z zaistnieniem niewłaściwej relacji emocjonalnej. Dziecko czuje się odrzucone, a z punktu widzenia psychologicznego czuje się jako niechciane. Z praktycznie identyczną sytuacją mamy do czynienia w przypadku tzw. nadmiaru bodźców słownych. Następuje to w sytuacjach, gdy dziecko rozwija się w otoczeniu ruchliwym, szybko zmieniającym się. Takie dziecko ma kontakt z wieloma osobami, słysząc wiele różnorodnych form językowych. Ciągłe mówienie do dziecka zniechęca je do podejmowania samodzielnych prób komunikowania się. Ocenia się, że tego rodzaju przyczyna egzogenna najbardziej jest widoczna w jednej z typowych sytuacji. Otóż dziecko jak każda istota żywa potrzebuje snu i czasu aktywności fizycznej. Oczywistym jest, że im mniejsze dziecko, tym potrzebuje więcej odpoczynku. Dlatego niepożądane jest, aby np. w nocy po chwilowym przebudzeniu dziecka, matka brała je na ręce, uspokajała i ciągle mówiła. Wtedy mowa kojarzy się dziecku z pewnym zachwianiem naturalnego rytmu, który wymagany i uwarunkowany jest biologicznie.

Nieprawidłowe wzorce i postawy językowe osób dorosłych również mogą stanowić przyczynę opóźnienia rozwoju mowy u dziecka. Ma na to wpływ błędna wymowa, nieprawidłowe formy gramatyczne stosowane przez dorosłych. Te ostatnie w przypadku długiego stosowania utrwalają się i prowadzą do utrudnienia procesu rozwoju mowy. Z taką sytuacją mamy do czynienia np. w przypadku stosowania tzw. mowy nianiek, czyli upodabniania swoich wypowiedzi do poziomu i sposobu oraz stylu mówienia dzieci. To samo dotyczy rozczulającego mówienia⁹. Ostatnim z czynników mających swoje źródło poza osobą samego dziecka jest niewłaściwa reakcja otoczenia na pierwsze podejmowane próby wypowiedzi dziecka. Efekt negatywnych reakcji otoczenia na mowę dziecka jest zbieżny np. z nadmiarem bodźców słownych. Młody człowiek rozwijający się w ściśle określonym środowisku już od najmłodszych lat oczekuje aprobaty ze strony innych. Ludzki mózg jest tak skonstruowany, że dezaprobatą uważana jest za negatywny, karcący przejaw określonego zachowania. Poczucie strachu, czy też wstyd skutkuje niechęcią do podejmowania prób komunikacyjnych u dziecka. Ogranicza to rozwój mowy, co w efekcie prowadzi do jego opóźnienia.

W logopedii wyróżnia się dwa podstawowe typy opóźnień rozwoju mowy: samoistny (SORM) oraz niesamoistny (NORM) opóźniony rozwój mowy. Należy zauważyć, że to rozróżnienie podyktowane jest samą istotą takiego zaburzenia. Otóż SORM nie jest niczym nadzwyczajnym (przynajmniej w fazie początkowej). Stanowi on bowiem normalny etap rozwo-

⁹ G. Jastrzębowska, *Zakłócenia...*, s. 322.

ju. To jedynie wycinkowe opóźnienie procesu. Zazwyczaj kończy się ono samo, bez konieczności podejmowania dodatkowej ingerencji logopedycznej. Natomiast NORM jest już zaburzeniem, a nie tylko zakłóceniem. Występują tutaj kliniczne zaburzenia, np. wymienione powyższe przyczyny endogenne. Dziecko z zaburzeniem NORM ma objawy zaburzeń o charakterze psychomotorycznym. Związane mogą być z nieprawidłową budową narządów mięśniowych, artykulacyjnych, narządów odpowiedzialnych za słuch. Ponadto przyczynę może stanowić upośledzenie umysłowe. Niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy może mieć charakter przejściowy albo trwały. Dlatego można stwierdzić, że zasadniczo podział przyczyn na egzogenne i endogenne determinuje w kolejności zaistnienie NORM lub SORM.

Niesamoistny opóźniony rozwój mowy możemy rozpocząć diagnozować, gdy odchylenie od normy rozwojowej rówieśników wynosi mniej więcej 6 miesięcy. Często NORM (nazwa skrótowa) może pojawiać się na skutek zaistnienia upośledzenia umysłowego u dziecka. Związane jest to z nieprawidłowościami w funkcjonowaniu mózgu i powiązanymi z nim połączeniami nerwowymi. Anomalie pojawiają się także w obszarach odpowiedzialnych za słuch oraz wzrok. W zależności od zakresu oraz stopnia upośledzenia umysłowego (stopień lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki) opóźnienie na jednym poziomie wiekowym jest bardzo zróżnicowane. Natomiast SORM jako opóźnienie o charakterze rozwojowym jest ściśle związane z indywidualnym rytmem rozwoju dziecka. Dla jego właściwego rozpoznania istotne jest w pierwszej kolejności ustalenie kilku zasadniczych kwestii. Otóż czy dziecko jest zdrowe neurologicznie, czy ma dobry słuch, wzrok, czy bez gestykulacji jest w stanie zrozumieć i wykonać polecenia słowne oraz czy nie zachodzą inne wady uniemożliwiające albo utrudniające mówienie, np. nieprawidłowy zgryz. W przypadku ustalenia, iż dziecko nie przejawia odchyień w tych zakresach możemy rozpocząć procedurę badania wystąpienia prostego opóźnienia rozwoju mowy.

Ramy prawne szkolnych zajęć logopedycznych

Prawne ramy funkcjonowania logopedów w placówkach oświatowych, a także zakres realizowanych przez nich zadań i zajęć z uczniami ustanawia ustawodawca w kilku podstawowych aktach normatywnych. Kluczowe znaczenie dla określenia statusu logopedy w szkole, obowiązku zapewnienia uczniom pomocy i interwencji logopedycznej ma ustawa Karta Nauczyciela oraz ustawa o systemie oświaty. Jednakże bezspornie najistotniejszym aktem normatywnym jest rozporządzenie wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej w publicznych przed-

szkolach, szkołach i placówkach. Konstytuuje ono podstawowe zasady organizowania pomocy oraz podmioty odpowiedzialne za właściwą realizację zadań. Zgodnie z § 5 ust. 1 ww. rozporządzenia za zorganizowanie i kierowanie pomocą odpowiedzialny jest dyrektor placówki oświatowej. Natomiast do jej świadczenia uprawnieni są nauczyciele, wychowawcy, a także specjaliści. Tą trzecią kategorię stanowią m.in. logopedzi. Logopeda może być zatrudniony w szkole na odrębnym stanowisku, jak również może nim być nauczyciel posiadający odpowiednie przygotowanie logopedyczne do prowadzenia zajęć z uczniami. Zgodnie z § 24 rozporządzenia wykonawczego wśród szeregu zadań przypisanych logopedzie szczególny nacisk należy położyć na diagnozowanie logopedyczne, przeprowadzanie badań przesiewowych, prowadzenie zajęć, porad, konsultacji dla uczniów i rodziców w zakresie stymulacji rozwoju mowy uczniów i eliminowania jej zaburzeń, jak również wspieranie nauczycieli, wychowawców i innych specjalistów w udzielaniu specjalistycznej pomocy psychologiczno – pedagogicznej na jak najwyższym poziomie.

