

Kultura i Wychowanie

nr 2(18)/2020
ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Kultura i Wychowanie

nr 2(18)/2020

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczny



Akademia
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

REDAKCJA CZASOPISMA

Redaktor naczelny: dr Krzysztof Kamiński

Z-ca redaktora naczelnego: dr Elżbieta Woźnicka

RADA NAUKOWA

Przewodnicząca rady naukowej

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

Polska rada naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG, Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Maria Szyszkowska, Uniwersytet Warszawski, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN

Międzynarodowa rada naukowa

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 2(18)/2020

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
dr Agnieszka Domagała-Kręcioch, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

dr hab. Mariusz Granosik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Teresa Janicka-Panek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

prof. dr hab. Wiesław Karolak, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr hab. Małgorzata Przybyś-Zaremba, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

dr Joanna K. Wawrzyniak, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: kulturaiwychowanie@ahelodz.pl

strona www: www.pedagogika.pl

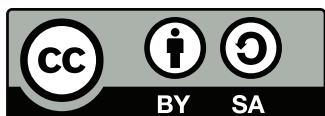
Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-222 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 64

tel./faks (42) 63 15 908; 63 15 926

wydawnictwo@ahelodz.pl

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2020

ISSN 2083-2923

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

Projekt graficzny okładki

Joanna Niekraszewicz

Redaktor prowadzący

Iwona Morawska

Redakcja językowa i korekta

Iwona Cłapińska (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

Opracowanie typograficzne i skład DTP

Monika Poradecka

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908

wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

ARTYKUŁY NAUKOWE

Aneta Jegier	
Opiekun w żłobku – zadania, odpowiedzialność i oczekiwane kompetencje	9
Katarzyna Miłek	
Rola twórczych zabaw a rozwój dzieci 5- i 6-letnich w przedszkolu	21
Helena Marzec, Dorota Depczyńska	
Wykorzystanie innowacyjnych metod nauczania przez współczesnych nauczycieli w klasach I–III szkoły podstawowej	35
Joanna Zalewska	
Strategie preferowane przez „małych nauczycieli” w trakcie uczenia „małych uczniów” rozwiązywania zadań matematycznych z treścią. Sprawozdanie z badań	53
Grażyna Cęcelek	
Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły	69
Marzena Dobosz	
Tożsamość regionalna i kulturowa współczesnej młodzieży – refleksje wokół roli edukacji regionalnej we współczesnym świecie	85
Kamila Witerska, Anna Siczka	
Realizacja założeń pozytywnej dyscypliny we współczesnej rodzinie	97
Agnieszka Deja	
Długotrwały stres przyczyną wypalenia zawodowego u pracowników rodzinnych domów dziecka	117

Elżbieta Woźnicka

Przygotowanie do emerytury zadaniem współczesnej geragogiki 129

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Tomasz Albiński, Katarzyna Miłek

**Recenzja książki *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*,
red. nauk. Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Kowalska,
Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, ss. 364.....** 145

Contents

ACADEMIC ARTICLES

Aneta Jegier	
Carer of a young child – tasks, responsibility and expected competences.....	9
Katarzyna Miłek	
The role of creative plays on the development of 5 and 6-year-old children in kindergarten	21
Helena Marzec, Dorota Depczyńska	
Innovative methods of teaching used by contemporary teachers in grades I-III of primary school	35
Joanna Zalewska	
Strategies favored by small teachers in the field of learning content tasks to small students. Research report	53
Grażyna Cęcelek	
Learning environment as the basis for the functioning of modern school	69
Marzena Dobosz	
Regional and cultural identity of modern youth – reflections on the role of regional education in the modern world.....	85
Kamila Witerska, Anna Siczka	
Implementation of positive discipline in a present-day family	97
Agnieszka Deja	
Burnout of family orphanages employees caused by long-lasting stress.....	117

Elżbieta Woźnicka

Preparation for retirement as a task of modern geragogy 129

REPORTS AND REVIEWS

Tomasz Albiński, Katarzyna Miłek

The review of the book *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* [Child and childhood in pedagogical research] Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Kowalska (eds.), Toruń 2020, pp. 364 145

Opiekun w żłobku – zadania, odpowiedzialność i oczekiwane kompetencje

Streszczenie: Artykuł zawiera analizę sytuacji zawodowej i oczekiwań wobec opiekunów w żłobku. Jego celem jest ukazanie złożoności obowiązków nałożonych na opiekujących się małymi dziećmi. Autor poprzez zestawienie wymagań prawnych wobec opiekunów z realiami ich codziennej pracy pokazuje trudności w sprostaniu tym wymaganiom. Złożoność zadań, ogromna odpowiedzialność za los najmłodszego pokolenia oraz oczekiwane kompetencje opiekunów nie przekładają się bowiem na stworzone im przez pracodawców warunki pracy. Poruszony problem zmusza do refleksji i podjęcia naukowych rozważań nad rozwiązaniami prawnymi i organizacyjnymi związanymi z pracą opiekunów.

Słowa kluczowe: małe dziecko, żłobek, opiekun w żłobku

Wstęp

W dzisiejszych czasach żłobki dają rodzicom małych dzieci nie tylko możliwość realizacji pracy zawodowej, ale także zapewniają komfort wysokiej jakości opieki, wychowania i edukacji podopiecznych. Trudno przecenić poczucie bezpieczeństwa matek i ojców, którzy z pełnym przekonaniem przekazują swoje dzieci w ręce opiekunów w żłobku. Dlatego tak ważne jest zatrudnianie pracowników mających kompetencje

* Aneta Jegier – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka. Od trzech lat pełni funkcję kierownika żłobka publicznego w Warszawie. Prezes Stowarzyszenia na Rzecz Wspomagania Rozwoju Dzieci ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi. Zajmuje się problematyką wychowania i kształcenia dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym oraz innowacjami pedagogicznymi w obszarze relacji dorosły–dziecko. Autorka książek i artykułów dotyczących wspomagania dzieci w dobrym funkcjonowaniu w domu, żłobku i przedszkolu.

do zajmowania się dziećmi i stwarzających optymalne warunki dla ich rozwoju. Według obowiązującego prawa (Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3) żłobki są instytucjami sprawującymi opiekę nad małymi dziećmi w okresie od ukończenia 20. miesiąca życia do roku, w którym kończą trzeci rok i rozpoczynają przedszkole. Tylko w uzasadnionych przypadkach możliwe jest przebywanie dziecka do czwartego roku życia. Prawo zobowiązuje żłobek do:

- „1. zapewnienia dzieciom opieki w warunkach bytowych zbliżonych do warunków domowych,
2. zagwarantowania właściwej opieki pielęgnacyjnej oraz edukacyjnej, przez prowadzenie zajęć zabawowych z elementami edukacji, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb dzieci,
3. prowadzenia zajęć opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, uwzględniających rozwój psychomotoryczny dzieci, właściwych do ich wieku” (Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3).

Ustawa o opiece nad dzieckiem do lat 3 określa wymagania kwalifikacyjne opiekunów w żłobku. Mogą nimi być osoby posiadające: dyplom pielęgniarki, położnej, opiekuna dziecięcego, nauczyciela wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, pedagoga opiekuńczo-wychowawczego, społeczno-wychowawczego, wczesnej edukacji, terapeuty pedagogicznego lub osoby, które ukończyły studia lub studia podyplomowe na kierunkach lub specjalności: wczesne wspomaganie rozwoju, wspomaganie rozwoju dzieci w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w żłobkach i przedszkolach, edukacja prorozwojowa, pedagogika małego dziecka, psychologia dziecka, psychologia wspierania rozwoju i kształcenia lub psychologia wychowawcza. Opiekunem w żłobku lub klubie dziecięcym może być także osoba, która posiada wykształcenie średnie lub średnie branżowe i odbyła 280-godzinne szkolenie przed zatrudnieniem.

Kwalifikacje opiekunów zostały określone w ustawie, ale w żadnym akcie prawnym nie znajdziemy wytycznych odnośnie do wymagań, jakim człowiekiem musi być osoba zajmująca się małym dzieckiem. Warto więc zastanowić się, jaki powinien być opiekun dziecięcy. Niektórzy powiedzą, że taki jak dobry nauczyciel. Ma on z życzliwością i troską dbać o wszechstronny rozwój dzieci oraz wspierać rodziców w ich trudach wychowania. Warunkiem budowania bezpiecznego przywiązania dziecka do opiekuna jest ich fizyczna bliskość. Jak pisze Rudolph Schaffer, są trzy poziomy bliskości i relacja dziecka z opiekunem powinna przebiegać na wszystkich tych poziomach równocześnie. Te poziomy to: bliskość obok siebie, bycie razem i bycie w jedności¹. Istotną kwestią jest wrażliwość opiekuna na potrzeby dziecka, która pozwala dorosłemu na dostosowanie swojego zachowania, swojej relacji do preferencji podopiecznego.

¹ H.R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 173.

Osobowość opiekuna jako podstawa oddziaływań pedagogicznych

Każdy opiekun musi zdawać sobie sprawę, że pomiędzy nim a dzieckiem zachodzi sprzężenie zwrotne. W psychologii wyjaśnia to teoria równowagi interpersonalnej². Im młodsze dziecko, tym bardziej ma nasiloną potrzebę równowagi w relacjach z opiekunem, dlatego odwzajemnia się za życzliwość chęcią sprawienia przyjemności dorosłemu. W takiej sytuacji dziecko czuje się niejako w obowiązku sprostać wymaganiom opiekuna i wzrasta jego motywacja oraz chęć do zachowywania się w taki sposób, w jaki oczekuje od niego opiekun. W tym wieku dzieci chcą swoim zachowaniem sprawiać przyjemność dorosłym i być przez nich chwalone. Inaczej jest w sytuacji, gdy opiekun przyjmuje postawę niezyczliwości, poniżania dziecka – wtedy może wywołać zachowania lękowe u dzieci. Maluchy demonstrują to niechęcią do żłobka, a nawet zachowaniami wegetatywnymi. Dlatego tak ważne jest, aby opiekun małych dzieci posiadał takie cechy i umiejętności psychopedagogiczne, które pozwolą mu w pełni realizować swoje powinności względem dzieci.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz biorąc pod uwagę katalog cech i umiejętności wzorcowych, sporządzony przez Stanisława Korczyńskiego³, uważam, że opiekun w żłobku powinien posiadać takie właściwości psychopedagogiczne, jak:

- **Dojrzałość emocjonalna.** Jest niezbędna w pracy z dziećmi. Warunkuje adekwatne do sytuacji zachowanie opiekuna, samokontrolę w sytuacjach trudnych. Praca z dziećmi to wyzwanie dla emocji. Nigdy nie można do końca przewidzieć, co się wydarzy w grupie. Ważne jest, aby umieć opanować zderzanie i działać dojrzałe. To opiekun ma pokazać dzieciom, że w sytuacjach trudnych należy zachować spokój i działać adekwatnie do potrzeb.
- **Ukształtowany charakter i tolerancyjność.** Opiekun to człowiek, który jest wzorem dla swoich podopiecznych. Pełni rolę modelu, którego małe dzieci naśladują. Na każdym kroku powinien mieć świadomość, że jego postawa, ton głosu, gesty, reakcja na różne sytuacje będą miały niebagatelny wpływ na wychowanków.
- **Wykazywanie troski o wszechstronny rozwój dzieci.** Opiekun w żłobku ma wpływ na to, jakie podejście do wychowywania dziecka będą mieć jego bliscy. Wielu rodziców po zajęciach w żłobku lub w weekendy zapisuje dzieci na dodatkowe zajęcia. W takich przypadkach ważne jest, aby uzmysłowić rodzicom, że bez równowagi pomiędzy rozwojem fizycznym i intelektualnym ich pociecha nie będzie wykazywać należytych postępów. Sam opiekun także powinien pamiętać, jak ważny dla dzieci jest ruch i pobyt na świeżym powietrzu.

² Z. Zaborowski, *Psychologiczne problemy wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.

³ S. Korczyński, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli jako stan świadomości wyznaczony stopniem zaspokajania potrzeb związanych z pracą pedagogiczną*, [w:] S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Uniwersytet Opolski, Opole 2006.

- **Zdolność krytycznego myślenia.** Opiekun planuje zajęcia z dziećmi i organizuje zabawy. To od niego zależy, jakie zabawki podsunie dzieciom. Znajomość potrzeb dzieci, ich nastrojów, stopnia zmęczenia itp. sprawia, że może on modyfikować wcześniejsze zamierzenia, tak aby dzieci jak najwięcej skorzystały i z chęcią przystępowały do zajęć.
- **Umiejętność budowania poczucia własnej wartości dzieci.** W każdym dziecku można znaleźć pozytywne strony i je uwypuklić. Ważne, aby pamiętać, że dzięki naszym staraniom zmiana może ulec postrzeganiu siebie przez dzieci. Dzieci starają się jeszcze bardziej, bo wiedzą, że ich pani je za to pochwali.
- **Cierpliwość i wytrwałość.** Te cechy są wysoko cenione w zawodach, które związane są z opieką nad dziećmi. Każdy opiekun wie, że nie zawsze efekty jego pracy przychodzą natychmiast, że niektóre dzieci potrzebują dłuższego czasu do zinterioryzowania przekazywanej wiedzy.
- **Empatia, czyli rozumienie dziecka, umiejętność wczucia się w jego przeżycia.** Opiekun dysponujący wiedzą o specyfice rozwoju i rozumowania dziecka w wieku żłobkowym będzie lepiej przygotowany do wczucia się w sytuację dziecka, zrozumienia go i podjęcia takich kroków, które, nie raniąc dziecka, będą pomocne w rozwiązaniu trudnych sytuacji.
- **Umiejętność aktywnego słuchania dzieci, nawet jeśli ich mowa jest nie w pełni zrozumiała.** Umiejętności związane z dobrym słuchaniem to połowa pedagogicznego sukcesu. Warto słuchać, co dzieci mają do powiedzenia, zachęcać do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, podsuwać sugestie. Dobry słuchacz to taki, który delikatnie zachęca do mówienia, stosuje parafrazy (powtórzenie własnymi słowami najważniejszych treści wypowiedzi rozmówcy), używa rekapitulacji (podsumowania najważniejszych informacji i ustaleń) oraz klaryfikowania (wyjaśniania tego, co niezrozumiałe i niejasne podczas rozmowy, co pomaga zrozumieć wypowiedź). Aktywne słuchanie to też mowa ciała, pokazywanie rozmówcy, że jest dla nas ważny i istotne jest dla nas to, co ma nam do powiedzenia.
- **Umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne.** Dobry opiekun sam zauważy, kiedy dziecko ma zły dzień, a kiedy dzieje się z nim coś niepokojącego. Ważne, aby umiał w porę zareagować. Jest to trudne, bo żeby tego dokonać, trzeba umieć obserwować dziecko, a potem umiejętnie wspomagać jego rozwój.
- **Umiejętność współdziałania z rodzicami.** Opiekun dziecięcy to osoba, która umiejętnie słucha i udziela rad rodzicom w sposób dla nich pomocny, rozumiały oraz przekazany ciepło i życzliwie. Potrafi zrozumieć problemy rodziców małych dzieci. Jest otwarta na ich potrzeby, a także wspiera ich w skutecznym wypełnianiu roli rodzica.
- **Gotowość i zdolność doskonalenia zawodowego.** Współczesny człowiek jest zmuszony poszerzać swoją wiedzę. Ten, kto tego nie robi, nie tylko stoi w miejscu, ale się cofa. Postęp, jakiego jesteśmy świadkami, zmusza ludzi, którzy mają wychowywać innych, aby sami stale się doskonalili i nadążali za zmianami.

- **Samoakceptacja.** Jeśli lubię siebie, to lubię też innych – to znana maksyma. Warto o niej pamiętać, wychowując młode pokolenie.

Wymienione umiejętności wzorcowe pokrywają się w dużej mierze z wymaganiami dotyczącymi awansu zawodowego opiekunów w warszawskich żłobkach publicznych. Ocena oparta jest na badaniu siedmiu obszarów kompetencji: współpracy w zespole, rozwoju asertywności, nastawienia na rodziców, nastawienia na własny rozwój, poszukiwania nowych rozwiązań w pracy, wysokiej etyki zawodowej oraz rozwijania metod pracy z dziećmi. Od wykształcenia, stażu pracy i poziomu kompetencji zależy awans zawodowy opiekuna.

W zawodzie opiekuna w żłobku jego postawa jest równie ważna jak wiedza i umiejętności. Cechy opisujące dobrego opiekuna to: kreatywność, uczciwość, odpowiedzialność, wytrwałość, entuzjazm, jak również umiejętność motywacji swoich podopiecznych i wspierania rodziców w ich trudnej rodzicielskiej roli. Dlatego istotne jest, aby w każdej żłobkowej placówce znaleźli się wychowawcy, którzy z pasją będą wykonywać swój zawód i staną się wzorem dla tych mniej doświadczonych.

Zawód opiekuna dziecięcego nie jest prestiżowy, nie niesie ze sobą wysokiego uposażenia, ale jest misją. Wiemy, jak ważne dla rozwoju człowieka są pierwsze lata życia. I te właśnie lata małego dziecka w dużej mierze zostają powierzone opiekunom. Jest bowiem wiele dzieci w żłobku, które przybywają do placówki skoro świt i wychodzą po ustawowo przysługujących im dziesięciu godzinach. Tak więc to opiekun ma niebagatelny wpływ na ich rozwój. Jak pisze Katarzyna Sadowska: „Opiekun dziecka do lat trzech jest pierwszym nauczycielem dziecka poza jego środowiskiem rodzinnym. Opiekun [...] zna indywidualne potrzeby i możliwości swojego podopiecznego [...], ma największą wiedzę o sposobach stymulowania rozwoju dziecka w zakresie lokomocji, komunikacji i manipulacji, stymulowania dziecka w sytuacji tu i teraz, tworzenia przestrzeni fizycznej i społecznej adekwatnej do bieżących potrzeb”⁴.

Wywiad z opiekunami w żłobku – badania i ich jakościowa analiza

Poniżej przedstawiono rezultaty wywiadu z opiekunami jednego z warszawskich żłobków publicznych. Wypowiadali się oni na temat istotnych w ich pracy zadań, organizacji pracy w żłobku oraz wymaganych w ich pracy kompetencji.

Badania wpisują się w nurt podejścia strukturalnego i procesualnego. To pierwsze dotyczy warunków pracy opiekunów, jak również stawianych im wymagań. Drugie zaś – ich relacji z podopiecznymi. Uzyskane wyniki mają charakter dość subiektywny, gdyż konstruowane były lokalnie i ograniczały się do jednego środowiska. Zdobyta wiedza może jednak stanowić punkt wyjścia do refleksji nad tym, jak wygląda praca

⁴ K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 181.

opiekunów, co jest ważne i jakie zmiany należy zainicjować dla podniesienia jakości pracy w żłobkach, a tym samym stworzenia lepszych warunków rozwoju najmłodszym podopiecznym.

Zadania w ocenie opiekunów

Najważniejszym zadaniem opiekunów jest zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa. Wszystkie wypowiadające się osoby podkreślały, że nie ma nic ważniejszego niż życie i zdrowie ich podopiecznych. Wczesne dzieciństwo wiąże się z coraz sprawniejszym poruszaniem się dzieci. To zaś umożliwia im coraz bardziej samodzielne przemieszczanie się, aby dotrzeć do interesujących je ludzi i przedmiotów. Dzieci potrzebują wielu wrażeń, które znajdują poprzez chodzenie tam, gdzie same chcą, co często oznacza wchodzenie w kałuże, pokonywanie krawężników i innych nierówności, dotykanie wszystkiego po drodze i zatrzymywanie się przy każdej rzeczy, która przyciągnęła ich uwagę. „Chodzenie daje im pierwsze i miłe poczucie autonomii. Wcale bowiem nie lubią chodzić tam, gdzie my je prowadzimy, ale każda napotkana po drodze kupka kamieni stanowi okazję do wdrapania się i w ten sposób do umocnienia własnej siły”⁵.

Możliwość samodzielnego poruszania się sprawia, że podopieczni żłobków nie tylko mogą dotrzeć do przedmiotów, które je zaciekawia, ale mogą je wziąć do rąk, manipulować nimi i dowiadywać się, do czego służą oraz co można z nimi zrobić. To bardzo istotne dla rozwoju poznawczego, gdyż w ten sposób poszerza się dziecięca wiedza o świecie. Ciekawość podopiecznych wymaga jednak od opiekunów przygotowania przestrzeni bezpiecznej dla dziecka. W tym celu zabezpiecza się rogi stołów, regały i szafki przymocowuje się do ściany, zabezpiecza się gniazdko elektryczne. W ogródku żłobkowym codziennie sprawdza się bezpieczeństwo zabawek, podłoga, jak również roślinność, na przykład czy nie wyrosły jakieś kłujące rośliny, grzyby, czy nie pojawiły się jakieś owoce, zdrowe dla ptaków, ale nie dla dzieci itp. Najlepszym sposobem zadbania o bezpieczeństwo jest jednak wprowadzenie reguł i konsekwentne ich przestrzeganie⁶.

Kolejnym ważnym zadaniem stojącym przed opiekunami jest, jak sami twierdzą, poznawanie wraz z dziećmi świata i wyjaśnianie rządzących nim praw. Według Kingi Kuszak „Jednym z ważniejszych zadań opiekuna małego dziecka jest budowanie rusztowania, a więc pośredniczenie między jednostką a światem zewnętrznym”⁷. Odpowiedzialny opiekun wraz z dzieckiem bada i poznaje świat. Potrafi znaleźć sposoby na skoncentrowanie uwagi dziecka na czymś ważnym oraz opowiada o przedmiotach i wyjaśnia sytuacje, które rozgrywają się wokół. Stara się zainteresować dziecko światem, ukazując emocje w celu wspólnego przeżywania. Opiekun podtrzymuje

⁵ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 37.

⁶ K. Appelt, *Wiek poniomowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 95–131.

⁷ K. Kuszak, *Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 82.

interakcje, nawiązując i przedłużając kontakt wzrokowy. Zachęca dziecko do aktywności, motywuje do dalszych działań, do podejmowania wyzwań, dostrzega dobre zachowania i chwali je. W budowaniu rusztowania ważna jest intrasubiektywność. Jak pisze Rudolph Schaffer, istotne jest określenie wspólnego tematu, na którym dorosły i dziecko skoncentrują swoją uwagę⁸. Obrazowo przedstawiła to Edyta Gruszczyk-Kolczyńska⁹, opisując przebieg zabawy z wieżą Hanoi. Otóż dorosły zaczął od ustalenia z dzieckiem wspólnego pola uwagi. Podał dziecku zabawkę, pokazując mimiką i gestami, jak jest ona atrakcyjna. Następnie wraz z dzieckiem zaczyna tworzyć wspólne pole działania. Gdy dziecko zaspokoilo już swoją ciekawość i obejrzało dokładnie zabawkę przy udziale dorosłego, ten dostrajając się do dziecięcej aktywności i dążąc do jej ukierunkowania, pokazuje sposób konstrukcji, prowokując dziecko do dalszej manipulacji. Dziecko włącza się do wspólnego działania, próbując naśladować czynności dorosłego. Nawet jeśli próba nie powiedzie się, dorosły modeluje raz jeszcze sposób tworzenia konstrukcji, przekazując następnie wieżę dziecku. Pamiętać należy, że dorośli muszą pilnie obserwować reakcje dzieci. Jak zauważa Gruszczyk-Kolczyńska, „Gdyby dorosły przymuszał dziecko do aktywności, które przekraczają tu i teraz jego możliwości, wyzwoliłby zachowania obronne”¹⁰. Gdy zaś propozycje dorosłego mieszczą się w strefie najbliższego rozwoju dziecka, ono z radością angażuje się w ustalenie wspólnego pola uwagi i uczestniczy w działaniach.

Małe dziecko w żłobku musi mieć zapewnioną uwagę dorosłego i jego wsparcie w trudnych sytuacjach. Opiekunowie uczestniczący w wywiadzie byli zgodni, że dziecko przychodzące do żłobka musi móc nawiązać bliską relację z opiekunami. Dzięki temu buduje więź osobową, co jest nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju maluchów. Opiekuna można porównać do kreatora rzeczywistości. To on pomaga dzieciom zrozumieć otaczający świat. Pomaga dostrzec, co jest dobre, a co złe, uczy odróżnić prawdę od kłamstwa. Opiekun posiada duży autorytet, dlatego też każda wypowiedź opiekuna, jego zasady, sposób wyrażania się i zachowania są niezwykle ważne dla wychowanka¹¹. Problem w tym, że małe dzieci najwięcej korzyści czerpią z pracy w układzie „jeden do jednego”, a w żłobku na jedną opiekunkę przypada ośmioro dzieci. Wtedy organizując proces uczenia się dzieci, dobrze jest wykorzystywać „efekt zarażania”. Jak zapewnia Gruszczyk-Kolczyńska, jest to możliwe, jeśli dorosły sprawi, że choć jedno dziecko zaciekawione tym, co się dzieje, zechce usiąść

⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 158–159.

⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Jak w społecznym uczeniu się małe dzieci korzystają z naśladownictwa i modelowania. Naśladownictwo i modelowanie w zabawach równoległych w żłobku oraz w przedszkolu*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju i wychowywanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2019.

¹⁰ Tamże, s. 81.

¹¹ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.

obok niego, a wówczas inne dzieci też się przyłączają. To tworzy początek skupienia uwagi na wspólnym polu działania i naśladowaniu czynności dorosłego. „Ukierunkowane przez dorosłego wykonają nowe dla nich czynności, jeżeli mieszczą się one w strefie najbliższego rozwoju”¹².

Szacunek wobec dziecka jest jednym z priorytetów zdaniem opiekunów uczestniczących w wywiadzie. W związku z tym, że do żłobka uczęszczają bardzo małe, niedojrzałe jeszcze dzieci, wymagają one szczególnej opieki i ochrony. Niedopuszczalne jest więc stosowanie jakichkolwiek form przemocy czy to fizycznej, czy psychicznej lub emocjonalnej. Nie wolno stosować straszenia, krzyku, wyśmiewania, manipulacji, prawienia kazań czy grożenia. Dorosli przebywający z dziećmi powinni wykazywać się dojrzałą postawą: okazywać dziecku szacunek, zaspokajać jego potrzeby, obdarzać życzliwą uwagą. Jednocześnie powinni panować nad swoimi emocjami i słowami kierowanymi do dziecka. Relacje opiekunów z dziećmi mają dawać wsparcie, ciepło i poczucie bezpieczeństwa. Konieczne jest aktywne słuchanie, nawiązywanie kontaktu wzrokowego, przytulanie, pocieszanie, wspólna zabawa, dzielenie smutków i radości. Dyscyplinowanie zachowania dziecka to konieczne i konsekwentne stawianie granic, wyjaśnianie, co wolno, a czego nie wolno.

Szacunek wobec dziecka jest niezbędnym w uczeniu dzieci czynności samoobsługowych. To kolejne wymienione przez opiekunów zadanie, które przed nimi stoi. Jest ono nie tylko trudne, ale wymagające delikatności. Jak sprawić, żeby czynności, które zazwyczaj zawstydzają dorosłych, stały się powodem do dumy dla dzieci. Bowiernie samodzielne korzystanie z toalety to krok milowy w rozwoju dziecka. Opiekunowie muszą wykazać się ogromną cierpliwością i taktem. Każde dziecko ma prawo do opanowywania czynności fizjologicznych w indywidualnym tempie. Nauce czystości nie może towarzyszyć zawstydzanie i upokarzanie dziecka, a przeciwnie – radość z osiągniętych efektów. Niedopuszczalne jest okazywanie rozczarowania w sytuacji, gdy dziecko załatwi się w ubranie czy też zabrudzi je podczas toalety.

Wymagania wobec opiekunów

W samym środowisku pracowników żłobków rodzą się wątpliwości co do standardów kwalifikacji opiekunów, sposobów oddziaływania wobec dzieci, a także znajomości jednolitych kryteriów pracy z dziećmi do lat trzech. Nie ma bowiem żłobkowej podstawy programowej, jak również programów ze scenariuszami do pracy z małymi dziećmi. Wszyscy jednak są zgodni, że opiekunowie powinni znać prawidłowości rozwojowe małych dzieci oraz ich indywidualne potrzeby rozwojowe i planować zajęcia, pamiętając, że zabawa jest podstawową aktywnością małych dzieci. Podczas zabawy dziecko może decydować, czym, w jaki sposób i jak długo będzie się bawić. Uczestnictwo w zabawie jest dobrowolne. Tak samo jest z zajęciami. Dzieci nie mają obowiązku uczestniczenia w nich i jest to ich prawo. Jednak nie mogą wtedy przeszkadzać innym dzieciom i powinny o tym wiedzieć. Proces uczenia się musi być

¹² E. Gruszczyk-Kolczyńska, dz. cyt., s. 83.

zgodny z naturalnym rozwojem dzieci, dostosowany do ich możliwości umysłowych, a jednocześnie przyjazny¹³.

Jako duży problem jawi się jakość relacji opiekunów z rodzicami. Opiekunowie biorący udział w wywiadzie krytycznie odnosili się do postaw rodzicielskich prezentowanych przez rodziców ich podopiecznych. Przywoływali wiele przykładów negatywnych zachowań rodziców zarówno w kwestii wychowania dzieci, jak i zachowania się względem personelu w placówce. Jest to niewątpliwie istotny problem, gdyż żłobki pełnią wobec rodziców funkcję usługową i życzliwość opiekunów względem rodziców powinna być podstawą ich relacji. Niezależnie od tego, w jakiej rodzinie żyje i wychowuje się dziecko, każdy opiekun powinien mieć na uwadze fakt, że dziecko jest dzieckiem swoich rodziców. Wiadomo, że do rodziców należy właściwa opieka, wychowanie i troska o dalsze dorosłe życie dziecka, tym samym do nich należy też wspomaganie w rozwoju i przystosowywaniu do wymagań społecznych. W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele refleksji teoretycznych i doniesień z badań na temat znaczenia rodziny dla rozwoju i wychowania dziecka. W żłobkowych realiach oczywistością jest współpraca opiekunów z rodzicami w celu stwarzania warunków dla właściwego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie, w rodzinie, w gronie rówieśników, w placówce, jak też poza nią. Nie wolno dzielić rodzin na dobre i złe, lecz mimo czasem znaczących problemów starać się przede wszystkim pomagać rodzinom i samym dzieciom w korzystaniu z tego, co dobre. Szczególnie, że „w sytuacji nieprawidłowego funkcjonowania najbliższego środowiska dziecka jak najbardziej zasadne wydaje się wsparcie rodziny przez inne osoby, które mogą zbudować z nim pozytywne relacje sprzyjające korzystnym zmianom rozwojowym i niwelowaniu szkód, jakie przynosi relacja z matką”¹⁴.

Podsumowanie – refleksje z praktyki pedagogicznej

W *Standardach* dotyczących opieki żłobkowej napisano: „Ustawa nazywa osoby pracujące z dziećmi w wieku do 3 lat «opiekunami/opiekunkami». Tymczasem ich zadania, zakres odpowiedzialności i oczekiwane kompetencje znacznie przekraczają funkcje opiekuńcze”¹⁵. Twórcy *Standardów* optują za funkcją „wychowawcy małych dzieci”. Problem jednak nie w nazwie, a w ogromie obowiązków, jakim musi sprostać opiekun dziecięcy. Zgodnie z ustawą jeden opiekun może zajmować się maksymalnie ośmiorgiem dzieci. Jeśli analizie poddamy listę obecności pracowników i rejestr dzienny dzieci, to w większości placówek praca przebiega zgodnie z prawem. Jednak

¹³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2012, s. 43–73.

¹⁴ K. Kuszak, dz. cyt., s. 89.

¹⁵ M. Rościszewska-Woźniak, *Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat 3*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2012, s. 8.

jeżeli przeanalizujemy relacje dzieci z opiekunami w czasie dnia, nie będzie to już takie oczywiste. Na przykład gdy frekwencja dzieci jest wysoka, w grupie 25 dzieci pracuje czterech opiekunów. Jeśli jeden z nich jest nieobecny, a zarządzający placówką nie może oddelegować opiekuna z innej grupy, to wówczas praca opiekunów jest niezgodna z prawem. Inna sytuacja dotyczy obowiązków, którym muszą sprostać osoby zajmujące się małymi dziećmi. Oprócz opieki, wychowania, edukacji dzieci do ich obowiązków należy między innymi przygotowanie pomocy do zajęć, wydanie posiłków, posprzątanie po nich, przygotowanie leżaków do spania i potem ich złożenie. Wypełnienie tych zadań zmusza opiekunów do odejścia od dzieci i w rzeczywistości w tym czasie na jedną osobę dorosłą – opiekuna przypada znacznie więcej dzieci. Nie bez powodu we wspomnianych wcześniej *Standardach* M. Rościszewska napisała: „Małe dziecko musi mieć zapewnioną stałą uwagę, wsparcie czy pomoc osoby dorosłej – zapewnia to warunki do budowania wysokiej jakości relacji między opiekunami i dziećmi”¹⁶. Potrzeba stałej uwagi dorosłego zmusza nas bowiem do głębszego przeanalizowania realiów pracy opiekunów w żłobku.

Kompetencje, jakie powinien posiadać opiekun dziecięcy, są wysokie. Tworzenie rzeczywistości dostępnej dla małego dziecka, sprawianie, że będzie ono lepiej rozumiało, co się wokół niego dzieje, to trudne zadanie. Wiąże się ono z ogromną odpowiedzialnością. Podkreślmy, że także z odpowiedzialnością karną. Dlatego ważne jest, żeby zarówno decydenci, pracodawcy, jak i rodzice mieli świadomość roli, jaką odgrywają opiekunowie małych dzieci w opiece, wychowaniu i edukacji, a co za tym idzie kształtowaniu przyszłego społeczeństwa. Osoby zajmujące się badaniem realiów opieki żłobkowej powinny patrzeć krytycznie na opiekę świadczoną najmłodszym, aby reprezentowała ona jak najwyższy poziom, zapewniający podopiecznym z jednej strony bezpieczeństwo, a z drugiej – wszechstronny rozwój.

Bibliografia

- Appelt K., *Wiek poniewowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Jak w społecznym uczeniu się małe dzieci korzystają z naśladownictwa i modelowania. Naśladownictwo i modelowanie w zabawach rów-*

¹⁶ Tamże, s. 7.

- noległych w żłobku oraz w przedszkolu, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju i wychowywanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2019.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2012.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa 1990.
- Korczyński S., *Satysfakcja zawodowa nauczycieli jako stan świadomości wyznaczony stopniem zaspokajania potrzeb związanych z pracą pedagogiczną*, [w:] S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Uniwersytet Opolski, Opole 2006.
- Kuszak K., *Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Rościszewska-Woźniak M., *Standardy jakości opieki i wspierania rozwoju dzieci do lat 3*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2012.
- Sadowska K., *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Schaffer H.R., *Rozwój języka w kontekście*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011, nr 45, poz. 235.
- Zaborowski Z., *Psychologiczne problemy wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.

Carer of a young child – tasks, responsibility and expected competences

Abstract: The article contains an analysis of the professional situation and expectations of child carers. Its purpose is to show the complexity of duties imposed on caring for young children. The author, by comparing the legal requirements for carers with the reality of their daily work, shows difficulties in meeting these requirements. The complexity of tasks, huge responsibility for the fate of the youngest generation, and the expected competences of carers do not translate into the working conditions created by employers. The problem raised, forces reflection and scientific considerations on legal and organizational solutions related to the work of carers.

Keywords: young child, nursery, carer of a young child

About the Author:

Aneta Jegier – doctor of Humanities, assistant professor at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, Centre of Little Children's Pedagogy. For three years she has been the manager of a public nursery in Warsaw. She is President of the Association for Supporting the Development of Children with Special Educational Needs. She deals with the issues of upbringing and education of children of nursery and preschool age and pedagogical innovations in the area of adult-child relations. Author of books and articles on helping children to function well at home, at nursery and at kindergarten.

Rola twórczych zabaw a rozwój dzieci 5- i 6-letnich w przedszkolu

Streszczenie: Autorka podkreśla istotną rolę zabawy i twórczości w życiu dziecka. Opisuje przebieg badań, które zostały przeprowadzone na dzieciach w wieku przedszkolnym. Zebrane rozważania dają przesłanki do kontynuowania badań nad twórczością dziecięcą.

Słowa kluczowe: pedagogika, twórczość, dziecko, zabawa

Nie bez powodu z roku na rok coraz większą uwagę w polskich przedszkolach zwraca się na zastosowanie podczas zajęć z dziećmi zabaw twórczych. M. Boden twierdzi, że „Twórczość jest zagadką, paradoksem, niektórzy mówią, że sekretem”¹. Słowa *tworzyć* i *twórczość* pochodzą od łacińskiego *creatus* i *creare* oznaczających *robić, produkować, rosnąć*. Można podać również francuskie *kere*, mające źródło w imieniu rzymskiej bogini Ziemi Ceres².

Stanisław Popek³ uważa, że twórczość może przybierać formę, może być ideą, myślą lub też przybierać postać materialną. Twórczość jest więc powoływaniem do istnienia wartości autonomicznych, żyjących poza momentem powstania własnego

* Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopiśmie naukowych, jak również w monografiach.

¹ M.A. Boden, *What Is Creativity?*, [w:] M.A. Boden (red.), *Dimensions of Creativity*, The MIT Press, Cambridge–London 1996, s. 75, za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 48.

² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 48–49.

³ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 12.

życia, niezależnym od twórcy. Pojęcie twórczości we współczesnej literaturze przedmiotu nie jest jednolite; definicja rozpatrywana z perspektywy innej kategorii naukowej posiada pewne rozbieżności⁴.

John E. Drevdahl twierdzi, że „twórczość jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompozycji, wytworów i pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej. Może to być aktywność wyobraźni lub myślowa synteza, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Może ona obejmować tworzenie nowych modeli i łączenie informacji pochodzących z poprzednich doświadczeń oraz przeniesienie dawnych relacji do nowych sytuacji i wprowadzenie do nich nowych zmiennych. Musi być celowa lub ukierunkowana na cel, a nie może być jałowym fantazjowaniem, chociaż nie musi mieć bezpośredniego praktycznego zastosowania albo też być doskonałym lub skończonym wytworem. Może także przybierać formę wytworu artystycznego, literackiego lub naukowego albo mieć charakter proceduralny bądź metodologiczny”⁵.