Istotne jest to, że interwencja logopedyczna podejmowana jest w ramach bieżącej pracy szkoły w formie specjalistycznych zajęć (§ 7 ust. 1 pkt 4 rozporządzenia). Naturalnie zajęcia prowadzone są z uczniem potrzebującym pomocy z uwagi na występujące u niego zaburzenia mowy. Jednak nie każde zaburzenie będzie skutkowało koniecznością wdrożenia programu pomocy logopedycznej, a jedynie takie które powoduje zaburzenia komunikacji językowej lub utrudnia naukę. W takich sytuacjach mamy do czynienia z uproszczoną procedurą stwierdzenia zaistnienia potrzeby realizacji zajęć logopedycznych z uczniem. Zakwalifikowanie ucznia do tego rodzaju pomocy odbywa się w oparciu o diagnozę przeprowadzoną przez szkolnego logopeda. Sama forma zajęć, a także ich przebieg winna być dostosowana do zapewnienia uczniowi komfortowych warunków prowadzenia zajęć. Dlatego też m.in. liczba uczestników zajęć nie może przekraczać czterech osób. Duża waga jaką przywiązuje ustawodawca do prowadzenia tego typu zajęć uzasadniona jest m.in. aspektami ściśle związanymi z wykształceniem, jakie powinien posiadać logopeda, a także wysoki poziom wiedzy nie tylko naukowej, ale przede wszystkim praktycznej która będzie pozwalała na wdrożenie interwencji logopedycznej, jak również na prawidłowe zdiagnozowanie występujących u ucznia zaburzeń, co pozwoli na przyjęcie odpowiedniego toku postępowania i pracy z takim uczniem¹⁰. Prowadzenie zajęć i ich wysoka jakość mają niebywałe znaczenie dla ucznia, jak również i rodziców. Niejednokrotnie bowiem takie zajęcia nie tylko poprawiają mowę ucznia i wpływają pozytywnie na niwelo-

¹⁰ Zob.: P. Bała, M. Załucki, *Prowadzenie działalności leczniczej. Aspekty prawne*, Difin, Warszawa 2013.

wanie występujących u niego wad, ale również neutralizują jego napięcie emocjonalne¹¹.

Podsumowanie

Reasumując należy stwierdzić, że rozwój każdego dziecka jest inny. Jako istota żywa ma różne uwarunkowania społeczne i biologiczne. Indywidualny rozwój dziecka jest ściśle skorelowany z postępowaniem rozwojowym jego mowy, a co za tym idzie od logopedów oczekuje się nie tylko wyżej wskazanych cech i odpowiedniego przygotowania, ale również umiejętności związanych ze stwierdzeniem także innych zaburzeń, które bezpośrednio mogą się przekładać na mowę dziecka.

Mowa ludzka jako niezwykle skomplikowany proces winna być nie tylko ujmowana całościowo, ale także w pewnych wycinkach. Niejednokrotnie bowiem okazuje się, że dla przywrócenia prawidłowego funkcjonowania mowy niezbędne jest współdziałanie szeregu specjalistów z wielu dziedzin naukowych, np. psychologii, logopedii, chirurgii, neurologii.

Literatura

- Bała P., Załucki M., *Prowadzenie działalności leczniczej. Aspekty prawne*, Difin, Warszawa 2013.
- Demelowa G., *Elementy logopedii*, WSIP, Warszawa 1979.
- Jastrzębowska G., *Lingwistyczne, biomedyczne i psychologiczne ujęcie mowy* [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Jastrzębowska G., *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy* [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1966.
- Plagens – Rotman K., *Krwawienie wewnątrzczaszkowe u noworodków z ekstremalnie małą urodzeniową masą ciała*, „Nowiny Lekarskie” 2011, nr 4.
- Szamburski K., *Dziecko jękające się w szkole*, „Logopeda” 2007, nr 2.

¹¹ K. Szamburski, *Dziecko jękające się w szkole*, „Logopeda” 2007, nr 2, s. 43.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).

INTERFERENCE INSTITUTIONS OF LOCAL GOVERNMENT IN FUNDING PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS

Summary

The objective of this study is to show the formation of the child's speech. They will be highlighted key periods of development of speech, as well as the factors that determine the normal development of speech in children. It will also be the root causes of conditioning the existence of delayed speech development in the child. These reasons will be located both from genetic conditions, biological child, and the world around them (ie. Environmental factors – education). Identified and defined will also be two types of delays, which are spontaneous and not - spontaneous delayed speech development.

Keywords: delayed development of the child`s speech, speech therapy, speech child.

ROZDZIAŁ 9.

WPLYW MEDIÓW I REKLAM NA WYCHOWANIE DZIECKA W SPOŁECZEŃSTWIE KONSUMPCYJNYM

mgr Sabina Waluś
Uniwersytet Opolski

Słowa kluczowe: dziecko, reklama, media, wychowanie, rodzina.

Wprowadzenie

W obecnych czasach świat jest na wyciągnięcie ręki. To wszystko za sprawą współczesnych *mass mediów*, które kształtują dzisiejszą rzeczywistość, a co za tym idzie bardzo silnie oddziałują na osobowość młodego człowieka, jako ich anonimowy wychowawca. Sprawiają, że może on bardzo łatwo poczuć się w tym informacyjnym gąszczu zagubiony. Świat dziecka staje się przez to coraz szczelniej wypełniony machinami do wykreowania nierealnej rzeczywistości, którą to w pierw przetwarza, po czym zaczyna w niej żyć.

Rozwój cywilizacyjny świata na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat sprzyjał tworzeniu się społeczeństwa konsumpcyjnego, które nie było przygotowane na to, że nawet małe dzieci w bardzo szybkim tempie staną się bezpośrednimi konsumentami. Ogromny wpływ na tę sytuację (a zarazem potrzeby najmłodszych) mają media i prezentowane w nich reklamy. Maluchy postrzegają je zupełnie inaczej niż osoby dorosłe. Ich łatwość do ulegania autorytetom i pseudoautorytetom oraz niezdolność odróżniania fikcji od rzeczywistości z łatwością wykorzystują specjaliści od marketingu. Jednak nie tylko treści przekazywane w komunikatach medialnych, ale również zbyt długi czas spędzony przed szklanym ekranem w znaczący sposób wpływa na najmłodszych. Ważną rolę w tym zakresie odgrywają rodzice, przez których telewizor jest często traktowany, jako

narzędzie mające chwilowo zająć uwagę dziecka. Rodzic dając dziecku - często Nielimitowany - dostęp do telewizji, traktuje to, jako chwilę wytchnienia. Jednak działając w ten sposób często zapomina o zwykłych zabawach i kontakcie ze swoim dzieckiem, a jemu bardziej niż szeroko pojęte media i reklamy, szkodzi brak troski i opieki ze strony rodzica.

Dlatego też, celem niniejszego rozdziału jest ukazanie jak współczesne media i reklamy wpływają na wychowanie najmłodszych członków społeczeństwa. Problem został ukazany zarówno z perspektywy rodziców swych pociech, którzy to już od pierwszych dni życia, chcąc zapewnić swym dzieciom wszystko co najlepsze, również bezwiednie stają się obiektami manipulacji marketingowców wielkich firm produkujących przede wszystkim produkty dla niemowlaków. W dalszej części autorka skupia się na oddziaływaniu mediów na dzieci. Została poruszona kwestia skutków tego procederu oraz etyczności działań. Nieustannie zmieniająca się rzeczywistość (w szerokim tego słowa znaczeniu) powoduje, iż problem ten stale narasta.

Konsumpcja, konsumpcjonizm, społeczeństwo konsumpcyjne – ujęcie definicyjne

Termin „konsumpcja” wywodzi się z łaciny (*consumo, consumptio*) i oznacza: jedzenie, spożywanie, używanie¹. Pojęciem nieco szerzej definiowanym od konsumpcji jest pojęcie „konsumpcjonizmu”, który definiuje się jako przesadne przywiązanie do dóbr materialnych. Słowo „przesadne” oznacza dążenie do posiadania, jakie nie jest usprawiedliwione podstawowymi ani wyższymi potrzebami². Nadmierny konsumpcjonizm wyraża się w odczuwaniu coraz nowszych i głębszych pragnień wymagających natychmiastowego zaspokojenia³.

Zatem samo konsumowanie zdawałoby się jest czynnością naturalną, ponieważ żeby żyć, musimy jeść, pić, ubierać się, dbać o zdrowie i, o dach nad głową. Mówiąc „społeczeństwo konsumpcyjne” myślimy jednak o takiej wersji porządku społecznego i o takim układzie wartości, w którym kupowanie i zużywanie rzeczy oraz korzystanie z usług nie pro-

¹ C. Bywalec, *Konsumpcja w teorii i praktyce gospodarowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, ss.13-14.

² W. Gomolla, *Dzień bez zakupów – mali konsumenci*, Oświatowy Miejski Serwis Informatyczny 2011, nr 9, ss. 1-3.

³ A. Grygiel, *Środowisko szkolne a zjawisko konsumpcji* [w:] E. Sapia-Drewniak, M. Pogorzelska (red.), *Społeczno-edukacyjne wymiary wykluczenia i dyskryminacji. W poszukiwaniu rozwiązań i dobrych praktyk*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, ss. 24-25.

wadzi tylko do zaspokajania praktycznych potrzeb. Chodzi jednak o stałe nabywanie i użytkowanie rzeczy niezależnie od ich praktycznych zastosowań, bieżących potrzeb oraz od realnych możliwości ich zużycia⁴. Konsumując, ludzie zaspokajają również potrzeby emocjonalne, bowiem konsumpcja poprawia nastrój czy nierzadko podnosi samoocenę. Dzięki odpowiednio dobranym rzeczom i usługom członkowie społeczeństwa konsumpcyjnego czują, że ważne momenty w ich życiu, takie jak ślub czy narodziny dziecka, zyskały właściwą oprawę. Konsumowanie odgrywa też rolę integracyjną. Używając właściwych produktów, podkreślamy przynależność do grupy, która jest dla nas ważna i atrakcyjna. Wspólna konsumpcja ułatwia nam podtrzymywanie przyjaźni, pomaga w integracji z sąsiadami czy współpracownikami, przez co osiągamy poczucie więzi z nimi⁵. Doskonałym przykładem są tutaj najmłodsi. Statystyki potwierdzają, że 54% dzieci i młodzieży kupuje dane przedmioty tylko dlatego, że ich rówieśnicy też takie posiadają⁶. W świecie dzieci posiadanie określonych przedmiotów jest niezwykle istotne w budowaniu swojego wizerunku. Z jednej strony wpływają pozytywnie na miejsce w hierarchii grupy, a z drugiej strony podkreślają one swoistą niezależność jej członków⁷.

W społeczeństwie przepełnionym konsumpcją trudno jest nie być konsumentem. Człowiek jest bowiem przedmiotem nieustannego nacisku aby konsumować. W szczególności *mass media* podsycają te potrzeby, ponieważ prezentują konsumpcję jako działalność niezwykle pożądaną. W mediach i reklamach jest ona ukazywana jako źródło satysfakcji, poważania wśród ludzi czy po prostu szczęścia. Na ich działanie szczególnie narażone są dzieci.

Rozwój mediów i reklamy wpływających na dzieci

Ekspansja reklamy telewizyjnej rozpoczęła się przed 70 laty w Stanach Zjednoczonych od prób perswazji skierowanych do dorosłego konsumenta. W przypadku produktów dla najmłodszych, w tamtych czasach to głównie rodzice decydowali, jaka zabawka będzie dla ich dziecka odpowiednia. Sytuacja taka trwała tak długo, dopóki rodzice mieli w rodzinie więcej do powiedzenia niż ich dzieci. W latach 60. XX w. w krajach zachodnich władza rodzicielska zaczęła słabnąć, gdyż nasiliła się w nich orientacja na wy-

⁴ M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2010, s.10.

⁵ *Ibidem*, ss. 10-11.

⁶ D. Kalinowska, *Ogłupiają czy stymulują? Rozmowa z psycholog Dorotą Kalinowską o wpływie mediów na psychikę dzieci*, „Głos Pedagogiczny” 2013, nr 46, s. 13.

⁷ A. Gandecka, *Wychowanie do pieniądza*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10, s. 16.

chowanie dziecka niezależnego i dokonującego własnych wyborów. Można powiedzieć, iż na takiego właśnie odbiorcę czekali producenci oraz specjaliści od reklamy, ponieważ to wtedy dzieci stały się podmiotem kampanii reklamowych i przeróżnych programów medialnych na skalę masową⁸.

Rozwój reklamy telewizyjnej i mediów w Polsce różni się w dużej mierze od ich historii w USA czy w innych krajach zachodu. Komunizm i kontrolowanie każdej sfery działalności człowieka odcisnęło swoje piętno również na tej sferze działalności. Dzieciństwo większości dzisiejszych dziadków i rodziców upłynęło w świecie nieskomercjalizowanych mediów i niezrealizowanych (lub rzadko realizowanych) materialnych, zagranicznych pragnień. Reklama, jako taka, również nie istniała. Zresztą do początku lat 90. XX w. mało było pism i programów telewizyjnych dla dzieci, a jeśli były to służyły one indoktrynacji ideologicznej odbiorców. Perswazji konsumpcyjnej w nich nie było z racji ograniczonej ilości produktów konsumpcyjnych. Siermiężny charakter mediów dla dzieci współgrał z ogólnym ubóstwem i nieatrakcyjnością świata produkcji materialnej⁹. Nie dziwi zatem fakt, że prawdziwa rewolucja w mass mediach rozpoczęła się dopiero po przemianach ustrojowych w latach 90., kiedy to po okresie izolacji od zachodniej pop-kultury polskie społeczeństwo znalazło się w fazie zachłystnięcia dobrami wolnego rynku kultury. Jednak bardzo szybko dostrzeżono symptomy wielu niepokojących zjawisk, jakie niesie z sobą telewizja i związane z nią reklamy¹⁰.

Dzieci, które przyszły na świat w tamtym czasie, urodziły się w takiej rzeczywistości, w której nie można już sobie wyobrazić telewizji bez reklam czy batoników, bez ładnych opakowań. Przyszły na świat, w którym dyskurs konsumpcyjny stanowi integralną część rzeczywistości, w którym człowieka od najwcześniejszego dzieciństwa, na wiele fachowych i wyrafinowanych sposobów, namawia się do czynnego uczestnictwa w kulturze konsumpcyjnej¹¹. Dlaczego zatem dziecko stało się tak łatwym marketingowym zakładnikiem mediów i reklamodawców? Ponieważ dziecko jest istotą najbardziej wrażliwą, a równocześnie najmniej odporną na komercję, konsumpcjonizm czy silnie lansowaną modę oraz bardzo szybko identyfikuje się z wszechobecną kulturą „natychmiastowości”, kulturą „pop”. Z tego powodu *fast food* bardzo szybko stał się ulubionym posiłkiem dzieci. Pozornie smaczny, dodatkowo z gratisem w postaci zabawki oraz poczuciem, że jest się częścią wielkiego świata, a więc wrażeniem, by-

⁸ W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 38.

⁹ M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer...*, *op. cit.*, ss. 22-23.

¹⁰ K. Domagalska, *Obrandowane dzieciństwo*, „Wysokie Obcasy” 2015, nr 43, ss. 14.

¹¹ M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer...*, *op. cit.*, ss. 9-10.

cia modnym z powodu jedzenia tego, co je cały świat¹². Tym sposobem dzieci stały się swoistymi bezbronnymi zakładnikami współczesnej konsumpcyjnej cywilizacji, bo jak walczyć z bezkompromisową maszyną marketingową ówczesnych czasów?

Modne dzieciństwo – czyli o konsumenckich wyborach rodziców w kwestii produktów dla najmłodszych

Rodzice nie mogą już chronić własnych dzieci przed wpływem reklam i mediów tak jak kiedyś. Działania korporacji dążących do osiągnięcia zysku ograniczają i udaremniają rodzicielskie wybory. Mogą oni na przykład postanowić, że będą podawać dzieciom zdrową żywność, ale nie mają wpływu na potężny a zarazem przekonujący marketing podsycający u dzieci chęć spożywania niezdrowych produktów. Mogą starać się ograniczać kontakt dzieci z przemocą pokazywaną w mediach, ale nic nie są w stanie poradzić na wszechobecną i coraz większą brutalność, jaka wkracza do ich życia. Innymi słowy, rodzice dokonują tych wyborów, ale nie mają wpływu na warunki w jakich się to odbywa. W coraz większym zaś stopniu warunki te są kształtowane przez decyzje i działania specjalistów od marketingu wielkich koncernów¹³. Nierzadko to sami rodzice stają się ofiarami tego biznesu. Ma to miejsce szczególnie w początkowych miesiącach i latach życia ich pociech, kiedy to jeszcze oni wybierają odpowiednie produkty dla swoich dzieci, a które to w tym okresie są jeszcze zbyt małe by być bezpośrednim adresatem medialnych manipulacji. Odnosi się to do kilku kategorii produktów. W niektórych kategoriach wpływ mediów i reklam jest mniej zauważalny (np. rzeczy niezbędne), z kolei w innych bardziej (np. edukatory, indeksy statusu).