Podkreślić należy, iż „wszelka działalność ludzka, a działalność twórcza w szczególności, jest wyrazem całej osobowości człowieka. Osobowość człowieka bowiem właśnie w działaniu o charakterze twórczym może wyrazić się i zrealizować najpełniej”⁶.

S. Popek⁷ jest zdania, że kryterium dzieła twórczego mieści się na biegunach obiektywność–subiektywność, które są wspólne i sprowadzają się do takich atrybutów, jak nowość, oryginalność, generatywność, zastosowalność i społeczna akceptacja. Wyróżnia on dwa rodzaje twórczości: twórczość obiektywną i subiektywną⁸.

Nadmieńmy, iż twórczość obiektywna jest odkrywaniem, tworzeniem bądź konstruowaniem rzeczy i idei nowych, niepowtarzalnych, pojawiających się w kulturze duchowo-materialnej po raz pierwszy. Można ją rozpatrywać w czterech podstawowych kategoriach jako: wytwór, proces, cechy osobowości twórczej (genialnej) i dzieło społecznie akceptowane, określane mianem *dzieło pierwsze*⁹. Natomiast twórczość subiektywna nazywana jest inaczej wtórną, jest „odkrywaniem prawd, rzeczy i tworzeniem przedmiotów już istniejących, ale o których istnieniu twórca nie jest poinformowany (o których nie wie), a które tylko dla niego samego mają charakter nowy i oryginalny”¹⁰.

Bardzo często możemy spotkać się z myleniem twórczości z kreatywnością. Termin *kreatywność* wywodzi się z języka angielskiego, w którym *creative* oznacza twór-

⁴ Tamże, s. 13.

⁵ J.E. Drevdahl za: E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. II, PWN, Warszawa 1985, s. 74.

⁶ I. Pufal-Struzik, *Badanie warunków funkcjonowania i efektywności zespołów twórczych w prze-myśle*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1992, nr 6, s. 29.

⁷ Tamże, s. 22, A. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 87.

⁸ S. Popek, dz. cyt., s. 19.

⁹ Tamże, s. 19.

¹⁰ Tamże, s. 19.

czy, a *creator* to *twórca*, natomiast *creative power* – twórczość. Analizując źródła leksykalne, odnotowujemy następujące znaczenie nazwy *kreatywność*: „tworzenie czegoś, zwykle dzieła sztuki, także wytwór tej czynności”¹¹.

B. Dunaj uważa, że człowiek kreatywny to taki, który ma „zdolność tworzenia czegoś nowego, oryginalnego; dynamiczny, pomysłowy, dający taką zdolność, dający w efekcie coś nowego”¹².

Należy podkreślić, że pojęcia te są bliskoznaczne, a kreatywność rozumiana jest tutaj jako potencjalne predyspozycje człowieka, których wyniki są namacalne i istotne dla danej grupy społecznej oraz występują w każdej jednostce¹³.

Słowo *kreatywność* odmieniane jest przez wszystkie przypadki przez nauczycieli, którzy chcą wpłynąć na rozwój swoich podopiecznych, zarówno jeśli chodzi o sferę umysłową, jak i fizyczną i motoryczną.

M. Magda-Adamowicz twierdzi, że „twórczość dzieci należy rozpatrywać i oceniać z zastosowaniem kryterium oryginalności i użyteczności, definiowanych jednak w odniesieniu do indywidualnego rozwoju dziecka, a nie w stosunku do szerszych, obiektywnych norm”¹⁴. M. Magda-Adamowicz i I. Paszenda wyróżniły pięć funkcji twórczości dziecięcej: rozwój, ekspresję, socjalizację, terapię i edukację¹⁵.

E. Nęcka uwzględnia w procesie twórczym interakcyjne oddziaływanie „poznania, emocji, motywacji, osobowości i kontekstu społecznego”¹⁶.

Jak ważna jest rola twórczych zabaw pięcioletków i sześciolatek w przedszkolu? Czy rzeczywiście mają one wpływ na rozwój dzieci? Odpowiedzi na te pytania znajdują się w poniższym artykule.

Choć odkrycie wpływu zabaw twórczych na rozwój dzieci przypada na połowę XX wieku, to nauczyciele korzystają z niego po dziś dzień z coraz większą intensywnością. Dlaczego? Bowiem właśnie w obecnych czasach twórcze zabawy są niezmiernie istotne. W dobie przestymulowania sporej części dzieci zbyt długim korzystaniem z telefonów komórkowych czy tabletek takie zabawy są bardzo ważne i potrzebne. Wiele dzieci przeciążonych jest także zbyt długim oglądaniem telewizji. Wspomniane „atrakcje” korzystne są dla dziecka tylko z pozorów. W dłuższej perspektywie skutecznie zakłócają stymulowanie prawidłowego rozwoju malucha, stąd też konieczność oderwania dzieci od wszelkiej elektroniki na rzecz zabaw twórczych.

¹¹ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1998, s. 978.

¹² B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996, s. 426.

¹³ Tamże, s. 262.

¹⁴ Tamże, s. 16.

¹⁵ M. Magda-Adamowicz, I. Paszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 28.

¹⁶ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 173.

Trzeba zaznaczyć, że rozwój dziecka to bardzo znaczący stały i dynamiczny oraz obustronny i wzajemny związek pomiędzy dzieckiem a jego otoczeniem¹⁷. Dziecko powinno rozwijać się wśród rówieśników, a odpowiednio poprowadzone zabawy kreatywne wspomagają ten rozwój. Słusznie zauważa W. Panek, pisząc, że możliwości twórcze, które nie są rozwijane w okresie podatnym na oddziaływanie zewnętrzne, niszczą się, a straty są nie do odrobienia¹⁸. Warto dodać, że rozwój poznawczy, społeczny oraz emocjonalny odbywa się za pośrednictwem i wobec obecności innych ludzi¹⁹, dlatego tak ważne jest uczestnictwo w zabawach właśnie w grupie przedszkolnej.

Badaczki problemu M. Czub i J. Matejczuk²⁰ wskazują na poszczególne kategorie kompetencji wspierające rozwój emocjonalny i społeczny dziecka 5- czy 6-letniego. Wśród tych kategorii podają między innymi zdolność do rozwiązywania i utrzymywania relacji z dorosłymi, ale i rówieśnikami, świadomość siebie jako odrębnej osoby w relacjach z innymi, wyrażanie uczuć poprzez ekspresję mimiczną, ruchy, gesty, słowa itp., zdolność do dzielenia doświadczeń emocjonalnych z innymi, regulację emocji jako zdolność do zarządzania własnymi reakcjami emocjonalnymi, samodzielnie i z pomocą innych osób, ponadto zgodną z oczekiwaniami społecznymi kontrolę impulsów czy rozumienie reakcji, sposobu komunikowania się i zachowania innych ludzi. Wszystkie te kompetencje dziecko może nabyć podczas dobrze zorganizowanych, kreatywnych zabaw w grupie przedszkolnej.

Niezmiernie ważnym elementem w rozwoju dzieci jest zabawa. A. Brzezińska pisze, iż „[...] zabawa jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka w każdym wieku. Pojawia się w różnych fazach rozwoju i pełni różną [...] rolę. Przyczyniając się do rozwoju, sama także temu rozwojowi podlega. Jednak najpełniej rozwija się w okresie dzieciństwa i dlatego jest uważana za taki rodzaj aktywności, bez którego rozwój dziecka po prostu nie może przebiegać prawidłowo. Prawdziwa zabawa, czyli stworzona przez dziecko od początku do końca, występuje głównie w wieku przedszkolnym, który nazywany bywa czasem po prostu wiekiem zabawy”²¹.

Należy podkreślić, iż dzieci w zabawie uczą się pełnienia nowych ról, a także podejmowania i wykonywania nowych działań²².

¹⁷ A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 95.

¹⁸ W. Panek, *Uczeń zdolny i utalentowany w szkole*, „Twórczość. Zdolność. Wychowanie” 1989, t. II, s. 45.

¹⁹ M. Czub, J. Matejczuk, *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 20.

²⁰ Tamże, s. 25.

²¹ A. Brzezińska, M. Bątkowski, D. Kaczmarska, A. Włodarczyk, N. Zamecka, *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do życia dorosłego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 10, s. 13.

²² N. Christensen, I. Launer, *O zabawach dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1981, nr 4.

Zabawa ma szerokie zastosowanie w pedagogice i w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Wśród charakterystycznych cech zabawy można wskazać następujące:

- „– Zabawa jest typową czynnością wśród dzieci.
- Zabawa sprawia dzieciom przyjemność i dostarcza im radości.
- Zabawa jest czynnością opcjonalną, a dziecko samo decyduje o tym, czy w niej uczestniczy.
- Zabawa jest «udawaniem» dla dziecka, jest poza światem realnym.
- Zabawa wymaga stworzenia porządku, włącznie z zasadami i systemami gry.
- Zabawa dostarcza ekscytacji.
- Zabawa jest ekspresją wewnętrznego instynktu.
- Zabawa jest przygotowaniem do życia dorosłego²³.

Wielu uczonych podaje różne klasyfikacje zabaw i tak E. Claparède podzielił zabawy na:

- „a) odnoszące się do zdolności ogólnych:
 - zabawy sensoryczne,
 - zabawy motoryczne,
 - zabawy psychologiczne (umysłowe i wzruszeniowe);
- b) ćwiczące funkcje specjalne:
 - zapasy o charakterze cielesnym lub umysłowym,
 - zabawy łowieckie,
 - zabawy towarzyskie,
 - zabawy rodzinne,
 - zabawy naśladowcze²⁴.

Zabawy można również podzielić na twórcze i odtwórcze. Zabawy twórcze, jak zresztą podpowiada nazwa, pokazują twórczą aktywność dziecka. K. Miłek wyróżniła – na podstawie studium literatury oraz obserwacji zachowań dzieci w czasie zabaw, przyjmując za kryterium występowanie w zabawach pierwiastka twórczego – zabawy twórcze i odtwórcze²⁵. Do twórczych zaliczyła zabawy nazywane przez innych badaczy manipulacyjnymi, konstrukcyjnymi, w role, symbolicznymi, swobodnymi, fikcyjnymi, których specyfikę przedstawię poniżej²⁶.

Obok nich badacze wyodrębnili zabawy odtwórcze. Jak twierdzi I. Roszkiewicz, zabawa odtwórcza „[...] zwiększa orientację w świecie oraz ćwiczy umiejętności,

²³ Tamże, s. 9.

²⁴ W. Goriszowski, P. Kowolik, M. Pindera, *Poglądy nauczycieli na funkcje zabaw dzieci przedszkolnych i klas I–III (w świetle przeprowadzonych badań)*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, B. Muchacka (red.), *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 187.

²⁵ M. Magda-Adamowicz, *Children's creativity in a systemic perspective*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 145.

²⁶ K. Miłek, *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zielona Góra 2017, s. 97.

sprzyja rozwojowi myślenia, wiedzy, spostrzegania oraz poszczególnych sprawności czynnościowych [...] uczy kierowania, planowania, rozwija zdolności organizacyjne, wzbogaca osobowość dziecka. [...] stanowi jeden z najlepszych środków psychoterapeutycznych i często bywa stosowana jako metoda oddziaływania na dzieci z różnymi trudnościami i zaburzeniami rozwoju²⁷.

Do zabaw odtwórczych autorzy zaliczają przede wszystkim²⁸:

- zabawy ruchowe, podczas których dzieci ćwiczą szybkość, zwinność, wytrzymałość itp.,
- zabawy tematyczne, które pogłębiają wiedzę dziecka i rozwijają nowe umiejętności,
- zabawy dydaktyczne, w trakcie których dzieci uczą się przede wszystkim podporządkowywania z góry ustalonym zasadom gry.

Niezmiernie istotna w rozwoju dziecka jest aktywność fizyczna, również podczas zabawy. Kiedy przyspieszamy proces rozwojowy u dziecka, doskonalimy koordynację, ale także siłę, zwinność, szybkość i zręczność²⁹. Jeśli chodzi o rozwój motoryczny, w wieku 5 czy 6 lat dziecko potrafi przyswajać kilka umiejętności ruchowych jednocześnie, działanie bodźców ruchowych zwiększane jest przez nadruchliwość dziecka. Przedszkolaki w tym wieku mają jeszcze niską zdolność koncentracji na jednej czynności, dlatego czują ogromną potrzebę częstych zmian rodzaju zajęcia ruchowego³⁰. Dzieci 5- i 6-letnie cieszą się z udanych nowych ruchów, co powoduje większą chęć do powtarzania nabytych czynności, a także sprzyja pamięci ruchowej. Twórcze zabawy oparte na ruchu i aktywności fizycznej proponowane dzieciom i regularnie z nimi wykonywane są dla rozwoju bardzo korzystne i potrzebne.

Dlaczego właściwie tak ważne są wspomniane zabawy twórcze? K. Miłek pisze, że w okresie dzieciństwa twórczość spełnia następujące funkcje³¹:

- rozwojową, ponieważ rozwija osobowość dziecka,
- ekspresyjną, ponieważ umożliwia wyrażanie indywidualnych myśli, przeżyć w dowolnym języku i zabawie,
- socjalizacyjną, ponieważ pozwala dzieciom odgrywać określone role, podejmować w jakimś celu wysiłki,
- terapeutyczną, dzięki której dzieci mogą odreagowywać napięcie, lęki, ucząc się rozwiązywać problemy,
- edukacyjną, ponieważ twórczość wzbogaca proces uczenia się i nauczania, zachęca do eksploracji, sprzyja opanowywaniu nowych umiejętności i wiadomości.

²⁷ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 15.

²⁸ K. Miłek, *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Rozprawa doktorska, dz. cyt., s. 23.

²⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010, s. 39.

³⁰ R. Przewęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 162–163.

³¹ K. Miłek, *Zabawy twórcze w przedszkolu*, [w:] M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 236.

Rozważając kwestię twórczości oraz znaczenia zabaw twórczych, warto odnieść się do badań przeprowadzonych przez B. Muchacką, K. Miłek i J. Uszyńską-Jarmoc. Zabawy badawcze dzieci w przedszkolu rzetelnie zanalizowała B. Muchacka. Badaczka zajęła się takimi zagadnieniami³²: „Jaki jest stan wiedzy na temat zabaw badawczych w świetle literatury i wśród nauczycieli przedszkoli? Jaka jest istota i właściwości zabaw badawczych i jaki mają one związek z innymi rodzajami zabaw? Czy można dokonać próby kwalifikacji rodzajów i typów zabaw badawczych występujących u dzieci w przedszkolu? Jaki jest proces rozwoju zabaw badawczych, ich etapy kształtowania się w działalności dzieci? Jakie mogą być zasady metodycznego kierowania zabawą badawczą dzieci w przedszkolu?”

Wśród szczegółowych hipotez podano³³ możliwość wyróżnienia rodzajów zabaw badawczych ze względu na ich tematykę, założenie, że etapy rozwoju zabaw badawczych mają związek z rodzajami myślenia dzieci w wieku przedszkolnym, oraz to, że „zabawa badawcza ma znaczne wartości wychowawcze, ponieważ proces działania dziecka zbliża do procesu badawczego”

Trwającymi 1,5 roku (od września 1983 do lutego 1985 roku) badaniami objęto 1026 dzieci uczęszczających zarówno do przedszkoli miejskich, jak i wiejskich. Udział w badaniach wzięło 100 nauczycieli o różnym wykształceniu, o różnym stażu pracy, a także pochodzących z różnych środowisk.

B. Muchacka obserwowała dzieci z pomocą nauczycieli przedszkoli studiujących zaocznie kierunek wychowanie przedszkolne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i nauczycieli przedszkoli nr 17 i 19 w Tarnowie³⁴. Obserwacje prowadzono w warunkach naturalnych, z uwzględnieniem konkretnej sytuacji, warunków oraz reakcji dziecka³⁵. Skupiono się nad dwiema wcześniej przygotowanymi zabawami o określonej tematyce, w które bawiły się sześciolatki z Przedszkola nr 42 w Krakowie. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji zebrano 540 protokołów i stworzono psychologiczną charakterystykę zachowania dzieci, które podjęły zabawy twórcze. Najwięcej zabaw udało się przeprowadzić w grupie sześciolatków – 37%, a 34,6% u dzieci 5-letnich. W grupach, do których uczęszczały trzylatki i czterolatki, przeprowadzono odpowiednio 11,5% i 16,9% zabaw³⁶.

Zabawy podzielono na pięć rodzajów, biorąc pod uwagę ich treść poznawczą³⁷. Wyodrębniono następujące dziedziny: mechanikę (najliczniejsza grupa zabaw), termodynamikę, akustykę i optykę, elektryczność i magnetyzm, jak również właściwości ciał. Najwięcej zabaw dotyczyło poznawania ruchów ciał materialnych oraz warunków

³² B. Muchacka, *Zabawy badawcze dzieci w przedszkolu*, „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1992, t. 149, s. 81.

³³ Tamże, s. 82.

³⁴ Tamże, s. 83.

³⁵ Tamże, s. 85.

³⁶ Tamże, s. 88.

³⁷ Tamże, s. 95.

i przyczyn, na skutek których ciała poruszają się bądź zostają w miejscu. Nieco mniej dotyczyło poznawania właściwości ciał, a także zjawisk z dziedziny optyki i akustyki. Najmniej zabaw związanych było z poznawaniem zmian stanów skupienia pod wpływem ciepła i ciśnienia³⁸. Jak pokazały badania, zadania z dziedziny mechaniki najczęściej podejmowały pięciolatki i sześciolatki³⁹. Najwięcej zabaw z termodynamiki podejmowały pięciolatki i czterolatki, zaś zabawy z dziedziny akustyki preferowały wszystkie badane dzieci niezależnie od wieku. Najmniej dzieci zainteresowanych było zadaniami z dziedziny optyki⁴⁰. Z kolei elektrostatycznością i magnetyzmem, co zrodziło, zaciekawione były w większości dzieci z najstarszej grupy wiekowej⁴¹. Ponadto wszystkie dzieci wybierały zabawy dotyczące właściwości ciał⁴².

Bazując na metodzie eksperymentu pedagogicznego oraz metodzie obserwacji, K. Miłek przeprowadziła badania empiryczne. Autorka wykorzystała do nich test twórczości językowej autorstwa E. Filipiak, test statystyczny t-Studenta, kwestionariusz obserwacji twórczych zachowań dzieci – wersję dla nauczycieli autorstwa M. Magdy-Adamowicz, klucz do kwestionariusza obserwacji twórczych zachowań dzieci autorstwa M. Magdy-Adamowicz, protokół obserwacji procesu twórczego dziecka zachodzącego w czasie zabaw autorstwa K. Miłek, kwestionariusz obserwacji efektu twórczego autorstwa K. Miłek, arkusz obserwacji dziecka autorstwa D. Kubickiej, zmodyfikowany przez K. Miłek⁴³.

Wspomniane badania przeprowadzono wśród 30 przedszkolaków (15 dziewcząt i 15 chłopców), które uczęszczały do dwóch grup dzieci 5-letnich w Przedszkolu „Bursztynowy Zamek” w Kaliszu. Badania prowadzono na przełomie 2015 i 2016 roku. Trwały one 6 miesięcy. Badano twórczość dzieci, jaka wyzwalana jest podczas zabaw w przedszkolu. Badaczka uwzględniła dwa cele badań:⁴⁴

1. Cel poznawczo-teoretyczny, którego przedmiotem było wykrycie i ukazanie wpływu zabaw na twórczość dzieci.
2. Cel utylitarny, który polegał na zaplanowaniu, przygotowaniu i zrealizowaniu zabaw w grupie dzieci 5-letnich, gdzie wykorzystywane były zabawy twórcze.

Dodatkowo K. Miłek sformułowała dwa główne problemy badawcze, które zostały uszczegółowione:⁴⁵

1. Jaki jest wpływ zabaw twórczych na twórczy język mówiony pięciolatek?
2. Jaka jest specyfika twórczości pięciolatek?

³⁸ Tamże, s. 97.

³⁹ Tamże, s. 107.

⁴⁰ Tamże, s. 114.

⁴¹ Tamże, s. 124.

⁴² Tamże, s. 125.

⁴³ K. Miłek, *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Autoreferat, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2018, s. 6.

⁴⁴ K. Miłek, *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Rozprawa doktorska, dz. cyt., s. 112.

⁴⁵ Tamże, s. 113.

Natomiast hipoteza główna brzmiała:

1. Prawdopodobnie jest wysoki wpływ zabaw twórczych na twórczy język mówiony pięciolatek.

Z pierwszej hipotezy głównej wypłynęły hipotezy szczegółowe:

- 1.1. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na twórczość leksykalną języka mówionego pięciolatek.
- 1.2. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na twórczość syntaktyczną języka mówionego pięciolatek.
- 1.3. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na fabularyzację wypowiedzi pięciolatek.
- 1.4. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na wyczerpalność wypowiedzi ustnej pięciolatek.
- 1.5. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na ich kontekst czasowy u pięciolatek.
- 1.6. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na wypowiedzi ustne pięciolatek.
- 1.7. Przypuszczam, że zabawy twórcze wpływają w wysokim stopniu na emocjonalność języka mówionego pięciolatek.

Pierwszy etap wspomnianych badań przeprowadzonych w grupie pięciolatek wykonano za pomocą wspomnianego wyżej testu twórczości językowej autorstwa E. Filipiak. Podczas analizy danych zostały wyodrębnione dwie grupy. Pierwsza z nich była grupą kontrolną, która liczyła 30 dzieci (grupa A), a we wstępnych badaniach okazała się grupą z największą liczbą dzieci twórczych. Druga grupa (grupa B) we wstępnych badaniach posiadała najmniejszą liczbę dzieci twórczych⁴⁶.

Drugi etap eksperymentu przeprowadzany był po dwie godziny dwa razy w tygodniu przez 6 miesięcy. Odbywała się wówczas obserwacja procesu twórczego, zachowań twórczych, efektu twórczego z jednoczesną realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

W trzecim etapie, który nastąpił pół roku po eksperymencie, sprawdzana była jego efektywność. Do tego celu badaczka użyła testu twórczości językowej E. Filipiak z 1996 roku, który pozwolił na dokonanie analizy twórczości leksykalnej, semantycznej, syntaktycznej oraz tekstowej dzieci⁴⁷.

Badanie twórczego języka mówionego w pierwszym etapie badań K. Miłek wykazało, że w grupie A było 2 przedszkolaków o poziomie wysokim, 15 o poziomie średnim oraz 13 o poziomie niskim. W grupie B znajdowało się tylko 2 przedszkolaków o poziomie wysokim, 9 o poziomie średnim i 19 o poziomie niskim.

Porównując poziom języka twórczego dzieci 5-letnich z grupy A i B – eksperymentalnej na koniec badania,⁴⁸ okazuje się, że w grupie A jest 2 przedszkolaków

⁴⁶ Tamże, s. 114.

⁴⁷ Tamże, s. 137.

⁴⁸ Tamże, s. 7.

o poziomie wysokim, 15 o poziomie średnim i 13 o poziomie niskim, zaś grupa B obejmuje 27 przedszkolaków o poziomie wysokim oraz 3 przedszkolaków o poziomie średnim. Po porównaniu testów twórczości językowej okazało się, że wypowiedzi przedszkolaków zakwalifikowanych do grupy A pozostają na niezmiennym poziomie, zaś wypowiedzi dzieci z grupy eksperymentalnej B rozwinęły się. Dzieci potrafią samodzielnie ocenić konkretną sytuację, umieją też wyciągać wnioski⁴⁹.

Na podstawie wyników można zauważyć, że przeprowadzane w przedszkolach zabawy twórcze mają wpływ na rozwój twórczości w języku mówionym u dzieci. Dodajmy jeszcze, że zabawy, w których dzieci brały udział, motywowały najmłodszych do twórczości. Dla przykładu pięciolatki wymyślały własne zabawy do słyszanej muzyki. Twórcze aktywności były ponadto inspirowane literaturą czy przyrodą, ale dzieciom pozostawiono dowolność i możliwość wykorzystania własnych pomysłów. Jak pokazują badania przeprowadzone przez K. Miłek, przedszkolaki wykorzystywały swój twórczy potencjał, choć niektóre jedynie w pewnym zakresie. Warto nadmienić, że podczas pierwszego etapu badań na niskim poziomie procesu twórczego znajdowało się 19 dzieci, a 11 przedszkolaków pod tym względem prezentowało średni poziom. Kiedy przeanalizujemy badania, dojdziemy do wniosku, że dzieci wykorzystywały swój twórczy potencjał pod wpływem wspomnianych wyżej zabaw⁵⁰. Zauważyć można, że u wszystkich dzieci rozwinął się język twórczy. Odnotowano również wzrost zasobu słów. Przytoczone wyżej badania K. Miłek dowodzą, że rozwój procesu twórczego nastąpił w różnym stopniu u każdego dziecka. Dzieci przełamywały swoje bariery, między innymi nieśmiałość w stosunku do innych. Nabrały pewności siebie, a z zaproponowanych badań czerpały radość i inspirację.

Dopełnieniem przeprowadzonych badań niech będzie praca J. Uszyńskiej-Jarmoc, która badała poziom uzdolnień twórczych pięciolatek i sześciolatek⁵¹. W obejmującym 18 zadań zestawie do badania znajdowało się 9 propozycji dotyczących tematów związanych z plastyką oraz 9 dotyczących rozwoju mowy i wzbogacania wypowiedzi, ale także w nawiązaniu do twórczości plastycznej. Kładziono nacisk na kreatywność i pomysłowość przedszkolaków. Zadania skierowane były na nowe zdarzenia i konteksty, prowokujące dzieci do postrzegania na nowo otaczającego świata wedle autorskiej wizji dziecka⁵². Analizując wyniki myślenia twórczego ujawniającego się poprzez aktywność graficzną⁵³, warto zwrócić uwagę na wzrost poziomu zdolności wraz z wiekiem dziecka, jak również wzrost płynności myślenia. J. Uszyńska-Jarmoc prezentuje także wyniki testu t-Studenta – różnice średnich: płynność myślenia a oryginalność myślenia ujawniana poprzez twórczą aktywność plastyczną i wartości współczynnika

⁴⁹ Tamże, s. 7.

⁵⁰ Tamże, s. 209.

⁵¹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 109.

⁵² Tamże, s. 133–134.

⁵³ Tamże, s. 109.

korelacji pomiędzy płynnością a oryginalnością myślenia twórczego⁵⁴. Badania pokazują niewątpliwą zależność wyników płynności i oryginalności myślenia.

Analizując jeszcze wyniki myślenia twórczego ujawnianego poprzez aktywność werbalną, prezentowane przez J. Uszyńską-Jarmoc⁵⁵, można zauważyć konsekwentny wzrost poziomu twórczych zdolności werbalnych wraz z wiekiem dziecka. Indywidualne rozbieżności między dziećmi nie są tak duże jak w przypadku wyników aktywności graficznej.

Do podobnych wniosków dojdziemy, kiedy przeanalizujemy wyniki testu t-Studenta – różnice średnich: płynność myślenia i oryginalność myślenia ujawniane poprzez twórczą aktywność werbalną⁵⁶. Istnieje związek wyników myślenia twórczego ujawnianego przez aktywność graficzną z wynikami myślenia twórczego ujawnianego poprzez wyniki aktywności werbalnej dzieci.

Potwierdzeniem wspomnianych badań są prowadzone przez psychologów badania na temat twórczości, które podają, że twórcze możliwości zależne są między innymi od potencjału genetycznego, środowiska życia, ale i stymulacji bodźcami rozwojowymi we wczesnym etapie życia⁵⁷.

J. Truskolaska uważa, iż zabawa, szczególnie dzieci w wieku przedszkolnym, w zasadniczy sposób wpływa przede wszystkim na rozwój psychiczny dziecka. Twierdzi, że odkrycie to „przypisuje się niemieckiemu pedagogowi Fryderykowi Wilhelmowi Froebelowi. Teoria jego mimo niedociągnięć i braków, na które od dawna zwraca się uwagę, stanowiła w swoim czasie niewątpliwie pewien zwrot w poglądach na wychowanie małego dziecka. Froebel bowiem nie tylko po raz pierwszy opracował teorię zabawy, ale i zwrócił uwagę na to, że zabawa jest głównym problemem wychowania przedszkolnego”. Zabawa jest według niego dążnością do samowrażania się dziecka. Jest ona „takim działaniem, w którym od razu, w nieprzerwanej jedni przejawiają się wszystkie instynkty”⁵⁸.

W trakcie zabawy dziecko zdobywa w sposób pośredni lub bezpośredni zarówno od osób dorosłych, jak i rówieśników wiedzę o otaczającym je świecie. Proces ten odbywa się na podstawie obserwacji oraz wzorowania się na zachowaniach dorosłych. Proces obserwacji przyczynia się do przyswajania zasad, które mają miejsce w życiu ludzi dorosłych, a także rówieśników. Dziecko przyswaja sobie zasady, które funkcjonują w życiu społecznym, a zarazem dotyczą zjawisk związanych z nauką⁵⁹. W zabawach twórczych występuje pierwiastek myślenia twórczego, giętkość myślenia,

⁵⁴ Tamże, s. 110–111.

⁵⁵ Tamże, s. 112.

⁵⁶ Tamże, s. 113.

⁵⁷ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 24.

⁵⁸ J.J. Truskolaska, *Osoba i zabawa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007, s. 85–86.

⁵⁹ K. Milek, *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Autoreferat, dz. cyt., s. 86.

płynność myślenia, wrażliwość na otaczające problemy, zachowanie twórcze – heurystyczność, nonkonformizm⁶⁰.

Podsumowanie

Rola twórczych zabaw jest zatem niezmiernie ważna w rozwoju dziecka, szczególnie 5- czy 6-letniego. Zabawy takie rozwijają kreatywność malucha, pomagają ćwiczyć koncentrację i motorykę. Twórcze zabawy przyczyniają się również do rozwoju mowy. Dzięki nim dziecko szybciej rozwija swoje słownictwo. Zabawy te mają ponadto aspekt poznawczy. Należy pamiętać, by zabawy twórcze łączyć z zadaniami ruchowymi, dzięki którym dziecko ma szansę rozładować nadmiar energii.

Zabawy twórcze rozwijają kreatywność dziecka, a także jego zainteresowania. Przyczyniają się do doskonalenia koncentracji, spostrzegawczości, a ponadto rozwijają sprawności grafomotoryczne. Ważne jest także pogłębianie kompetencji językowych podczas takich zabaw.

Istotne jest, by nie zaniechać tego rodzaju zabaw podczas pobytu dziecka w przedszkolu, gdyż na późniejszym etapie nauki nie będzie już możliwości nadrobienia straconego czasu. W trakcie zabaw poznawczych nauczyciel w przedszkolu powinien zorganizować dzieciom odpowiednie warunki i stworzyć atmosferę zabawy, dzięki której podopieczni będą mogli rozwijać swoje umiejętności.

Należy podkreślić, że zabawy twórcze w przedszkolu, w grupie sześciolatków, są doskonałym zakończeniem etapu beztroskiego dzieciństwa, a jednocześnie wspaniałym wprowadzeniem w wymagający twórczości, otwartości i rozmaitych umiejętności świat szkolny.

Bibliografia

- Boden M.A., *What Is Creativity?*, [w:] M.A. Boden (red.), *Dimensions of Creativity*, The MIT Press, Cambridge–London 1996.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Brzezińska A.I., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamecka N., *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do życia dorosłego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 10.
- Christensen N., Launer I., *O zabawach dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1981, nr 4.

⁶⁰ Tamże, s. 4.

- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Czub M., Matejczuk J., *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Dreudahl J.E. za: E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. II, PWN, Warszawa 1985.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996.
- Goriszowski W., Kowolik P., Pindera M., *Poglądy nauczycieli na funkcje zabaw dzieci przedszkolnych i klas I-III (w świetle przeprowadzonych badań)*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, B. Muchacka (red.), *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010.
- Magda-Adamowicz M., *Children's creativity in a systemic perspective*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Magda-Adamowicz M., Paszenda I., *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Magda-Adamowicz M., *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Miłek K., *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Autoreferat, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 1018.
- Miłek K., *Twórczość dzieci w zabawach przedszkolnych*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Zielona Góra 2017.
- Miłek K., *Zabawy twórcze w przedszkolu*, [w:] M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze dzieci w przedszkolu*, „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1992, t. 149.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Panek W., *Uczeń zdolny i utalentowany w szkole*, „Twórczość. Zdolność. Wychowanie” 1989, t. II.
- Poppek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Przewęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
- Pufal-Struzik I., *Badanie warunków funkcjonowania i efektywności zespołów twórczych w przemyśle*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1992, nr 6.
- Roszkiewicz I., *Młodszy wiek szkolny*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1998.

Truskolaska J.J., *Osoba i zabawa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.

Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.

The role of creative plays on the development of 5 and 6-year-old children in kindergarten

Abstract: The author of the text „The role of creative plays on the development of 5 and 6-year-old children in kindergarten” emphasizes the important role of play and creativity in a child’s life. The author describes the course of research that was carried out on preschool children. The collected considerations provide grounds for continuing research on children’s creativity.

Keywords: pedagogy, creativity, child, play

About the Author:

Katarzyna Miłek – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Social Sciences at the Gniezno University of Millennium. Research areas: creativity, preschool education, art therapy. The author of many articles in scientific journals as well as in monographs.

Helena Marzec*  <http://orcid.org/0000-0002-3131-1747>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Dorota Depczyńska** 

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_03hmd

Wykorzystanie innowacyjnych metod nauczania przez współczesnych nauczycieli w klasach I–III szkoły podstawowej

Streszczenie: Współczesny system edukacyjny nastawiony jest na poszukiwanie metod pracy optymalnych zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Mają one w pełni wykorzystać potencjał rozwojowy dzieci poprzez atrakcyjną i skuteczną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Podkreśla się zmianę organizacji pracy nauczyciela z uczniem. Odchodzi się od systemu tradycyjnego, który opierał się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy i kontroli stopnia jej opanowania, a wprowadza system bardziej przyjazny

* Helena Marzec – prof. nadzw., pedagog, dr hab. nauk humanistycznych w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Zainteresowania naukowe mieszczą się w szeroko pojętym obszarze pedagogiki społecznej, w tym szczególnie dotyczą funkcjonowania środowiska rodzinnego w wielu jego dziedzinach. Ponadto płaszczyzną rozważań naukowych jest działalność opiekuńczo-wychowawcza podejmowana wobec człowieka w różnych fazach życia i w toku różnorodnych sytuacji życiowych. Wiele uwagi w swojej pracy badawczej poświęca również edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dziecka, jej przebiegowi i efektom. Jest autorką 8 monografii i ponad 100 artykułów opublikowanych w takich czasopismach, jak: „Życie Szkoły”, „Wychowanie w Przedszkolu”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Problemy Rodziny”, „Pedagogika Rodziny”, „Małżeństwo i Rodzina” i innych, oraz 20 artykułów w czasopismach zagranicznych.

** Dorota Depczyńska – dr nauk humanistycznych, metodyk w zakresie pracy w klasach I–III i w przedszkolu, czynna nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, socjoterapeutka. Autorka i współautorka licznych innowacji pedagogicznych. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół szeroko rozumianej problematyki pracy z dzieckiem w okresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w szczególności metodyki nauki pisania i czytania oraz pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wiele uwagi poświęca również rozwijaniu niestandardowych zainteresowań dzieci, takich jak hafciarstwo, tkactwo, koronczarstwo.

i otwarty dla dziecka, który opiera się na nowatorskich metodach aktywizujących, wykorzystujących nowoczesne technologie informacyjne.

Istotą współczesnego kształcenia staje się wszechstronna aktywizacja ucznia poprzez kreatywną pracę nauczyciela. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej bardzo intensywnie kształtuje się charakter i osobowość każdej jednostki, dlatego ważnym zadaniem nauczyciela jest odpowiedni dobór treści wychowawczych i właściwy sposób ich realizacji, także dobór odpowiednich metod aktywizujących i działań innowacyjnych.

Słowa kluczowe: innowacja, metody aktywizujące, współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, uczeń klas I–III

We współczesnym procesie edukacyjnym uznaje się ucznia za współtwórcę i aktywnego uczestnika tego procesu. Wiele koncepcji pedagogicznych stawia sobie za cel aktywizowanie i motywowanie do działania, inspirowanie do podejmowania wyzwań. „Do najważniejszych zadań początkowego szczebla edukacji należy wspomaganie i stymulowanie rozwoju dziecka, a w szczególności jego dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych, motywacji do umiejętności i nauki samodzielnego uczenia oraz komunikowania się i współżycia z innymi ludźmi”¹.

Kształcenie we współczesnej szkole powinno być nowoczesne i efektywne, rozumiane jako kształcenie dla rozwoju. Jest to możliwe dzięki kompetentnemu planowaniu działań pedagogicznych przez nauczycieli, którzy powinni dążyć do właściwej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Zadaniem edukacji szkolnej jest przygotowanie młodego pokolenia do kreatywnego uczestnictwa w kulturze, do korzystania z nowych możliwości nauki, pracy i życia w cywilizacji informacyjnej. Od szkół oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności, ale także przygotowania do niepewności i zmiany. Ważnym zadaniem szkoły jest również inspirowanie postawy twórczej, otwartej, kształcenie umiejętności interpersonalnych, budowanie zdolności myślenia analitycznego i konceptualnego². Aby osiągnąć zamierzone rezultaty kształcenia, należy dobrać odpowiednie strategie i metody. C. Langier³ twierdzi, że najlepsze metody to takie, które aktywizują ucznia, dają mu możliwość wykorzystywania posiadanej wiedzy w praktyce, podnoszą jego wiarę w siebie.

¹ J. Bałachowicz, „Kształcenie dla rozwoju” jako podstawowy paradygmat przemian edukacji początkowej, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Katowice 2007, s. 177.

² B. Gołębiak, *Program szkolny*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.