Pierwsza kategoria to **rzeczy niezbędne**. Niemowlę potrzebuje m.in. ubrań, pieluch, łóżeczka a także oliwki, łagodnego mydła, itp. Rodzice niemowlęcia potrzebują zaś pewnych przedmiotów, bez których mogliby się obyć, jednak byłoby to trudne i niewygodne (np. podgrzewacz do mleka). Druga kategoria to **uspokajacze**. Nie chodzi o uspokojenie dziecka, lecz o akcesoria, które zestresowanym rodzicielstwem dorosłym pozwalają przekonać samych siebie, że kochają swoje dzieci wystarczająco mocno. Współczesne rodzicielstwo wiąże się bowiem z nieustannym stresem i obawami, gdyż pociąga za sobą konieczność pogodzenia planu

¹² A. Dera, *Dziecko zagubione w cywilizacji*, „Blżej Przedszkola” 2008, nr 82-83, s. 62.

¹³ J. Bakan, *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2013, s.23.

zawodowego z prywatnym, co zwykle udaje się tylko częściowo¹⁴. Bazuje zatem na poczuciu winy i obawie, że w tej dziedzinie akurat nie jest się najlepszym, albo że odbiera się coś własnemu dziecku, a wydawanie pieniędzy na chwilowe zachcianki dziecka jest swoistym sposobem na redukcję rodzicielskich „wyrzutów sumienia”¹⁵. Trzecia kategoria to **edukatory**. Współczesne wychowanie najmłodszych rozgrywa się pod hasłem maksymalizacji psychoruchowego i emocjonalnego rozwoju dziecka. Od najwcześniejszych chwil życia człowiek musi być bombardowany odpowiednimi bodźcami. To przygotowanie do wielkiego wyścigu w przyszłości, w którym tylko najmądrzejsi i najsprawniejsi osiągną godny pozazdroszczenia sukces materialny i odpowiednio luksusowy styl życia. Stąd płyty ze stymulującą muzyką dla niemowląt, tablice z literami i cyframi, a potem programy komputerowe i telewizyjne dla nieco starszych niemowlaków¹⁶. Ostatnia grupa to **indeksy statusu**. Zarówno dzieciństwo jak i rodzicielstwo w społeczeństwie konsumującym ujmowane jest w kategoriach stylu. Przedmioty, którymi niemowlę zostaje otoczone, są świadectwem statusu rodziców, ich osobistego stylu, a także prezentują ich stosunek do rodzicielstwa. Najlepiej widać to w tych rzeczach, które obnosi się na zewnątrz. Niemowlęta zostają wyposażone w bardzo drogie wózki spacerowe z logotypami wielkich koncernów motoryzacyjnych, czapki i kurteczki znanych projektantów. Statusowy charakter przybierają także butelki do karmienia, grzechotki czy smoczki¹⁷.

Granice między kategoriami akcesoriów dziecięcych są nieostre i przez sprytnych producentów artykułów dla niemowląt celowo zacierane i łączone. Dla rodziców role i funkcje różnych przedmiotów mogą współwystępować i się nakładać. Niezbędnik może więc występować w funkcji indeksu statusu, jeśli tylko odpowiednio się go marketingowo sformatuje i nada mu się wysoką cenę. Uspokajacze często prezentowane są jako narzędzia edukacyjne. Indeksy statusu niezmiennie występują jako narzędzia okazywania miłości. Nie tylko zresztą akcesoria dla niemowląt dają się w taki sposób podzielić. Także przedmioty dla starszych dzieci sprzedawane są pod hasłami rozwoju intelektualnego, miłości i odpowiednio wysokiego prestiżu społecznego. Dzieciom zazwyczaj jest to obojętne. Dopóki są małe, marketingowy atak skierowany jest przede wszystkim na rodziców. Wczesna enkulturacja dziecka do życia w społeczeństwie konsumpcyjnym odbywa się poprzez milczący, ale dobitnie wyartykułowany przekaz, że dzieciństwo potrzebuje akcesoriów. W późniejszym etapie implikuje on, że akcesoria są konieczne, aby

¹⁴ M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer...*, *op. cit.*, s.63.

¹⁵ W. Wosińska, *Psychologia...*, *op. cit.*, s. 38.

¹⁶ M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer...*, *op. cit.*, s. 64.

¹⁷ *Ibidem*, s. 65.

człowiek mógł odpowiednio wypełniać różne życiowe role, oraz żeby inni ludzie wiedzieli, kim naprawdę jest¹⁸.

Media i reklamy a konsumpcyjny styl życia najmłodszych – czyli dziecko samodzielny konsumentem

W związku z zamianą dziecka w klienta, w sklepach i w mediach toczy się nieustająca wojna o dziecko. Jedną z dwóch głównych sił w tej wojnie są koncerny, reklamodawcy, żyjące z reklam media dla dzieci, producenci programów dla dziecięcej widowni, właściciele supermarketów i sklepów branżowych, a zatem cała maszyna marketingowa obracająca miliardami dolarów rocznie, skupiająca całą energię i pomysłowość tylko na tym, jak obmyślić doskonalszą strategię nakłaniania dzieci do kupna rzeczy niepotrzebnych¹⁹. Obecnie dziecko stało się konsumentem na równych prawach co dorosły. Zdaniem Małgorzaty Bogunia – Borowskiej na rynku konsumpcyjnym nie ma granicy pomiędzy dziećmi a dorosłymi, ważna jest tylko „siła nabywcza” konsumenta, czyli to, jakim kapitałem dysponuje. Natomiast badania pokazują, że dzieci dysponują ogromną siłą nabywczą, którą otrzymują w postaci kieszonkowego oraz mają wpływ na rozdysponowanie kapitału rodziców. Oferta firm kierowana do młodego konsumenta ma ogromne znaczenie w jego socjalizacji i próbuje od najmłodszych lat wzbudzić w nim zachowania pożądane z punktu widzenia rynku konsumenckiego²⁰.

Dzieci stały się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat tak ważnym rynkiem zbytu, że rocznie na marketing dla nich przeznaczona jest w Stanach Zjednoczonych 15 miliardów dolarów, czyli dwa i pół raza więcej niż w roku 1992, a zatem skala marketingowego urabiania dziecięcego audytorium gwałtownie się zwiększa²¹. Dziecko w USA ogląda około 40 tysięcy reklam w ciągu roku (w Polsce zapewne połowę tej liczby z racji tego, że dzieci w Polsce spędzają przed telewizorem mniej czasu niż ich rówieśnicy z Atlantyki)²². Dwie trzecie młodych Amerykanów między 8.

¹⁸ *Ibidem*, ss.65-66.

¹⁹ T. Szlendak, *Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowania dzieci w kulturze konsumpcji*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 2, s. 25.

²⁰ K. Jaworska, *Konsumpcjonizm a wychowanie*.

<http://happykidsnews.pl/konsumpcjonizm-a-wychowanie/> (online: 10.05.2016).

²¹ J. Golińska, A. Mazerant, *Fashion victim w pieluszce – nowe oblicze dziecięcych konsumentów w Polsce i na świecie*. <http://kongresbadaczy.pl/index.php/fashion-victim-w-pieluszce-nowe-oblicze-dziecięcych-konsumentow-w-polsce-i-na-swiecie>. (online: 18.04.2016).

²² T. Szlendak, *Komercjalizacja...*, *op. cit.*, s. 25.

a 18. rokiem życia ma w swoim pokoju odbiornik telewizyjny. Amerykanie jeszcze młodszy nie pozostają pod tym względem bardzo daleko w tyle. Około 32% dzieci w wieku 2-7 lat posiada swój własny odbiornik telewizyjny i aż 26% dzieci do lat dwóch²³. W Polsce jednak nie każde dziecko ma swój pokój, nie wspominając już o własnym odbiorniku telewizyjnym. Zatem można domniemywać, iż liczby te kształtują się w Polsce nieco korzystniej. Poza tym, bardzo często to sami rodzice decydują, co w danej chwili będą oglądać ich pociechy. Amerykanie tak nie robią – pozostawiają w tym zakresie pełną swobodę swoim dzieciom, dodatkowo zdają sobie sprawę z tego, że nie jest to prawidłowe zachowanie. Około 90% amerykańskich rodziców uważa, że marketing w mediach czyni ich dzieci nastawionymi bardziej materialistycznie do świata. 63% sądzi, że ich dzieci wyznaczają swoją wartość poprzez to, co posiadają. 70% rodziców uważa, że reklama w mediach zniekształca światopogląd ich dzieci²⁴. Poza tym, coraz częściej już nawet kilkuletnie dzieci dysponują pewną kwotą gotówki na samodzielne wydatki. Coraz intensywniejsza reklama powoduje częstą zmianę upodobań i słabe przywiązanie do konkretnej marki, bowiem liczy się tylko to co ładne, kolorowe i pomysłowo serwowane²⁵.

W krajach zachodu rodzice próbują chociaż walczyć z mediami i reklamodawcami. Oczywiście jest to walka bardzo nierówna. Tylko skonsolidowanie wysiłków wszystkich rodziców przerażonych tym, co się dzieje z ich totalnie skomercjalizowanymi dziećmi może odnieść jakiś skutek. W Polsce problem nie jest jeszcze dostrzegany. Z kolei na Zachodzie, dzieci uczestniczą w szkoleniach mających podnieść ich świadomość jako konsumentów. Uczą one m.in. o tym, jak powstają reklamy oraz z jakich technik korzystają reklamodawcy. W Belgii czy Niemczech, już 60% rodziców deklaruje, że obawia się negatywnego wpływu reklam na dzieci. Dla porównania, w Polsce jedynie 16%²⁶.

W krajach takich jak: Anglia, Grecja czy Szwecja wpływ reklam ukierunkowanych na dzieci jest ograniczony. Szwedzki rząd uznał, że reklama może manipulować widzom, ale tylko dorosłym, ponieważ dziecko, które jeszcze nie jest ukształtowaną w pełni jednostką, nie ma możliwości obrony przed szkodliwym i manipulacyjnym wpływem reklam, więc nie będzie można ich emitować bezpośrednio do tej grupy wiekowej. Ostatecznie, wyglądało to w ten sposób, że reklamodawcy w dalszym ciągu tworzyli reklamy skierowane do najmłodszych, z tym, że na początku mówili „drodzy rodzice”, a potem już cała treść była skierowana

²³ *Ibidem*, s. 25.

²⁴ *Ibidem*, s. 25.

²⁵ A. Gandecka, *Wychowanie...*, *op. cit.*, s. 18.

²⁶ *Ibidem*, s. 14.

bezpośrednio do dzieci. Etyczne aspekty reklam skierowanych do dzieci były i są nadal lekceważone. Badania reklam prowadzi się głównie pod kątem ich skuteczności, czyli m.in. tego, czy przekaz będzie zrozumiały i atrakcyjny dla dzieci oraz w jakim stopniu reklama przełoży się na lansowany produkt czy markę. Omówione działania stanowią trzon badań wstępnych, które przeprowadza się na długo przed emisją reklamy w telewizji. W oparciu o uzyskane wyniki reklamę poprawia się lub realizuje od nowa. W działaniach tych uczestniczą także psychologowie, aby promowany spot ulepszyć czy sprawić by silniejsze było jego oddziaływanie na małego widza. Reklamy nie są jednak sprawdzane pod względem etycznym, czy chociażby pod kątem tego, czy nie łamią któregoś z przepisów Kodeksu Etyki Reklamy²⁷.

Podsumowanie

Globalizacja, procesy ekonomiczno-gospodarcze oraz wszechobecne *mass media* wpływały i nadal wpływają na wychowanie dzieci w zróżnicowany sposób, najczęściej jednak negatywnie. Przyczyny kryzysu wychowania upatrywać można w między innymi w ukierunkowaniu stylu życia człowieka na wartości materialne a nie duchowe. Bardziej liczy się „mieć”, niż „być”. Współczesny świat zdecydowanie gloryfikuje komercyjny styl życia i materializm, dyskredytując jednocześnie wartości duchowe, co przyczynia się do demoralizacji i patologii społecznych, w tym w szczególności najmłodszej części społeczeństwa²⁸. Zdaniem Z. Baumana, dzieci stały się zakładnikami dążeń dorosłych, swoistymi narzędziami ich sukcesów wychowawczych²⁹. Ważne jest, aby rodzice uświadomili sobie, jak wartości jakimi kierują się w życiu, mogą oddziaływać na przyszłe motywacje dziecka i jego dobrostan. Kwestia ta wydaje się o tyle ciekawa, bowiem dowiedziono, iż rodzice swoimi wartościami mogą wpływać na przyszłe motywacje i działania dziecka w sposób nieuświadomiony³⁰. Dorośli zdając sobie sprawę z cech charakteryzujących kulturę konsumpcyjną, w której przyszło im wychowywać własne dzieci powinni brać pod uwagę również jej wpływ na ich wychowanie. Ważne jest świadome podejmowanie decyzji

²⁷ S. Wojtkowski, *Robią dzieciom wodę z mózgu?*

<http://www.wojtkowski.waw.pl/teksty/8/robia-dzieciom-wode-z-mozgu>
(online: 12.05.2016).

²⁸ K. Wenta, *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja Humanistyczna” 2009, nr 1(20), s. 165.

²⁹ A. Dera, *Dziecko...*, *op. cit.*, s. 63.

³⁰ Zob. więcej: A. M. Zawadzka, D. Dykalska-Bieck, *Wartości rodziców i tendencje materialistyczne dzieci*, „Chowanna” 2013, nr 1, s. 252.

konsumenckich oraz uświadamianie dzieci o wpływie reklam na ich wybory. Rodzice powinni również orientować się w ofertach zabawek, programów telewizyjnych czy bajek skierowanych do ich dzieci i w miarę możliwości dokonywać racjonalnych wyborów oraz uczyć dziecko selekcji docierających do niego informacji. Istotne jest również to, jakie wartości rodzice przekazują dziecku w procesie wychowania i czy uczą go budowania własnej wartości niezależnie od posiadanych przedmiotów³¹. Poza tym, rodzice powinni zadbać o inne formy spędzania wolnego czasu przez ich pociechy, bardziej kreatywne, pobudzające wyobraźnię i rozwijające ich aktywność fizyczną, by w przyszłości uniknąć następstw spędzania czasu przed telewizją, takich jak wady wzroku czy postawy ciała³².

Literatura

- Bakan J., *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2013.
- Bywalec C., *Konsumpcja w teorii i praktyce gospodarowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Dera A., *Dziecko zagubione w cywilizacji*, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 82-83.
- Domagalska K., *Obrandowane dzieciństwo*, „Wysokie Obcasy” 2015, nr 43.
- Gandecka A., *Wychowanie do pieniądza*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 10.
- Golińska J., Mazerant A., *Fashion victim w pieluszcze – nowe oblicze dziecięcych konsumentów w Polsce i na świecie*.
<http://kongresbadaczy.pl/index.php/fashion-victim-w-pieluszcze-nowe-oblicze-dziecięcych-konsumentow-w-polsce-i-na-swiecie>.
- Gomolla W., *Dzień bez zakupów – mali konsumenci*, „Oświatowy Miejski Serwis Informacyjny” 2011, nr 9.
- Grygiel A., *Środowisko szkolne a zjawisko konsumpcji*, [w:] Sapia-Drewniak E., Pogorzelska M. (red.), *Społeczno-edukacyjne wymiary wykluczenia i dyskryminacji. W poszukiwaniu rozwiązań i dobrych praktyk*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015.
- K. Jaworska, *Konsumpcjonizm a wychowanie*.
<http://happykidsnews.pl/konsumpcjonizm-a-wychowanie/>.
- Kalinowska D., *Ogłupiają czy stymulują? Rozmowa z psycholog Dorotą Kalinowską o wpływie mediów na psychikę dzieci*, „Głos Pedagogiczny” 2013, nr 46.