³ C. Langier, *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] U. Ordon, A. Pękala (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2008, s. 179.

W pierwszym etapie kształcenia korzysta się z ogromnego wyboru metod pracy, łączy się metody aktywizujące z tradycyjnymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Łączenie metod ma duże znaczenie, ponieważ żadna z nich nie występuje w czystej postaci, wzajemnie się dopełniają i uzupełniają, tworząc całość. Przygotowując zajęcia innowacyjne dla dzieci, należy wziąć pod uwagę wiele czynników, to jest przestrzeń edukacyjną dającą możliwość swobodnego działania.

Według E. Korczewskiej⁴ nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej powinien być osobą otwartą na pomysłowość dzieci, na ich sposób myślenia, wypowiedzi i oryginalność postępowania. Powinien umieć ukierunkować wszystkie ich pozytywne cechy na poszukiwanie rozwiązań, dążenie do zamierzonego celu. Konsekwencją takiego działania będzie ciekawość badawcza, płynne myślenie, umiejętność analizowania, fantazja i wyobraźnia, umiejętność przetwarzania i wykorzystywania posiadanych doświadczeń i wiedzy, a także radość, jaką daje możliwość eksperymentowania. Zadaniem nauczyciela jest podtrzymywanie kierunku dobrego, twórczego myślenia. Pod żadnym pozorem nie powinien on narzucać własnego toku, tylko podtrzymywać i motywować powstałą w dziecku chęć działania.

Jak twierdzi A. Marszałek⁵, wykorzystywanie innowacji i metod aktywizujących jest korzystne zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Dla ucznia jest motywacją podtrzymującą działanie, dla nauczyciela zaś jest czynnikiem sprzyjającym rozwojowi zawodowemu, samodoskonaleniu pod względem metodycznym i merytorycznym. Wielopoziomowa aktywizacja wychowanków, osiąganie coraz wyższego poziomu aktywności może być realizowane w atmosferze autentyczności wzajemnego zaufania, świadomości dążenia do jednego celu. Wszystkie te działania dają uczniom poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciel wspiera w rozwoju oraz pełnym wykorzystaniu osobowościowego potencjału ucznia.

Umiejętność sprawnej komunikacji i współdziałania stawiają przed dzieckiem duże wymagania. Szybki rozwój cywilizacyjny i bezustanne zmiany towarzyszące człowiekowi w każdej dziedzinie życia wymagają gruntownego ukształtowania się twórczej aktywności⁶.

Według wyników badań przedstawionych przez U. Ordon⁷ nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej chętnie wykorzystują innowacyjne i aktywizujące metody nauczania w swojej pracy zawodowej. Do najbardziej popularnych wskazanych przez nauczycieli należą gry dydaktyczne i wszelkiego rodzaju zabawy integracyjne. Wśród wymienianych metod pojawiły się także metody

⁴ E. Korczewska *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola” 2012, nr 12, s. 4–5.

⁵ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, „Żak”, Warszawa 2004, s. 210.

⁶ U. Ordon, *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 3, s. 135.

⁷ Tamże, s. 135.

aktywizujące: burza mózgów, drama i dyskusja. Zdaniem autorki są to najskuteczniejsze metody pracy z dziećmi. Znaczącym walorem ich stosowania jest pobudzenie wyobraźni. Uznano też, że uczniowie stają się aktywni wtedy, gdy metody zaproponowane do pracy są dla nich interesujące oraz pozwalają na realizację własnych zainteresowań i pomysłów w toku działania.

U. Ordon⁸ zwraca również uwagę na trudności, jakie pojawiają się podczas przygotowania i przeprowadzania zajęć z wykorzystaniem metod innowacyjnych i aktywizujących. Część trudności leży po stronie nauczyciela. Dotyczą one przede wszystkim braku wystarczającej wiedzy z zakresu stosowania tych metod, a także dużego zaangażowania w przygotowanie się do zajęć, zorganizowanie i zapewnienie pomocy dydaktycznych. Jednak trud i wysiłek równoważą korzyści, jakie niesie ze sobą wykorzystywanie aktywizacji w pracy z dziećmi. Wpływają one na uatrakcyjnienie zajęć, poprawiają komunikację w grupie, stwarzają możliwości do współpracy i współdziałania. Są inspiracją do kreatywności, kształtują poczucie pewności siebie oraz wiary we własne możliwości. Mają ponadto korzystny wpływ na kontakt i współpracę nauczyciela z uczniem oraz budowanie poprawnych relacji między nimi. Konkluzją rozważań autorki jest zasadność łączenia metod tradycyjnych i aktywizujących z metodami innowacji pedagogicznej. Połączenie to sprawi, iż zamierzony wszechstronny rozwój dziecka ma szansę zostać w pełni osiągnięty.

Jak stwierdza dalej U. Ordon⁹, nauczyciel współczesnej szkoły rozwijającej się z osoby, która była kiedyś głównie źródłem przekazywania wiedzy, staje się animatorem i organizatorem działań swoich podopiecznych. Jego główne działanie skoncentrowane jest na wspieraniu i inspiracji aktywności dziecka zarówno w jego zamiarach, jak i działaniach. Nauczyciel stał się twórcą i kreatorem różnorodnych działań edukacyjnych. Sam dobiera materiał edukacyjny, metody pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz pełni szereg innych ważnych funkcji w procesie nauczania. Obok funkcji opiekuńczych, dydaktycznych oraz wychowawczych obowiązkiem nauczyciela jest zapewnienie wychowankom poczucia bezpieczeństwa, atmosfery zaufania i życzliwości, ponieważ etap wczesnoszkolny kształtuje w dziecku postawę wiedzy, charakter, a także stosunek do dalszej edukacji. Dziecko traktowane indywidualnie ma szansę na wyzwolenie swojego potencjału, staje się aktywne, twórcze, odważne i oryginalne w myśleniu i działaniu, zainteresowane otaczającym światem, a przez to radosne.

Podobne zdanie o zastosowaniu innowacji i aktywizacji w nauczaniu początkowym prezentuje I. Adamek¹⁰, twierdząc, że podnoszą one efektywność kształcenia, uatrakcyjnają przebieg zajęć, poprawiają skuteczność przekazywania treści, dzięki czemu ułatwiają zdobywanie nowych wiadomości, kształcą nowe umiejętności, motywują do działania. Wszystkie te zabiegi sprawiają, że proces nauczania odbywa się

⁸ Tamże, s. 138.

⁹ Tamże, s. 140.

¹⁰ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997, s. 64.

przez zabawę, a zabawa jest przecież podstawową formą aktywności dziecka, która wyzwala w nim największe pokłady energii i działań twórczych.

By zajęcia były efektywne, muszą być umiejętnie zaprojektowane, zorganizowane, przemyślane i w sposób atrakcyjny przeprowadzone. Ich efektywność uzależniona jest głównie od stylu pracy nauczyciela, metod i form, które stosuje, a także od tego, w jakim stopniu zdoła zaktywizować uczniów oraz nakłonić ich do świadomego uczestnictwa w procesie nauczania.

Założenia prowadzonych badań

Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii nauczycieli klas I–III na temat przydatności i stopnia wykorzystania metod aktywizujących w procesie edukacyjnym, a także walorów i częstotliwości wykorzystania tych metod w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

Przystępując do procesu eksploracyjnego, należy w pierwszej kolejności określić przedmiot badań. W niniejszej pracy przedmiotem badań uczyniono zagadnienie wykorzystania innowacyjnych metod nauczania przez współczesnych nauczycieli w klasach I–III szkoły podstawowej, badaniem objęto zatem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i uczniów klas I–III. Badanie przeprowadzono w sześciu szkołach podstawowych w 2018 roku. W badaniu wzięło udział 33 nauczycieli. Przeważającą część stanowiły kobiety w przedziale wiekowym 36–45 lat. Prawie połowa badanych posiada stopień awansu nauczyciela mianowanego. Stąd też wniosek, iż przebadani nauczyciele posiadają znaczące doświadczenie zawodowe wynikające z wieku i stażu pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Tylko czworo z nich to nauczyciele stażyści, którzy dopiero wkraczają na drogę zawodową i nabywają doświadczenie, kwalifikacje i umiejętności potrzebne w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela klas I–III szkoły podstawowej.

Ze względu na różnorodność miejsc pracy (szkoły wiejskie i szkoły miejskie) prezentują oni różnorodny poziom postrzegania zagadnienia innowacji, co ma oddźwięk w odpowiedziach na pytania ankietowe.

Przebadano 47 uczniów z klas I–III.

Istotne dla podjętego tematu jest ukazanie, w jakim stopniu współcześni nauczyciele edukacji z terenu objętego badaniem stosują innowacyjne metody nauczania w swojej pracy zawodowej.

Jako problemy szczegółowe przyjęto:

1. Czy i jaką wiedzę posiadają współcześni nauczyciele klas I–III na temat innowacyjnych metod nauczania?
2. Jakie czynniki warunkują wykorzystanie przez nauczycieli klas I–III innowacyjnych metod nauczania?
3. Jakie są sposoby wykorzystania innowacyjnych metod nauczania w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela klas I–III?

4. Jakie efekty osiąga nauczyciel stosujący innowacyjne metody w swojej pracy zawodowej?
5. Jak dzieci oceniają zajęcia prowadzone za pomocą innowacyjnych metod nauczania?

W procesie badawczym dotyczącym wykorzystania innowacyjnych metod nauczania przez współczesnych nauczycieli klas I–III wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a jako techniki zastosowano ankietę i wywiad dla dzieci.

Nauczyciel współczesny i jego podejście do innowacyjności

Współczesny system edukacyjny nastawiony jest na poszukiwanie metod pracy optymalnych zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Mają one w pełni wykorzystać potencjał rozwojowy dzieci poprzez atrakcyjną i skuteczną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Podkreśla się zmianę organizacji pracy nauczyciela z uczniem. Odchodzi się od systemu tradycyjnego, który opierał się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy i kontroli stopnia jej opanowania, a wprowadza system bardziej przyjazny i otwarty dla dziecka, który opiera się na nowatorskich metodach aktywizujących, wykorzystujących nowoczesne technologie informacyjne. Dotychczasowe podawanie wiedzy w gotowej formie w bardzo małym stopniu aktywizowało ucznia, jak również nauczyciela, który odtwórczo przekazywał wiedzę podręcznikową. Taki styl pracy nie był efektywny dla żadnej ze stron. Istotą współczesnego kształcenia staje się wszechstronna aktywizacja ucznia poprzez kreatywną pracę nauczyciela. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej bardzo intensywnie kształtuje się charakter i osobowość jednostki. Ważnym zadaniem dla nauczycieli jest więc odpowiedni dobór treści wychowawczych i właściwy sposób realizacji, a co za tym idzie dobór odpowiednich metod aktywizujących¹¹.

Założeniem procesu badawczego przeprowadzonego na potrzeby niniejszej pracy jest zorientowanie się, na jakim poziomie jest wiedza współczesnego nauczyciela pracującego na pierwszym etapie kształcenia i w jakim stopniu wykorzystuje on innowacje pedagogiczne w swojej pracy zawodowej.

Wiedza to pojęcie bardzo często definiowane przez badaczy z różnych dziedzin nauki. Jedną z najprostszych definicji, którą podaje *Słownik języka polskiego*¹², określa wiedzę jako ogół informacji zdobytych dzięki prowadzonym badaniom, uczeniu się lub też jest to pewien zasób informacji z jakiejś określonej dziedziny bądź znajomość czegoś.

*Encyklopedia powszechna PWN*¹³ podaje bardzo podobne znaczeniowo określenie: wiedza to termin powszechnie używany jako ogół rzetelnych informacji o otaczającej rzeczywistości i umiejętności jej wykorzystania.

¹¹ A. Marszałek, dz. cyt., s. 210.

¹² L. Drabik, E. Sobol, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹³ *Encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 254.

Obecny poziom wiedzy o innowacjach pedagogicznych ocenia się z różnych punktów widzenia. Analizując tempo upływu czasu, można stwierdzić, że sukcesywnie zwiększa się zasób literatury i badań dotyczących tematu innowacji w pedagogice. Pojawiają się wyraźne dysproporcje w oświacie pomiędzy zapotrzebowaniem na innowacje a rozwojem wiedzy o nich. Wiedza ta nie jest jeszcze konkretnie usystematyzowana, posiada mało teoretycznych ustaleń i wskazówek metodycznych związanych z wprowadzaniem zmian¹⁴.

Kreatywność oznacza postawę twórczą, proces umysłowy, pociągający za sobą powstawanie nowych idei i oryginalnych rozwiązań. Kreatywność człowieka ukształtowana jest z trzech komponentów: wiedzy, motywacji i umiejętności twórczego myślenia. Wiedza oznacza naszą znajomość dziedziny, w której pracujemy. Motywacja to gotowość do twórczego działania. Umiejętność twórczego myślenia dotyczy z kolei elastyczności w podchodzeniu do problemu i umiejętności wykorzystywania w pełni swojego potencjału twórczego¹⁵. Nauczyciele badanej grupy stosują różnorodne formy twórczej pracy.

W badaniu ankietowym przeprowadzonym na potrzeby niniejszego opracowania uwzględniono kilka pytań, mających na celu uzyskanie odpowiedzi, jakim zasobem wiedzy na temat innowacji dysponują współcześni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Z przeprowadzonego badania wynika, iż ponad połowa badanych osób zna innowacyjne metody nauczania i wymieniała następujące ich rodzaje: metodę projektu, metodę dobrego startu, metodę Marii Montessori i metodę tekstu przewodniego.

Respondenci korzystają z wielu metod zaproponowanych jako innowacje pedagogiczne lub też wykorzystują ich elementy, ale nie wiedzą, że są one zaliczane do metod nowatorskich. Aby sprawnie poruszać się w innowacjach i korzystać z możliwości, jakie dają proponowane na rynku pedagogicznym metody innowacyjne, należy zgłębić wiedzę dotyczącą powyższego tematu.

Znaczna część nauczycieli samodzielnie poszukuje wiedzy na temat innowacyjnych metod stosowanych w nauczaniu. Z badań wynika, iż 18 badanych poszukuje wiedzy w internecie, 13 osób wskazało kursy i szkolenia jako źródło wiedzy o innowacyjnych metodach nauczania, 12 osób w tym celu czyta czasopisma naukowe i tematyczne, 10 osób korzysta z bibliotek, 2 osoby uzyskują informacje, studiując podyplomowo, i również 2 osoby wskazały, że wśród znajomych nauczycieli i grona pedagogicznego zdobywają wiedzę na temat innowacyjności w nauczaniu.

Po analizie tego pytania okazało się, że:

- Głównym źródłem informacji o innowacjach jest internet. Internet to wielkie dobrodziejstwo i duże ułatwienie w szybkim pozyskiwaniu wiedzy, ale nie jest to źródło rzetelne, stąd też wiedza internetowa powinna być tylko impulsem do dalszego poszukiwania informacji.

¹⁴ Tamże, s. 103.

¹⁵ R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

- Na drugim miejscu uplasowały się czasopisma pedagogiczne i biblioteki. Są to źródła rzetelniejsze, wiarygodne, które zawierają wiedzę usystematyzowaną, potwierdzoną rozważaniami i badaniami.

Gruntowne przygotowanie dają ponadto różnego rodzaju studia i kursy, ale niestety wśród badanych nauczycieli nie cieszą się one popularnością.

Istotne było pytanie, czy badani nauczyciele nauczania początkowego uczestniczą w kursach lub szkoleniach dotyczących wiedzy z zakresu innowacji pedagogicznych. Korzysta z nich tylko 10 respondentów. Nauczyciele niechętnie uczestniczą w kursach i szkoleniach dotyczących innowacji pedagogicznych. Posiadają niewielką wiedzę na temat możliwości stosowania metod innowacyjnych i dlatego tak mało osób wykorzystuje je w swojej pracy. Badani nauczyciele narzekają na brak czasu spowodowany przeładowanym programem i ogromną ilością dokumentacji, którą muszą prowadzić, dlatego też pojawiły i takie odpowiedzi, że lekcja jest za krótka na wplatanie innowacji.

Nauczyciele, jak sami się wypowiadali, potrzebowaliby kursów i szkoleń z zakresu programu nauczania, metodyki, komputeryzacji, ale nie do końca zdają sobie sprawę, że właśnie innowacja pedagogiczna zawiera wszystkie te treści i jej zastosowanie może ułatwić im pracę.

Swój zasób wiedzy znacząca grupa badanych określiła jako dobry, lecz niewiele osób uczestniczących w szkoleniach wykorzystuje zdobytą wiedzę, planując zajęcia lekcyjne dla uczniów klas I–III.

Czynniki warunkujące wykorzystanie innowacyjnych metod przez nauczycieli pracujących w klasach I–III

Według *Słownika języka polskiego*¹⁶ czynnik to „jedna z przyczyn wywołujących skutek [...]”. *Encyklopedia powszechna PWN*¹⁷ podaje rozmaite definicje czynników dotyczących różnych dziedzin nauki, najogólniej przyjmuje się, że czynniki to każde z twierdzeń lub argumentów, prowadzące do określenia wniosku. Jednym z ważnych czynników związanych ze stosowaniem metod innowacyjnych jest wyposażenie placówki.

Nauczyciele, dążąc do wszechstronnego rozwoju ucznia, stosują szeroką gamę środków dydaktycznych, które aktywizują dzieci, rozwijają myślenie twórcze, umożliwiają samodzielne odkrywanie świata i zależności w nim występujących. Z danych uzyskanych podczas badań wynika, że większość sal lekcyjnych, w których pracują nauczyciele, jest wyposażona w podstawowy sprzęt multimedialny, co stwierdziło aż 21 badanych, 12 osób zaznaczyło, że w ich salach nie ma takiego sprzętu. Wyposażenie sal lekcyjnych zależy od sytuacji materialnej szkoły i leży w gestii dyrektora.

¹⁶ L. Drabik, E. Sobol, dz. cyt.

¹⁷ *Encyklopedia powszechna PWN*, dz. cyt.

Tabela 1. Podstawowe materiały i środki dydaktyczne, wykorzystywane przez współczesnych nauczycieli klas I–III

Pytanie	Odpowiedzi nauczycieli
Jakimi środkami/materiałami dydaktycznymi wykorzystywanymi w pracy z dziećmi dysponuje placówka, w której Pan(i) pracuje. Proszę je wymienić.	Sprzęt sportowy, plansze dydaktyczne, odtwarzacz płyt CD
	Plansze dydaktyczne, podstawowe przybory plastyczne
	Plansze dydaktyczne, gry dydaktyczne, gry zręcznościowe, podstawowy sprzęt sportowy
	Atlas, mapa kartograficzna, plansze dydaktyczne, sprzęt sportowy, odtwarzacz płyt CD
	Podstawowe plansze dydaktyczne, liczniki do nauki matematyki, ruchomy alfabet, wzorki z literami do nauki czytania i pisanie, sprzęt sportowy
	Plansze edukacyjne, wzorki z literami, biała tablica ze ścieralnymi mazakami
	Odtwarzacz DVD, telewizor, plansze dydaktyczne, sprzęt sportowy
	Sprzęt sportowy, plansze edukacyjne

Z danych zgromadzonych w tabeli wynika, że wyposażenie szkół objętych badaniem nie jest imponujące. Najczęściej wymieniano podstawowe pomoce dydaktyczne. Inne pomoce, których potrzeba do pracy, nauczyciele muszą zorganizować we własnym zakresie. To nie jest łatwe zadanie, wiele osób rezygnuje z innowacji, ograniczając się do pracy z podręcznikiem zawierającym karty pracy dla ucznia i do gotowych plansz dydaktycznych pozyskanych często z wydawnictw jako dodatek do zakupionych pakietów dla ucznia.

W kolejnym pytaniu ankietowym badani mieli możliwość wypowiedzenia się na temat pomocy dydaktycznych, których nie posiadają, a które uważają za niezbędne i ułatwiające przygotowanie i prowadzenie zajęć.

W wypowiedziach 18 ankietowanych wskazało, że najpotrzebniejszym sprzętem jest komputer z łączem internetowym w każdej sali lekcyjnej i tablica multimedialna. Niezbędne do pracy są także specjalistyczne programy interaktywne i edukacyjne oraz mapy kartograficzne i realistyczne ekspozyty. Badani nauczyciele myślą także o zorganizowaniu w swojej szkole ogródków przyszkolnych do realizacji zajęć przyrodniczych.

Pocieszający jest fakt, iż na drodze do podnoszenia kwalifikacji i wiedzy na temat innowacyjnych metod nauczania nauczyciele mają wsparcie swoich dyrektorów, którzy, jak stwierdzili ankietowani, w razie potrzeby delegują ich na różne formy doksztalczania nie tylko poza godzinami dydaktycznymi, ale też w czasie ich trwania.

Sposoby wykorzystania innowacyjnych metod przez nauczycieli klas I–III

Współczesna technologia informacyjna daje ogromne możliwości wykorzystania rozmaitych innowacyjnych metod nauczania. Zastosowanie różnorodnych urządzeń, sprzętu i pomocy nie tylko współgra z nowoczesnością, lecz także uatrakcyjnia zajęcia z korzyścią dla uczniów. Inny rodzaj zajęć niż standardowy rozbudza ciekawość, wydłuża skupienie uwagi, pobudza kreatywność, doskonali wiele umiejętności. Zwykle lekcja staje się interesująca, a uczeń chętnie czeka na kolejną, traktując naukę jak przyjemność, a nie jak do tej pory obowiązek i konieczność¹⁸.

Większość badanych nauczycieli korzysta z komputera, przygotowując się do zajęć lekcyjnych, ale wielu z nich korzysta rzadko bądź wcale. Na podstawie uzyskanych informacji można wnioskować, że nauczyciele potrzebują komputera z łączem internetowym podczas przygotowywania się do pracy. Nie mają sprzętu w szkole, więc muszą używać prywatnego komputera w domu lub zabierać go ze sobą na lekcje. Nie wszyscy są skłonni tak poświęcać się dla pracy, dlatego też ograniczają wykorzystanie własnego sprzętu do minimum, przez co lekcje mają zwykły, przestarzały, utarty od lat przebieg.

Świat nowinek bardzo mocno wkracza w każdą dziedzinę nauki. Coraz młodsze dzieci korzystają z różnych nowoczesnych gadżetów, które uatrakcyjnają czas wolny. Dlatego słuszny jest zamiar przeniesienia tego zainteresowania na grunt szkolny poprzez urozmaicenie zwykłego toku lekcji czymś w rodzaju innowacji pedagogicznych. Metody innowacyjne „wyciągają” dzieci z ławek szkolnych i uczą za pomocą wielozmysłowości i doświadczania świata.

Tabela 2. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Odpowiedzi badanych nauczycieli
Korzystam głównie z podręcznika.
Samodzielnie przygotowuję pomoce dydaktyczne.
Stosuję gry dydaktyczne.
Prezentuję plansze dydaktyczne.
Korzystam z kart pracy przygotowanych dla ucznia.
Wykorzystuję prezentacje multimedialne.
Wykorzystuję płyty CD z nagraniami i filmy edukacyjne.
Korzystam z encyklopedii, atlasów, map.
Rzadko korzystam z pomocy dydaktycznych.

¹⁸ J. Piekarski, B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 72.

Z tabeli wynika, że najczęściej badani nauczyciele samodzielnie przygotowują pomoce dydaktyczne, na co wskazała znacząca grupa badanych respondentów. Dość popularną pomocą są plansze dydaktyczne, jak odpowiedziało 21 ankietowanych, z kart pracy dla ucznia korzysta 20 badanych nauczycieli, 18 z nich stosuje gry dydaktyczne, 15 osób jako wiodący środek dydaktyczny podaje podręcznik, 11 respondentów wymieniło również płyty CD z nagraniami i filmy edukacyjne, 8 korzysta z encyklopedii, atlasów i map, a tylko 5 przygotowuje prezentacje multimedialne do tematu lekcji.

A jakie metody innowacyjne znają badani respondenci?

Tabela 3. Innowacyjne metody nauczania w opinii badanych nauczycieli

Kategorie odpowiedzi	Liczba
Metoda projektu edukacyjnego	52
Gry i zabawy dydaktyczne	5
Metody arteterapeutyczne	4
Metoda tekstu przewodniego	10
Metoda Marii Montessori	14
Metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz	8
Metoda G. Domana	6
Drama	8
Bajkoterapia	9
Muzykoterapia	4
Ogółem	120

$x > 100$, ponieważ badani wybierali więcej niż jedną odpowiedź.

Jak wskazują wyniki badania, najbardziej rozpowszechnione wśród nauczycieli i najlepiej znane są:

- Metoda projektów edukacyjnych – metoda nie jest trudna i do jej przeprowadzenia nie są potrzebne kursy ani specjalistyczne szkolenia. Nie musi być kosztowna, ponieważ pomysł na przeprowadzenie działań projektowych zależy wyłącznie od autora projektu. Można stworzyć bardzo ciekawą propozycję działań przy minimalnym nakładzie finansowym.
- Metoda Marii Montessori – zakłada praktyczne działanie. Aby móc z niej w pełni korzystać, trzeba ukończyć specjalistyczne kursy i szkolenia lub studia podyplomowe. Działania tą metodą wymagają odpowiednio przygotowanej sali lekcyjnej i pomocy dydaktycznych. Jej wprowadzenie nie jest więc tak łatwe jak stosowanie metody projektów. Można natomiast wprowadzać elementy tej metody, używając wybranych pomocy i rozwijając określone umiejętności jako urozmaicenie zwykłego toku lekcji.

Badane osoby zapytano również o to, co jest motywem wykorzystywania innowacji w czasie prowadzonych zajęć. Do najpopularniejszych odpowiedzi należą:

- wykorzystanie innowacji jest potrzebne, ponieważ lekcja jest ciekawsza,
- wprowadzanie nowości podtrzymuje uwagę,
- innowacja jest dość powszechnym zagadnieniem i jest „modna” w dzisiejszych czasach.

Wielu nauczycieli nie stosuje innowacji w swojej pracy zawodowej, ponieważ:

- program nauczania jest przeładowany,
- nie mają na to czasu w ciągu lekcji,
- nauczyciel nie otrzyma dodatkowego wynagrodzenia za ponadprogramową pracę,
- badany nie ma obowiązku stosować innowacji, więc tego nie robi.

Trudności dotyczące wprowadzania innowacyjnych metod przez współczesnych nauczycieli

*Słownik języka polskiego*¹⁹ określa trudności jako coś uciążliwego, skomplikowanego, jest to jakaś przeciwność, przeszkoda, którą należy pokonać, aby osiągnąć zamierzony cel. Trudności mają obiektywny charakter, gdy jednostka zdolna do wykonania postawionych zadań w normalnych warunkach napotyka warunki lub zadania wykraczające poza tę normę, a subiektywny charakter, gdy w normalnych warunkach człowiek nie może wykonać normalnych zadań.

Przed każdym nauczycielem stoi szereg trudności i dylematów związanych z wykonywaniem tego zawodu. Kompetentny nauczyciel powinien mieć świadomość istnienia takich sytuacji i podejmować próby ich likwidowania.

Analizując dane, można stwierdzić, że największą przeszkodą, jaką napotyka nauczyciele chcący wprowadzić innowacyjne metody nauczania do swojego warsztatu pracy, jest:

- brak czasu na przygotowanie zajęć,
- brak czasu na lekcji z powodu przeładowanego programu,
- brak odpowiedniego sprzętu niezbędnego do wprowadzania innowacji.

Problem stanowi również fakt, iż szkoły, w których pracują respondenci, nie organizują kursów ani szkoleń dotyczących badanego zagadnienia, a jeśli nawet pojawia się taka możliwość, to bardzo rzadko.

W kwestii rozwiązywania problemów i pomocy najchętniej nauczyciele zwracają się do dyrektora swojej placówki.

Nagrodą dla nauczyciela za wyłożoną pracę nad pogłębianiem wiedzy i wzbogacaniem umiejętności swojego warsztatu pracy oraz pokonywaniem wszelkich trudności są efekty, jakie osiąga, stosując innowacyjne metody nauczania.

¹⁹ L. Drabik, E. Sobol, dz. cyt.

Efekty osiągnięte przez nauczycieli wprowadzających innowacyjne metody nauczania w pracy zawodowej

Efekty definiowane są w literaturze jako pewne skutki, rezultaty bądź też wrażenie wywołane przez kogoś lub przez coś, albo też środek, sposób wywołania wrażenia²⁰.

Według B. Przyborowskiej²¹ efektem kształcenia jest to, co uczeń powinien wiedzieć, rozumieć i umieć pokazać po zakończeniu procesu kształcenia. Odnoszą się do osiągnięć ucznia, a nie tylko do przekazywanych treści lub tego, w jaki sposób nabył on wiedzę. Wyróżnia się dwa rodzaje efektów kształcenia:

- kompetencje ogólne, czyli uniwersalne, dotyczą przede wszystkim umiejętności analizy i syntezy, umiejętności samokształcenia, komunikacji, współpracy, wytrwałości i innych cech przydatnych w różnych dziedzinach. Większość tych cech jest podtrzymywana, rozwijana lub też likwidowana za pomocą odpowiednich lub nieodpowiednich metod, form uczenia się i nauczania;
- kompetencje przedmiotowe to wiedza teoretyczna, praktyczna, doświadczalna i kierunkowe umiejętności; bardzo ważny jest tu dobór odpowiednich form i metod nauczania²².

Próbując zbadać efektywność innowacji pedagogicznych, zapytano ankietowanych o to, czy uczestniczyli bądź byli obserwatorami zajęć przeprowadzonych z wykorzystaniem innowacji pedagogicznych i nowinek technologicznych.

Z badań wynika, że ponad połowa badanych nauczycieli obserwowała lub uczestniczyła w zajęciach prowadzonych za pomocą innowacyjnych metod nauczania. Badani nauczyciele, obserwując zajęcia z wykorzystaniem innowacji pedagogicznych, bardzo pozytywnie ocenili efekty osiągnięte dzięki możliwości wykorzystania tych metod (odpowiedziało tak 21 osób).

Efektywność zastosowania innowacji w nauczaniu wczesnoszkolnym jest pozytywnie postrzegana przez badanych nauczycieli. Należałoby wykorzystać to zaciekawienie i spróbować pracy w nowoczesnym wymiarze. Jeśli dalsze efekty będą równie imponujące, mogą spotkać się z aprobatą i wsparciem ze strony dyrekcji, rady pedagogicznej, rodziców, a także uczniów.

Większość przebadanych widzi potrzebę podnoszenia kwalifikacji i samokształcenia z dziedziny innowacji pedagogicznych wykorzystywanych w pracy współczesnego nauczyciela. Odnosząc się do uzyskanych wyników, należy stwierdzić, że istnieje duży potencjał wśród badanych nauczycieli i chęć do pogłębiania wiedzy. Budujący jest fakt, iż znaczna liczba badanych widzi potrzebę kształcenia z dziedziny innowacji i wykazuje chęć korzystania z tej wiedzy w przyszłości.

²⁰ Tamże.

²¹ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 155.

²² Tamże, s. 156.

Badając znaczenie innowacyjności w nauczaniu, nie można pominąć głównych uczestników i odbiorców tych działań, którymi są uczniowie.

Opinia uczniów klas I–III na temat zajęć prowadzonych przez nauczycieli z wykorzystaniem innowacyjnych metod nauczania

Wyniki badania przeprowadzonego wśród dzieci uzyskano na podstawie techniki wywiadu, przy użyciu kwestionariusza wywiadu. Badaniem objęto łącznie 47-osobową grupę dzieci ze wszystkich placówek biorących udział w badaniu.

Pierwsze pytanie wywiadu dotyczy emocji, jakie towarzyszą dzieciom uczęszczającym do szkoły. Dzieci zapytane przez badającego, czy lubią swoją szkołę, najczęściej odpowiadały, że bardzo lubią swoją szkołę, ponieważ tutaj mają wielu kolegów i wiele koleżanek, mogą miło spędzać czas na zabawie podczas przerw w zajęciach np.: „bardzo lubię szkołę, bo tu mogę spotkać jednego dnia wszystkich kolegów i koleżanki, a poza szkołą, w domu tak się nie da [...] nawet na podwórko nie mogą przyjść wszyscy”.

A jaka atmosfera panuje na zajęciach lekcyjnych? Wśród najczęściej pojawiających się odpowiedzi były stwierdzenia, że uczniowie dobrze czują się w klasie, wśród rówieśników:

- „lubię szkołę, ale nie chce mi się uczyć [...]”
- „nie lubię uczyć się wierszy na pamięć [...] i tabliczki mnożenia”
- „a ja nie lubię czytać czytanek”

bądź też czują się źle, np.

- „nie znoszę szkoły, bo trzeba się tu tylko uczyć i powtarzać wiadomości”
- „nauczyciele ciągle robią testy i sprawdziany, aby wyegzekwować wiedzę”
- „nauczyciele dużo zadają [...] codziennie jest jakiś test albo sprawdzian, albo czytanie [...]”
- „lubię grać w piłkę, a jak pada to na komputerze”.

Jaki jest przebieg zajęć lekcyjnych? Dzieci poproszone o przedstawienie schematu, według którego nauczyciel zawsze prowadzi lekcję, stwierdziły: „po dzwonku wszystkie dzieci się zbierają, [...] każde dziecko zajmuje swoje miejsce, [...] wyjmuję z plecaka książki, nauczyciel sprawdza obecność, [...] potem sprawdza pracę domową, której czasem jest dużo, [...] potem omawiany jest temat z podręcznika, wykonywane są różnego rodzaju ćwiczenia, [...] nauczyciel zadaje kolejną pracę domową i dzwoni dzwonek, znów jest przerwa”.

Analizując wypowiedzi dzieci, można wnioskować, że zajęcia lekcyjne nie są zbyt ciekawe, raczej standardowe, prowadzone według dawnego schematu. Taki tok lekcji wzbudza niechęć i nie rozwija kreatywności. Ogranicza się do odtwórczego postępowania według ustalonego schematu.

Dzieci zapytane o to, czy nauczyciel prowadzący zajęcia korzysta z tzw. środków dydaktycznych odpowiedziały, że korzysta czasem z plansz dydaktycznych, przygoto-

wuje dla nich karty pracy, testy i sprawdziany, przynosi różne książki, czasem organizuje wycieczki i pikniki. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

- „nasza Pani ma różne książki i karty [...] czasem pokazuje nam różne rzeczy”
- „często Pani daje nam kserówki z zadaniami [...] lubię to czasem, bo nie trzeba przepisywać wszystkiego z tablicy [...] wystarczy wkleić taką kserówkę do zeszytu”
- „inne rzeczy (mazaki, kredki, plastelinę, wycinanki, klej, blok) przynosimy z domu [...] ostatnio potrzebowaliśmy bibułę. Pani kazała przynieść, ale ja za późno powiedziałam mamie, wieczorem już sklepy były zamknięte, mama krzyczała trochę, musieliśmy biec rano do sklepu, żeby kupić”

Dość ubogie zaplecze dydaktyczne szkół szczególnie odczuwają dzieci. Jest to spowodowane najczęściej sytuacją ekonomiczną szkoły.

Kolejne z pytań dotyczyło sprzętu, w jaki wyposażone są sale, w których odbywają się lekcje. Dzieci stwierdziły, że:

- „nie ma komputera w klasie”
- „[...] a jak działa tablica multimedialna?”
- „w klasie nie mamy komputerów, nawet Pani nauczycielka nie ma, [...] komputer jest w świetlicy i w pokoju nauczycielskim [...] i chyba w bibliotece”

Pozytywnie na temat szkolnego wyposażenia wypowiedziały się tylko dzieci z większych szkół, gdzie w prawie każdej sali jest sprzęt multimedialny, natomiast dzieci ze szkół wiejskich nie mają takich udogodnień.

Istotne jest, czy dzieci na lekcji oglądają filmy lub programy edukacyjne. Dzieci z terenów wiejskich zgłaszają, że „telewizję oglądają w świetlicy, bo tam jest telewizor i odtwarzacz DVD, a czasami korzystają z telewizji w ciągu lekcji”

Czy na lekcjach są stosowane gry i zabawy edukacyjne? Z wypowiedzi wynika, że gdy pogoda jest sprzyjająca, to gry i zabawy odbywają się na dworze. Dzieci stwierdzały, że najbardziej lubią zajęcia tego typu:

- „lubię jak Pani robi podchody, z szukaniem wskazówek”
- „a mi podobają się ćwiczenia z przekładaniem koła hula-hop i kółko krzyżyk 3D”
- „a pamiętacie zabawę w piratów i szukanie skarbu [...] co robiły nam Panie studentki”
- „super to było”
- „mi podobały się zajęcia małych ratowników [...] o pierwszej pomocy to było, [...] na dworze była lekcja i w korytarzu, i w szatni, i na schodach ... pamiętacie?”

Dzieci wymieniają jeszcze wiele innych zajęć, które z jakiegoś powodu utkwiły im w pamięci. Obserwuje się zaangażowanie i wiele emocji przy opowiadaniu o poszczególnych zajęciach. Łatwo zauważyć zaciekawienie i spostrzegawczość przy opisywaniu tak wielu szczegółów, pomimo że niektóre z zajęć odbywały się już jakiś czas temu.

Zadano dzieciom pytanie, czy wiedzą, co to takiego jest innowacja, i czy potrafiłyby odpowiedzieć, z czym im się kojarzy takie określenie. Otrzymano odpowiedź, że „innowacja to może być coś nowego, czego nie znamy”.

Lepiej z pytaniem radziły sobie dzieci z klas III, młodsze miały problem z wyjaśnieniem tego terminu. Dzieci próbowały znaleźć definicję na swoich smartfonach. Po krótkim namyśle jedna z badanych grup przypomniała sobie o projekcie dotyczącym tematyki pirackiej i poszukiwania ukrytego skarbu. Zajęcia projektowe prowadziły studentki, które odbywały praktykę w ich klasie. Dzieciom bardzo podobały się te zajęcia, opowiadały bardzo szczegółowo o ich przebiegu. Zaobserwować można było u nich podekscytowanie i radość.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonego badania sondażowego można wnioskować, że ważnym zadaniem współczesnej szkoły, zwłaszcza na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, powinno być stosowanie różnorodnych metod pracy, a przede wszystkim aktywizowanie dzieci i uczniów.