³¹ K. Jaworska, *Konsumpcjonizm a wychowanie*.

<http://happykidsnews.pl/konsumpcjonizm-a-wychowanie/> (online: 10.05.2016)

³² A. Dera, *Dziecko...*, op. cit., s. 62.

- Lisowska-Magdżiarz M., *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2010.
- Szlendak T., *Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowania dzieci w kulturze konsumpcji*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 2.
- Wenta K., *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja Humanistyczna” 2009, nr 1(20).
- Wojtkowski S., *Robią dzieciom wodę z mózgu?*
<http://www.wojtkowski.waw.pl/teksty/8/robia-dzieciom-wode-z-mozgu>
- Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Zawadzka A. M., Dykalska-Bieck D., *Wartości rodziców i tendencje materialistyczne dzieci*, „Chowanna” 2013, nr 1.

IMPACT OF MEDIA AND ADVERTISING ON CHILD EDUCATION IN A CONSUMER SOCIETY

Summary

The tangle of information surrounding us from all sides, an extremely important role is played by the media and inherently related ads. Thanks to sophisticated forms and content they are able to effectively control human life from the time a child is a few months old, forging his personality. Therefore, advertising to a very large extent determines the collective and individual imagination of children, also showing what toys they should have to count in the group. Children's attention is directed to the false media image of the world represented in the ads which they later want to pursue. This lifestyle encourages them to have more and more material goods, no matter what, and the pursuit of fashionable toys, gadgets or clothes has to provide prestige and the right place in the peer group. In fact, the young man, making the consumer lifestyle, falls into a vicious circle, because he can never satisfy his needs. On the contrary, they will still accrue. Not only such a lifestyle is destructive to the man himself - as an individual, it is also not indifferent to his surroundings. Basing its existence only on consumption is very selfish. Often, the people that act this way the needs of others are not important but only their own. It is hard for someone to sacrifice and implement the higher (spiritual) values, when material ones matter.

Keywords: child, advertising, media, education, family.

ROZDZIAŁ 10.

ROLA MEDIÓW CYFROWYCH W ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY – UJĘCIE TEORETYCZNE

mgr inż. Klaudia Żukowska
Politechnika Koszalińska

Słowa kluczowe: media cyfrowe, edukacja, rozwój dzieci.

Wprowadzenie

Media, ujmowane w kategorii środków dydaktycznych, to przedmioty dostarczające uczniom określonych bodźców sensorycznych, które oddziałują w sposób pośredni na poznawanie rzeczywistości¹.

Media definiowane są jako środki masowego oddziaływania (*mass media*). To urządzenia przekazujące treści (komunikaty) poprzez kontakty pośrednie. Do tych urządzeń zalicza się zwykle radio, film, telewizję i prasę. Przekazują one treści posługujące się obrazami słowami i dźwiękami².

Rozwój nowych technologii w ostatnich dziesięcioleciach spowodował dynamiczny przyrost wiedzy, którą powinien przyswajać w trakcie nauki współczesny człowiek. Tradycyjne metody nauczania, które są oparte przede wszystkim na pamięciowym przyswajaniu wiedzy, nie są w stanie sprostać współczesnym wymogom dydaktycznym. Powszechność nowych technologii stała się składnikiem kultury, tworząc jej specyfikę oraz kreując rzeczywistość prezentując różnorodne treści, które wywierają wpływ na świadomość i wybory współczesnego człowieka.

¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólne* Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 2005.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.

Środki masowego przekazu³ stały się nieodłącznym elementem współczesnego świata. Silnie oddziałują na sposób myślenia ludzi, ich uczucia oraz wyobraźnię. Niezależnie od wieku, płci, wykształcenia czy zatrudnienia, współczesny człowiek ma z nimi styczność każdego dnia. Jest to wynikiem różnorodnych funkcji jakie pełnią media: informacyjnych, opiniotwórczych, edukacyjnych, rozrywkowych, integracji społecznych oraz ideologicznych⁴.

Stwierdzenie, że „nikt nie zna dokładnie wszystkich funkcji środków masowej informacji”⁵ zakłada wielorakość funkcji, które spełniają nowoczesne technologie we współczesnym świecie.

Nowe technologie, które dzisiaj są nieodłączną częścią rzeczywistości dla większości ludzi nazywane są „czwartą władzą”⁶. We współczesnym świecie media mają wpływ na wszystko, nawet na trójpodział władz według Monteskiusza, dlatego można je uznać za „czwartą władzę”. Najlepiej i najszybciej rozwijającym się z mediów cyfrowych jest Internet. Daje on coraz więcej możliwości, pomaga w rozwijaniu się komunikacji, handlu, usług oraz wspólnot.

Współcześni ludzie korzystając z dobrodziejstw medialnych pozyskują informacje mające ogromny wpływ na rozwój ich własnego „ja” oraz sposób postrzegania i interpretowania otaczające ich rzeczywistości⁷, co potwierdzają liczne badania m. in.: C. E. Carroll i M. McCombs⁸, Enwillera i in.⁹, T. Klas-Goban¹⁰ czy Grzybczaka¹¹.

Świadomość człowieka ukierunkowana jest na wizualny sposób postrzegania, co wykorzystywane jest przez nowoczesne środki technologiczne. Społeczeństwo XXI w. większość swojego wolnego czasu poświęca

³ U. Ordon, *Kompetencje ucznia współczesnej szkoły* [w:] A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwo-warska (red.), *Nowe oblicza pedagogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2008, s. 138.

⁴ M. Ejsmont, B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Impuls, Kraków 2008.

⁵ Ch.W. Mills, *Elita władzy*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 408.

⁶ J. Braun, *Potęga czwartej władzy. Media, rynek, społeczeństwo*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 5.

⁷ B. J. Thompson, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001, s. 230.

⁸ C. E. Carroll, M. McCombs, *Agenda-setting Effects of Business News on the Public's Images and Opinions about Major Corporations*, *Corporate Reputation Review* 2003, No.1.

⁹ S. A. Enwiller, C. E. Carroll, K. Korn, *Under What Conditions Do the News Media Influence Corporate Reputation? The Roles of Media Dependency and Need for Orientation*, *Corporate Reputation Review* 2010, No.4.

¹⁰ T. Goban-Klas, *Media i terroryści. Czy zastraszą nas na śmierć?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 98.

¹¹ J. Grzybczak, *Czy oddziaływanie mediów jest skuteczne? Stare i nowsze teorie*, *Zeszyty Prasoznawcze*, nr 3- 4 (143 - 144), Kraków 1995, s. 33.

na kontakt z mediami, co prowadzi do tego, że wpływ przekazów medialnych zaznacza się w procesie kształtowania postaw społecznych człowieka.

Celem rozważań niniejszego rozdziału jest zarysowanie szans i zagrożeń, jakie niosą media cyfrowe w procesie rozwoju dzieci i młodzieży z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego. Zakres rozdziału uwzględnia strukturę i funkcjonalność różnorodnych środków przekazu oraz skalę ich wpływu na rozwój poznawczy dzieci. Kontekst rozważań stanowi założenie, że decydujący wpływ na styl i sposób nauczania ma dostęp do określonych technologii. Dynamiczny rozwój mediów oraz ich głębokie osadzenie w życiu codziennym, przyczynia się do wzrostu ustawicznej edukacji w procesie kształcenia.

Cyfryzacja dzieciństwa i edukacji

Ideę „cyfrowych tubylców” opisuje Prensky¹², który zwrócił uwagę na to, że dzieci od okresu niemowlęctwa otoczone są smart fonami, tabletami oraz komputerami. Ma to ogromny wpływ na każdy etap ich życia. Do mocnych stron „cyfrowych tubylców” należą: spostrzegawczość, pragmatyzm, kreatywność, samodzielność, czy opanowanie pracy nad materiałami graficznymi¹³.