Należy podkreślić, że:

- nauczyciele wysoko cenią i bardzo często wykorzystują metody aktywizujące w pracy z dziećmi,
- badani dostrzegają wiele walorów metod i technik aktywizujących,
- ich stosowanie w opinii badanych korzystnie wpływa na wzrost aktywności dzieci, poprawę atrakcyjności zajęć, poprawę komunikacji, współdziałania i współpracy w grupie dziecięcej, kształtowanie kreatywności, poczucia pewności oraz wiary we własne możliwości dziecka,
- metody te przyczyniają się również do poprawy relacji między nauczycielem a uczniem,
- znacząca grupa badanych dostrzega wyraźną poprawę efektów procesu kształcenia przy zastosowaniu metod aktywizujących.

We współczesnym systemie edukacyjnym podstawą nauczania stają się metody i formy aktywne, które powoli zaczynają wypierać metody podające, pozbawiające dziecko czynnego uczestnictwa zarówno w zabawie, jak i w nauce.

Współczesny nauczyciel musi być profesjonalistą, doskonale przygotowanym pod każdym względem – metodycznym, merytorycznym, organizacyjnym i psychologicznym. Wiek XXI wymusza na nauczycielu optymistyczne, twórcze podejście do wykonywanego zawodu. Musi on łączyć w sobie umiejętności dydaktyczne, które dają możliwość skutecznego przekazywania wiedzy i wykorzystywania jej w praktyce. Dobry nauczyciel powinien także rozbudzać zainteresowania podopiecznych i zaszcześcić w nich umiejętność samodzielnego uczenia się i rozwiązywania problemów.

Bibliografia

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Bałachowicz J., „*Kształcenie dla rozwoju*” jako podstawowy paradygmat przemian edukacji początkowej, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Katowice 2007.
- Drabik L., Sobol E., *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gołębiak B., *Program szkolny*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.
- Korczyńska E., *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola” 2012, nr 12.
- Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] U. Ordon, A. Pękala (red.), *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2008.
- Marszałek A., *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, „Żak”, Warszawa 2004.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Ordon U., *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 3.
- Piekarski J., Śliwerski B., *Edukacja alternatywna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Innovative methods of teaching used by contemporary teachers in grades I–III of primary school

Abstract: The aim of contemporary educational system is to find optimal methods of work both for a teacher and for a pupil. The methods applied are supposed to use the full potential of children by attractive and effective organization of didactic and educational process. It is emphasized that there is a change of the organization of a teacher – pupil work. Traditional system of teaching, which was based on passing knowledge to pupils and controlling the mastering of the material, is abandoned. New, more friendly for a child model is being introduced. It is based on modern activating methods which apply contemporary informative technologies.

The essence of contemporary education becomes versatile stimulation of a pupil by creative work of a teacher. On early education level each child's character and personality is being intensively shaped therefore a teacher must carefully choose educational content and introduce it in the right way, using stimulating methods and innovative activities.

Keywords: innovation, activating methods, contemporary early education teacher, a pupil of I–III grades

About the Authors:

Helena Marzec – associate professor, pedagogue, holding post-doctoral degree in humanities of the University of Humanities and Economics in Łódź. Her scientific interests fall in the broadly understood area of social pedagogy, especially related to the functioning of the family environment in many of its areas. In addition, the area of her scientific considerations is care and educational activity undertaken towards a person in various stages of their life and in the course of various life situations. In her research she also devotes a lot of attention to preschool and early school education of a child, its course and effects.

She is the author of 8 monographs and over 100 articles published in such magazines as: „Życie Szkoły”, „Wychowanie w Przedszkolu”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Problemy Rodziny”, „Pedagogika Rodziny”, „Małżeństwo i Rodzina” and others, as well as 20 articles in international magazines.

Dorota Depczyńska – PhD in humanities, methodologist in the field early school (grades 1–3) and preschool education, active teacher of early childhood education, sociotherapist. Author and co-author of numerous pedagogical innovations. Her scientific interests oscillate around the broadly understood issues of work with children in the period of preschool and early school education, in particular the methodology of learning to write and read, and work with children with special educational needs. She pays a lot of attention to developing non-standard interests of children, e.g. embroidery, weaving, lace-making.

Strategie preferowane przez „małych nauczycieli” w trakcie uczenia „małych uczniów” rozwiązywania zadań matematycznych z treścią. Sprawozdanie z badań

Streszczenie: Charakterystyczną cechą uczenia się matematyki jest rozwiązywanie specjalnie dobranych zadań. W trakcie układania i rozwiązywania zadań dzieci gromadzą doświadczenia matematyczne i logiczne. Z tych doświadczeń ich umysł konstruuje wiadomości i umiejętności matematyczne. Szczególną rolę pełnią zadania z treścią, gdyż w trakcie ich rozwiązywania uczniowie dodatkowo uczą się stosować posiadane już wiadomości i umiejętności w sytuacjach życiowych.

Kluczową kwestią dla potrzeb edukacji matematycznej jest badanie sposobów rozumowania dzieci w młodszym wieku szkolnym w trakcie rozwiązywania zadań matematycznych. W artykule omawiam strategie preferowane przez uczniów klas trzecich w sytuacji, kiedy uczą ucznia klasy pierwszej rozwiązywać zadanie matematyczne z treścią. Przedstawiam też fragmenty szczegółowej analizy empirycznej zachowań werbalnych i niewerbalnych uczniów pracujących w parach nad rozwiązaniem specjalnie dobranych zadań.

Słowa kluczowe: proces uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym, rozwiązywanie zadań matematycznych, tutoring uczniowski

* Joanna Zalewska – magister pedagogiki, specjalność wczesnoszkolna, pracownik Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, nauczyciel dyplomowany z wieloletnim stażem pedagogicznym. Obszar zainteresowań: edukacja matematyczna, specyfika dziecięcego rozumowania, innowacyjne metody nauczania.

*Rzeczą dla człowieka najważniejszą jest wychowanie.
Albowiem każda rzecz dobrze rozpoczęta daje nadzieję dobrego wyniku.*

Antyfon Sofista

Misją edukacji, od czasu sformułowania jej przez starożytnych Greków pod nazwą *paidea*¹, było i jest nadal wykształcenie młodego człowieka i przygotowanie go do życia w społeczeństwie. Inaczej człowiek nie będzie w stanie nadążyć za tempem zmian i nie nabędzie należytych nawyków selektywnego korzystania z wiedzy napływającej z różnych źródeł, co może skutkować „zatonieniem w powodzi informacji”².

Dlatego też bezspornie problemem kluczowym dla potrzeb edukacji XXI wieku jest właściwe planowanie działalności pedagogicznej ukierunkowanej na wspieranie aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz rozwijanie takich umiejętności, jak: kreatywność, innowacyjność i samodzielność³. W kontekście tych oczekiwań konieczne jest, aby uczniowie już od pierwszej klasy szkoły podstawowej rozwijali swoje kompetencje matematyczne poprzez rozwiązywanie specjalnie dobranych zadań.

Wieloznaczność pojęcia zadanie

Zadanie jest pojęciem niejednoznacznym. W *Ilustrowanym słowniku języka polskiego*⁴ jest ono określone jako cel, misja do wypełnienia, posłannictwo, obowiązek, zagadnienie matematyczne, fizyczne itp. wymagające rozwiązania. Potocznie przez zadanie

¹ Wielkie zasługi Arystotelesa w zakresie pedagogiki polegały na ustaleniu procesu dydaktycznego pod względem psychologicznym i logicznym. Celem *paidei* – tak pojętej roli edukacji – było ukształtowanie, wyedukowanie człowieka pięknego i mądrego w oparciu o najwyższe ideały i najdoskonalsze wzorce, zaś jej podstawowym składnikiem były kwestie związane ze szlachetnością, moralnością czy dobrocią człowieka. Zob. M. Kocur, *Arystotelesowskie poglądy konstytutywną częścią filozofii i pedagogiki*, [w:] A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 11–21.

² Zob. Z. Bauman, *Wyzwania dla edukacji w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] R. Siemieńska (red.), *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017, s. 15–29.

³ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, I i II etap edukacyjny, stanowiąca załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, s. 16.

⁴ E. Sobol (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999, s. 1081.

rozumie się sytuację zadaniową, którą należy rozwiązać, i dotyczy to głównie rozwiązywania zadań na lekcjach matematyki⁵. W ujęciu psychologicznym zadanie jest traktowane jako mniej lub bardziej sprecyzowany cel, do którego się dąży podczas jego wykonywania⁶. W momencie przewyższania trudności – kiedy uczeń nie może rozwiązać zadania od razu i wprost za pomocą posiadanego zasobu wiedzy – zadanie określa się mianem problemu. Natomiast nie każde zadanie jest problemem dla ucznia. To samo zadanie może być problemem dla jednego ucznia, a dla drugiego już nie. Decydują o tym indywidualne doświadczenie oraz konkretne kompetencje⁷. Problem traktowany jest zatem jako rodzaj zadania, które wymaga od uczniów myślenia o charakterze produktywnym. Problem jest sytuacją trudną, niepewną, nową, ale nie każda trudność, niepewność czy nowość może stanowić problem. Rozwiązywać zadanie o charakterze problemowym znaczy pokonywać trudności oraz przeszkody zarówno myślowe, jak i praktyczne, które uniemożliwiają osiągnięcie tego celu.

Badania⁸ wykazują, że wykorzystywanie maksymalnie możliwości rozwojowych dzieci zależy od stadium rozwojowego uczącego się dziecka, jak również od rodzaju stawianych mu zadań, bo uczeń tworzy sobie taką koncepcję matematyki, jaka mu się ukazuje przez pryzmat rozwiązywanych przez niego zadań⁹. Wobec tego zadania należy dobierać tak, aby stanowiły dla uczniów pewną niejasność, trudność, z którymi będzie musiał się zmierzyć, włożyć w rozwiązanie wysiłek intelektualny.

W opinii uznanego dydaktyka matematyki¹⁰ już samo pojęcie trudności zadania określa jego właściwość. Tam, gdzie nie ma żadnej przeszkody, a sposób na zaspokojenie potrzeby rodzi się od razu w mózgu, nie ma też zadania. Zadanie pojawia się wówczas, kiedy nie od razu znajdujemy sposób na jego rozwiązanie, ale zachodzi konieczność świadomego poszukiwania środka, za pomocą którego można osiągnąć dobrze widoczny, lecz chwilowo niedostępny cel. Znalezienie tego środka jest równoznaczne z rozwiązaniem zadania.

Zadania, które rozwiązuje się bez trudu, czyli łatwo znajduje się ten środek, nazywa się w matematyce zadaniami małymi, błahymi¹¹. Rozwiązanie tego typu zadań

⁵ Przeważającej większości moich studentów matematyka kojarzy się wyłącznie z pracą na lekcji, ze sprawdzianami i kartkówkami oraz z mozolną pracą i z uczeniem się na pamięć wzorów i definicji oraz rozwiązywaniem zadań według jednego schematu, algorytmu itp.

⁶ M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci 5–12 letnich w trudnych sytuacjach zadaniowych*, [w:] J. Obuchowska, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1979, s. 122.

⁷ Por. J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 14–16; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 181.

⁸ Z. Włodarski, *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, PWN, Warszawa 1975, s. 16.

⁹ Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 3, WSiP, Warszawa 1980, s. 3.

¹⁰ G. Polya, *Odkrycie matematyczne. O rozumieniu, uczeniu się i nauczania rozwiązywania zadań*, cz. 1 i 2, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975, s. 145.

¹¹ Tamże, s. 145.

ćwiczy przede wszystkim wykonywanie typowych operacji i uczy stosowania wyuczonych algorytmów. Do zadań prostych zalicza się ćwiczenia rachunkowe służące korzystaniu z wiedzy już nabytej i rozwijaniu sprawnych metod obliczeń.

Natomiast zadania-problemy stanowią pewną przeszkodę, niepewność, a ich rozwiązanie wymaga nieraz kreatywnego i oryginalnego poszukiwania dróg pokonania trudności. W sytuacji zadania-problemu występuje jedna lub kilka trudności. Odczucie tych trudności skłania uczniów do formułowania hipotez i poszukiwania rozwiązań, a ich przewyżczenie prowadzi do nabywania nowych doświadczeń.

Z uwagi na to, iż podstawową działalnością uczniów na lekcjach matematyki jest rozwiązywanie zadań, charakterystyczną cechą edukacji matematycznej jest nabywanie doświadczeń logicznych i matematycznych, warto rozwiązywać takie zadania, których rozwiązanie wymaga samodzielności i kreatywności w poszukiwaniu dróg pokonania trudności. Takimi zadaniami wydają się zadania problemowe, tak zwane zadania wielkie¹².

W kontekście nauczania – uczenia się matematyki w klasach młodszych – rozwiązywanie zadań z treścią jest tym rodzajem czynności, które najbardziej absorbują ucznia i wyzwalają ciekawość, odwołując się do jego wyobraźni i naturalnych zamiłowań do badań doświadczalnych¹³. W toku rozwiązywania cudzych lub własnych problemów, mierząc się z zadaniem, uczeń przyswaja metody postępowania¹⁴. Natomiast inne umiejętności rozwijane w klasach początkowych mają charakter usługowy w stosunku do rozwiązywania zadań i są one narzędziami potrzebnymi do skutecznego radzenia sobie z matematycznymi zadaniami z treścią¹⁵.

Zadania z treścią w początkowej edukacji matematycznej

Zadania z treścią są układane i rozwiązywane, bo są podstawą kształcenia myślenia matematycznego i uczą zastosowań nabytych wiadomości i umiejętności w życiu codziennym¹⁶. Zdaniem wielu dydaktyków matematyki i pedagogów zadania z treścią

¹² Tamże, s. 145.

¹³ J. Dewey w książce *Jak myślimy?*, Książka i Wiedza, Toruń 1957, s. 11, pisze, że „dziecko nie-zepsute przez wychowanie cechuje paląca ciekawość, płodna wyobraźnia i zamiłowanie do badań doświadczalnych”.

¹⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Edukacja Polska, Warszawa 2009, s. 21.

¹⁵ M. Dąbrowski, *(Za) trudne, bo trzeba myśleć?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 8.

¹⁶ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dojrzałość emocjonalna i jej znaczenie w uczeniu się matematyki*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zjęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1992, s. 138–152.

stanowią punkt wyjścia do wprowadzania nowych pojęć, służą utrwaleniu i pogłębieniu rozumienia pojęć już poznanych¹⁷.

Zadania z treścią są rodzajem sytuacji problemowej i mogą mieć charakter praktyczny lub teoretyczny. Są opisem sytuacji życiowej lub historyjki, w której pewne liczby lub wielkości są dane, a pewne inne liczby lub wielkości należy obliczyć, wykorzystując związki pomiędzy nimi wynikające z treści zadania¹⁸. W odróżnieniu od innych typów edukacji (np. polonistycznej, przyrodniczej, artystycznej) edukacja matematyczna posługuje się własnym, specyficznym i jednoznacznym językiem. Jest to głównie język symboli. Dlatego też zadania z treścią są formułowane w specyficznym stylu: część w języku potocznym, a część w konwencji języka matematycznego¹⁹. Na rozwiązanie takiego zadania składa się szereg czynności poznawczych. Dziecko, rozwiązując zadanie, ma zrozumieć sens historyjki przedstawionej w specyficznej konwencji szkolnego zadania tekstowego, czyli zrozumieć matematyczną strukturę zadania. Na początku dziecko musi zapoznać się z zadaniem, dokonać analizy treści, wyłuskać dane i szukane, uświadomić sobie, jakie są zależności pomiędzy nimi, a także czego dotyczy pytanie końcowe. Następnie musi to wszystko przełożyć na język matematyki, czyli dokonać matematyzacji sytuacji życiowej przedstawionej w zadaniu²⁰.

Tymczasem, jak pokazują badania E. Gruszczyk-Kolczyńskiej²¹ z lat dziewięćdziesiątych i kolejne raporty z badań²², znaczna część trzecioklasistów w ogóle nie

¹⁷ Zob. L. Jeleńska, *Kształcenie myślenia matematycznego*, [w:] L. Jeleńska, A.M. Rusiecki, *Metodyka arytmetyki i geometrii w pierwszych latach nauczania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 101–122; Z. Krygowska, dz. cyt., s. 6–13; E. Puchalska, Z. Semadeni, *Nowe spojrzenie na zadanie tekstowe*, [w:] Z. Semadeni, J. Bargoń (red.), *Nauczanie początkowe matematyki. Tom 1*, WSiP, Warszawa 1981, s. 41–46; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Układanie i rozwiązywanie nieco bardziej złożonych zadań z treścią*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo CEBP, Kraków 2014, s. 145–154.

¹⁸ Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska (red.), *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2015, s. 102.

¹⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2015, s. 138.

²⁰ M. Dąbrowski, E. Wiatrak, *Podsumowanie badania umiejętności matematycznych*, [w:] A. Pregler, E. Wiatrak (red.), *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2012, 2013 i kolejne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa, s. 6; A. Kalinowska, *Umiejętności matematyczne uczniów kończących klasę trzecią. Czytanie tekstów matematycznych*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011, s. 324; M. Dąbrowski, *(Za) trudne...*, dz. cyt., s. 82–98.

²¹ Na problem trudności nadmiernych i specyficznych zwraca uwagę E. Gruszczyk-Kolczyńska i opisuje bolączki, z jakimi mierzy się dziecko, rozwiązując zadanie tekstowe w szkole na podstawie wieloletnich badań nad zjawiskiem niepowodzeń w uczeniu się matematyki. Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zająć korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1992, s. 71–82.

²² Zob. M. Dąbrowski, *O umiejętnościach matematycznych trzecioklasistów – subiektywny wybór z badań*, „Studia Pedagogiczne” 2015, nr LXVII, s. 289–302 oraz A. Pregler, E. Wiatrak (red.),

czyta treści zadania, a uczniowie, którzy przeczytają zadanie, nie próbują zrozumieć istoty zależności pomiędzy informacjami w nich podanymi. Skupiają się głównie na danych liczbowych oraz słowach kluczach, które sugerują, jakie działanie trzeba wykonać (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie), aby zadanie rozwiązać. Bywa często tak, że uczeń wyłuskuje dane liczbowe z zadania i tworzy z nich działanie, którego rozwiązanie nie ma logicznego związku z pytaniem końcowym.

Inną przyczyną trudności związanych z rozwiązywaniem zadań z treścią może być to, że nauczyciele preferują algorytmiczną metodę rozwiązywania zadań złożonych²³. Problem w tym, że nauczyciele stosujący tę metodę mają wówczas świadomość planu rozwiązania zadania i prowadzą krok po kroku uczniów do jego rozwiązania. Uczniowie, nie znając planu rozwiązania zadania, wykonują kolejne działania²⁴ pod dyktando nauczyciela, nie próbując nawet zrozumieć sensu wykonywanych czynności²⁵. Niezamierzonym efektem algorytmicznej metody jest także to, że uczniowie nie uczą się tworzyć planu rozwiązywania zadania, a potem konsekwentnie go realizować. Dlatego przestają dążyć do rozwiązania zadania przy pierwszym odczuciu trudności.

Niezrozumienie sposobu rozumowania dzieci podczas rozwiązywania zadań może spowodować to, że nauczyciel zamiast kierować ich rozumowaniem, będzie próbował wyjaśniać i podać gotowy wynik rozumowania, chcąc, żeby dziecko to powtórzyło.

Przedstawione koncepcje zarówno psychologiczne, jak i matematyczne koncentrują się głównie na wykonywaniu zadania jako na rozwiązaniu problemu czy osiągnięciu celu, co zwykle jest złożonym procesem, mniej lub bardziej rozciągniętym w czasie.

Zasygnalizowany w tym artykule problem trudności z rozwiązywaniem zadań i rozbieżności pomiędzy metodami nauczycielskimi i uczniowskimi jest jedną z głównych przyczyn podjęcia badań jakościowych i poznania strategii intelektualnych stosowanych przez uczniów klas w rozwiązywaniu zadań matematycznych.

Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2012, 2013 i kolejne, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

²³ Zob. D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1(1), s. 55–66; D.A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty w kształceniu myślenia matematycznego*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009, s. 321–327.

²⁴ 78,3% badanych nauczycieli twierdzi, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest staranne tłumaczenie dzieciom, jak mają rozwiązać zadanie. Zob. A. Kalinowska, *Nauczyciele o edukacji matematycznej*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009, s. 326.

²⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi...*, dz. cyt., s. 9.

Metodologia badań

W celu poznania uczniowskich strategii stosowanych w rozwiązywaniu zadań matematycznych zastosowałam w badaniach zaproponowany przez E. Gruszczyk-Kolczyńską (promotora pracy) oryginalny sposób dotarcia do procesów intelektualnych poprzez zorganizowanie sytuacji, w których dziecko starsze uczy dziecko młodsze, jak rozwiązać zadanie. Korzystając z wcześniejszych doświadczeń badawczych²⁶, uznałam, że zastosuję metodę eksperymentu diagnostycznego²⁷ typu tutoring uczniowski²⁸, co dało szansę „wniknięcia w głąb” myślenia (ang. *get inside*²⁹) uczniów kończących pierwszy etap edukacyjny i poznania preferowanych przez nich sposobów rozwiązywania zadań z treścią.

Zastosowana przeze mnie metoda eksperymentów diagnostycznych jest utrzymana w konwencji tutoringu rówieśniczego³⁰ i polega na organizowaniu sytuacji edukacyjnych typowych dla tutoringu. Najkrócej mówiąc:

- uczeń, który więcej wie, potrafi wykorzystać swój potencjał intelektualny i we wspierającej relacji prowadzi ucznia słabszego po ścieżkach swojego rozumowania, dążąc do tego, aby uczeń, z którym współpracuje, rozwiązał zadanie samodzielnie lub z jego pomocą,

²⁶ Z.I. Kałmykowa, *Problemowo-syntetyczna metodyka diagnostyki nauczalności*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria 3, t. 2, PWN, Warszawa 1973.

²⁷ Opisując to narzędzie, E. Gruszczyk-Kolczyńska wyjaśnia, że powołuje się na ustalenia Kałmykowej. Zob. Z.I. Kałmykowa (red.), *Ostajuszczycje w uczeniu szkolniki. Problema psychiczskowo rozwitija*, Moskwa 1986. Narzędzie to zamieszczone jest w książce E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2010. Projekt nr 1700603 *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*, finansowany przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki ze środków na wspieranie badań naukowych w latach 2007–2010. Zrealizowany w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

²⁸ O tutoringu dziecięcym (rówieśniczym, uczniowskim) możemy mówić w sytuacjach, w których dzieci mogą pomagać innym w rozwiązywaniu problemów. Zob. M. Sławińska, *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 27(2), s. 41–56.

²⁹ Niektóre przejawy intuicji określa się mianem *insight* (wgląd), który często utożsamiany jest z olśnieniem. Zob. N. Wiszniakowa-Zielenskiy, *Koncepcje rozwoju kreatywnego potencjału człowieka*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016, s. 31. Wśród mechanizmów uczenia się psychodzy wyodrębniają uczenie się przez wgląd. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami...*, dz. cyt., s. 184; J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966, s. 17; J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.

³⁰ Tutoring rówieśniczy występuje w sytuacji edukacyjnej, „kiedy bardziej wprawne dzieci zaczynają udzielać instrukcji i porad innym dzieciom, by wprowadzić je na podobny do swojego poziom kompetencji”. Zob. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 233.

- uczeń, który mniej umie, poddaje się prowadzeniu ucznia, który więcej potrafi, i we współpracy z nim stara się rozwiązać zadanie mniej lub bardziej samodzielnie.

Dla zrealizowania takiego zamiaru naukowego wyodrębniłam dwie grupy dzieci, które pełniły rolę „małego nauczyciela” i „małego ucznia” i połączyłam ich w dwuosobowe zespoły. Były to pary: dziewczynka–dziewczynka, dziewczynka–chłopiec, chłopiec–chłopiec, chłopiec–dziewczynka. Łącznie zorganizowałam 27 eksperymentów diagnostycznych, czyli sytuacji, w których „mały nauczyciel” uczył „małego ucznia” rozwiązywać zadanie z treścią³¹.

Rezultaty badań

Obserwując i analizując zachowanie uczniów biorących udział w eksperymencie³², dało się zauważyć pewne ciągi czynności, które powtarzali wszyscy „mali nauczyciele” niezależnie od sposobu prowadzenia i stymulowania „małego ucznia”. Powtarzające się sekwencje czynności intelektualnych wytyczały kierunek myślenia „małego nauczyciela” i stanowiły rozumny tok postępowania w rozwiązywaniu zadania matematycznego.

Ustaliłam, że powtarzające się ciągi aktywności nie były zależne od struktury i stopnia trudności zadania. Wszyscy, co do jednego, „mali nauczyciele” w trakcie uczenia „małego ucznia” posługiwali się **głośnym myśleniem**³³. Głośnemu myśleniu towarzyszyła manipulacja przedmiotami³⁴.

Wszyscy „mali nauczyciele” po zapoznaniu się z treścią zadania (czytanie ciche bądź głośne) dążyli do przekładania treści zadania podanego w formie tekstu pisanego w rodzaj problemowego wydarzenia matematycznego (scenki), w którym główną

³¹ Analizując różne koncepcje, przyjąłam, że przez zadanie matematyczne z treścią rozumiem każdą sytuację problemową, przedstawioną ustnie lub pisemnie, której rozwiązanie wymaga pewnego wysiłku intelektualnego i zastosowania skutecznej metody, sposobu czy strategii.

³² W niniejszym artykule zostały przedstawione fragmenty eksperymentów diagnostycznych, jakie przeprowadziła autorka artykułu w ramach przygotowań do rozprawy doktorskiej pt. *Strategie intelektualne stosowane przez uczniów klasy trzeciej w rozwiązywaniu zadań matematycznych*, pisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej oraz badań zrealizowanych w ramach grantu nr BSTP 16/16-I w latach 2016–2017 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

³³ Sformułowanie *głośne myślenie* nawiązuje do ustaleń L.S. Wygotskiego, ale w przypadku moich badań dotyczy rozwiązywania konkretnych zadań, czyli eksterioryzacji, kiedy dziecko badało związki pomiędzy informacjami zawartymi w zadaniu, posługując się nabytymi wiadomościami i umiejętnościami. Zob. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

³⁴ Poprzez ruch, oddziaływanie na rzeczy, manipulowanie przedmiotami dziecko dostrzega zależności i dzięki temu może planować świadomie kolejne czynności: odkrywając, wymyślając lub projektując różne sposoby działania prowadzące do osiągnięcia zamierzonego celu. Zob. S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955, s. 14–16.

rolę odgrywały dane zawarte w zadaniu i związki pomiędzy nimi. Rozwiązanie (ang. *proces-solving procedure*) organizowali w następujący sposób:

- obrazowali dane zbiorami zastępczymi (wyłuskivali istotne elementy z zadania i zastępowali je przedmiotami: klockami, sznurkami, kolorowymi szkiełkami, żetonami, ołówkami, kartkami),
- uwidaczniali (odślaniali) relacje pomiędzy wielkościami danymi i szukanymi, manipulując zbiorami zastępczymi: przekładali, rozkładali, przesuwali elementy tych zbiorów, komentując wykonywane czynności (posunięcia).

W trakcie wykonywania tych czynności „mali nauczyciele” obserwowali zachowanie „małego ucznia” i sprawdzali, czy rozumie sens zadania, czy wie, co jest przedmiotem i celem działania. Czynie to na wiele sposobów:

- stawiali pytania konkretne, wprost odnoszące się do pytania końcowego np.: *To ile musisz przełożyć z tego, (gest wskazujący) żeby było po tyle samo? To ile trzeba przełożyć jabłek, żeby było równo tu i tu? (gest wskazujący),*
- zadawali pytania po każdej wykonywanej czynności: *Rozumiesz? Wszystko rozumiesz? Tak? Prawda?,*
- nawiązywali kontakt wzrokowy i oczekiwali potwierdzenia w formie werbalnej lub niewerbalnej, że rozumieją, co jest dane w zadaniu i czego szukamy.

Uwieńczeniem działań podejmowanych przez „małego nauczyciela” było demonstrowane poczucie zadowolenia: *Rozumie sens zadania*. Informacja ta była istotnym bodźcem do podjęcia kolejnych czynności zmierzających do głębszego wnikięcia w problem i rozwiązania zadania.

W kolejnym kroku „mali nauczyciele” skupiali się na badaniu związków pomiędzy informacjami zawartymi w treści zadania. Eksperymentowali i rozważali różne warianty: przekładania, przesuwania, rozkładania, przeliczania itd. zbiorów zastępczych wraz z komentarzem werbalnym bądź niewerbalnym. W trakcie wykonywania tych czynności „mali nauczyciele” monitorowali i sprawdzali sens eksperymentowania przedmiotami o charakterze kombinatorycznym. W razie potrzeby dokonywali stosownych korekt, na przykład:

- manipulowali przedmiotami i pytali: *Wszystko rozumiesz? Widzisz? Wiesz już? To ile tu jest? To ile musisz przełożyć? Więc, co jest pierwsze? Który z pojazdów jedzie pierwszy?,*
- instruowali (kierowali działaniem „małego ucznia”) i mówili: *Przełóż! Przesuń! Policz! Zmierz! Wystarczy tylko poprzekładać... Ułożyć na tej karteczce...!,*
- kierowali własnym działaniem i głośno „mówili do siebie”³⁵: *To zrobimy sobie jeszcze tym sposobem... Jak przełożymy jedno jabłko tu... ..więc jak przełożysz dwa albo trzy, albo pięć, albo sześć... Teraz jak przełożę...,*

³⁵ L.W. Wygotski nazywa głośne mówienie mówieniem do siebie; to monitorowanie, kierowanie własnym działaniem.

- szukali kontaktu wzrokowego i potwierdzenia w formie werbalnej lub niewerbalnej, że „mały uczeń” rozumie sens eksperymentowania.

Działaniem finalizującym ciąg czynności intelektualnych, które wytyczały kierunek myślenia „małego nauczyciela” i stanowiły rozumny tok postępowania w rozwiązywaniu zadania matematycznego, była końcowa refleksja, czyli wnioskowanie. „Mali nauczyciele” robili to w następujący sposób:

- wskazywali na przedmioty, które obrazowały wynik eksperymentowania i stwierdzali: *Widzisz, wystarczy tylko poprzekładać... Ułożyć na tej karteczce i wtedy tylko wystarczy poprzekładać i wyjdzie ci wynik. I na koniec, musimy policzyć, aby dojść do wyniku. Czyli musisz zmierzyć,*
- skłaniali do refleksji, czy wynik eksperymentowania z przedmiotami spełnia warunki podane w zadaniu i stawiali pytania: *Zalóżmy, że tu masz motocykl. Więc gdzie go stawiasz? To ile jabłek przelożyłaś? Czy mamy po tyle samo?,*
- dawali do zrozumienia, że można wybrać wynik eksperymentowania i wskazywali różne możliwości rozwiązania manipulacyjnego: *Tak też chyba może być. Może być, albo tak, albo tak.*

Decyzje podejmowane przez „małego nauczyciela” miały charakter łańcuchowy. Był to splot dwóch wzajemnie przeplatających się procesów: procesu myślowego – wewnętrznego, tzw. czarnej skrzynki, czyli tego, co się działo w środku, i działań zewnętrznych, tj. wykonywania eksperymentów. Podobieństwo przekształceń zastosowanych przez wszystkich „małych nauczycieli” jest jakby wiązką sposobów, różniących się między sobą łańcuchów czynności, ale opierających się na tych samych zasadach i prawidłowościach i stanowi strategię preferowaną przez małych nauczycieli.

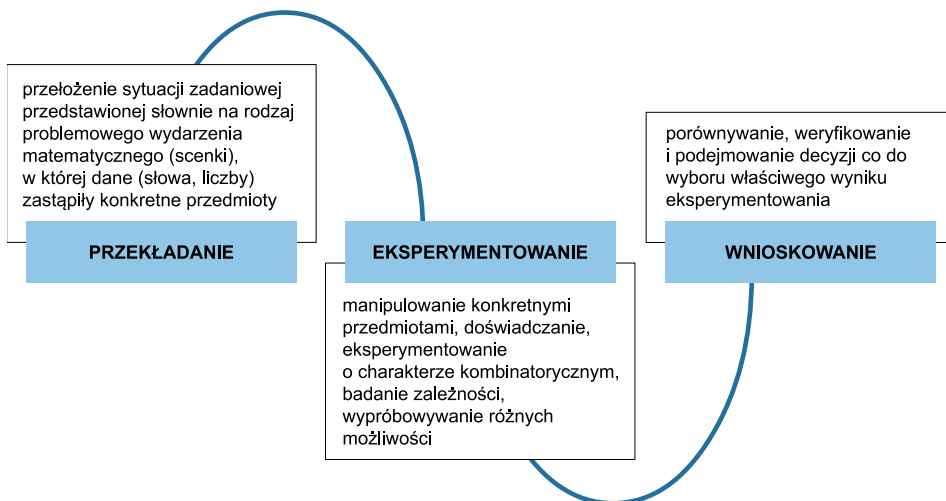
Strategię tę przedstawiam na schemacie graficznym (rys. 1). Trzy prostokąty ukazują cały proces rozwiązywania zadania, czyli kolejne ciągi czynności realizowane od momentu zapoznania się z treścią zadania, po jego rozwiązanie.

Pierwszy prostokąt od lewej ilustruje pierwszą regułę – pierwsze przekształcenia, których dokonuje każdy „mały nauczyciel”, a więc przekształca sytuację zadaniową przedstawioną słownie w rodzaj problemowego wydarzenia matematycznego. „Mali nauczyciele” po przedstawieniu całości zadania lub jego fragmentu od razu przechodzili do przekształcenia sytuacji wyjściowej i zastępowali dane dotyczące liczby i miary konkretnymi przedmiotami. Przekształcenie jest bardzo ważne, ponieważ już tutaj większość „małych nauczycieli” komunikuje o celu, sposobie i planie działania: przypomina pytanie końcowe i za pomocą słów i gestów zaznacza to, co jest dane i szukane.

Drugi prostokąt ilustruje drugą regułę – drugie przekształcenia, czyli eksperymentowanie i obserwowanie zmian. „Mały nauczyciel” eksperymentował, czyli manipulował przedmiotami o charakterze kombinatorycznym, badał zależności pomiędzy danymi i szukanymi, obserwował sytuację i wyciągał wnioski. W tym momencie procesu rozwiązywania zadania szczególnie widoczny jest dynamizm strategii stosowanej przez „małego nauczyciela”. Eksperymentując przedmiotami, uczniowie badali

związki pomiędzy informacjami zawartymi w treści zadania oraz odkrywali poprzez ciąg czynności zewnętrznych i myślowych różne warianty kombinacji.

Trzeci prostokąt ilustruje trzecią regułę – ostatnie przekształcenia, moment wyciągnięcia wniosków i podjęcia decyzji, że zadanie zostało rozwiązane.



Rysunek 1. Strategia preferowana przez „małych nauczycieli” w trakcie uczenia „małych uczniów” rozwiązywania zadań matematycznych z treścią

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Sytuacja, w której znalazł się uczeń klasy trzeciej, była sytuacją problemową, gdyż była to sytuacja nowa, nieznana, trudna³⁶. Zwykle na lekcjach matematyki uczeń uczy się i rozwiązuje zadania, a nie uczy innych, jak rozwiązywać zadanie. Polecenie, które otrzymał od badającego, różniło się od poleceń, które można przeczytać w pakietach edukacyjnych i brzmiało: *Pomóż młodszemu koledze (koleżance) rozwiązać zadanie*. Żeby sprostać temu zadaniu, uczeń klasy trzeciej, pełniący w badaniu rolę „małego nauczyciela”, musiał samodzielnie wybrać drogę pokonania trudności i przyjąć właściwą strategię³⁷.

³⁶ J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 14–15.

³⁷ W edukacji matematycznej stosuje się szereg pojęć opisujących czynności ucznia podejmowane w toku rozwiązywania zadania. Są to: sposób, metoda, strategia. Przyjęłam za J. Kozińskim, że strategia jest pojęciem ogólniejszym, bardziej syntetycznym niż sposób i jest ona jakby wiązka sposobów różnych łańcuchów czynności, powiązanych ze sobą regułami. Strategię myślenia, czyli czynności (operacje) myślowe można badać, obserwując to, jakie czynności uczeń wybiera i jakie są to prawidłowości, reguły ich wyboru. Zob. J. Koziński, *Strategia psychologiczna. Psychologiczna strategia rozwiązywania problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 25–32.

Zastosowana w badaniach procedura³⁸ w sytuacji dialogowej dała możliwość swobodnego porozumiewania się uczniów między sobą i „odkrycia rzeczy niewidzialnych”, czyli sposobu ich rozumowania w trakcie rozwiązywania matematycznych zadań z treścią.

Bezspornie konieczna jest rewizja metod rozwiązywania zadań matematycznych zalecanych w nauczaniu początkowym, gdyż przedstawiony w tym artykule fragment badań i ich interpretacja pokazują, że uczeń, kiedy nie musi poddawać się prowadzeniu dorosłego, samodzielnie odkrywa drogi pokonania trudności, eksperymentuje i wyciąga z tych doświadczeń wnioski. Ponadto wszystkie przekształcenia dokonywane przez „małych nauczycieli” były ich osobistym wyborem i stanowiły jakby kanon reguł, na których opierały się kolejne ich czynności. Podobieństwo tych przekształceń (transformacji) zastosowanych przez wszystkich uczniów klas trzecich stanowi strategię intelektualną, która jest jakby wiązką sposobów, splecioną z różnych łańcuchów czynności, ale opierających się na tych samych regułach i prawidłowościach. Przekształcenia (transformacje) mogą być dokonywane nagle³⁹ lub po zastanowieniu, ale każde z nich jest krokiem naprzód w rozwiązywaniu zadań.

Potwierdzeniem potrzeby podjęcia pogłębionej refleksji nad sposobem rozumowania uczniów klas trzecich są przeprowadzone cyklicznie badania krajowe⁴⁰. Pokazują one, że na lekcjach matematyki dominują nadal ćwiczenia stosowania algorytmów, a nie tworzenie warunków do budowania przez dzieci różnych sposobów postępowania: liczenia, zastosowania posiadanych wiadomości podczas rozwiązywania zadań i problemów.

Bibliografia

- Bauman Z., *Wyzwania dla edukacji w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] R. Siemieńska (red.), *Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.
- Dąbrowski M., *(Za) trudne, bo trzeba myśleć?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Dąbrowski M., *O umiejętnościach matematycznych trzecioklasistów – subiektywny wybór z badań*, „Studia Pedagogiczne” 2015, nr LXVII.

³⁸ Sposób dotarcia do tego, jak myśli trzecioklasista, oparty został na regułach komunikowania się społecznego Z.I. Kałmykowej i teorii strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego, stosowanej też przez E. Gruszczyk-Kolczyńską.

³⁹ Przekształcenie sytuacji problemowej odbywa się nagle, kiedy to rozwiązujący problem doznaje ośnienia. Zob. M. Wertheimer, *Productive Thinking*, Harper and Row, New York 1945.

⁴⁰ Zob. M. Zambrowska, M. Karpiński, B. Kondratek, *Kompetencje matematyczne trzecioklasistów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 10–24.

- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008.
- Dąbrowski M., Wiatrak E., *Podsumowanie badania umiejętności matematycznych*, [w:] A. Pregler, E. Wiatrak (red.), *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2012, 2013 i kolejne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, Książka i Wiedza, Toruń 1957.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1992.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci*, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 2010.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dojrzałość emocjonalna i jej znaczenie w uczeniu się matematyki*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1992.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Układanie i rozwiązywanie nieco bardziej złożonych zadań z treścią*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo CEBP, Kraków 2014.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*, Bliżej Przedszkola, Kraków 2015.
- Jeleńska L., *Kształcenie myślenia matematycznego*, [w:] L. Jeleńska, A.M. Rusiecki, *Metodyka arytmetyki i geometrii w pierwszych latach nauczania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Kalinowska A., *Nauczyciele o edukacji matematycznej*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.
- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty w kształceniu myślenia matematycznego*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.
- Kalinowska A., *Umiejętności matematyczne uczniów kończących klasę trzecią. Czytanie tekstów matematycznych*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.

- Kałmykowa Z.I. (red.), *Ostajuszczycie w uczeniu szkolniki. Problema psychiczeskowo roz-witija*, Moskwa 1986.
- Kałmykowa Z.I., *Problemowo-syntetyczna metodyka diagnostyki nauczalności*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria 3, t. 2, PWN, Warszawa 1973.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy pra-widłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1(1).
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- Kocur M., *Arystotelesowskie poglądy konstytutywną częścią filozofii i pedagogiki*, [w:] A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkol-nych, Warszawa 1969.
- Kozielecki J., *Strategia psychologiczna. Psychologiczna strategia rozwiązywania proble-mów*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. 3*, WSiP, Warszawa 1980.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Polya G., *Odkrycie matematyczne. O rozumieniu, uczeniu się i nauczania rozwiązy-wania zadań*, cz. 1 i 2, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.), *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Ra-port OBUT 2012, 2013 i kolejne*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Puchalska E., Semadeni Z., *Nowe spojrzenie na zadanie tekstowe*, [w:] Z. Semadeni, J. Bargoń (red.), *Nauczanie początkowe matematyki. Tom 1*, WSiP, Warszawa 1981.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie pod-stawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programo-wej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z nie-ppełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
- Semadeni Z., Gruszczyk-Kolczyńska E., Treliński G., Bugajska-Jaszczołt B., Czajkow-ska M. (red.), *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Wy-dawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2015.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wydawnictwo Pol-skiej Akademii Nauk, Wrocław 1955.
- Sławińska M., *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 27(2).

- Sobol E. (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci 5–12 letnich w trudnych sytuacjach zadaniowych*, [w:] J. Obuchowska, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1979.
- Wertheimer M., *Productive Thinking*, Harper and Row, New York 1945.
- Włodarski Z., *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, PWN, Warszawa 1975.
- Wiszniakowa-Zielenskiy N., *Koncepcje rozwoju kreatywnego potencjału człowieka*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Zambrowska M., Karpiński M., Kondratek B., *Kompetencje matematyczne trzecioklasistów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Strategies favored by small teachers in the field of learning content tasks to small students. Research report

Abstract: A characteristic feature of learning mathematics is solving specially selected tasks. While arranging and solving problems, children accumulate mathematical and logical experiences. From these experiences, their mind constructs mathematical competences. Content tasks play a special role in this process, because in the course of solving them, students not only gain experience, but also learn to apply their knowledge and skills in life situations.

Therefore, a key issue for the purposes of mathematics education is examining the ways of reasoning of younger school-age children when solving math problems. In this article, I discuss the strategies preferred by third-grade students when teaching younger students to solve math problems with content. I also present fragments of a detailed empirical analysis of the verbal and non-verbal behavior of students working in pairs to solve specially selected tasks.

Keywords: the process of learning children at a younger school age, solving mathematical tasks, peer tutoring

About the Author:

Joanna Zalewska – MA in Pedagogy, specializing in early childhood education, employee of Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (the Maria Grzegorzewska Academy for Special Education) in Warsaw. Qualified Teacher with years of experience in pedagogy. Areas of interest: mathematical education, the nature of children's thinking, innovative teaching methods.

Środowisko uczenia się jako podstawa funkcjonowania współczesnej szkoły

Streszczenie: Dynamika oraz złożoność współczesnego świata to ważne wyzwania dla systemów edukacyjnych przygotowujących młodych ludzi do uczestniczenia w otaczającej rzeczywistości i radzenia sobie w niej oraz do aktywnego współtworzenia przyszłości. Przyspieszony postęp technologiczny i globalna konkurencja to czynniki towarzyszące egzystencji współczesnego człowieka i jednocześnie istotne determinanty ścieżki życiowej zmierzającej do uzyskania odpowiedniego statusu społecznego. Priorytetem staje się więc antycypacja przyszłości oraz kształcenie do zmian zachodzących w każdej dziedzinie społecznego funkcjonowania.

Potrzeby te dezaktualizują tradycyjne formy przekazu edukacyjnego i jednocześnie generują konieczność zastąpienia procesu wychowania adaptacyjnego wychowaniem innowacyjnym oraz antycypacyjnym, nastawionym na proces budowy i rozwijania nowych kompetencji. Ważnym zadaniem współczesnej szkoły jest więc otwarcie się na zmiany oraz poszukiwanie adekwatnych, dostosowanych do nowych potrzeb, wzorców pedagogicznego działania. Formułą nowej koncepcji kształcenia staje się preferowanie procesu uczenia się realizowanego w szkole jako organizacji uczącej się – w oparciu o założenia konstruktywistycznego modelu edukacji, zakładającego uznanie aktywności własnej dziecka za główny mechanizm jego zmian rozwojowych.

Słowa kluczowe: szkoła, edukacja, nauczanie, uczenie się, konstruktywistyczny model edukacji, konstruowanie wiedzy

* Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka monografii pedagogicznych oraz ponad 100 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego – opublikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

Wprowadzenie

We współczesnym, charakteryzującym się ogromną dynamiką zmian i coraz bardziej nieprzewidywalnym świecie, w którym „wczorajsze wypróbowane trasy zmieniają się z dnia na dzień w ślepe zaułki, a tradycyjne, kiedyś niezawodne wzory postępowania, zamiast zapewniać sukces, prowadzą do klęski”¹ – niezmiernie ważne jest posiadanie umiejętności uczenia się, pozwalających trafnie identyfikować własne potrzeby i możliwości, sprawnie i bezkolizyjnie poruszać się w codzienności oraz racjonalnie korzystać z ogromnych zasobów informacji. Największe szanse na radzenie sobie z życiowymi wyzwaniami oraz na odniesienie sukcesu mają osoby, które potrafią samodzielnie poszerzać wiedzę oraz korzystać z niej w praktyce, wykazując w tych działaniach duże zaangażowanie, wytrwałość, konsekwencję oraz entuzjazm. „To właśnie połączenie pasji, kreatywności i talentu staje się obecnie głównym udziałowcem w budowaniu kapitału intelektualnego”². Wiedza postrzegana jest zatem jako niezwykle znaczący zasób, a nawet rodzaj kapitału wytwórczego. „Współczesne społeczeństwa określa się w związku z tym mianem społeczeństw wiedzy lub społeczeństw informacyjnych”³.

Zasygnalizowane potrzeby stawiają nowe wyzwania przed instytucją szkoły jako ważnym środowiskiem wychowawczym oraz podstawowym ogniwem edukacji młodego pokolenia, polegające na konieczności otwarcia się na nowe sposoby działania pedagogicznego przygotowującego ucznia „do samodzielnego funkcjonowania w świecie, radzenia sobie z jego złożonością i kreowania nowych, optymalnych dla zmian rzeczywistości rozwiązań”⁴. Wymogi takie determinują potrzebę kreowania edukacji rozwijającej, opartej na aktywności wychowanka i ukierunkowanej na wszechstronne wsparcie podmiotowe rozwoju dziecka. „Formułą nowej koncepcji kształcenia powinna być kreacja edukacji nie tylko na możliwości dnia dzisiejszego, preferująca kształcenie zachowawcze, lecz także na możliwości i potrzeby jutra”⁵, dlatego też antycypacja przyszłości bazująca na „kształceniu do nieustannie zachodzących, dynamicznych zmian” powinna stanowić podstawowy filar przemian edukacji.

Fundamentem takiego podejścia jest konstruktywistyczny model edukacji, ukierunkowany na realizację procesu konstruowania, czyli tworzenia własnej wiedzy

¹ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011, s. 152.

² J. Nowak, *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] K. Kruszek, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 64.

³ Z. Kawka, *Edukacja szansą na integrację społeczną*, [w:] M. Kozłowski (red.), *Edukacja jako szansa na integrację społeczną*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, Skierniewice 2010, s. 40.

⁴ J. Kordziński, *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 17.

⁵ G. Cęcełek, *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 8.

przez wychowanków w oparciu o nieustanną konfrontację z otoczeniem oraz wnikliwy dialog wewnętrzny, bowiem „taki sposób tworzenia i przekazywania nowej wiedzy jest w dobie szumu informacyjnego zdecydowanie bardziej praktyczny od form tradycyjnych”⁶.

Szkoła jako środowisko kreujące przyszłość wychowanków

Szkoła stanowi instytucję powołaną do systematycznego kształcenia młodego pokolenia, w związku z czym ponosi obok domu rodzinnego ogromną odpowiedzialność za właściwe przygotowanie młodego człowieka do świadomego obywatelstwa, aktywne uczestnictwa w życiu społecznym oraz do radzenia sobie z nowymi, nieprzewidywalnymi sytuacjami i problemami. „Środowisko szkolne stanowi podstawowe ogniwo edukacji młodych pokoleń, to dlatego przede wszystkim na nim spoczywa obowiązek rozbudzania aktywności życiowej, kształtowania zaradności społecznej oraz motywowania wychowanków do kreowania własnego, wartościowego stylu życia”⁷.

Solidna edukacja postrzegana jest w obecnych czasach jako jeden z zasadniczych wyznaczników kariery zawodowej oraz pozycji społecznej. Młodzi ludzie coraz wyraźniej doceniają wartość edukacji jako czynnika wyznaczającego pozycję społeczną jednostki, jej prestiż w środowisku oraz miejsce w życiu. Zauważalny jest wyraźny związek zachodzący pomiędzy wykształceniem obywateli a wzrostem gospodarczym kraju. „Rynek pracy jest jednym z podstawowych odbiorców efektów systemu edukacji. Oferowane przez instytucje edukacyjne ścieżki i możliwości uczenia się mają wpływ na szanse zatrudnienia, możliwości rozpoczęcia aktywności zawodowej czy uzyskiwane wynagrodzenie. Edukacja kształtuje zarówno kompetencje ogólne, jak i pozwala na uzyskanie konkretnych kwalifikacji, w tym zawodowych, poszukiwanych przez pracodawców”⁸. Dlatego też zdobycie odpowiedniego wykształcenia umożliwiającego uzyskanie odpowiedniego zasobu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych stanowi główny wyznacznik jakości przyszłego społecznego funkcjonowania młodego człowieka.

Należy jednocześnie zauważyć, że dynamizm współczesnej rzeczywistości prowadzi do znacznego zróżnicowania poziomu życia społeczeństwa, do polaryzacji społecznej, generując tym samym nierówny dostęp młodego pokolenia do możliwości oferowanych przez systemy edukacyjne. Konieczne w związku z tym jest podjęcie w obszarze funkcjonowania systemów edukacyjnych – działań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. „Prawo do edukacji jest współcześnie traktowane jako jedno z podstawowych praw społeczno-ekonomicznych

⁶ Tamże, s. 9.

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ M. Federowicz, M. Sitek, *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 241.

gwarantowanych przez państwo. Coraz częściej podkreśla się, że nie chodzi jedynie o umożliwienie coraz większej liczbie osób uzyskania świadectwa lub dyplomu, ale o zdobycie przez nich określonego zasobu wiedzy i umiejętności⁹. Wykształcenie daje bowiem możliwość korzystania z wielu innych praw, otwiera szansę osiągnięcia licznych pożądaných dóbr¹⁰, stanowiąc jednocześnie zasadniczy warunek zmniejszania różnic społecznych i kształtowania bardziej egalitarnej struktury¹¹. To właśnie dlatego „edukację traktuje się jako jeden z podstawowych instrumentów zwiększania szans na rynku pracy i przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego”¹².

Dlatego też „szczególnym zadaniem współczesnej szkoły jest jej uczestnictwo w kreowaniu wszystkich podstawowych obszarów funkcjonowania młodego człowieka – z uwzględnieniem działań o charakterze wspierającym, kompensacyjnym, nastawionych na zapewnienie możliwości dostępu każdego dziecka do zdobycia odpowiednich kompetencji społecznych oraz umiejętności radzenia sobie w niezwykle złożonym i wymagającym współczesnym świecie”¹³.

Otwarcie się instytucji szkoły na zmiany postrzegane jest więc jako efektywna realizacja idei rozwoju procesu uczenia się poprzez konstruowanie wiedzy oraz niezwykle ważnego procesu równania szans w dostępie do edukacji wszystkich dzieci bez względu na status społeczny, ekonomiczny czy kulturowy rodziny ich pochodzenia czy też inne trudności, deficyty i specjalne potrzeby edukacyjne. Jednocześnie jest to duża szansa na rozwój w procesie edukacji i wychowania wartościowego dialogu, na wzrost refleksyjności, na poznanie wartości różnorodności, a tym samym na optymalizację procesu budowania jakości życia oraz współpracy i integracji społecznej.

Uczenie się podstawą funkcjonowania współczesnej szkoły

Szkoła uczenia się to synonim szkoły stanowiącej ważne miejsce osobistego rozwoju wychowanków, przygotowującej ich do życia i podejmowania wyzwań w trudnej do przewidzenia rzeczywistości. W rozumieniu U. Hammerschmidta¹⁴ pod pojęciem uczącej się szkoły należy rozumieć szkołę, w której obszarze funkcjonowania spełnione są następujące warunki:

- wychowankowie mają zapewnione jak najlepsze warunki do indywidualnego uczenia się,

⁹ Tamże, s. 199.

¹⁰ A. Ochremiak, *Nierówności edukacyjne – problem nie tylko pedagogiczny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 8, s. 3.

¹¹ Z. Kawka, dz. cyt., s. 41.

¹² M. Federowicz, M. Sitek, dz. cyt., s. 199.

¹³ G. Cęcełek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 9.

¹⁴ U. Hammerschmidt, *Ucząca się szkoła? Uczący się nauczyciele! Próba refleksji krytycznej i punkt wyjścia do rekonstrukcji*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Teoria ewolucji. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 31.

- nauczyciele traktują się jako podmioty badające,
- indywidualne doświadczenia uczenia się są otwarcie komunikowane,
- wprowadzone są zasady (samo)refleksji i są one praktykowane,
- racjonalność jest pojmowana jako jedność rozumu, emocjonalności i działania,
- wszyscy zainteresowani pielęgnują we wzajemnych kontaktach klimat szacunku i zaufania.

Przez wiele lat szkoła była miejscem, w którym dominowało nauczanie oparte na transmisyjnym, suchym przekazie wiedzy przez nauczyciela. „W efekcie wytworzyła się praktyka polegająca na tym, że ośrodkiem decydującym o tym, czego, w jakim tempie, jakimi metodami uczono uczniów, był przede wszystkim, a niekiedy wyłącznie, nauczyciel. Nawet w sytuacji, kiedy jakaś część uczniów nie dawała rady i trochę, a z czasem jeszcze bardziej niż trochę, pozostawała w tyle. Również kiedy jakaś część uczniów znała już i potrafiła to, czego uczył nauczyciel, i trochę, a z czasem jeszcze bardziej niż trochę, zaczynała się nudzić. Obok nauczyciela decydującego o procesie nauczania nie mniej ważnym dysponentem wyznaczającym sposób organizacji nauczania był program, który gonił i którego realizacja była głównym wyznacznikiem właściwego nauczania. Ponieważ uczeń miał się uczyć tylko tak, jak był nauczany, musiał się podporządkowywać narzuconemu procesowi. Wszelkie odstępstwa traktowane były jako przejaw buntu, arogancji czy nieposłuszeństwa”¹⁵.

Głównym zadaniem współczesnej szkoły jest zapewnienie uczniowi jako dynamicznie rozwijającej się jednostce środowiska, w którym ten rozwój będzie się odbywał w sposób optymalny. Z jednej strony to kwestia zagwarantowania właściwej infrastruktury, wyposażenia pracowni w oprzyrządowanie pozwalające prowadzić badania i eksperymenty, ale także zapewnienie dostępu do internetu czy wykorzystywanie zasobów biblioteki w szkole jako potencjalnego centrum praktycznej nauki zarządzania wiedzą. To również kwestia metod pracy nauczycieli – stosowanie metod włączających, indywidualizacja zadań, wykorzystywanie metod projektowych¹⁶. „Takie ujęcie procesu kształcenia wpisuje się w nowoczesną wizję szkoły, która powinna być zaprzeczeniem szkoły tradycyjnej i edukacji schematycznej”¹⁷.

Tak więc w czasach współczesnych, kiedy wiedza przestała być aksjomatem, a dostęp do informacji stał się praktycznie nieograniczony, uczenia nie utożsamiamy już z nabywaniem wiedzy o świecie, ale z umiejętnym funkcjonowaniem w realiach zmieniającej się rzeczywistości. Następuje w związku z tym wyraźne przesunięcie z uczenia na uczenie się; z tego, czego się uczymy, na rzecz tego, jak się uczymy. W takim ujęciu uczenie się rozumiane jest jako zapis form aktywności, jakie uczeń podejmuje względem siebie i świata, w skład których wchodzi pytania wyznaczające obszar eksploracji, poszukiwań nowych trajektorii poznania, obserwacji i badań prowadzące do

¹⁵ J. Kordziński, dz. cyt., s. 78–79.

¹⁶ Tamże, s. 79.

¹⁷ K. Borawska-Kalbarczyk, *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1(87), s. 136.

uzyskania odpowiedzi oraz wnioskowania na podstawie wcześniej wyprowadzonych sądów i uogólnień. Procesu uczenia się nie można zadekretować poprzez narzucenie sztywnych ram czasowych i przestrzennych. Nie wpisuje się on również w ograniczony obszar podręcznikowych doświadczeń. Uczymy się wszędzie i ciągle, a przestrzeń praktyk uczniowskich jest rozległa i często wykracza poza mury szkoły, sięgając po zasoby rzeczywistego świata materialnego oraz zapośredniczonego świata wirtualnego¹⁸. „Wydaje się, że najważniejsze współcześnie staje się to, aby działalność oświatowa – szkolna i pozaszkolna – nie była zorientowana wyłącznie na przystosowanie młodych pokoleń do zastanych warunków, lecz na nauczanie uczenia się, rozwijanie myślenia twórczego i samodzielnego kierowania własnym życiem”¹⁹.

Skuteczność takiego procesu uwarunkowana jest w dużym stopniu poziomem zaangażowania jednostki, która wiedzioną własną ciekawością i wrażliwością poznawczą poddaje nieustannej konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji dotychczasową wiedzę, umiejętności i zachowania, przystosowując się do nowych warunków i sytuacji, z którymi przyjdzie się zmierzyć²⁰. Niezwykle ważna w tych działaniach jest motywacja, poczucie sprawstwa, wiara we własne możliwości oraz dostrzeganie choćby najmniejszych osiągnięć i postępów zarówno przez podmiot uczący się, jak i przez nauczyciela, który mu w tym procesie towarzyszy i jest jego współtwórcą. Inne ważne elementy stanowiące fundament efektywnego uczenia się to: namysł i refleksja nad własnym myśleniem i działaniem, dzielenie się wiedzą, interpretacja doświadczeń w interakcji z innymi, wartościowy edukacyjny dialog. Dla zaistnienia prawdziwego dialogu niezbędnego dla realizacji procesu uczenia się konieczne jest partnerstwo poznawcze nauczycieli i uczniów, którego podstawą jest dopuszczenie nadawania indywidualnych znaczeń i interpretacji faktom, procesom, zjawiskom i pojęciom na rzecz rezygnacji z kultu jedynej, prawidłowej odpowiedzi.

W szkole opartej na dominowaniu procesu uczenia się nad nauczaniem, tworzącej aktywne, twórcze i wspierające środowisko wychowawcze zmienia się pojęcie procesu przywództwa edukacyjnego, które kładzie coraz większy nacisk na partycypację nauczycieli w kierowaniu szkołą, czyli efektywne włączanie wszystkich nauczycieli i pedagogów oraz całej społeczności szkolnej w decydowanie o przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Bowiem to „od liderów w szkole oczekuje się zdolności do rozpoznawania pojawiających się na styku teorii i praktyki możliwości uczenia się i ich wykorzystywania”²¹. „Tradycyjny styl kierowania z elementami autorytaryzmu i dominacji pozbawia samodzielności, uzależnia i zwalnia z myślenia

¹⁸ J. Nowak, dz. cyt., s. 65.

¹⁹ R. Stępień, *Aktualne tendencje rozwoju dydaktyki ogólnej i jej rola w edukacji pedagogicznej*, [w:] R. Stępień (red.), *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusk, Pułtusk 2015, s. 83.

²⁰ J. Nowak, dz. cyt., s. 65.

²¹ J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków*, „Rocznik Lubuski” 2017, t. 43, cz. 1, s. 222.

o powodzeniu całości. Szkole, która pracuje w zmiennym otoczeniu, potrzebny jest przywódca, który komunikuje, że wierzy w możliwości nauczycieli, czerpie radość z tego, że ludzie się rozwijają, nie widząc w tym zagrożenia dla swojej pozycji²². Rolą dyrektora w procesie wprowadzania zmian w szkole jest dążenie przede wszystkim do tego, by „przydzielane nauczycielom zadania pozwoliły im na przejście od świadomej niekompetencji do świadomej kompetencji, co wymaga w szkole zaufania – zaufania pozwalającego także uczyć się na błędach i dającego podwaliny do budowania nowych wzorców zachowań²³. „W kierowaniu szkołą, u podstaw którego tkwi zwrócenie się w stronę myślenia strategicznego, dominuje zatem przywództwo edukacyjne, które prowadzi zarówno do osiągnięcia krótkoterminowych celów, jak i do budowania zdolności i możliwości osiągnięcia celów długoterminowych, które wynikają z przyjętej przez przywódcę i nauczycieli przemyślanej filozofii edukacji i sprzymierzania się z potencjalną rzeczywistością, antycypowania zdarzeń, trendów²⁴.

G. Mazurkiewicz²⁵ zauważa, że jedynym możliwym podejściem do przywództwa we współczesnej szkole nastawionej na konstruowanie wiedzy jest projektowanie tego procesu tak, aby umożliwiał partycypację w nim jak największej liczbie członków danej uczącej się społeczności, podkreślając, że „wartością autoteliczną przywództwa edukacyjnego jest szeroka partycypacja pracowników w procesie budowania wizji oraz podejmowania decyzji i wprowadzania ich w życie, a przez to branie odpowiedzialności za ich rezultaty²⁶.

Według J. Michalak-Madalińskiej²⁷ przywództwo edukacyjne jest procesemującym się w czasie, w którym udział biorą zarówno nauczyciele, uczniowie, rodzice, jak i osoby przewodzące szkole. Autorka ta podkreśla, że przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły charakteryzuje się tym, że ludzie są „prowadzeni” w stronę współpracy tak, aby mogli wspólnie działać w celu osiągnięcia pożądaných celów i realizacji określonych zadań. Autorka ta zauważa także, że przywództwo edukacyjne odnosi się

²² B. Tołwińska, *Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011, s. 108.

²³ J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo dyrektora szkoły...*, dz. cyt., s. 224.

²⁴ J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011, s. 52.

²⁵ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 127.

²⁶ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, cyt. za: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011, s. 26–27.

²⁷ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 140.

do relacji, w której jej uczestnicy zarówno są tymi, którzy ją „kształtują”, „kształtują się”, jak i są „kształtowani” przez siebie nawzajem²⁸.

W rozumieniu J. Madalińskiej-Michalak²⁹ inicjowanie i wdrażanie zmian w szkole wymaga szczególnych kompetencji przywódczych ze strony dyrektora szkoły, u podstaw których leży między innymi specjalistyczna wiedza oraz umiejętności i kompetencje społeczne w zakresie: planowania i wprowadzania zmian; rozumienia uwarunkowań środowiskowych, ekonomicznych i prawnych funkcjonowania oświaty i przywództwa edukacyjnego; prowadzenia badań edukacyjnych i implementacji ich wyników w kreatywnych działaniach przywódcy; dostrzegania i formułowania dylematów etycznych pojawiających się w polu działania lidera oraz poszukiwania optymalnych rozwiązań; budowania zespołu i kierowania zespołem; kształtowania atmosfery współpracy i kultury organizacyjnej; wywierania wpływu i budowania relacji; motywowania innych do współpracy w dążeniu do osiągnięcia ważnych celów edukacyjnych; porozumiewania się w różnych środowiskach społecznych i zawodowych oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz ponadlokalnym.

Teoria konstruktywizmu jako znaczący nurt w nowoczesnej szkole

Konstruktywistyczny model edukacji to fundament realizacji idei edukacji poprzez proces uczenia się polegający na konstruowaniu własnych struktur wiedzy przez myślący podmiot w miejsce przyswajania w nurcie tradycyjnym gotowych treści czy szablonów. „Konstruktywizm jest określeniem myślenia o edukacji opartej na twórczej, poznawczej aktywności ucznia, na wychodzeniu od jego wiedzy i przekonań. Nurt ten bazuje na dwóch podstawowych założeniach epistemologicznych: wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający oraz dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje stopniowa umysłowa organizacja badanego i doświadczanego świata”³⁰.

Konstruktywistyczne rozumienie procesu uczenia się uruchamia odmienną od dotychczasowej perspektywę oglądu relacji nauczyciel–uczeń, polegającą na tym, że to uczeń poszukuje znaczeń i buduje własne rozumienie, natomiast nauczyciel pełni rolę inicjatora i przewodnika, który wspiera ucznia w poznawczym przetwarzaniu informacji i konstruowaniu osobistych struktur wiedzy. Punktem wyjścia dla uczenia się staje się więc aktywność uczniów, którzy podejmują próby radzenia sobie z no-

²⁸ J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

²⁹ J. Madalińska-Michalak, *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły*, [w:] A. Minczanowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkola. Wspólnota dążeń?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

³⁰ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2012, s. 54.

wymi sytuacjami poprzez włączenie osobistych strategii rozwiązywania problemów³¹. Każdy uczeń jako indywidualna jednostka posiada określone potrzeby edukacyjne, dysponuje własnym, osobistym bagażem doświadczeń oraz prezentuje odrębny sposób myślenia. „Odkrycie i zrozumienie własnego stylu uczenia się, poznanie swoich mocnych i słabych stron stwarza szanse doświadczania siebie jako inicjatora, realizatora i kontrolera w procesie uczenia się, uruchamia wyższe funkcje mentalne, pozwala refleksyjnie odnieść się do własnej aktywności oraz daje poczucie odpowiedzialności za własny rozwój”³². Podmiot uczący się staje się więc w takim toku procesu edukacyjnego osobą odpowiedzialną za samodzielne wyznaczanie celów, zarządzanie swoimi działaniami oraz monitorowanie postępów. „Uczeń, który formułuje pytania poznawcze, a później poszukuje na nie odpowiedzi, przygotowuje się do przejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się. Poprzez stwarzanie uczniom sytuacji podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, tj. nieregularne, nieszablonowe sprawdzanie zadań domowych, pojawia się szansa wdrażania uczniów do przejmowania kontroli nad własnym uczeniem się. Odczuwane przez ucznia miejsce kontroli uczenia się będzie związane także z nim samym, a nie wyłącznie z nauczycielem”³³.

Według W. Walata³⁴ przedstawiciele tej koncepcji konstruktywistycznej kierują się następującymi zasadami w obszarze edukacji:

- uczenie się jest poszukiwaniem znaczenia, dlatego zaczyna się od znanych uczniom zagadnień i to właśnie wtedy starają się skonstruować ich znaczenie;
- znaczenie wymaga zrozumienia zarówno całości, jak i części – proces uczenia się musi ogniskować się na pojęciach podstawowych, a nie na izolowanych faktach;
- nauczyciel powinien zrozumieć „modele mentalne”, którymi posługuje się uczeń (uczniowie), aby wspomagać ich w poznawaniu świata zgodnie z modelami, którymi się posługują;
- cele nauczania koncentrują się na konstruowaniu własnych znaczeń (indywidualnych – subiektywnych), a nie uczeniu się na pamięć.

Podobnie założenia konstruktywizmu jako teorii wiedzy i poznawania interpretuje S. Dylak³⁵, systematyzując je w następujący sposób:

- wiedza nie jest „poza nami” i nie czeka, aby być odkrytą, rzeczywistość nie istnieje oddzielnie od obserwatora, jest to jedność, to obserwator tworzy znaczenie tego, co widzi, świat, w którym żyje;

³¹ J. Nowak, dz. cyt., s. 67.

³² Tamże, s. 67.

³³ G. Chorab, *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkoła. Zawód. Praca” 2017, nr 13, s. 48.

³⁴ W. Walat, *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2010, t. 1(2), s. 34.

³⁵ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” 2000, zeszyt specjalny, s. 15–33.

- opierając się na współczesnej psychologii, filozofii i antropologii, teoria ta opisuje wiedzę czasowo zdeterminowaną, rozwojową, wewnątrznie konstruowaną, kulturowo i społecznie uwarunkowaną;
- wiedza jest konstrukcją zbudowaną przez podmiot poznający, ale jest ona także konstruowana społecznie;
- wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, wiedza to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób;
- wiedza to także uczucia i interpretacje, to wreszcie nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk.

D. Klus-Stańska twierdzi, że „konstruktywizm jest złożoną funkcjonalną poznawczo-społeczną strukturą koncepcyjną, bazującą na określonym języku, uwikłaną w wartości i emocjonalno-intelektualną postawę wobec świata, siebie i swojego w tym świecie miejsca”³⁶. Autorka podkreśla przy tym, że elementy konstruktywizmu nie są zupełnie nowatorskie, bowiem przewijały się wielokrotnie w różnych koncepcjach naukowych, co doprowadziło w ostatnich latach do zjednoczenia tych podobnie ukierunkowanych wątków poznawczych w całość opatrzoną nazwą *konstruktywizm*. Podstawą tego ujednoczenia jest kluczowe założenie i jednocześnie trzon teorii konstruktywistycznego modelu edukacji, zgodnie z którym „o wiedzy nie przesądza [...] świat, będący przedmiotem poznania, ale kształtujący to poznanie współczynnik humanistyczny czy interpretacja humanistyczna”³⁷.

J. Kordziński³⁸ podkreśla, że konstruktywizm jako nurt edukacyjny zakłada przede wszystkim traktowanie ucznia jako aktywnego podmiotu, który posiadając określone zasoby w postaci przypadkowych informacji, uzupełnianych mniej lub bardziej intencjonalnie i z reguły subiektywnie, powinien w wyniku współpracy z nauczycielem zaangażować się w tworzenie autonomicznych, możliwie całościowych, spójnych i funkcjonalnych konstrukcji. Cel ten jest możliwy do osiągnięcia wtedy, kiedy organizacja procesu kształcenia umożliwi korzystanie z wiedzy zastanej uczniów i pozwoli na jej rozwijanie poprzez włączanie kolejnych elementów, tak by dokonywali oni własnych interpretacji i samodzielnie podejmowali próby nadawania znaczenia temu, czego doświadczali.

Tak więc konstruktywistyczna teoria uczenia się kładzie szczególny nacisk na proces budowy oraz rozwijania nowych umiejętności i kompetencji, dla którego bazę stanowią przede wszystkim czynniki, takie jak aktywność i mobilizacja ucznia – umożliwiające mu samodzielne budowanie rzeczywistości poprzez samodzielne konstruowanie nowej wiedzy, rozwijanie i systematyzowanie tej wiedzy oraz kształtowa-

³⁶ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 263.

³⁷ Tamże, s. 263.

³⁸ J. Kordziński, dz. cyt., s. 17.

nie i doskonalenie umiejętności i kompetencji. „Praca ta odbywa się w nieustannej interakcji z otoczeniem, pogłębionej o konfrontację z samym sobą”³⁹.

Zauważyć należy również, że w konstruktywistycznym modelu edukacji zmienia się też rola nauczyciela, który powinien być jednostką niezwykle kreatywną oraz traktować proces edukacyjny jako działanie twórcze i oryginalne, wychodzące naprzeciw wychowankom oraz uwzględniające ich potrzeby, indywidualne możliwości, zainteresowania, zdolności, a także deficyty, problemy i trudności. W preferowanej wspólnie, konstruktywistycznej kulturze uczenia się uczeń staje się animatorem własnej ścieżki rozwojowej, natomiast nauczyciel pełni funkcję „trenera uczenia się”, pomaga uczniom poznawać i doskonalić strategie uczenia się oraz dopasować je do danego kontekstu i konkretnej sytuacji⁴⁰.

Podsumowanie

Przed współczesną szkołą stawiane są coraz bardziej złożone wyzwania i wymagania generowane przez potrzeby otaczającej, dynamicznej rzeczywistości. Podstawowym wymogiem współczesności jest dążenie do tego, by, jak twierdzi J. Morbitzer⁴¹, instytucja szkoły stała się środowiskiem uczenia się w miejsce transmisyjnego przekazywania wiedzy i by skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie informacji. „Szkoła to środowisko wychowawcze, w którym dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia stanowi płaszczyznę działalności edukacyjnej, realizowanej przez nauczycieli, którzy nadają jej kształt, generują jej wymiary i zaopatrują ją w podstawowe wartości”⁴².

Powielanie tradycyjnych koncepcji nauczania w czasach niezwykle dynamicznych zmian i wobec nowych potrzeb życia jednostkowego i społecznego okazuje się bowiem w zasadzie bezużyteczne, a nawet generuje pewne bariery w procesie rozbudzania odwagi intelektualnej i krytycyzmu oraz kształtowania poczucia sprawczości i poczucia własnej wartości, które jednocześnie utrudniają otwarcie się młodego pokolenia na nowe, nieznanne dotąd możliwości. „Otwarcie się na szeroko rozumiane zmiany stanowi dużą szansę na wzbogacenie indywidualności jednostki, wzrost refleksyjności, możliwości wyboru, budowania jakości życia, współpracy i integracji społecznej. Kapitał intelektualny i społeczny tworzony w praktyce edukacyjnej staje

³⁹ Tamże, s. 18.

⁴⁰ J. Nowak, dz. cyt., s. 68.

⁴¹ J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] E. Musiał, I. Pulak (red.), *Człowiek, media, edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2011, s. 222–223.

⁴² G. Cęcelek, *School as an Institution Helping the Young to Meet Their Future*, “Journal of Human Dignity and Wellbeing” 2016, No. 1(1), http://johdaw.com/download/journals/johdaw_1_2016_web.pdf [dostęp: 2.12.2020].

się jednym z najważniejszych czynników działania na rzecz zmiany”⁴³. Zgodnie z konstruktywistyczną teorią uczenia się edukacja powinna być postrzegana jako wspomaganie ucznia w procesie wytwarzania znaczeń, które umożliwiają konstruowanie własnego rozumienia świata oraz stanowią podstawę kształtowania zachowań pozwalających na adaptację do nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Warto podkreślić, że szkoła nie jest oczywiście w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb uczniów, ale może stworzyć bardzo ważną przestrzeń możliwości w tym zakresie, zadbać o kreowanie inspirującego środowiska wychowawczego, które stanowić będzie fundament trenowania umiejętności współpracy, kreatywności, uczenia się i poznawania samego siebie. Uczniowie potrzebują bowiem odpowiedniego otoczenia dla podjęcia samodzielnej aktywności poznawczej, potrzebują właściwych przykładów jako wzorów dla własnego postępowania oraz dużo inspirującej przestrzeni do działania. Szkoła jako instytucja ucząca się, organizująca uczenie się uczniów i wyrównująca szanse edukacyjne wszystkich wychowanków powinna położyć nacisk przede wszystkim na budowanie kreatywnego, wartościowego środowiska wychowawczego przygotowującego wychowanków do świadomego konstruowania swojej przyszłości, powinna przyjąć koncepcję kształcenia gotowości do zetknięcia się z przyszłością oraz aktywnego jej planowania i modelowania.

Widoczne jest wyraźnie, że w teorii edukacyjnej nastąpiło już przesunięcie z paradygmatu nauczania do paradygmatu uczenia się, z przekazu i uczenia się „po śladzie” do uczenia się innowacyjnego, partycypacji i zaangażowania, od uczenia się w pojedynkę do uczenia się wspólnotowego, od instrukcyjnego kierowania przez nauczyciela aktywnością dziecka do negocjacji i delegowania odpowiedzialności za uczenie się do dzieci; te podejścia teoretyczne czekają jednak na zakorzenienie się w nauczycielskim myśleniu i wprowadzenie do praktyki edukacyjnej⁴⁴. Szczególny nacisk należy więc w aktualnej sytuacji położyć na rzeczywiste przeniesienie teoretycznych założeń koncepcji szkoły opartej na konstruktywistycznym modelu edukacji do działania praktycznego.