Na świecie w celu unowocześnienia edukacji wprowadzono komputery w edukacji wczesnoszkolnej, a nawet w przedszkolnej. W krajach zachodnich powoli wychodzi się z ręcznej nauki pisania zastępując klawiaturą, ze względu na fakt uznania, że w nowoczesnym świecie umiejętność sprawnej obsługi komputera jest konieczna. Dlatego należy przyrzeć się bardzo dokładnie nowoczesnej pod względem technologicznym edukacji, a co za tym idzie należy zastanowić się nad tym czy są dowody naukowe, że unowocześniona technologicznie edukacja jest lepsza od tradycyjnej.

Nadmierne korzystanie z mediów cyfrowych może mieć negatywny wpływ na młodych ludzi, co poparte jest licznymi badaniami naukowymi¹⁴. Inne badania wykazują, że używanie komputera prowadzi do ograniczenia koncentracji u przedszkolaków¹⁵. Wyniki tych badań sugerują, że media cyfrowe mogą utrudniać dzieciom start w edukacji szkolnej.

¹² M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*. Part I. W.: On the Horizon, 9(5); pp.1 – 6. Pdf.

¹³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernik, Toruń 2013.

¹⁴ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Dobra Literatura, Słupsk 2013.

¹⁵ F. J. Zimmerman, L. D. DuGiuseppe, C. A. McCarty, *Early television exposure and subsequent attentional problems children*, *Pediatrics*, 113(4) 2004, pp. 708 – 713; F.J. Zimmer-

Wpływ mediów cyfrowych na rozwój dzieci i młodzieży

XXI w. charakteryzuje się dynamicznym rozwojem różnych dziedzin życia, wytyczeniem nowych perspektyw działania i realizowania się człowieka. Szybki postęp techniczny w sposób znaczący decyduje o kierunku przemian społeczno – politycznych, ekonomicznych, kulturowych i psychologicznych.

Komputer i Internet wydają się być największym wynalazkiem XX w., ponieważ usprawniły one pracę milionów ludzi na całym świecie, przy tym dając rozrywkę. Ich globalny zasięg funkcjonowania stwarza nowe nieznanne do tej pory możliwości a także problemy. Coraz częściej pojawiają się opinie na temat szkodliwości nowoczesnych urządzeń informacyjnych na zdrowie człowieka, jednak wiedza na temat tych zagrożeń z niekontrolowanego i nieumiarkowanego korzystania z nowych technologii jest niewielka. Bardzo często spotykane są opinie na temat negatywnego wpływu komputera na wzrok, wspomina się o promieniowaniu elektromagnetycznym, które jest szkodliwe dla zdrowia lub o tym, że długotrwałe siedzenie przy komputerze powoduje schorzenia kręgosłupa. Jednak niestety pomijania jest kwestia problemów natury psychicznej.

Dlatego bardzo ważne jest zrozumienie wpływu mediów cyfrowych na rozwój dzieci i młodzieży, który ma charakter wieloaspektowy.

W życiu młodego człowieka istotne miejsce zajmują nowoczesne technologie informacyjne, za pomocą których ma on nieograniczony dostęp do informacji, możliwość gromadzenia, przetwarzania i wielokrotnego odtwarzania ich. Zachowania jakie prezentują media cyfrowe, młody dorastający człowiek może postrzegać jako odpowiednie dla niego i po odpowiednim przemodelowaniu do swoich indywidualnych potrzeb i możliwości, może je wielokrotnie odtwarzać, co sprzyja ich utrwalaniu i przyswajaniu.

Media cyfrowe mogą stanowić duże zagrożenie dla dzieci i młodzieży, ze względu na braki umiejętności aktywnego i krytycznego wyboru. Psychiatrzy, coraz częściej spotykają się z młodymi ludźmi, którzy nie wiedzą, co wolno, a czego nie powinno się mówić w danej sytuacji. Wskazują oni również na coraz szerszy problem barier komunikacyjnych młodych ludzi, tj. umiejętności prowadzenia dyskusji w świecie realnym¹⁶. Media cyfrowe preferują wzorce postaci silnych fizycznie i psychicznie. Poprzez przekaz

man, D. A. Christakis, *Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems*, *Pediatrics*, 120(5), pp. 986 – 992.

¹⁶ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

informacji, opinii, wzorców zachowań, umysły odbiorców mogą czynić „niewolnikami” pewnych orientacji światopoglądowych¹⁷.

Zagrożeniem dla rozwoju edukacji oraz kształtowania obrazu świata, własnego „ja” młodego człowieka polega na nieracjonalnym i niekontrolowanym korzystaniu z mediów. Dlatego należy zwrócić uwagę na podnoszony przez psychologów problem, który wynika z nadmiernego korzystania z gier komputerowych, czy filmów. Ich negatywny wpływ na rozwój psychiczny młodego człowieka może przejawiać się w hamowaniu go lub doprowadzeniu do degradacji jeszcze nieukształtowanej do końca osobowości. Inne negatywne następstwo to wspomniane już zaburzenia relacji międzyludzkich na poziomie upośledzenia zdolności empatycznych, utraty umiejętności porozumiewania się z otoczeniem oraz zaburzeń emocjonalnych: osamotnienie, oderwanie od świata rzeczywistego i równoczesne uciekanie w świat fikcji, czy rozładowywanie napięć przez kontakt z komputerem. To jedne z najważniejszych negatywnych wpływów na psychikę młodego człowieka.

W wyniku przeprowadzonego eksperymentu, który dotyczył wpływu przemocy w mediach na zdolność wczuwania się w położenie drugiego człowieka i chęć niesienia mu pomocy są niepokojące.

Podzieleni na dwie grupy uczestnicy eksperymentu grali w łagodne lub pełne przemocy gry komputerowe. Po 20 minutach gry, uzupełniając długi kwestionariusz psychologiczny uczestnicy słyszeli odgłosy bójk w sąsiednim pomieszczeniu, w wyniku której, ktoś został ranny. Gracze, którzy grali w brutalne gry potrzebowali 4 razy więcej czasu, aby zdecydować się na niesienie pomocy rannej osobie w porównaniu do tych, którzy grali w gry łagodne¹⁸. Eksperyment ten sugeruje że gry komputerowe mogą zakłócać zdolność do współodczuwania młodych ludzi, pobudzając postawę agresji, okrucieństwa i przemocy, a także stymulować rozwój uzależnień.

W kontekście powyższych rozważań szczególnie ważna jest ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, która powinna być połączona z wysiłkiem wychowawczym ze strony rodziców jak i szkoły. Dostosowanie się do przestrzegania zasad korzystania z nowych technologii informacyjnych może doprowadzić do zmniejszenia negatywnego ich wpływu na prawidłowy rozwój młodego pokolenia. Do tych zasad należą:

- nie pozostawianie dzieci bez nadzoru,

¹⁷ J. Izdebska, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja. Studia badania Innowacje”, 2000, nr 4; J. Izdebska, *Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata*. [w:] Strykowski W. (red.): *Media a edukacja*, Poznań 2000.

¹⁸ B.J., Buchman, A.C. Anderson, *Comfortably numb desensitizing effects of violent media on helping others*, *Psychological Science*, 20(3), pp. 273 – 277.

- stwarzanie możliwości spędzania wspólnego czasu i pracy grupowej uczniów, co przyczynia się do rozwijania umiejętności interpersonalnych,
- ukierunkowanie zainteresowań dzieci i młodzieży w stronę gier, które mają na celu rozwój osobowości i programy edukacyjne,
- ukierunkowanie i rozwijanie u dzieci i młodzieży zainteresowań w stronę sportu,
- kontrolowanie czasu spędzonego przez młodych ludzi przy komputerze i Internecie,
- uświadamianie rodzicom i młodym ludziom istniejących zagrożeń, jakie niosą za sobą nowoczesne technologie informacyjne.

Powyżej zasygnalizowano negatywny wpływ nowych mediów na rozwój dzieci. Nie mniej jednak trzeba podkreślić, że w analizach teoretycznych i empirycznych dotyczących nowoczesnych technologii istnieją dwa stanowiska. Pierwsze z nich nie dostrzega wpływu na odbiorcę. Odwołuje się ono do teorii kataraktyczno – sublimującej lub teorii wzmocnienia Klappera¹⁹. Klepper twierdzi, że media nie zmieniają postaw czy zasobu wiedzy, ale utrwalają i wzmacniają postawy posiadania.