Bibliografia

Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska,

⁴³ G. Cęcelek, *Kompetencje...*, dz. cyt., s. 180.

⁴⁴ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 92.

- Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2011.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1(87).
- Cęcełek G., *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Cęcełek G., *School as an Institution Helping the Young to Meet Their Future*, “Journal of Human Dignity and Wellbeing” 2016, No. 1(1), http://johdaw.com/download/journals/johdaw_1_2016_web.pdf [dostęp: 2.12.2020].
- Chorab G., *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkoła. Zawód. Praca” 2017, nr 13.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, „Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej” 2000, zeszyt specjalny.
- Federowicz M., Sitek M., *Spółczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Hammerschmidt U., *Ucząca się szkoła? Uczący się nauczyciele! Próba refleksji krytycznej i punkt wyjścia do rekonstrukcji*, [w:] G. Mazurkiewicz, *Teoria ewolucji. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Kawka Z., *Edukacja szansą na integrację społeczną*, [w:] M. Kozłowski (red.), *Edukacja jako szansa na integrację społeczną*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, Skierniewice 2010.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Kordziński J., *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Madalińska-Michalak J., *Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków*, „Rocznik Lubuski” 2017, t. 43, cz. 1.
- Madalińska-Michalak J., *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011.
- Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Madalińska-Michalak J., *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły*, [w:] A. Minczanowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

- Mazurkiewicz G., *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie*, [w:] S. Kwiatkowski M.J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Morbitzer J., *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] E. Musiał, I. Pułak (red.), *Człowiek, media, edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2011.
- Nowak J., *Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji*, [w:] K. Kruszko, I. Nowakowska-Buryła (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa teoretyczna i rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Ochremiak A., *Nierówności edukacyjne – problem nie tylko pedagogiczny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 8.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2012.
- Stępień R., *Aktualne tendencje rozwoju dydaktyki ogólnej i jej rola w edukacji pedagogicznej*, [w:] R. Stępień (red.), *Kształcenie pedagogów w szkole wyższej. Teoria i praktyka*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Puławach, Pułtusk 2015.
- Tołwińska B., *Kierowanie szkołą: rola dyrektora – partycypacja nauczycieli*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011.
- Walat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2010, t. 1(2).

Learning environment as the basis for the functioning of modern school

Abstract: The dynamics and complexity of the modern world are important challenges for educational systems that prepare young people to participate and cope with the surrounding reality and to actively co-create the future. Accelerated technological progress and global competition are factors accompanying the existence of modern man and, at the same time, important determinants of the life path aimed at obtaining the appropriate social status. Therefore, the priority is to anticipate the future and educate to changes taking place in every area of social functioning.

These needs make the traditional forms of educational message obsolete and at the same time generate the need to replace the process of adaptive education with innovative and forward-looking education, focused on the process of building and developing new competences. Therefore, an important task of a modern school is to open up to changes and to search for adequate, adapted to new needs, models of pedagogical activity. The formula of the new concept of education is the preference for the learning process carried out at school as a learning organization – based on the assumptions of the constructivist model of education, assuming the recognition of the child's own activity as the main mechanism of its developmental changes.

Keywords: school, education, teaching, learning, constructivist model of education, constructing knowledge

About the Author:

Grażyna Cęcelek – doctor of humanities in the field of pedagogy (academic degree obtained at the University of Warsaw). Author and co-editor of pedagogical monographs and over 100 scientific articles on the border of social, guardian and educational and resocialization pedagogy, as well as in the field of pre-school and early school education, pedeutology, educational, vocational and personal consulting as well as those dealing with the issues of permanent education, e-education and media pedagogy – published in Polish and foreign periodicals and scientific monographs.

Marzena Dobosz*  <http://orcid.org/0000-0001-7027-0784>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_06md

Tożsamość regionalna i kulturowa współczesnej młodzieży – refleksje wokół roli edukacji regionalnej we współczesnym świecie

Streszczenie: W coraz szybciej globalizującym się świecie, który przypomina „supermarket kultury”, oferujący nietrwale i wciąż zmieniające się wzorce kulturowe, młode osoby potrzebują wsparcia w kształtowaniu własnej tożsamości kulturowej. Dlatego edukacja regionalna, która ma wpływ na proces tworzenia się tożsamości regionalnej, będącej fundamentem tożsamości kulturowej, pozwala na stworzenie silnej identyfikacji i więzi z regionem. To z kolei może pomóc młodzieży w stworzeniu autokonceptcji i odnalezieniu własnego miejsca. W związku z tym edukacja regionalna jest drogą do budowania mikroświata przygotowującego do życia w makroświecie.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, tożsamość regionalna młodzieży, tożsamość kulturowa, globalizacja

Wstęp

Edukacja regionalna realizowana zarówno przez instytucje oświatowe, jak i pozaszkolne ma wpływ na proces kształtowania się poczucia tożsamości regionalnej młodych osób. To dzięki zróżnicowanym formom edukacyjnym i dydaktycznym o tematyce regionalnej istnieje możliwość poznania przez młodzież historii, kultury i tradycji, dziedzictwa kulturowego „małej Ojczyzny”, a także „zakorzenienia się w przestrzeni” wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego poznanie symboliki

* Marzena Dobosz – doktorantka na kierunku pedagogika na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Współpracownik w Katedrze Wczesnej Edukacji. Zainteresowania naukowe: tożsamość kulturowa, edukacja regionalna, współczesna kultura, nowoczesne technologie w edukacji.

i kultury regionalnej rozumianej zarówno w szerszym, jak i w węższym znaczeniu umożliwia tworzenie się więzi między młodym odbiorcą a wspólnotą regionalną, które stanowią istotny element tożsamości zarówno jednostkowej, jak i społeczno-sciowej. Ponadto edukacja regionalna pomaga w dostrzeżeniu nie tylko wartości, czy też unikatowych cech danego regionu, ale także problemów dotyczących lokalną społeczność. A to z kolei może zachęcić młode osoby do przyjęcia aktywnych postaw i inicjowania działań wobec zachowania, ochrony, a także pielęgnowania regionalności oraz jej bogactw.

Zadania edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości kulturowej

Jednym z głównych zadań edukacji regionalnej jest przekazywanie wiedzy, uwrażliwianie, wspieranie i inicjowanie postaw oraz działań zmierzających do kształtowania więzi z regionem uznawanym i postrzeganym jako „mała Ojczyzna” lub „Ojczyzna prywatna”¹. Dzięki temu młody odbiorca jako uczestnik i uczeń zostaje wyposażony w ważną wiedzę, która z jednej strony chroni jednostkę przed poczuciem zagubienia się w dynamicznej i niestałej rzeczywistości, z drugiej zaś pozwala na prowadzenie dialogu oraz otwarcie na inne, obce lub dotąd nierozumiane wartości, poglądy i postawy. Ponadto edukacja regionalna umożliwia powrót do „korzeni”, do początków, które miały wpływ na obecny kształt i obraz regionu ujmowanego ze zróżnicowanych perspektyw. To również droga do zrozumienia przyczyn i skutków wydarzeń mających wpływ na współczesny obraz lokalnego społeczeństwa, a także możliwość podania ich przez samą jednostkę własnej interpretacji i identyfikacji.

Kolejnym niezwykle istotnym aspektem edukacji regionalnej jest jej ukierunkowanie na pobudzanie aktywnych postaw i głębszych więzi między regionem a jej odbiorcą. Bycie obywatelem nie ma jedynie wymiaru ogólnego, ale przede wszystkim obejmuje postawy obywatelskie wobec regionu. To pierwsza „ojczyzna”, z którą styka się młody człowiek i wobec której przyjmuje określone postawy. W związku z tym edukacja regionalna jest drogą do budowania tożsamości narodowej na fundamencie tożsamości regionalnej, szczególnie że proces kształtowania więzi z regionem przyczynia się do stworzenia silnej relacji między młodym człowiekiem a jego „prywatną Ojczyzną”. Należy także podkreślić, że granice tej „prywatnej Ojczyzny” i jej wymiary w dużej mierze zależą od stopnia przywiązania jednostki do regionu. Zatem określenia „prywatna” lub „mała Ojczyzna” mogą nie tylko odnosić się do konkretnego

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2011.

terytorium, ale również do pewnych elementów, świadczących o unikatowości, różnorodności oraz wielowymiarowości kulturowej.

Warto zauważyć, że wśród zmian zachodzących w społeczeństwie, które wydają się, iż stoją wobec siebie w opozycji, jest regionalizacja oraz globalizacja. Wśród tych ruchów społecznych to regionalizm daje szansę i możliwość na ochronę, utrzymanie oraz odrodzenie kultury lokalnej i regionalnej, będącej skarbnicą wartości scalających społeczność i zapewniających poczucie niepewtarzalności oraz odrębności². W dobie globalizacji, gdzie przestają istnieć granice, a wartości wykształcone i pielęgnowane przez społeczeństwa regionalne zastępowane są ujednoczonymi zasadami oraz regułami, to regionalizm pozwala na przechowywanie, pielęgnowanie oraz przekazywanie wartości wspólnoty kulturowej. Dzięki temu, że regionalizm jest związany z różnymi płaszczyznami codziennego życia i obejmuje elementy historyczne, kulturowe, etnograficzne, geograficzne lub ekonomiczne, to pozwala na odniesienie się do świadomości społeczności lokalnej oraz wykształconych przez nią systemów wartości³. To takie charakterystyczne dla regionalizmu elementy, jak: język, zwyczaje, obyczaje oraz sposób ujmowania rzeczywistości, sprawiają, że dana kultura lokalna jest niepowtarzalna i ma wpływ na proces kształtowania się tożsamości u młodych osób zarówno regionalnej, jak i kulturowej.

W związku z tym należy także podkreślić subiektywny i współczesny wymiar postrzegania oraz definiowania regionalizmu. Pojęcie to nie odnosi się jedynie do perspektywy społecznej/wspólnotowej, ale obejmuje swoim zasięgiem indywidualność interpretowaną jako wyraz więzi jednostki z określonym regionem. To dzięki nim można regionalizm ujmować także z perspektywy ideologicznej, wyrażającej się w aktywnych postawach i działaniach zarówno jednostki, jak i społeczności na rzecz zachowania odrębności regionalnej⁴. W związku z tym regionalizm można ujmować jako zjawisko poszukiwania przez jednostkę i zbiorowość terytorialną własnej tożsamości poprzez przyjmowanie postaw uwarunkowanych aspektami psychologicznymi, socjologicznymi lub ekonomicznymi. Dlatego pojęcie regionalizmu odnosi się do szczególnego rodzaju działalności, opierających się na kulturze regionu oraz uwzględniających potrzeby i oczekiwania danej społeczności rozumianej jako wspólnota⁵. To lokalne aspiracje, pragnienia oraz potrzeby społeczności nieraz stają się motywacją do podejmowania działań o charakterze społeczno-kulturowym, których celem jest ich zaspokojenie przez wspólnotę.

W związku z tym regionalizm może przybierać postać poczucia odrębności kulturowej, dążenia do zachowania i kultywowania wartości, a także zagwarantowania

² K. Leśniak-Moczuk, *Regionalizm w teorii i praktyce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2018, nr 54(2), s. 161.

³ Tamże, s. 161–162.

⁴ Tamże, s. 162.

⁵ M. Mamrocka, *Regionalizm w Polsce – tradycja i współczesność (wybrane zagadnienia)*, „Seminar” 2014, t. 35, s. 149–150.

równych praw dla swojej odrębności⁶. Dzięki temu możliwe jest przyjmowanie postaw, których celem jest ochrona i rozwój wartości regionu, a szczególnie charakterystycznych elementów, takich jak: język, kultura, obyczaje, tradycja regionalna, a także systemów wartości i inicjatyw podejmowanych na płaszczyźnie ekonomicznej i gospodarczej. To dobro społeczności lokalnej i regionu jest jednym z najważniejszych przyczyn podejmowania tego typu działań, zmierzających do zaspokojenia zaistniałych potrzeb oraz oczekiwań wspólnoty. Dlatego regionalizm można ujmować w trzech kategoriach pojęciowych: jako aspekt obiektywnej rzeczywistości, jako działalność podejmowana na rzecz regionu, np. kultury regionalnej, a także jako aspekt umiejscowiony w sferze wewnętrznych odczuć człowieka⁷. To przez tworzenie więzi emocjonalnych z regionem następuje jego połączenie z jednostką i wspieranie procesu kształtowania się poczucia tożsamości kulturowej, której jednym z fundamentów jest tożsamość regionalna.

Ponadto w przypadku inicjowania oraz wspierania regionalizmu i związanych z nim ruchów społecznych, działań oraz postaw duże znaczenie ma podmiot zarówno przekazujący, jak i przyjmujący dorobek kulturowy regionu⁸. To przekazanie i przyjęcie przez kolejne pokolenia dziedzictwa przodków, całej tej skarbnicy wiedzy, wartości i innych elementów świadczących o regionalnej kulturze ma decydujące znaczenie dla jej utrzymania i zachowania spójności. Jeżeli kolejne pokolenia uznają idee, wartości, postawy i wytwory dotychczasowej kultury regionalnej za ważne, warte ochrony i akceptowane, to następuje jej przejęcie przez spadkobierców. Jednakże należy podkreślić, że „dziedziczenie” dorobku kulturowego przez następne pokolenia nie oznacza jego przejścia w niezmienionej formie. Kolejni spadkobiercy modyfikują, zmieniają oraz dostosowują otrzymane bogactwa kulturowe i wartości w taki sposób, aby były zgodne z obecną rzeczywistością, w której funkcjonuje wspólnota regionalna. Dzięki temu dziedzictwo kulturowe nie jest jedynie pamiątką i świadectwem przeszłości, ale jest łącznikiem między dawnym światem a tym obecnym. I ten dorobek, schedą po przodkach przejęta przez społeczność lokalną ma wpływ na proces kształtowania się tożsamości regionalnej i kulturowej młodych osób. A to z kolei pozwala członkom społeczności na określenie samych siebie i własnej pozycji w stosunku do zróżnicowanych płaszczyzn otaczającej ich rzeczywistości.

W związku z tym dziedzictwo kulturowe regionu może zostać poddane przez kolejne generacje kryteriom, które wyznaczane są przez przemiany zachodzące w społeczeństwie. To one tworzą nowe ramy kształtującej się tożsamości regionalnej, wytyczając jednocześnie granice „prywatnej Ojczyzny”, tej która może być najbliższa sercu. Dlatego dużą rolę w procesie kształtowania tożsamości regionalnej młodzieży mają zróżnicowane formy edukacji regionalnej, które przekazują wiedzę i wartości

⁶ B. Jałowiecki, *Regionalizm*, [w:] H. Domański (red.), *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

⁷ M. Mamrocka, *Regionalizm w Polsce...*, dz. cyt., s. 149.

⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 23–24.

związane z regionem i jego kulturą, a także zachęcają młode pokolenia do poznania własnych korzeni. W związku z tym edukacja regionalna, przekazująca wiedzę o dziedzictwie kulturowym, systemach wartości oraz sposobie postrzegania rzeczywistości przez wspólnotę regionalną i jednostkę, jest drogą do kształtowania poczucia przynależności i identyfikacji jednostki z regionem oraz jego społecznością.

Rola edukacji regionalnej we współczesnym świecie

Celem edukacji regionalnej jest przekazywanie dziedzictwa kulturowego regionu, a także uświadomienie młodego pokolenia o jego wielowymiarowości oraz różnorodności kulturowej. Świadomość ta pozwala na obudzenie w młodych odbiorcach potrzeb związanych z zachowaniem ciągłości kulturowej regionu, z modyfikacją już istniejących elementów oraz z wprowadzaniem nowych elementów, które są istotne i ważne dla obecnych spadkobierców. Tego typu działania prowadzą do kształtowania w młodych osobach poczucia tożsamości regionalnej, co z kolei sprzyja inicjowaniu postaw regionalistycznych ukierunkowanych na wzmacnianie poczucia przynależności do określonego miejsca⁹. We współczesnej rzeczywistości, w której następuje unifikacja tożsamości kulturowej młodego pokolenia, to edukacja regionalna jest szansą na znalezienie własnego miejsca w świecie, w którym to gotowe globalne wzorce kulturowe zastępują te, które pozwalają na głębszy wgląd w samego siebie.

Dlatego edukacja regionalna jest szansą dla „globalnego nastolatka”, którego tożsamość kulturowa w znaczącym stopniu jest kształtowana nie przez wartości narodowe, państwowe i te systemy aksjologiczne, które zostały wykształcone przez społeczeństwa regionalne i przekazywane kolejnym pokoleniom, ale przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji¹⁰. Współczesna młodzież kształtuje w sobie tożsamość kulturową, która nie posiada mocnego fundamentu poczucia przynależności, lecz jest otwarta na propozycje pochodzące zarówno ze zdobytych doświadczeń, jak i źródeł medialnych. Tożsamości kulturowe, które charakteryzują się chwilowością i pewną ułudą komplementarnej całości stworzonej z kruchych elementów kulturowych, będących wyznacznikiem własnego „ja”¹¹. To również ciągły proces przyłączania i odrzucania tego, co w danej chwili jest akceptowane przez młode pokolenie, które z jednej strony dąży do indywidualizmu i chęci bycia „innym”, z drugiej zaś korzysta w tworzeniu własnej tożsamości kulturowej z ogólnych, unifikujących rozwiązań oraz wzorców kultury globalnej, które oferuje im współczesny, globalizujący się świat.

⁹ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

¹⁰ A. Suchocka, I. Królikowska, *Kreowanie tożsamości kulturowej jako wyzwanie XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2014, nr 4, s. 75.

¹¹ W. Burszta, M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

W związku z tym często poszukiwanie własnego miejsca i korzeni w rzeczywistości, w której to dominuje kultura typu insert oraz instant, jest postrzegane jako niepotrzebne i bez znaczenia. Jednakże wciąż zmieniające się strategie życiowe, wzorce kulturowe i panujące przekonanie, że własną tożsamość, również tę kulturową, można konstruować i rekonstruować w sposób wolny i dowolny, korzystając z szerokiego wyboru kulturowych ofert, sprawiają, że młody człowiek staje się konsumentem w świecie, który coraz bardziej przypomina supermarket¹². Młody człowiek korzystający z możliwości tworzenia własnej tożsamości na zasadzie konstrukcji i rekonstrukcji staje się ciągłym poszukiwaczem własnego „ja” oraz sensu ludzkiej egzystencji. Dlatego też coraz częściej podkreśla się, że młode osoby rozpoczynające dorosłe życie przeżywają swoisty kryzys tożsamości na różnych płaszczyznach: od ciągłego kwestionowania i podawania w wątpliwość swojej dotychczasowej tożsamości kształtowanej w okresie dzieciństwa, aż po negowanie zastanego oraz proponowanego przez dorosłych świata i systemów wartości¹³. Realizację tego zadania nie ułatwia wieloznaczna oraz wciąż zmieniająca się rzeczywistość, w której to dominuje podejście o charakterze konsumpcyjnym i hedonistycznym. I choć wydaje się, że kreowanie własnej tożsamości kulturowej w obecnych czasach jest łatwiejsze, np. ze względu na szeroki wybór różnych wzorców kulturowych, które można w każdej chwili zaakceptować lub zmodyfikować, to jednak to zadanie jest trudne do realizacji, szczególnie dla młodych osób. Dlatego to edukacja regionalna młodzieży jest drogą do kształtowania tożsamości regionalnej, będącej fundamentem tożsamości kulturowej.

Pojęcie „tożsamości regionalnej” u młodych osób odnosi się do trwałej i kształtującej się autokonceptji, która ma miejsce w przypadku ich silnej identyfikacji z systemami wartości i symbolami kultury wykształconej oraz charakterystycznej dla danej społeczności regionalnej¹⁴. Podwaliną tego typu tożsamości jest poczucie własnej podmiotowości oraz stworzenie obrazu samego siebie, na którego kształt ma wpływ to, co jest specyficzne dla danej społeczności regionalnej. Dlatego jednym z ważnych elementów tożsamości regionalnej młodzieży jest poczucie identyfikacji z regionem, zarówno w szerokim, jak i w wąskim znaczeniu, które również wynika nie tylko z samej przynależności, ale przede wszystkim opiera się na zaklasyfikowaniu własnej osoby do określonych kategorii społecznych.

Młode osoby szukają wzorców do naśladowania i identyfikowania się z poszczególnymi elementami regionu i kulturą regionalną, np. ze znaczącymi osobami w społecznościach lokalnych, organizacjami społeczno-kulturowymi, tradycjami regionalnymi, czy też jej historią, tworząc własną, zindywidualizowaną tożsamość regionalną.

¹² Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, t. 1 (19), s. 20–21.

¹³ S. Domagalska, *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej – kryzys tożsamości?*, „Forum Socjologiczne” 2011, nr 2, s. 242–243.

¹⁴ A. Zellma, *Kształtowanie tożsamości regionalnej młodzieży w toku interakcji katechetycznych*, „Studia Warmińskie” 2002, nr 39, s. 421.

Identyfikacja młodych osób z regionem oraz kształtowana tożsamość regionalna pozwala na znalezienie odpowiedzi na takie pytania: „Kim jestem?”, „Kim są inni?”, „Dlaczego my?”, „Czym się różnię/różnimy od innych?” i „Jakie są moje korzenie?”, które są niezwykle kluczowe w przypadku tworzenia swojej autokoncepcji i obrazu samego siebie.

W związku z tym, aby pomóc młodym osobom w kreowaniu własnej tożsamości i tożsamości kulturowej w świecie, który przypomina „supermarket” z gotowymi, lecz płytkimi i nietrwałymi wzorcami kulturowymi, należy zadbać o odpowiednią edukację regionalną, której zadaniem jest również ochrona przed unifikacją kulturową. Dzięki temu młode osoby mają możliwość nie tylko poznania historii i kultury regionu, ale przede wszystkim nawiązania więzi kulturowych, co jest istotne w przypadku kształtowania się tożsamości kulturowej. I choć we współczesnym świecie korzystanie z tego „supermarketu kultury” nie jest już możliwością, ale koniecznością, to jednak oferuje ono również szeroką gamę środków, metod i rozwiązań umożliwiających odbudowę więzi i korzeni, a także może stać się drogą do integracji rozproszonych części w całość, tworząc tożsamość kulturową młodego pokolenia¹⁵.

To poczucie przynależności oraz wykształcenie silnych więzi między młodzieżą a regionem sprawiają, że pojawia się samoświadomość pewnej odrębności w postaci przeżycia psychicznego o intencjonalnym charakterze. Młode osoby budują swoją tożsamość regionalną na fundamencie wspólnoty i kultury regionalnej, co również pozwala na umiejscowienie samego siebie w przestrzeni społecznej oraz identyfikację z określonymi rolami społecznymi. Okres dorastania i wchodzenia w świat dorosłych oznacza zazwyczaj eksperymentowanie, poszukiwanie oraz akceptowanie bądź odrzucanie zaoferowanych ról i systemów wartości. Dzięki temu młode osoby mogą podejmować działania i przyjmować aktywne postawy w środowiskach lokalnych, prowadzących do kształtowania wspólnoty regionalnej oraz jej integracji¹⁶. To dostrzeganie podobieństw oraz różnic między członkami społeczności, które mogą składać się ze zróżnicowanych wspólnot etnicznych i kulturowych, pozwala również na przyjęcie postawy opartej na dialogu kulturowym. Świadomość istnienia i dostrzeżenie odmienności kulturowej oraz poznanie i zrozumienie swojej najbliższej kultury jest drogą do wzajemnego zrozumienia, porozumienia oraz inicjowania współpracy na zróżnicowanych płaszczyznach codziennego życia. Dlatego to dzięki edukacji regionalnej młode osoby mogą wykorzystać swoje możliwości oraz nabyć odpowiednie kompetencje, doświadczenie i umiejętności, które są niezbędne w przypadku

¹⁵ G. Mathews, *Supermarket kultury*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.

¹⁶ A. Szczurek-Boruta, *Identyfikacja i kształtowanie się tożsamości młodzieży – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 2010, nr 2805, s. 394.

kreowania własnej tożsamości, zarówno w aspekcie osobowym, społecznym, jak i kulturowym¹⁷.

W procesie edukacji regionalnej współczesne pokolenia uczą się unikania tendencji etnocentrycznych, tworząc tożsamość otwartą oraz taką, która odnosi się nie tylko do najbliższej przestrzeni i otoczenia jednostki, ale również swoim zasięgiem obejmuje aspekty kulturowe ogólnonarodowe, czy też kontynentalne. To świadomość istnienia wartości regionu oraz ich wpływu na młode osoby decyduje o poczuciu swoistości oraz przynależności do „małej” czy też „prywatnej” Ojczyzny. W związku z tym istotną rolę w tym procesie mają działania edukacyjne, które swoimi treściami i formą przekazu wpływają na subiektywny oraz obiektywny obraz tego małego miejsca i rzeczywistości wspólnoty regionalnej.

Dlatego edukacja regionalna w swoim zamierzeniu nie powinna jedynie skupiać się na wybranych aspektach regionu, ale musi mieć charakter interdyscyplinarny, składający się z takich elementów, które pozwalają młodym osobom na tworzenie w zglobalizowanym makroświecie tożsamości kulturowej bazującej na mikroświecie, jakim jest region i wspólnota regionalna.

W związku z tym edukacja regionalna powinna dotyczyć mikroekologii, czyli wiedzy o lokalnym środowisku przyrodniczym i możliwościach ekorozwoju, mikrogeografii obejmującej wiedzę o lokalnej topografii, historii regionalnej, obejmującej lokalne wydarzenia, rozwiązania polityczne i osoby, które mają i miały wpływ na kształt kultury regionalnej, czy też socjologicznej wiedzy na temat społeczeństwa lokalnego i przeobrażeń, które w nim zachodziły¹⁸. Ponadto treści edukacji regionalnej powinny także dotyczyć charakterystycznych elementów kulturowych regionu, np. gwary i jej odmian, lokalnej literatury i dzieł artystycznych, czy też współczesnej kultury materialnej, składającej się z m.in. architektury i urbanistyki. Dzięki temu w młodych pokoleniach kształtuje się świadomość istnienia procesów tworzących kulturę regionu oraz zdarzeń budujących jej współczesny wizerunek i wpływających na lokalne społeczeństwo.

Ponadto w przypadku tworzenia się tożsamości regionalnej młodych osób należy pamiętać, że wśród istotnych elementów decydujących o jej kształcie niezwykle ważne są aspekty emocjonalne wyrażane w postaci przeżyć i aktów psychicznych osób żyjących na danym terenie. To poczucie odpowiedzialności społecznej za losy wspólnoty regionalnej oraz za dbanie, ochronę i wzbogacanie języka, historii oraz kultury regionu sprawiają, że młode jednostki zaczynają identyfikować się z regionem. I jedną z podstaw tej identyfikacji są silne więzi emocjonalne, które przyczyniają się do przyjęcia postaw gotowości inicjowania altruistycznych działań, służących dobru wspólnoty regionalnej, społeczności, czy też całego regionu.

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 26.

¹⁸ M.S. Szczepański, *Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowski (red.), *Spółeczności pogranicza: wielokulturowość, edukacja*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 1996.

Fundament tożsamości regionalnej młodzieży tworzą trzy grupy wartości o charakterze symbolicznym. Pierwsza z nich obejmuje symboliczne środki komunikacji, zapewniające ciągłość kulturową społeczności regionalnej oraz mające charakter poznawczy. Do tej kategorii należą język i religia, oddziałujące na sposób funkcjonowania, postrzegania oraz kształtowania systemów wartości przez członków danej wspólnoty regionalnej. To język poprzez utrwalone w nim obrazy kulturowe danego regionu pozwala na rozpoznanie tożsamości wspólnotowej przez to, że nie tylko jest pojmowany w sposób „emblematyczny”, ale jako źródło i skarbnica wartości, które są tworzone oraz dziedziczone przez kolejne pokolenia¹⁹. W przypadku religii jako systemu wierzeń i obrzędów można mówić o jej integrującej, zespalającej społeczność lokalną roli, będącej także przestrzenią kulturową, mającą wpływ na kształt wspólnoty regionalnej i wyznawanych przez nią systemów wartości.

Kolejne grupy wartości symbolicznych dotyczą ekspresji wyrażających się w postawach i działaniach, które świadczą o stosunkach i przekonaniach wobec najbliższej wspólnoty, a także społecznych interesów. To dzięki identyfikowaniu się młodych osób z określonym systemem wartości, stworzonych przez wspólnotę lokalną, można stymulować proces kształtowania się tożsamości kulturowej oraz regionalnej młodzieży oraz zachęcać ją do podejmowania działań na rzecz lokalnego społeczeństwa. To wielopłaszczyznowa edukacja regionalna staje się drogą do wzbudzania w młodych osobach poczucia świadomości istnienia problemów dotyczących region, a także pozwala na nabycie umiejętności skonstruowania potencjalnych rozwiązań korzystnych dla różnych stron. W związku z tym należy pamiętać, że to kolejne pokolenia będą tworzyć i kształtować społeczność regionalną, zaś ich silna identyfikacja z regionem, przejawiająca się na różnych poziomach codziennego życia, jest wyznacznikiem jej trwałości, integracji oraz przetrwania dziedzictwa kulturowego w globalizującym się świecie.

Ponadto edukacja, a szczególnie ta regionalna, spełnia jeszcze jedno ważne zadanie, jakim jest ochrona młodego pokolenia przed zagubieniem się w szybko toczącej się rzeczywistości, w której to posiadanie i konsumpcjonizm stają się nadrzędnymi wartościami, zaś człowiek w swojej istocie jest sprowadzany do roli przedmiotu i towaru. Dlatego w tym natłoku bodźców, informacji, wciąż zmieniających się elementów i wzorców kulturowych oraz odrzucaniu tego, co wartościowe, to edukacja regionalna broni młodzież przed alienacją, uprzedmiotowieniem, samotnością oraz poczuciem braku posiadania fundamentów tworzących tożsamość jednostki. W związku z tym edukacja regionalna otwiera przed młodą osobą mikroświat, na którym można budować i tworzyć makroświat, prowadząc przy tym edukację o zasięgu narodowym oraz państwowym²⁰. To silne więzi z regionem i jego dziedzictwem kulturowym są

¹⁹ J. Bartmiński, *Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej*, [w:] T. Kostyrko, T. Zgółka (red.), *Kultura a kręgi tożsamości*, Silesia, Poznań–Wrocław 2000.

²⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna na pograniczach*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

podstawą do tworzenia więzi z państwem i narodem, zaś odrzucanie tego, co lokalne, regionalne, a więc swoich korzeni, prowadzi do poczucia zagubienia i alienacji we współczesnym świecie. I dlatego tak ważną funkcję pełni edukacja regionalna młodzieży, przygotowująca ją do życia zarówno w ojczyźnie prywatnej, narodowej, jak i w świecie²¹. A zrozumienie tego, co jest wartościowe, unikatowe, a zarazem wzbogacające ludzkie życie w kulturze i dziedzictwie kulturowym regionu staje się drogą do identyfikacji kolejnych pokoleń z regionalnością, narodowością oraz w końcu z samym sobą.

Zakończenie

Edukacja regionalna jest jedną z dróg, która może pomóc młodym osobom w kształtowaniu tożsamości regionalnej i kulturowej w świecie, w którym to dominują tendencje globalizacyjne oraz dehumanizujące siły. To przez przekazywanie i utrwalanie wiedzy o regionie, tradycjach, kulturze oraz wartościach wykształconych oraz podtrzymywanych przez wspólnotę lokalną istnieje możliwość stworzenia silnych więzi z regionem, a więc również identyfikacji z dziedzictwem kulturowym. Dzięki temu współczesna młodzież poznaje własne korzenie oraz rozwija w sobie poczucie przynależności, co jest niezwykle istotne w przypadku szybko zmieniającej się rzeczywistości, w której to porzuca się trwałość na rzecz chwili.

Ponadto edukacja regionalna broni jednostkę przed uprzedmiotowieniem oraz pozwala spojrzeć na swoje otoczenie, najbliższe środowisko z perspektywy wspólnoty kształtowanej przez określone czynniki i wpływy zewnętrzne oraz wewnętrzne. Poza tym ten rodzaj edukacji umożliwia przyjęcie postaw, które z jednej strony będą ukierunkowane na ochronę bogactw kulturowych regionu, z drugiej zaś otworzą się na poznanie innych wartości oraz odmiennych kultur. W związku z tym edukacja regionalna jest drogą do prowadzenia edukacji w mezostrukturach, budowania tożsamości regionalnej będącej podstawą tożsamości kulturowej, a także wejścia przez młodzież i jej funkcjonowania w makroświecie, przy jednoczesnym poznawaniu swoich korzeni i utrzymywaniu silnych więzi z mikroświatem, jakim jest jej mała Ojczyzna.

²¹ B. Synak, *Społeczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.

Bibliografia

- Bartmiński J., *Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej*, [w:] T. Kostyrko, T. Zgółka (red.), *Kultura a kręgi tożsamości*, Silesia, Poznań–Wrocław 2000.
- Burszta W., Dudzikowa M., *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Domagalska S., *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej – kryzys tożsamości?*, „Forum Socjologiczne” 2011, nr 2.
- Jałowicki B., *Regionalizm*, [w:] H. Domański (red.), *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
- Leśniak-Moczuk K., *Regionalizm w teorii i praktyce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2018, nr 54 (2).
- Mamrocka M., *Regionalizm w Polsce – tradycja i współczesność (wybrane zagadnienia)*, „Seminare” 2014, t. 35.
- Mathews G., *Supermarket kultury*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, t. 1 (19).
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna na pograniczach*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Suchocka A., Królikowska I., *Kreowanie tożsamości kulturowej jako wyzwanie XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2014, nr 4.
- Synak B., *Społeczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Szczepański M.S., *Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowski (red.), *Społeczności pogranicza: wielokulturowość, edukacja*, Uniwersytet Śląski, Cieszyn 1996.

Szczurek-Boruta A., *Identyfikacja i kształtowanie się tożsamości młodzieży – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 2010, nr 2805.

Zellma A., *Kształtowanie tożsamości regionalnej młodzieży w toku interakcji katechetycznych*, „Studia Warmińskie” 2002, nr 39.

Regional and cultural identity of modern youth – reflections on the role of regional education in the modern world

Abstract: In an increasingly rapidly globalising world, which resembles a ‘supermarket of culture’ offering fragile and ever-changing cultural patterns, young people need support in shaping their own cultural identities. Regional education influences the process of creating a regional identity, itself the foundation of cultural identity, allowing the formation of a strong identity and a bond with the region. This, in turn, can help young people to develop an idea of who they are and to find their place in the world. Therefore, regional education is a way to build a micro-world that prepares for life in the macro-world.

Keywords: regional education, regional identity of youth, cultural identity, globalisation

About the author:

Marzena Dobosz – Ph.D. in the field of education, at the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Associate in the Department of Early Education. Academic interests: cultural identity, regional education, contemporary culture, modern technologies in education.

Kamila Witerska*  <http://orcid.org/0000-0003-2451-0016>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Anna Sieczka**

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_07kw

Realizacja założeń pozytywnej dyscypliny we współczesnej rodzinie

Streszczenie: Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jaka jest wiedza rodziców na temat pozytywnej dyscypliny jako nowej metody wychowania i czy proponowane przez pozytywną dyscyplinę techniki są stosowane we współczesnej rodzinie. Próbę odpowiedzi na powyższe pytania podjęła Anna Sieczka w ramach pracy dyplomowej w Akademii Humanistycznej w Łodzi, wydział w Sieradzu, pod kierunkiem dr Kamili Witerskiej. Pytania badawcze oscyływały wokół wiedzy i zastosowania pozytywnej dyscypliny w praktyce. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety, w oparciu o autorski kwestionariusz.

Słowa kluczowe: pozytywna dyscyplina, pedagogika pozytywna, metody wychowania

* Kamila Witerska – dr, adiunkt w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się dramą, stymulowaniem motywacji i kreatywnego myślenia oraz wspieraniem rozwoju. Jest autorką publikacji dotyczącej porównania metody dramy stosowanej w różnych grupach wiekowych: *Drama na różnych poziomach kształcenia* (2010) oraz praktycznego przewodnika po technikach dramowych: *Drama. Techniki, strategie, scenariusze* (2011). Najnowsza publikacja dotyczy teatru forum (2016), nowej metody wykorzystywanej w edukacji rówieśniczej, profilaktyce i socjoterapii.

** Anna Sieczka – licencjat pedagogiki uzyskany w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, wydział w Sieradzu.

Pedagogika pozytywna – wprowadzenie

Budząca się obecnie pedagogika pozytywna tworzy się na gruncie psychologii pozytywnej, która została zapoczątkowana już dwadzieścia lat temu, w 1998 roku, kiedy podczas zjazdu Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego Martin Seligman, jego ówczesny przewodniczący, wezwał członów APA do „reorientacji psychologii z ludzkich słabości na ludzką siłę”¹. Psychologia pozytywna pojawiła się jako reakcja na psychologię dominującą w XX wieku, w której przeważała tematyka zaburzeń i chorób psychicznych, uprzedzeń czy zachowań agresywnych². Martin Seligman stwierdza, że psychologia XX wieku zaabsorbowana była negatywnymi aspektami życia, a zachowania człowieka interpretowała w kategoriach modelu choroby. „Jej głównym sposobem interweniowania było naprawianie szkody. Pod względem teoretycznym do niedawna była ona wiktymologią (nauką o ofiarach i poszkodowanych)”³.

Przedmiotem zainteresowania psychologii pozytywnej stało się dobre życie⁴, które może być rozpatrywane jako dobrostan (*well-being*) lub życie dobrze przeżywane (*life well-lived*). O ile w pierwszym aspekcie dobre życie postrzegane jest jako pewien stan, sytuacja człowieka, o tyle drugie podejście podkreśla, że dobre życie polega na działaniu i realizowaniu zadań. Przedmiotem zainteresowania psychologii pozytywnej jest więc zarówno ocena dobrostanu człowieka, jak i dróg osiągania takiego stanu, analizowanie podejmowanych przez niego działań⁵.

Tworząca się obecnie pedagogika pozytywna, idąc w ślad za psychologią, jako główny przedmiot swoich badań określa dobre życie oraz wychowanie i kształcenie do dobrego życia. Zakłada podmiotowość i dążenie do szczęścia uczestników procesów edukacyjnych.

¹ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 21.

² J. Czapiński, *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2004, s. 51–102.

³ M.E. Seligman, *Psychologia pozytywna*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2005, s. 20.

⁴ E. Trzebińska, dz. cyt.

⁵ Tamże.

Pozytywna dyscyplina – założenia pedagogiki pozytywnej w praktyce

Pedagogika pozytywna czerpie nie tylko z psychologii pozytywnej, ale także z założeń diagnozy pozytywnej⁶ oraz pozytywnej dyscypliny⁷. Ta ostatnia powstała jako reakcja na zmiany społeczne, a co za tym idzie – zmiany w funkcjonowaniu rodziny w drugiej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Zdaniem Jane Nelsen, twórczyni pozytywnej dyscypliny, wielu rodziców i nauczycieli sfrustrowanych było faktem, że zachowanie ówczesnych amerykańskich dzieci odbiegało znacznie od dobrego zachowania ich poprzedników w minionych latach. Nelsen przywołuje teorię Rudolfa Dreikursa, który już wcześniej opisywał zachowanie dzieci w kontekście zmian społecznych⁸.

Pierwsza duża transformacja społeczna, jaka miała wpływ na zmianę zachowania dzieci, to upadek wzoru uległości i posłuszeństwa. Dawniej wszyscy w rodzinie posłusznie wykonywali polecenia ojca i tylko nieliczni kwestionowali jego nieomyślność. Funkcjonowało wtedy wiele modeli uległości zarówno w pracy, jak i w społeczeństwie. Dziś wiele się zmieniło, każdy ma prawo do poszanowania własnej godności i nikt nie chce być traktowany z pogardą i bez szacunku. Dzieci obserwują świat dookoła i też chcą być traktowane z szacunkiem i na równi z dorosłymi. „Należy jednak pamiętać, że równość nie zakłada identyczności”⁹. Według założeń pozytywnej dyscypliny, dzieci nie mogą mieć wszystkich praw, które w naturalny sposób są związane z większym doświadczeniem, umiejętnościami i dojrzałością dorosłych. To właśnie dorośli powinni zapewnić dzieciom przewodnictwo i przede wszystkim szacunek. Dzieciom należy dać okazję do rozwijania potrzebnych umiejętności życiowych w atmosferze uprzejmości oraz stanowczości, bez poczucia wstydu, winy i bólu.

Kolejną ważną zmianą społeczną, która miała wpływ na zachowanie młodego pokolenia w latach 90. XX wieku, było to, że ówczesne dzieci nie miały potrzeby uczenia się odpowiedzialności i pracowitości. Rodzice w imię miłości dawali swoim pociechom zbyt dużo, nie wymagając w zamian niczego, co prowadziło do pojawiania się u młodych ludzi postawy „należy mi się”. Funkcjonowało mylne przekonanie, że dobry rodzic to taki, który chroni swoje dziecko przed każdym rozczarowaniem. Dorośli stali się nadopiekuńczy i pozbawiali swoje dzieci okazji do rozwijania w sobie wiary w umiejętności poradenia sobie zarówno ze wzlotami, jak i upadkami. Zaniebane było naturalne kiedyś uczenie się dzieci konkretnych umiejętności życiowych od rodziców, dziadków czy starszego rodzeństwa. Dorosłym zabrakło świadomości,

⁶ E. Wysocka, *Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 25, z. 2.

⁷ J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, przeł. A. Czechowska, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015, s. 34.

⁸ R. Dreikurs, V. Soltz, *Children: The challenge*, Plume, New York 1991.

⁹ J. Nelsen, dz. cyt., s. 34.

jak ważne jest to, by każdy, łącznie z dziećmi, miał wkład w dobro rodziny. Szukanie najlepszego sposobu wychowania młodego pokolenia dało początek modelowi rodzicielstwa opartego na koncepcjach Alfreda Adlera i Rudolfa Dreikursa. Alfred Adler (1870–1937) był psychiatrą żyjącym w tym samym czasie co Freud, jednak diametralnie różnił się od niego poglądami na naturę ludzką. Adler uważał, że zachowanie nie jest motywowane zdarzeniami z przeszłości. Jego zdaniem, zachowanie jest ukierunkowane na uzyskanie znaczenia i przynależności. Adler zachęcał dorosłych do traktowania dzieci z szacunkiem, ale przestrzegał przed ich rozpieszczaniem, które, jego zdaniem, prowadziło do późniejszych problemów związanych z funkcjonowaniem w rodzinie i społeczeństwie. Techniki pracy z dziećmi w warunkach szkolnych, opisane przez wiedeńskiego psychiatrę, dziesięć lat później przeniósł na grunt amerykański Rudolf Dreikurs (1897–1972), również pochodzący z Wiednia. Był on dyrektorem w jednym z ośrodków opieki nad dziećmi, w których stosowano metody Adlera w klasach i w środowisku rodzinnym. W 1937 roku uciekł przed hitlerowskimi prześladowaniami do USA. Dreikurs był jedną z pierwszych osób, które rozumiały korzyści płynące z terapii grupowych oraz relacji opartych na wzajemnym szacunku, zarówno w domu, jak i w szkole. Adler i Dreikurs uprzejme i stanowcze podejście do wychowania dzieci w domach i szkołach nazywali „demokratycznym”. To właśnie demokratyczne podejście w latach 80. XX wieku poznały i jeszcze bardziej rozpowszechniły Lynn Lott i Jane Nelsen. Lott prowadziła liczne szkolenia z nauczania przez doświadczenie i we współpracy ze swoimi uczniami napisała pierwszy *Podręcznik umiejętności rodzicielskich*. Nelsen była dyrektorem wspieranego przez państwo projektu inspirowanego psychologią Alfreda Adlera. Prowadzony przez nią projekt tuż po wprowadzeniu i pierwszych testach uzyskał pochlebne opinie w społeczeństwie amerykańskim. W 1981 roku Nelsen napisała i za własne pieniądze opublikowała cieszącą się dużą popularnością książkę *Pozytywna dyscyplina*.

Współcześnie pozytywna dyscyplina sprawdza się w przypadku przedszkolaków i innych grup wiekowych. Jest ona czymś innym niż dyscyplina konwencjonalna. Nie ma nic wspólnego z karą, chociaż w potocznym rozumieniu dyscyplina to odpowiednik słowa „kara”, idzie natomiast w parze z nauką wartościowych umiejętności życiowych i społecznych. Zachowanie dzieci „determinowane jest kontekstem społecznym. Dzieci budują przekonanie na swój temat oraz decyzje dotyczące swojego przyszłego zachowania na podstawie tego, jak postrzegają siebie w relacjach, i tego, co ich zdaniem inni czują w stosunku do nich”¹⁰. Stosowanie pozytywnej dyscypliny jako metody wychowawczej w relacjach z małymi dziećmi polega na decydowaniu, co ty chcesz zrobić, a potem uprzejmym i stanowczym wprowadzaniu tej decyzji w życie, nie jest zaś oczekiwaniem, że dziecko radośnie zastosuje się do tej decyzji i będzie się „dobrze zachowywać”. Należy pamiętać, że im dziecko będzie starsze i im więcej umiejętności będzie posiadać, tym częściej będzie można je angażować w proces

¹⁰ Tamże, s. 67.

szukania i znajdowania rozwiązań oraz wyznaczania granic. Dziecko w ten sposób będzie ćwiczyć umiejętność myślenia, wzmacniać pewność siebie oraz uczyć się wykorzystywać swoją autonomię i władzę w użyteczny sposób. Zwiększy się jego motywacja do wdrażania w życie poznanych rozwiązań i przestrzegania ustalonych granic, które samo pomogło stworzyć. Zasady pozytywnej dyscypliny pomagają zbudować relację opartą na miłości oraz wzajemnym szacunku. To również dobry początek długotrwałego procesu wspólnego rozwiązywania problemów.

Najważniejsze części składowe pozytywnej dyscypliny:

- **wzajemny szacunek** – rodzice powinni okazywać szacunek sobie, zaistniałej sytuacji oraz dziecku. Powinni wysłuchać, jak całą sytuację widzi ich dziecko i jakie potrzeby i opinie wyraża. Dziecko powinno wyrażać szacunek wobec rodziców i rodzeństwa. „Wzajemny szacunek to: wiara w zdolności swoje i innych, branie pod uwagę perspektywy własnej i innych, wzięcie odpowiedzialności za swój wkład w problem”¹¹;
- **rozumienie przekonania stojącego za zachowaniem** – za każdym dziecięcym zachowaniem stoi jakiś jego ważny cel. Już od dnia narodzin dzieci zaczynają formułować przekonania, które kształtują ich osobowość. Przyjrzenie się przekonaniom dziecka jest tak samo ważne, jeśli nie ważniejsze, niż odnoszenie się do samego zachowania;
- **skuteczna komunikacja** – rodzice i dzieci powinni dobrze nauczyć się słuchać i zwracać się do siebie nawzajem z szacunkiem, by prosić o to, czego potrzebują. Rodzice przekonują się, że dzieci stosują się do przyjętych zasad, jeśli włącza się je do procesu wymyślania rozwiązań i aktywnego uczestnictwa, a nie kiedy tylko mówi im się, co mają robić. Rodzice muszą nauczyć się też tego rodzaju słuchania, którego oczekują od dzieci;
- **rozumienie świata dziecka** – dzieci przechodzą przez różne etapy rozwoju osobowości. Kiedy rodzic pozna kolejne stadia rozwojowe i związane z tym wyzwania, weźmie pod uwagę również inne czynniki, takie jak: kolejność urodzenia, temperament oraz słabe i mocne strony dziecka, jego umiejętności społeczne i emocjonalne, łatwiej będzie mu zrozumieć zachowanie dziecka. Poznanie przez rodzica świata dziecka pozwoli na lepsze reagowanie na jego zachowanie;
- **dyscyplina, która uczy** – skuteczna dyscyplina uczy wartościowych umiejętności społecznych oraz życiowych i nie zawiera w sobie ani elementów pobłażliwości, ani kary;
- **koncentracja na rozwiązaniach zamiast na karze** – należy pamiętać, że poczucie winy nigdy nie rozwiązuje żadnych problemów wychowawczych. Na początku to rodzic samodzielnie decyduje, jakie będzie jego podejście do problemów i wyznań. Jeżeli będzie mu zależeć na dobrych relacjach z dzieckiem,

¹¹ Tamże, s. 190.

to z upływem czasu nauczy się z nim współpracować, by wspólnie znajdować pomocne i pełne szacunku rozwiązania;

- **zachęta** – to docenianie postępów i wysiłku, a nie tylko sukcesów. To dzięki niej dzieci rozwijają wiarę we własne siły i umiejętności. Rodzic powinien wiedzieć, że wbrew obiegowej opinii zachęta i wsparcie ze strony rodzica nie jest nagrodą. „To właśnie zachęta i wsparcie usuwają potrzebę nieodpowiedniego zachowania”¹². Należy jak najszybciej zamienić pochwałę w zachętę. „Owszem, pochwała niejednokrotnie motywuje dzieci do poprawy zachowania, jednak jej skutkiem ubocznym staje się uzależnienie od aprobaty dorosłych i zadowolenie innych kosztem własnej samooceny”¹³. Należy pamiętać, że dzieci zachowują się lepiej, kiedy czują się lepiej. Dzieci chętniej współpracują, uczą się nowych umiejętności i okazują ciepłe uczucia wtedy, kiedy ze strony dorosłych czują zachętę, wsparcie i miłość.

Najważniejszym celem pozytywnej dyscypliny jest umożliwienie dzieciom i dorosłym odczuwania radości, współpracy, szacunku, współdzielonej odpowiedzialności oraz miłości w życiu i relacjach. „Zdarza się nam zachowywać tak, jakbyśmy zapomnieli, że we współistnieniu z dziećmi oraz w pracy z nimi to właśnie miłość i radość są najważniejsze. Zamiast tego źródłem naszych działań stają się strach, osądy, oczekiwania, wina, rozczarowanie i gniew”¹⁴.

Pozytywna dyscyplina we współczesnej rodzinie – raport z badań

Pozytywna dyscyplina jest metodą nową, jednak dzięki prężnie działającej organizacji Pozytywna Dyscyplina prowadzonej przez Joannę Baranowską¹⁵ z zespołem zdobywa coraz większy rozgłos i popularność. Stąd rodzi się pytanie, jaka jest wiedza rodziców na temat tej nowej metody wychowania i czy proponowane przez pozytywną dyscyplinę techniki są stosowane we współczesnej rodzinie.

Próbę odpowiedzi na powyższe pytania podjęła Anna Sieczka w ramach pracy dyplomowej w Akademii Humanistycznej w Łodzi, wydział w Sieradzu, pod kierunkiem dr Kamili Witerskiej.

Pytania badawcze, na które starano się znaleźć odpowiedzi, oscylują wokół wiedzy i zastosowania narzędzi pozytywnej dyscypliny w praktyce, a uszczegółowione brzmią następująco:

- Czy rodzice dzieci w wieku przedszkolnym znają metodę pozytywnej dyscypliny?

¹² Tamże, s. 117.

¹³ Tamże, s. 204.

¹⁴ Tamże, s. 361.

¹⁵ Portal Pozytywnej Dyscypliny: <https://pozytywnadyscyplina.pl/>.

- Jakie narzędzia pozytywnej dyscypliny są najczęściej stosowane przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym?
- Jakie czynniki utrudniają rodzicom realizację założeń pozytywnej dyscypliny?

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety, w oparciu o autorski kwestionariusz ankiety. Zrealizowano je w 2019 roku, w placówce niepublicznej, w Prywatnym Przedszkolu „Okruszek” w Kamieńsku, do której uczęszcza 60 dzieci. Badaniem objęto 50 rodziców i opiekunów dzieci przedszkolnych. W wyniku przeprowadzonych badań zgromadzono 50 kwestionariuszy ankiet. Respondenci zostali zapewnieni o anonimowości zebranych danych, a także poinformowani o celu badań.

W badaniu wzięło udział 50 osób: 28 kobiet (stanowiły 58% wszystkich badanych) i 22 mężczyzn. Proporcja płci ankietowanych była zbliżona. Następną cechą analizowanej populacji był wiek.

Tabela 1. Wiek i płeć respondentów

Przedział wiekowy	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem
20–24 lat	3	0	3
25–30 lat	15	11	26
31–35 lat	9	6	15
36–40 lat	1	2	3
41 lat i powyżej	0	3	3
Suma końcowa	28	22	50

Najliczniejszą grupę stanowili badani z przedziału wiekowego 25–30 lat – 26 osób (52%). Najmniej badanych osób – po 3 (6%) było w przedziałach: 20–24 lat, 36–40 lat i 41 i powyżej lat. Większość respondentów (82%) to osoby w wieku 25–35 lat, a więc w okresie rozwojowym określanym jako wczesna dorosłość¹⁶.

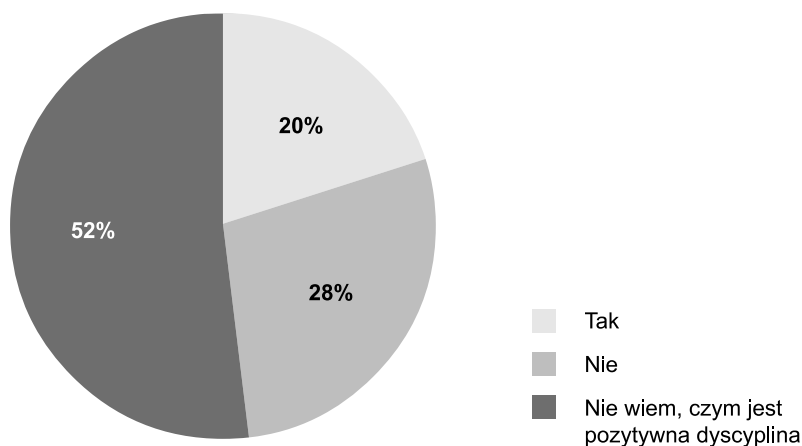
W ramach badań ankietowani odpowiedzieli na 13 pytań, których celem było określenie ich wiedzy i obszarów zastosowania narzędzi pozytywnej dyscypliny.

¹⁶ B. Smykowski, *Wczesna dorosłość – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, 2 (132), s. 4–5.

Pytanie 1. Czy w wychowaniu dziecka wykorzystuje Pani/Pan narzędzia pozytywnej dyscypliny?

Tabela 2. Odpowiedzi na pytanie nr 1

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	9	1	10	20
Nie	8	6	14	28
Nie wiem, czym jest pozytywna dyscyplina	11	15	26	52
Suma końcowa	28	22	50	100



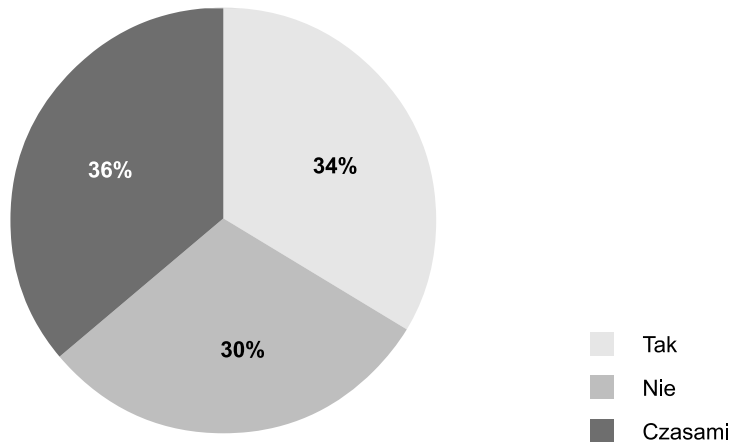
Wykres 1. Odpowiedzi na pytanie nr 1

Odpowiedzi ankietowanych na powyższe pytanie wskazują, że połowie z nich – 26 osobom (52%) nie jest znana ta metoda wychowawcza. Kolejna grupa to 14 osób (28%), które stwierdziły, że nie stosują narzędzi pozytywnej dyscypliny. Jedynie 10 osób zadeklarowało, że zna i wykorzystuje narzędzia pozytywnej dyscypliny, co stanowi odsetek 20% ogółu badanych. Co ciekawe, wśród tych 10 osób większość (9 osób) to kobiety. Wykorzystywanie narzędzi pozytywnej dyscypliny zadeklarował tylko jeden mężczyzna z pięćdziesięcioosobowej grupy.

Pytanie 2. Czy Pani/Pan angażuje dziecko w ustalenie granic i zasad jego zachowania?

Tabela 3. Odpowiedzi na pytanie nr 2

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	12	5	17	34
Nie	7	8	15	30
Czasami	9	9	18	36
Suma końcowa	28	22	50	100



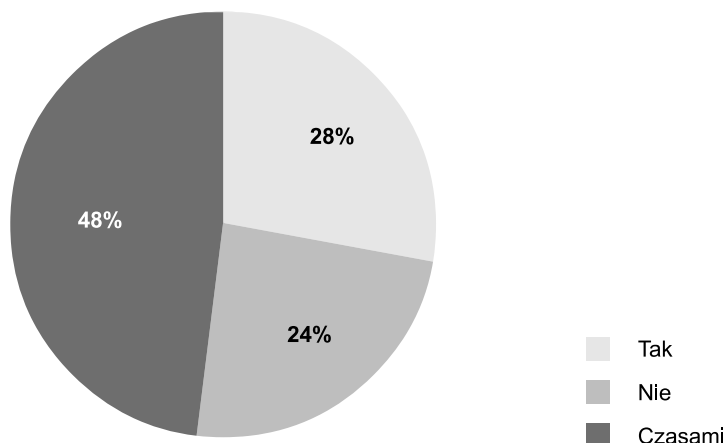
Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie nr 2

Przeprowadzone badania wskazują, że rozkład odpowiedzi na powyższe pytanie jest równomierny: 30, 34 i 36%. Najczęściej padała odpowiedź: „czasami” – wybrało ją 18 osób, nieco rzadziej odpowiadano „tak” – 17 osób i w dużej mierze były to kobiety (12 osób), i aż 15 osób zadeklarowało: „nie”, czyli 30% dorosłych nie angażuje dzieci w ustalanie zasad i granic wychowania.

Pytanie 3. Czy Pani/Pan informuje dziecko o swoich planach i oczekiwaniach?

Tabela 4. Odpowiedzi na pytanie nr 3

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	5	9	14	28
Nie	9	3	12	24
Czasami	8	16	24	48
Suma końcowa	22	28	50	100



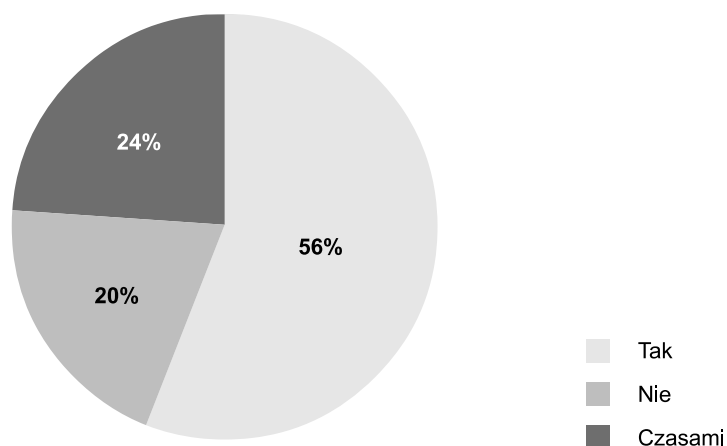
Wykres 3. Odpowiedzi na pytanie nr 3

Połowa respondentów (48%) tylko czasami informuje swoje dziecko o własnych planach i oczekiwaniach. Częściej robią to kobiety („czasami” – 16 osób; „tak” – 9 osób).

Pytanie 4. Czy Pani/Pan zna mocne i słabe strony swojego dziecka?

Tabela 5. Odpowiedzi na pytanie nr 4

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	18	10	28	56
Nie	6	4	10	20
Czasami	4	8	12	24
Suma końcowa	28	22	50	100



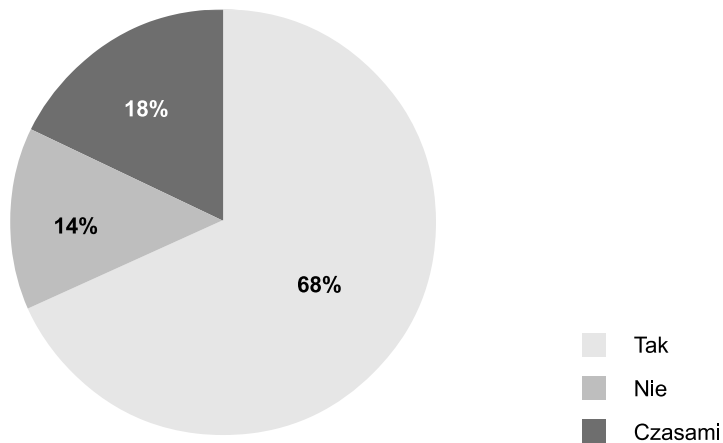
Wykres 4. Odpowiedzi na pytanie nr 4

Postawione pytanie wymagało od ankietowanych zastanowienia się nad cechami własnych dzieci. Budujące jest to, że ponad połowa z nich (28 osób) odpowiedziała „tak”, czyli zna mocne i słabe strony swoich dzieci, jednak aż 10 osób (20%) deklaro- wało wprost, że nie zna predyspozycji swoich pociech.

Pytanie 5. Czy zachęca Pani/Pan dziecko do samooceny?

Tabela 6. Odpowiedzi na pytanie nr 5

Czy zachęca Pani/ Pan dziecko do samooceny?	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	16	18	34	68
Nie	5	2	7	14
Czasami	7	2	9	18
Suma końcowa	28	22	50	100



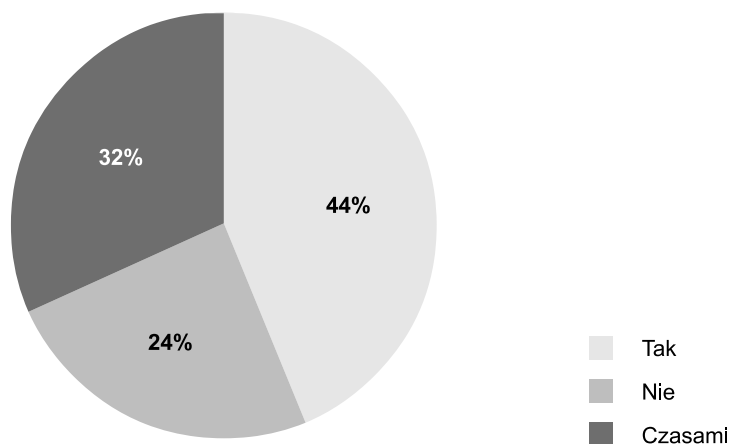
Wykres 5. Odpowiedzi na pytanie nr 5

W odpowiedzi na to pytanie aż 68% ankietowanych zadeklarowało, że zachęca dziecko do samooceny. Byli to zarówno mężczyźni, jak i kobiety, z niewielką przewagą tych pierwszych.

Pytanie 6. Czy Pani/Pan zachęca dziecko do samodzielnego rozwiązywania problemów?

Tabela 7. Odpowiedzi na pytanie nr 6

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	11	11	22	44
Nie	5	7	12	24
Czasami	12	4	16	32
Suma końcowa	28	22	50	100



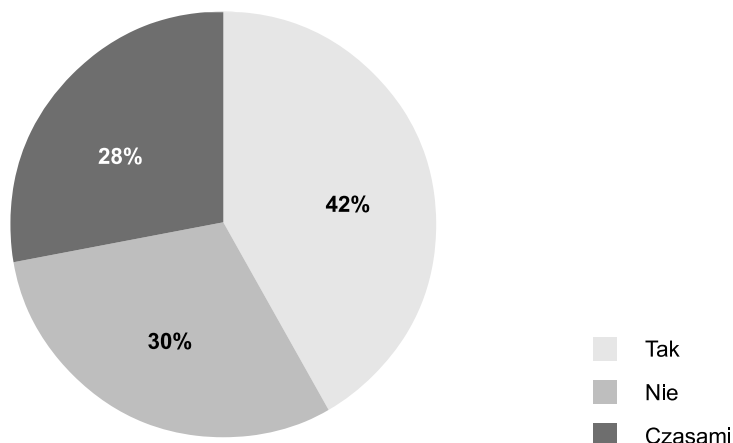
Wykres 6. Odpowiedzi na pytanie nr 6

Przeprowadzone badania wskazują, że 44% badanych zdecydowanie zachęca swoje dzieci do samodzielnego rozwiązywania problemów.

Pytanie 7. Czy potrafi Pani/Pan uprzejmie i stanowczo wytrwać w swoich decyzjach wychowawczych?

Tabela 8. Odpowiedzi na pytanie nr 7

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	7	14	21	42
Nie	13	2	15	30
Czasami	8	6	14	28
Suma końcowa	28	22	50	100



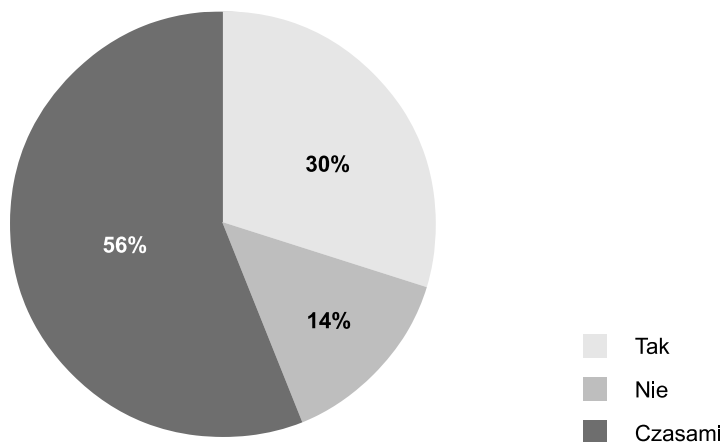
Wykres 7. Odpowiedzi na pytanie nr 7

Podobnie jak w odpowiedzi na poprzednie pytanie także tutaj 44% głosów było pozytywnych, ale to mężczyźni byli bardziej konsekwentni w swoich decyzjach wychowawczych – 14 z nich wybrało odpowiedź „tak”.

Pytanie 8. Czy stosuje Pani/Pan zasady logicznej konsekwencji np.: odpowiedzialność = przywileje, brak odpowiedzialności = brak przywilejów?

Tabela 9. Odpowiedzi na pytanie nr 8

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	9	6	15	30
Nie	5	2	7	14
Czasami	14	14	28	56
Suma końcowa	28	22	50	100



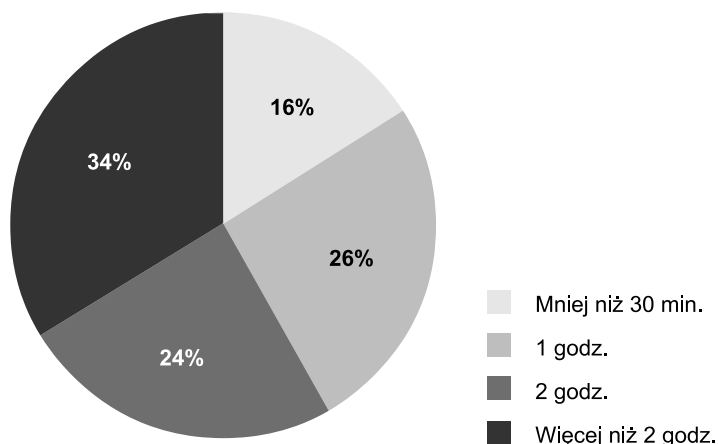
Wykres 8. Odpowiedzi na pytanie nr 8

W tym pytaniu ponad połowa ankietowanych – 56% wybrała odpowiedź „czasami”, a 30% respondentów odpowiedziało „tak”. 14% badanych nie stosowało zasady logicznych konsekwencji w procesie wychowania.

Pytanie 9. Ile czasu dziennie przeznaczają Pani/Pan na rozmowę, zabawę, wysłuchanie dziecka?

Tabela 10. Odpowiedzi na pytanie nr 9

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Mniej niż 30 minut	2	6	8	16
1 godz.	4	9	13	26
2 godz.	8	4	12	24
Więcej niż 2 godz.	14	3	17	34
Suma końcowa	28	22	50	100



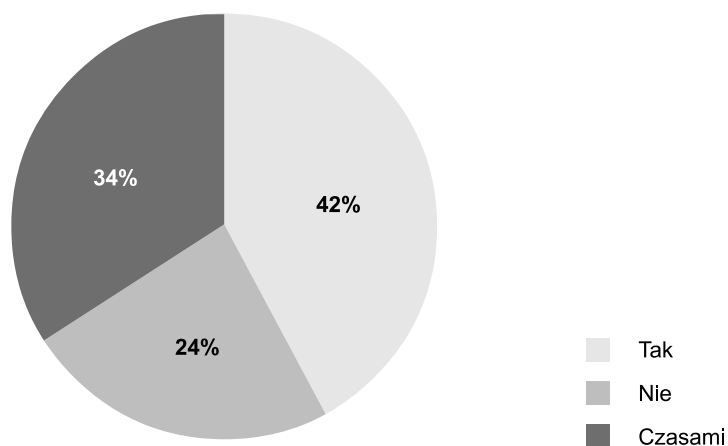
Wykres 9. Odpowiedzi na pytanie nr 9

Jak wskazują odpowiedzi na to pytanie, tylko 16% ankietowanych spędzało z dzieckiem mniej niż 30 minut dziennie, i byli to w większości mężczyźni (6 osób). Aż 34% ankietowanych poświęcało swojemu dziecku ponad 2 godziny dziennie, a kolejne 24% deklarowało 2 godziny dziennie spędzane razem z dzieckiem na wspólnej zabawie i rozmowie.

Pytanie 10. Czy unika Pani/Pan rozpieszczania i wyręczania dziecka?

Tabela 11. Odpowiedzi na pytanie nr 10

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	10	11	21	42
Nie	5	7	12	24
Czasami	13	4	17	34
Suma końcowa	28	22	50	100



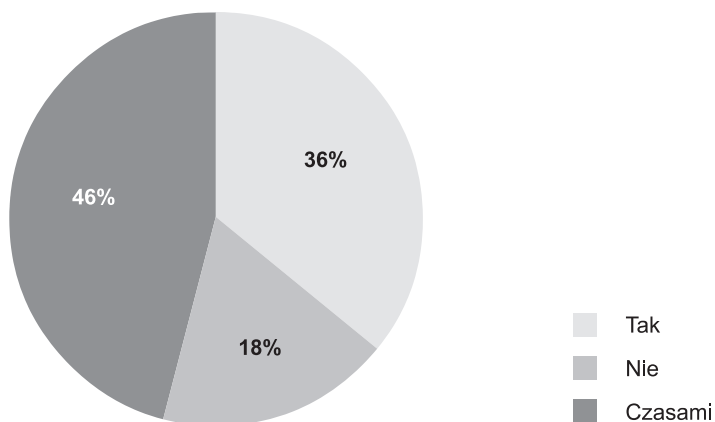
Wykres 10. Odpowiedzi na pytanie nr 10

Respondenci w dużej mierze (42%) nie wyręczają swoich dzieci, kolejne 34% stara się tego nie robić.

Pytanie 11. Czy uczy Pani/Pan dziecko, że błędy są wspaniałą okazją do nauki?

Tabela 12. Odpowiedzi na pytanie nr 11

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	12	6	18	36
Nie	7	2	9	18
Czasami	9	14	23	46
Suma końcowa	28	22	50	100



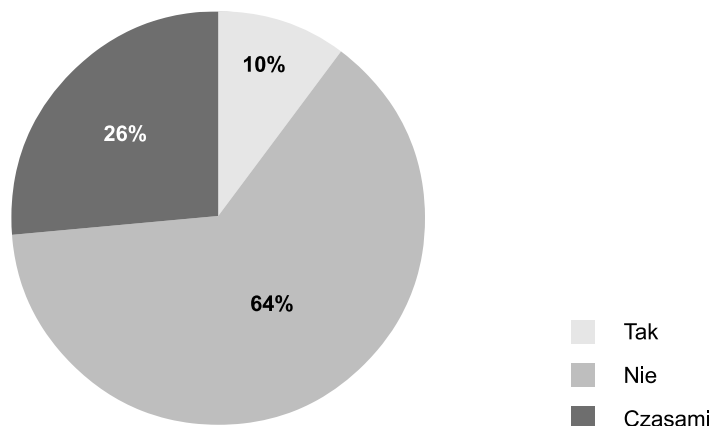
Wykres 11. Odpowiedzi na pytanie nr 11

Przeprowadzone badania wskazują, że najwięcej, bo 23 osoby czasami uczyły swoje dziecko, że błędy to dobra okazja do nauki. Kolejne 18 osób zdecydowanie odpowiedziało „tak” na postawione pytanie. Tylko 9 osób nie uznawało błędów jako okazji do nauki.

Pytanie 12. Czy problemy, np. niewłaściwe zachowanie dziecka, rozwiązuje Pani/Pan po uspokojeniu emocji (pozytywna przerwa)?

Tabela 13. Odpowiedzi na pytanie nr 12

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	4	1	5	10
Nie	18	14	32	64
Czasami	6	7	13	26
Suma końcowa	28	22	50	100



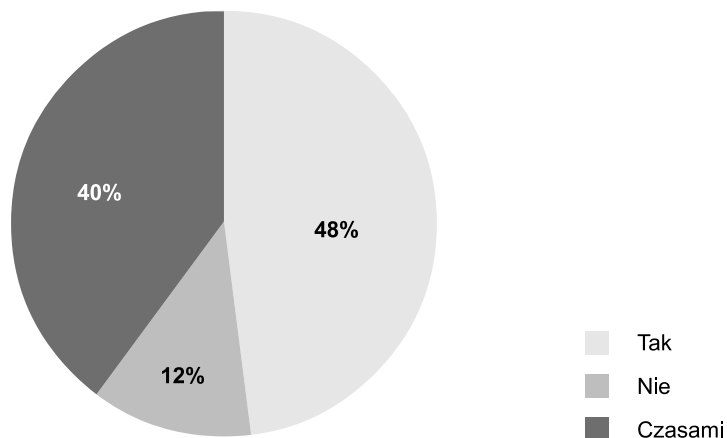
Wykres 12. Odpowiedzi na pytanie nr 12

Jak wynika z odpowiedzi na powyższe pytanie, 64% rodziców przyznało, że problemy wychowawcze rozwiązuje pod wpływem emocji. Wśród badanych 26% czasami starało się opanować emocje za pomocą pozytywnej przerwy. Tylko 10% rodziców deklarowało, że rozwiązuje problemy wychowawcze po opanowaniu emocji. Okazuje się, że kontrola własnych emocji i odroczenie rozmowy z dzieckiem stanowią największe problemy dla rodziców w perspektywie założeń metody wychowawczej, jaką jest pozytywna dyscyplina.

Pytanie 13. Czy stosuje Pani/Pan pytania „pełne ciekawości”, tzn. pytania pomagające dziecku zgłębić konsekwencje jego wyborów?

Tabela 14. Odpowiedzi na pytanie nr 13

Odpowiedzi respondentów	Kobieta	Mężczyzna	Ogółem	Procent
Tak	16	8	24	48
Nie	4	2	6	12
Czasami	8	12	20	40
Suma końcowa	28	22	50	100



Wykres 13. Odpowiedzi na pytanie nr 13

Respondenci w dużej mierze (48%) odpowiedzieli „tak” na postawione pytanie, a 40% badanych czasami stosuje „pytania pełne ciekawości”, to znaczy takie, które pomagają dziecku zgłębić konsekwencje jego wyborów, wspierają dziecko w odkrywaniu przyczyn różnych zdarzeń, dostrzeganiu skutków, wyciąganiu wniosków, znajdowaniu rozwiązań i podejmowaniu decyzji.