Drugie stanowisko reprezentowany jest przez badaczy, których zdaniem media wpływają w sposób pozytywny i negatywny na odbiorcę przyczyniając się do zmian w różnych sferach jego życia i rozwoju. Odwołują się oni do teorii poznawczej amerykańskiego psychologa, w świetle której dziecko uczy się, obserwując zachowania nie tylko osób w bezpośrednim otoczeniu, ale również obserwując z ekranu telewizora czy komputera²⁰. Dlatego można wnioskować, że uczenie się poprzez obserwację modelu daje duże efekty w okresie dorastania, w którym następuje rozwój myślenia, pobudzając w ten sposób młodego człowieka do poszukiwania wiedzy o sobie oraz konstruowania własnej tożsamości.

Nowoczesne technologie informacyjne mają również swoje dobre strony, a więc stanowią szansę w rozwoju młodego człowieka. Mogą one wspomagać rozwój intelektualny młodych ludzi poprzez dostęp do szerokiego zasobów informacji poprzez pogłębianie zasobów wiedzy, rozwiązywanie problemów za pomocą komputera oraz wyrabianie samodzielnego myślenia.

Nowoczesne technologie informacyjne mogą wywierać pozytywny wpływ na kształtowanie postaw moralnych dzieci i młodzieży przez wymianę poglądów z innymi ludźmi. Komputer i Internet mogą przyczyniać się do kształtowania właściwych postaw etycznych i prawnych i prawnych

¹⁹ Za: M. Mrozowski, *Między manipulacją a porozumieniem. Człowiek w świecie mass mediów*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1991.

²⁰ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, 2007.

wobec takich wartości jak: poszanowanie własności intelektualnej, poufność danych czy poufność danych.

Nowoczesne technologie informacyjne niosą za sobą też plusy, ponieważ wpływają na rozwój umiejętności społecznych, rozwijając samodzielność, dostarczają rozrywki i relaksu oraz pomagają w wyszukiwaniu informacji na interesujące tematy.

Podsumowanie

Na podstawie przeglądu literatury dotyczącej tematyki wpływu mediów cyfrowych na proces rozwoju dzieci i młodzieży zwrócono głównie uwagę na wybrane potencjalne niebezpieczeństwa i szanse jakie za sobą niosą. W sposób pozytywny mogą wpływać na gromadzenie i przyswajania wiadomości, rozwój wyobraźni twórczej, rozwój fantazji. Przyczyniają się także do kształtowania pamięci wzrokowej i słuchowej oraz dostarczają przeżyć estetycznych. Rozwijają osobowość młodych ludzi: temperament, emocje, zainteresowania, postawy, obraz samego siebie i świata. Pobudzona zostaje także aktywność poznawcza.

Negatywną cechą nowych technologii jest zbyt intensywna interakcja odbiorcy ze światem urojonym, utożsamianie się z nim, co w konsekwencji prowadzi do wyobcowania z rzeczywistego świata. Młodzi ludzie coraz częściej zatracają umiejętności komunikowania się w grupie społecznej oraz tracą umiejętność empatii w stosunku do ludzi, z którymi wchodzi w relacje interpersonalne. Dzieci mogą stać się mało wrażliwe i mało uczuciowe.

Podsumowując, powyższej syntetycznej analizie podjętego problemu przyświecają następujące wnioski i spostrzeżenia:

- a) rola nowych technologii we współczesnej edukacji jest ważna tak w aspekcie możliwości i stwarzania ogromnych szans, ale trzeba pamiętać, że mogą one również generować niebezpieczeństwo dla najmłodszych;
- b) zdiagnozowanie wszystkich obszarów wpływu nowych mediów na rozwój dziecka to prawdziwe wyzwanie dla rodziców i nauczycieli, ponieważ w kontekście „cyfryzacji życia społecznego”, istnieje pilna potrzeba wdrażania już dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do posługiwania się mediami cyfrowymi, jako narzędziami pracy intelektualnej. Szczególne zadanie stoi przed wychowawcami w zakresie przygotowania uczniów już na poziomie szkoły podstawowej do właściwego i krytycznego odbioru wykorzystywanych komunikatów medialnych,

- c) nowe technologie nie mogą stanowić głównego źródła wiedzy najmłodszych o otaczającej ich rzeczywistości; powinny jedynie ułatwiać i usprawniać proces poznawania i zdobywania wiedzy,
- d) rozwój umiejętności społecznych dzieci i młodzieży wymaga wysiłku wychowawczego ze strony rodziców oraz szkoły,
- e) należy zwrócić uwagę na kształtowanie postaw asertywnych, wpa-jać dzieciom i młodzieży zasady umiarkowanego korzystania z nowych technologii informacyjnych,
- f) rodzice, jak i nauczyciele powinni zwrócić uwagę na odpowiednie kształcenie informatyczne, którego celem ma być „wyrobienie” w wśród dzieci i młodzieży takiego nawyku posługiwania się udogodnieniami technologicznymi, aby nie wpływały one w sposób negatywny na młodego człowieka i jego kontakty międzyludzkie.

W kontekście powyższych rozważań, należy zwrócić szczególną uwagę na prowadzenie szerokiej pedagogizacji rodziców na temat zagrożeń psycho-fizycznych jakie wynikają z niekontrolowanego korzystania z nowych mediów.

Literatura

- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN 2007.
- Braun J., *Potęga czwartej władzy. Media, rynek, społeczeństwo*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 5.
- Buchman B.J., Anderson A.C., *Comfortably numb desensitizing effects of violent media on helping others*, Psychological Science, 20(3).
- Caroll C.E., McCombs M., *Agenda-setting Effects of Business News on the Public's Images and Opinions about Major Corporations*, Corporate Reputation Review 2003, No.1.
- Ejsmont M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008.
- Enwiller S.A., Caroll C. E., Korn K., *Under What Conditions Do the News Media Influence Corporate Reputation? The Roles of Media Dependency and Need for Orientation*, Corporate Reputation Review 2010, No.4.
- Goban-Klas T., *Media i terroryści. Czy zastraszą nas na śmierć ?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 98.
- Grzybczak J., *Czy oddziaływanie mediów jest skuteczne ? Stare i nowe teorie*, Zeszyty Prasoznawcze, nr 3-4 (143 – 144), Kraków 1995.
- Izdebska J., *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja. Studia badania Innowacje”, 2000, nr 4.
- Izdebska J., *Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata*. [w:] Strykowski W. (red.), *Media a Edukacja*, Poznań 2000.

- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Mills Ch.W., *Elita władzy*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 408.
- Mrozowski M., *Między manipulacją a porozumieniem, Człowiek w świecie mass mediów*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1991.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.
- Ordon U., *Kompetencje ucznia współczesnej szkoły*, [w:] Marzec A., Sadowska E., Piwowarska E. (red.), *Nowe oblicza pedagogiki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2008, s.138.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*. Part I. W.: On the Horizon, 9(5); pp. 1 – 6. pdf
- Spitzer M. *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Thompson B.J., *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wydawnictwo „Astrum, Wrocław 2001, s. 230.
- Zimmermann F.J., DuGiuseppe L.D., McCarty C.A., *Early television exposure and subsequent attentional problems children*, *Pediatrics*, 113(4) 2004, pp. 708 – 713.
- Zimmerman F.J., Christakis D.A., *Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems*, *Pediatrics*, 120(5), pp. 986 – 992.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

THE IMPORTANCE OF DIGITAL MEDIA IN EDUCATION ON THEIR ROLE IN THE DEVELOPMENT PROCESS OF CHILDREN AND YOUTH

Summary

The work shows the chances and risks afforded by the digital media in education and in the process of development of children and youth. Account has been taken influence on the style and way of teaching has access to specific technologies. Dynamic development of the media and their deep embedding in everyday life, contributes to the growth of education the process of education.

Keywords: digital media, „digital natives”, the process of development of children and youth, education.



ISBN: 978-83-65374-10-3