Podsumowanie i wnioski z badań

Zamierzeniem niniejszych badań była próba określenia wiedzy rodziców na temat pozytywnej dyscypliny i stosowania proponowanych przez nią technik. Analiza zebranego materiału pozwoliła na sformułowanie poniższych wniosków.

1. Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym raczej nie znają metody pozytywnej dyscypliny i jej narzędzi. Aż 52% ankietowanych deklarowało wprost, że nie wie, czym jest pozytywna dyscyplina. Wydaje się więc, że istnieje potrzeba rozpowszechnienia wiedzy na temat pozytywnej dyscypliny wśród młodych dorosłych, którzy już są lub mają za chwilę stać się rodzicami. Większość badanych (82%) to osoby w wieku 25–35 lat, a więc w okresie rozwojowym określanym jako wczesna dorosłość. „Wczesny okres dorosłości, czyli lata między 20 a 30/35 rokiem życia to okres swoistego nowicjatu, uczenia się nie tylko podejmowania, ale i wywiązywania się z podjętych zobowiązań. Dotyczą one w tym okresie życia trzech obszarów: (1) aktywności zawodowej, (2) związania się z partnerem życiowym, przyjacielem, kimś bliskim, a w przypadku niektórych ludzi także (3) założenia własnej rodziny”¹⁷. Młodzi dorośli dopiero uczą się bycia rodzicami i zadaniem pedagogów jest pomaganie im w zdobywaniu tej wiedzy.
2. Pomimo że rodzice nie znają założeń pozytywnej dyscypliny, większość z nich zdecydowanie stosuje lub stosuje czasami narzędzia pozytywnej dyscypliny. Najsilniej obecnym zachowaniem badanych rodziców jest zachęcanie dziecka do samooceny (68%) oraz znajomość silnych i słabych stron swojego dziecka (56%).
3. Czynnikiem utrudniającym rodzicom realizację założeń pozytywnej dyscypliny może być problem z kontrolą własnych emocji, czyli poziom własnego rozwoju emocjonalnego. W świetle przeprowadzonych badań 64% rodziców przyznało, że problemy wychowawcze rozwiązuje pod wpływem emocji. Wśród badanych 26% czasami stara się opanować emocje za pomocą pozytywnej przerwy. Tylko 10% respondentów deklarowało, że rozwiązuje problemy wychowawcze po opanowaniu emocji. Na podstawie przeprowadzonych badań wydaje się więc zasadne zapewnienie młodym rodzicom treningów z zakresu własnego rozwoju emocjonalnego, szczególnie dotyczących znajomości i kontroli własnych emocji.

Autorzy niniejszego artykułu wyrażają nadzieję, że przyczyni się on do większego zainteresowania metodą pozytywnej dyscypliny nie tylko wśród rodziców, ale także wśród pedagogów, którzy będą potrafili przekazywać wiedzę na ten temat kolejnym osobom. Pozytywna dyscyplina wymaga od opiekunów okazywania dzieciom szacunku – traktowania ich jako pełnoprawnych partnerów w rozmowie, jednocześnie stawiając odpowiednie granice. Metoda ta jest skuteczna długofalowo, bo ma na uwadze

¹⁷ B. Smykowski, dz. cyt., s. 49.

to, co myśli i czuje dziecko, czego się uczy i jakie podejmuje decyzje o sobie samym i o swoim świecie. Zamiast systemu kar i nagród rodzice stosują zasadę naturalnych i logicznych konsekwencji oraz skupiają się na wspólnym rozwiązywaniu powstałego problemu. „Pozytywna dyscyplina nie sprawia, że dzieci stają się idealne. Jednak wielu rodziców twierdzi, że wprowadzenie w życie jej zasad i rozwiązań przynosi po prostu więcej radości i satysfakcji z przebywania razem”¹⁸.

Bibliografia

- Czapiński J., *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2004.
- Dreikurs R., Soltz V., *Children: The challenge*, Plume, New York 1991.
<https://pozytywnadyscyplina.pl/> [dostęp: 03.02.2020].
- Nelsen J., *Pozytywna dyscyplina*, przeł. A. Czechowska, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.
- Seligman M.E., *Psychologia pozytywna*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa 2005.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Wysocka E., *Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 25, z. 2.
- Smykowski B., *Wczesna dorosłość – szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 2 (132).

Implementation of positive discipline in a present-day family

Abstract: The article is an attempt to answer the question of parents' knowledge about positive discipline as a new upbringing method and whether techniques proposed by positive discipline are used in the modern family. An attempt to answer the above question was made by Anna Sieczka as part of her diploma work at the Academy of Humanities in Łódź, faculty in Sieradz, under the direction of Dr Kamila Witerska. The research questions centred on knowledge and the application of positive discipline in practice. The research was based on a questionnaire developed by the author.

Keywords: positive discipline, positive pedagogy, upbringing methods

¹⁸ J. Nelsen, dz. cyt., s. 29.

About the authors:

Kamila Witerska, Ph.D. – lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology at the University of Humanities and Economics in Lodz. She obtained a doctoral degree in Humanities in the field of Pedagogy at the Faculty of Education at the University of Warsaw. She is interested in drama, stimulating creative thinking and supporting development. She has 15 years of experience in drama work with children, teenagers and adults. She is the author of the first publication on comparing the methods of drama used in various age groups: *Drama at various levels of education* (2010); a practical guide to drama techniques, *Drama. Techniques, strategies, scenarios* (2011), and an interview-based publication that is an attempt to show the diversity of drama in Poland and throughout the world: *Drama. A guide to concepts, techniques and places* (2014). The latest publication concerns the Forum Theater (2016), a new method used in peer education, prevention and sociotherapy. She is a member of National Drama and the Polish Association of Creativity.

Anna Siczka – BA in pedagogy, obtained at the University of Humanities and Economics in Łódź, Faculty in Sieradz.

Długotrwały stres przyczyną wypalenia zawodowego u pracowników rodzinnych domów dziecka

Streszczenie: Artykuł w sposób opisowy przedstawia problematykę znaczenia długotrwałego stresu związanego z wypaleniem zawodowym u pracowników rodzinnych domów dziecka. Autorka artykułu podaje najpierw definicję stresu i wymienia sytuacje, w których może się on pojawić, a następnie prezentuje wyniki studium przypadku, uzyskane za pomocą technik wywiadu i obserwacji. Analizy ukazują zależności pomiędzy długotrwałym stresem w pracy a wypaleniem zawodowym u pracowników rodzinnych domów dziecka. Wyniki badań zostały podzielone na kilka podtematów i obejmują między innymi przyczyny stresu w rodzinnym domu dziecka, objawy wypalenia zawodowego u pracowników, a także sposoby radzenia sobie ze stresem w rodzinnym domu dziecka oraz wnioski końcowe.

Słowa kluczowe: stres, wypalenie zawodowe, rodzinny dom dziecka

Wprowadzenie

Stres w miejscu pracy definiowany jest jako „sytuacja, w której dochodzi do konfliktu między możliwościami, umiejętnościami i wiedzą pracownika a warunkami pracy, stawianymi wymaganiami i oczekiwaniami, i w której pracownik nie jest w stanie sprostać tym wymaganiom, oczekiwaniam, czując dyskomfort związany z warunkami

* Agnieszka Deja – doktorantka studiów z zakresu pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Ukończone studia: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z terapią pedagogiczną, pedagogika społeczna. Zainteresowania: opieka zastępcza, rodzinne formy opieki zastępczej, rodzinne domy dziecka, interakcjonizm symboliczny.

pracy”¹. Tom Cox i Amanda Griffiths² twierdzą, iż stres związany z pracą „pojawia się na skutek oddziaływania zagrożeń psychospołecznych, czyli takich, które negatywnie wpływają na samopoczucie psychiczne lub psychofizyczne pracownika oraz wynikają z zależności między planowaniem pracy a zarządzaniem pracą w kontekście organizacji i społeczeństwa”. Do takich zagrożeń – przyczyn stresu związanego z pracą – należy zaliczyć³:

- „a) nadmierne obciążenie pracą ilościowe (duża ilość pracy, zbyt szybkie tempo pracy, krótkie terminy) i jakościowe (zadania ponad możliwości pracownika, zbyt wysokie wymagania emocjonalne, duża odpowiedzialność, trudne decyzje, dylematy moralne);
- b) niedociążenie jakościowe pracą (praca poniżej kwalifikacji, monotonia i monotypowość pracy, zbyt mała odpowiedzialność);
- c) brak kontroli nad pracą (nieelastyczne harmonogramy pracy, nieregularne i nieprzewidywalne lub nietypowe godziny pracy, nieustanna presja czasu, współpracowników, kierownictwa);
- d) złe stosunki międzyludzkie i niewłaściwa kultura organizacyjna (m.in. brak wsparcia od przełożonych, współpracowników, ciągła rywalizacja, brak współpracy, konflikty interpersonalne, niedostateczna komunikacja, zachowania nieetyczne w zespole pracowniczym, w tym mobbing i dyskryminacja, brak jasności celów organizacji);
- e) złe lub trudne fizyczne, chemiczne i ergonomiczne warunki pracy;
- h) brak możliwości rozwoju kariery zawodowej;
- j) wykluczające się nawzajem wymagania w pracy i w domu utrudniające pogodzenie roli zawodowej z życiem rodzinnym (nierównowaga życie prywatne-praca)”.

Wymienione stresory nie sprzyjają pozytywnemu pobudzeniu stresowemu, tworzą raczej sytuację dystresu, w której pojawiają się negatywne skutki stresu w pracy. Mogą się one objawiać na kilku poziomach funkcjonowania pracowników: fizjologicznym, poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym⁴. Jak podaje Michał Gólc,

¹ M. Gólc, *Stres w pracy. Poradnik dla pracodawcy*, Państwowa Inspekcja Pracy, Warszawa 2016, s. 5.

² T. Cox, A. Griffiths, *The nature and measurement of work-related stress: Theory and practice*, [w:] J.R. Wilson, N. Corlett (red.), *Evaluation of Human Work*, 3rd Edition, Routledge, Abingdon 2005, s. 5.

³ M. Ostrowska, A. Michcik, *Stres w pracy – objawy, konsekwencje, przeciwdziałanie*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2014, nr 5, s. 12–15. Zob. też: *Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym: ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników*, WHO, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2008.

⁴ D. Żołnierczyk-Zreda, *Jak radzić sobie ze stresem zawodowym – trening oparty na uważności*, ZUS, Warszawa 2015, s. 8.

„jeżeli stan napięcia stresowego utrzymuje się długo, może prowadzić do psychicznego i fizycznego wyczerpania oraz wypalenia zawodowego”⁵.

Według Magdaleny Wróblewskiej „wypalenie zawodowe jest bolesnym uświadomieniem sobie przez osoby pomagające, że nie są w stanie już więcej pomóc innym, że całkowicie zużyły swoje siły”⁶. Natomiast Ayala M. Pines podkreśla, że „wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”⁷. Zaangażowanie to często ulokowane jest w sensie wykonywanej pracy. Według psychologów egzystencjalnych znalezienie sensu życia jest najważniejszą i najsilniejszą motywacją człowieka. Ważna jest dla nas wiara, że to, co robimy, ma sens i jest pożyteczne dla innych. Jednak im bardziej ambitne mamy cele, im większe mamy oczekiwania, im mocniej identyfikujemy się z pracą zawodową, im więcej pokładamy w niej nadziei i im bardziej ją idealizujemy, tym bardziej jesteśmy narażeni na ryzyko wypalenia zawodowego.

Założenia metodologiczne

Badacz zainteresowany problematyką wypalenia zawodowego w rodzinnym domu dziecka powinien skupić się przede wszystkim na tych aspektach, które są najważniejsze w przekonaniach i odczuciach grupy. Dlatego przedmiotem badań jest wypalenie zawodowe postrzegane z perspektywy pracowników rodzinnego domu dziecka w Gdyni, Gdańsku i Malborku.

Celem artykułu jest analiza procesów prowadzących do wypalenia zawodowego pracowników rodzinnych domów dziecka. Główne pytanie badawcze brzmi następująco: „Jak wpływa długotrwały stres na pojawienie się wypalenia zawodowego u pracowników rodzinnych domów dziecka?”. Aby znaleźć odpowiedź na to pytanie, zastosowałam metodę jakościową, wybierając studium przypadku. W badaniach w rodzinnych domach dziecka wykorzystano takie techniki, jak wywiad swobodny ukierunkowany oraz obserwacja uczestnicząca jawna. W badaniach wybór określonej metody i technik podyktowany został w dużej mierze samą specyfiką środowiska rodzinnych domów dziecka.

Pod wieloma względami studium przypadku jest najbardziej podstawową formą badań społecznych. Celem instrumentalnego studium przypadku jest poszerzenie wiedzy o danym zjawisku lub wyciągnięcie bardziej ogólnych wniosków. Zainteresowanie przypadkiem samym w sobie jest drugorzędne.

⁵ M. Gólczyk, dz. cyt., s. 7.

⁶ M. Wróblewska, *Jak nie splotnąć, pomagając?*, [w:] M. Kolankiewicz, B.M. Nowak (red.), *Rodzinny dom dziecka. W stronę rozwoju kompetencji*, Fundacja Orlen – Dar Serca, Warszawa 2013, s. 70.

⁷ A.M. Pines, *Wypalenie – w perspektywie egzystencjonalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 32–58.

Definicja studium przypadku, którą zaproponował Earl Babbie, zwraca uwagę na dwa podstawowe elementy: „(1) Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które zgłębia współczesne zjawisko («przypadek») w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste. [...] (2) Studium przypadku dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji, a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych”⁸.

Wywiad swobodny ma formę rozmowy, w której badany „oprowadza badacza po swoim życiu”, snuje opowieść. „W takiej rozmowie nie unika się pytań sugerujących, prowokujących czy nawet drażliwych. Badacz wyposażony jest w ogólną i orientacyjną listę potrzebnych informacji zwaną dyspozycjami. Pytania osoby przeprowadzającej wywiad dotyczą przeważnie zagadnień szczegółowych, ale są sformułowane w formie pytań otwartych”⁹.

Technika obserwacji może dawać możliwość „obserwacji faktycznego zachowania społecznych jednostek w toku wydarzeń, podczas ich spontanicznego działania w warunkach naturalnego środowiska, w którym funkcjonują”¹⁰. Zdaniem Krzysztofa Koneckiego technika obserwacji obok wywiadu swobodnego pozwala „bezpośrednio dotrzeć do epizodów interakcyjnych, zdarzeń, procesów pracy, wypowiedzi o doświadczeniach życiowych”¹¹.

Materiał badawczy został zgromadzony podczas pobytu badacza w trzech rodzinnych domach dziecka w Gdyni, Gdańsku i Malborku. Rolę informatorów pełniło 6 pracowników w różnym wieku, różnej płci oraz o różnym wykształceniu. Od wielu lat tworzą oni rodzinny dom dziecka i dzięki ich pomocy dowiedziałam się, jakie znaczenie ma długotrwały stres w miejscu pracy w odniesieniu do pojawienia się wypalenia zawodowego u pracowników rodzinnych domów dziecka.

Przyczyny stresu w rodzinnym domu dziecka – wyniki badań

Gdy partnerzy interakcji zaczynają inaczej interpretować sytuacje i działania, mogą pojawiać się dysonanse na poziomie komunikacyjnym, a sam przebieg relacji może ulec zakłóceniu. Tak też dzieje się w sytuacji kontaktu pracowników z nowo przybyłymi podopiecznymi. W tej przypadku pracownik rodzinnego domu dziecka musi

⁸ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s. 48–49.

⁹ S. Kvale, *Inter Views: Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004, s. 25.

¹⁰ P. Chomczyński, *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, t. 2, nr 1, s. 70.

¹¹ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 145.

podjąć trud rekonstruowania działań i znaczenia sytuacji w relacjach z podopiecznymi. Powoduje to konieczność intensywniejszego szukania „klucza” do zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Taka sytuacja wywołuje poczucie niepewności, ponieważ pracownik musi do pewnego stopnia na nowo uczyć się rozumieć innych i siebie. Oto przykład jednej z wypowiedzi:

Nigdy rotacja nie służy dobru dzieci, bo każda zmiana – wprowadza do domu pewne zaburzenie rytmu, ... ktoś odchodzi, ktoś nowy przychodzi, a część dzieci pozostaje i w dzieciach nowych które przychodzą jest niepokój i w tych które zostały jest niepokój i w tych które odeszły jest pustka... nawet jeżeli na to miejsce ktoś przyjdzie inny, to wiadomo że nie przyjdzie ta sama osoba tylko przyjdzie ktoś inny z innym bagażem doświadczeń, z innymi potrzebami... i zawsze trzeba na nowo wypracowywać relacje (pracownik, 49 lat, Gdynia)¹².

Świat rodzinnych domów dziecka ma jeszcze inne, problematyczne oblicze, związane z dynamiką sytuacji w relacjach interpersonalnych z podopiecznymi. Przy czym chodzi tutaj przede wszystkim o zmienność nastrojów i zachowań podopiecznych. Atmosfera, w której przebiegają relacje pracowników z podopiecznymi, nierzadko zdominowana jest przez sytuację wysokiej niepewności. Pracownicy przyznają się, że w codziennych kontaktach z podopiecznymi narażeni są często na niespodziewane zachowania podopiecznych skierowane wobec nich samych bądź innych mieszkańców. A to z kolei skutkuje wykształceniem się postawy zdystansowania hamującej rozwój stosunków interpersonalnych. Oto kilka wybranych wypowiedzi badanych osób:

Był chłopak który poczuł się dorosły i uważał że może sobie wulgaryzmów używać w domu no więc przypominamy mu, że tego u nas w domu nie ma. Ja z mężem nie odzywamy się do nikogo w ten sposób, staramy się nie krzyczeć i nie denerwować, nie podejmować decyzji w złości i uczymy tego też dzieci i staramy się tego od nich wymagać. Z różnym efektem i skutkiem (pracownik, 49 lat, Gdynia).

Czasami jeden podopieczny potrafi podporządkować sobie cały dom. Podczas takich aktów manipulacji podopiecznego na grupę, relacja pomiędzy grupami zmienia się na dwie grupy: wspierających destabilizującego i przeciwników z pracownikami (pracownik, 39 lat, Gdańsk).

Jak wynika z powyższych wypowiedzi badanych, chociaż pracownik stopniowo poznaje podopiecznych i zdobywa coraz większą wiedzę na ich temat, nadal ma poczucie niepewności co do reakcji podopiecznych. Dzieje się tak, ponieważ, jak przekonują pracownicy, gromadzenie wiedzy i informacji oraz nabywanie doświadczenia w relacjach z podopiecznymi jest wprawdzie niezbędne dla lepszego zrozumienia osoby, jednak nigdy nie daje gwarancji, że podopieczny zachowa się w sposób przewidywalny, zwłaszcza kiedy posiada zaburzenia psychiczne. Ponieważ nie ma żadnej możliwości upewnienia się, jak zareaguje w danej chwili podopieczny, pracownik

¹² W cytowanych wypowiedziach respondentów zachowano pisownię oryginalną.

zmuszony jest pozostawać w stanie ciągłej gotowości. Poniższa wypowiedź wskazuje na taką nieprzewidywalną sytuację:

Kiedys podopieczny zawiódł nasze zaufanie i przyszedł do domu po alkoholu, uważał, że jest to tylko jego problem. Mówiliśmy mu, że to nie jest tylko jego problem ale problem całej rodziny. Nie chcieliśmy żeby dawał taki przykład młodszym dzieciom. Zabroniliśmy mu wychodzenia z kolegą na piwo (pracownik, 54 lata, Gdynia).

Praca w rodzinnym domu dziecka wymaga od pracowników dużego zaangażowania i umiejętności radzenia sobie z wieloma trudnymi sytuacjami. Badając środowisko rodzinnych domów dziecka, zauważyłam, że pracownicy poddawani są ciągłym i nieustannym obciążeniom psychicznym oraz fizycznym. Stawia się przed nimi nowe wyzwania i oczekuje sprawnego oraz jak najlepszego ich wykonywania. Podstawowym i nieodzownym elementem pracy w rodzinnym domu dziecka jest konieczność zapewnienia pomocy i opieki drugiej osobie. Niesie to ze sobą ciężar odpowiedzialności, czego konsekwencją bywa nierzadko poczucie niepewności i towarzyszące mu zjawisko stresu. Na pytanie „Jak pracownicy rodzinnych domów dziecka postrzegają miejsce swojej pracy?” jeden z badanych odpowiedział:

To nie jest zwyczajna praca, normowana ilością godzin, wolnym czasem czy oczekiwaniem na urlop. To niekończąca się misja, w której dzieci uczestniczą dorosłym w dzień i w nocy (pracownik, 41 lat, Gdańsk).

Skomplikowany system zależności pracowników i podopiecznych z wyraźnie zarysowanym kontekstem emocjonalnym stanowi nieodłączny element wpływający na klimat rodzinnych domów dziecka. Jak podaje Mariusz Granosik, osoba zatrudniona w placówce opiekuńczo-wychowawczej jest „stale narażona na kontakt z ludzką tragedią, nieopisanym dramatyзмом z jednej strony i podłością z drugiej”¹³. Pracownik rodzinnych domów dziecka na co dzień doświadcza silnych emocji związanych z poczuciem krzywdy i żalu z powodu sytuacji rodzinnej podopiecznych, ich przymusowego pobytu w placówce, porzucenia przez najbliższych i skazania na życie poza domem rodzinnym. Jednocześnie sam fakt traumatycznych przeżyć podopiecznych jest również źródłem silnych przeżyć dla pracowników. Oto przykład:

Początkowo dzieci nie mają do nas zaufania, obwiniają nas i siebie za sytuację która je spotkała [...] Bywa że po kilku latach odkrywamy iż nasz podopieczny był wykorzystywany seksualnie, był bity lub żebrał (pracownik, 49 lat, Malbork).

Innym źródłem stresu może być roszczeniowość oraz bierność podopiecznych. Taka postawa może przejawiać się niechęcią do wykonywania jakichkolwiek czynności, brakiem zainteresowania własną sytuacją, a zarazem wysługiwaniem się pracownikami, nawet wtedy, gdy zdolności i umiejętności podopiecznego są wystarczające do samodzielnego działania. Sytuację napięcia emocjonalnego wzmagają jeszcze

¹³ M. Gólczyk, dz. cyt., s. 16.

wspomniane wcześniej zachowania podopiecznych, które mają charakter agresji słownej, a w niektórych przypadkach także przemocy fizycznej. Oto przykłady:

Są podopieczni, którzy ignorują polecenia i zasady, arogancko odnoszą się do pracowników, chcąc udowodnić swoją wyższość przed innymi współmieszkańcami [...] Dzieci potrafią obrażać słowem, krzyczeć, odmawiać współpracy. Długotrwała niechęć przeradza się w nawarstwienie negatywnych uczuć (pracownik, 41 lat, Gdańsk).

Są to czynniki natury zaburzeń psychiatrycznych, kiedy podopieczny prezentuje obraz psychopatologiczny i testuje pracowników. Zagrożające cechy to na pewno impulsywność, zachowania opozycyjno-buntownicze, autoagresja, agresja werbalna i niewerbalna, myśli suicydalne i próby samobójcze (pracownik, 41 lat, Gdańsk).

Na wskazane powyżej czynniki nakładają się dodatkowo elementy związane z charakterystyką pracy w rodzinnym domu dziecka, które przyczyniają się do emocjonalnej degradacji jednostki. Należą do nich: strach przed utratą pracy lub brak umowy o pracę, rozbieżności między oczekiwaniami a rzeczywistością czy zmęczenie wykonywaną pracą. Na pytanie „Jakie sytuacje lub czynności wywołują stres u pracowników?” badani respondenci odpowiedzieli:

Dla mnie dużym stresem jest obawa utraty pracy [...] Różnica między rodzinnym domem dziecka a placówka opiekuńczo-wychowawczą, jest taka, że są dwa pełne etaty i pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych nie muszą się martwić jak umowa o pracę się kończy [...] Jeśli chodzi o biurokrację, to muszę prowadzić dokumentację, robić ksero, przekazywać i pilnować żeby dokumenty były uzupełnione, ja piszę plany pracy, ja piszę realizację, ja piszę protokoły, i po prostu przekazuje gotowce do Zespołu Pieczy Zastępczej (pracownik, 49 lat, Gdynia).

System w Polsce niestety nie daje wsparcia zaburzonym dzieciom z placówki rodzinnej, nie jest przydzielony psycholog, jak w placówkach socjalizacyjnych. Rodzina musi radzić sobie sama medycznie, psychicznie i logistycznie (pracownik, 41 lat, Gdańsk).

Brak umowy o pracę, biurokracja, problemy przy współpracy z instytucjami i brak pełnej dokumentacji o stanie zdrowia podopiecznych powoduje często frustrację i zniechęcenie. Wielokrotnie też pracownicy, którzy przeszli szkolenie dla kandydatów do prowadzenia rodzinnego domu dziecka, wskazują na rozbieżność między tym, co zostało im przekazane w toku nauki, a rzeczywistymi problemami i trudnościami, z jakimi stykają się na co dzień w rodzinnym domu dziecka. Praktyka odbiega bowiem od wykładanej teorii. W ich przypadku najdotkliwsze może się okazać skonfrontowanie dwóch światów: wymagowanego, idealistycznego i tego rzeczywistego, z którym stykają się codziennie w rodzinnym domu dziecka. Wniosek ten potwierdzają poniższe wypowiedzi:

Na szkoleniach i kursach jest tylko teoria. A potem przychodzi rzeczywistość i zostajemy wrzuceni na głęboką wodę, dostajemy ósemkę obciążonych dzieci,

razem z rodzicami, z różnymi problemami [...] na kursie mówią nam że dzieci potrzebują pomocy a my byśmy się świetnie do tego nadawali (pracownik, 54 lata, Gdynia).

Na kursie się nie mówi, że dzieci są niewdzięczne, że wcale nie chcą naszej pieczy zastępczej, że dzieci chcą być z rodzicami i chciałyby żeby to rodzice byli dobrzy a nie my [...] Najbardziej brakuje solidnej praktyki, np. macie dzieci na dwa tygodnie i jedźcie z nimi na wakacje, zorganizujcie im czas lub zobaczcie jak będą wam się układały relacje (pracownik, 49 lat, Gdynia).

Objawy wypalenia zawodowego

Zdaniem Wróblewskiej „wypalenie przypomina uczucie pustki, spalenia, wyczerpania”¹⁴. Wypalenie zawodowe grozi szczególnie osobom pomagającym ludziom, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji życiowej. Bliski empatyczny kontakt z drugim człowiekiem jest podstawą pracy i w tych warunkach bardzo trudno się przed tym bronić. Koszty tej bliskiej relacji w konfrontacji z negatywnymi emocjami, a szczególnie z przewlekłym stresem mogą uwydatnić się głównie wtedy, gdy osoba pomagająca nie radzi sobie z obciążeniami zawodowymi, przeżywa niepowodzenia i brak sukcesu¹⁵. Na pytanie: „Jakie sytuacje mogą doprowadzić pracownika do wypalenia zawodowego?” respondenci odpowiedzieli:

Przeszliśmy z mężem wiele bardzo trudnych chwil. Dzieci były bez diagnoz psychologicznych, nie wiedzieliśmy czemu się okaleczają, są agresywne, kłótlive, rządne adrenaliny pochodzącej z awantury (pracownik, 53 lata, Malbork).

Myszę że stres odbiera siły i chęci do działania (pracownik, 49 lat, Gdynia).

Mieliśmy taką sytuację, że zastanawialiśmy się czy to wszystko ma sens, czy potrafimy dzieciom pomóc. Przychodziło zniechęcenie kiedy nasze starania nie przynosiły żadnego rezultatu (pracownik, 54 lata, Gdynia).

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, wypalenie zawodowe może objawiać się poprzez bezradność, brak siły i chęci do działania, brak wiary w swoje kompetencje, utratę poczucia sensu pomocy innym osobom. Aby lepiej zobrazować, czym jest wypalenie zawodowe i jak powstaje, można wyróżnić cztery jego etapy:

- Etap I, nazywany miesiącem miodowym: okres zauroczenia pracą, pełnia satysfakcji z osiągnięć zawodowych. To czas energii, optymizmu i entuzjazmu.
- Etap II, nazywany przebudzeniem: uświadomienie sobie swojego nierealistycznego sposobu patrzenia na pracę i próba, by za wszelką cenę dążyć do wyznaczonego ideału. Pobudza to pracownika do zwiększenia nakładu pracy i starań.

¹⁴ M. Wróblewska, *Jak nie spłonąć, pomagając?*, [w:] M. Kolankiewicz, B.M. Nowak (red.), *Rodzinną dom dziecka. W stronę rozwoju kompetencji*, Fundacja Orlen – Dar Serca, Warszawa 2013, s. 70.

¹⁵ P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, E. Aronson, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998, s. 623.

– Etap III, nazywany etapem szorstkości: coraz trudniej pracownikowi przychodzi okazywanie ciepła i spontaniczności wobec wychowanków. Coraz częściej dostrzegana jest izolacja fizyczna i emocjonalna.

– Etap IV, wypalenie zawodowe: wyczerpanie fizyczne, psychiczne i emocjonalne.

Emocje towarzyszą pracownikom na każdym kroku i są niemalże stałym elementem pracy w rodzinnym domu dziecka. Jak zauważa Mariusz Granosik, „życiowe problemy wychowanków nie są określone raz na zawsze, ale rozwijają się i przekształcają w czasie. Konstruowanie planu pomocy jest więc raczej stałym dynamicznie zorientowanym dopasowaniem środków pomocowych do konkretnych w danym momencie potrzeb. Takie uwarunkowania pracy zdecydowanie odbijają się na uczuciach pracownika, który do pewnego stopnia współuczestniczy w nieszczęściu wychowanka, przeżywa ich problemy i przenosi je na swoje życie”¹⁶.

Sposoby radzenia sobie ze stresem w rodzinnym domu dziecka

Pracownik nie jest jednak zupełnie bezbronny wobec negatywnych skutków sytuacji stresujących, jak również utrzymującej się atmosfery napięcia emocjonalnego. Podejmowane są różnego rodzaju strategie, mające na celu ograniczenie bądź zneutralizowanie skutków negatywnych przeżyć i towarzyszących pracownikom emocji tak, aby w największym stopniu zminimalizować wpływ czynników prowadzących do wypalenia zawodowego. Na pytanie „W jaki sposób pracownicy radzą sobie ze stresem? badani odpowiedzieli:

Jeżeli jedziemy na urlop to nie bierzemy taniego kempingu gdzie trzeba gotować. Tylko bierzemy taki hotel lub pensjonat żebyśmy mogli też odsapnąć, bez zakupów, gotowania. Obecnie mamy ten komfort że nasze biologiczne dzieci są już dorosłe i po prostu nas zastępują (pracownik, 49 lat, Gdynia).

Czasami gdy jestem zdenerwowana idę na krótki spacer, wtedy mąż mnie zastępuje (pracownik, 49 lat, Malbork).

Ponadto pracownicy, aby odsunąć od siebie negatywne skutki stresu towarzyszącego relacjom z podopiecznymi, wypracowali swoje metody jego zwalczania i łagodzenia. Środkami służącymi temu celowi są: wymazywanie z pamięci niemiłych zdarzeń i niechęć do ich wspomnienia, śmiech i żartowanie oraz rozmowy z najbliższymi. Egzemplifikacją powyższej analizy są wybrane fragmenty wypowiedzi.

W sytuacjach stresujących wprowadzamy metody relaksacyjne i często się śmiejemy, aby rozluźnić napiętą atmosferę. Jeśli i to nie pomaga, konieczny jest urlop (śmiech) (pracownik, 39 lat, Gdańsk).

¹⁶ M. Granosik, *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2006, s. 17.

Dużo rozmawiamy i staramy się znaleźć rozwiązanie, szukamy rozwiązań które są realne [...] dbamy też o zdrowie fizyczne i psychiczne aby złe myśli nas nie nachodziły. Wspieramy się bardzo z mężem i bardzo się uzupełniamy (pracownik, 49 lat, Gdynia).

Wszystkie powyższe metody przeciwdziałania zjawisku stresu stanowią wsparcie i pomoc dla pracowników w trudnej misji, jaką jest prowadzenie rodzinnego domu dziecka. Zmaganie się z codziennymi problemami, konieczność realizacji nałożonych obowiązków, a jednocześnie zachowanie pełnej gotowości jest zadaniem wymagającym i obciążającym opiekunów. Konsekwencją długo utrzymującego się stresu jest zachwianie równowagi psychicznej i emocjonalnej pracownika, a ustawiczny stan wewnętrznej dysharmonii, o ile nie zostaną przedsięwzięte odpowiednie środki zaradcze, prowadzi stopniowo do wypalenia zawodowego. Stałe napięcie jest bardzo stresogennym doznaniem, a często może działać destrukcyjnie i odbierać chęci do pracy.

Zakończenie

Zasadniczym celem artykułu było przedstawienie procesów prowadzących do wypalenia zawodowego pracowników rodzinnych domów dziecka. Podjęto próbę opisanie specyfiki i charakteru wzajemnych oddziaływań aktywnie współuczestniczących aktorów w kontekście relacji interpersonalnych w społecznej przestrzeni rodzinnych domów dziecka. Głównym zadaniem było poszukanie odpowiedzi na pytanie: „Jak wpływa długotrwały stres na pojawienie się wypalenia zawodowego u pracowników rodzinnych domów dziecka?”. Na podstawie przeprowadzonych analiz udało się ustalić kilka wniosków, co starałam się wykazać poniżej.

Po pierwsze, pracownicy rodzinnych domów dziecka zaangażowani w pomoc i opiekę nad podopiecznymi stają nierzadko w obliczu sytuacji nieprzewidywalnych, skrajnie obciążających, czasem też traumatycznych, które pozostawiają ślad na ich psychice i stanie emocjonalnym. Najczęstszymi przyczynami wysokiego poziomu napięcia emocjonalnego u pracowników są: konflikty, agresja, autoagresja, bierność i wycofanie podopiecznych oraz postawa roszczeniowa. Na wskazane powyżej czynniki nakładają się dodatkowo: strach przed utratą pracy, biurokracja, rozbieżności między oczekiwaniami a rzeczywistością, problemy przy współpracy z instytucjami, brak pełnej dokumentacji o stanie zdrowia podopiecznych oraz zmęczenie wykonywaną pracą.

Po drugie, pracownicy podejmują różnego rodzaju strategie, mające na celu ograniczenie bądź zneutralizowanie skutków negatywnych przeżyć i towarzyszących pracownikom emocji tak, aby w największym stopniu zminimalizować wpływ czynników prowadzących do wypalenia zawodowego. Pracownicy, aby odsunąć od siebie negatywne skutki stresu, stosują takie metody, jak wymazywanie z pamięci niemiłych zdarzeń i niechęć do ich wspomniania, śmiech i żartowanie oraz rozmowy z najbliższymi.

Po trzecie, jeśli chcemy, aby dzieci opuszczone mogły wychowywać się w ciepłych, rodzinnych warunkach opieki zastępczej, musimy przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu opiekunów. Profilaktyka tego zjawiska powinna obejmować cały system pomocowy, który pracuje na rzecz opieki zastępczej – nie tylko opiekunów, lecz także organizatorów, ustawodawców i instytucji wspierających. Również świadomość specyfiki pracy opiekuna zastępczego i wyzwań, jakie będą na niego czekały na tej drodze, może być pomocna w tym, żeby pracownik aktywnie poszukiwał wsparcia dla siebie w instytucjach do tego powołanych.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003.
- Chomczyński P., *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, t. 2, nr 1.
- Cox T., Griffiths A., *The nature and measurement of work-related stress: Theory and practice*, [w:] J.R. Wilson, N. Corlett (red.), *Evaluation of Human Work*, 3rd Edition, Routledge, Abingdon 2005.
- Granosik M., *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2006.
- Gólcz M., *Stres w pracy. Poradnik dla pracodawcy*, Państwowa Inspekcja Pracy, Warszawa 2016.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kvale S., *Inter Views: Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004.
- Nowak S., *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1.
- Ostrowska M., Michcik A., *Stres w pracy – objawy, konsekwencje, przeciwdziałanie*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2014, nr 5.
- Pines A.M., *Wypalenie – w perspektywie egzystencjonalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Wróblewska M., *Jak nie spłonąć, pomagając?*, [w:] M. Kolankiewicz, B.M. Nowak (red.), *Rodzinny dom dziecka. W stronę rozwoju kompetencji*, Fundacja Orlen – Dar Serca, Warszawa 2013.
- Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym: ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników*, WHO, Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2008.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., Aronson E., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998.
- Żołnierczyk-Zreda D., *Jak radzić sobie ze stresem zawodowym – trening oparty na uważności*, ZUS, Warszawa 2015.

Burnout of family orphanages employees caused by long-lasting stress

Abstract: In a descriptive way the article describes the significance of burnout caused by long-term stress of family orphanages employees. The author of the article first presents the definition of stress and when it can occur, secondly presents the results of case study, obtained by interview and observation techniques. The presented analyzes shows the dependencies between long-lasting stress in work and burnout of family orphanages employees. The results of researches were divided into several sub-topics and it includes: stress causing factors in family orphanage, burnout symptoms of employees, ways of coping with stress in family orphanage and final conclusions.

Keywords: stress, burnout, family orphanages

About the Author:

Agnieszka Deja – MA. Second-year PhD student of pedagogy, Social Sciences Faculty, University of Gdańsk Interests: substitute care, family forms of foster care, family foster home, symbolic interactionism.

Przygotowanie do emerytury zadaniem współczesnej geragogiki

Streszczenie: Przygotowanie się do emerytury, w dobie starzejącego się społeczeństwa, staje się problemem nie tylko jednostkowym, ale również społecznym. Staje się wyzwaniem dla geragogiki, a także dla polityki społecznej państwa czy działalności samorządów. Przygotowanie osób wchodzących w „trzeci wiek” do czasu na emeryturze stwarza im szansę na aktywne przeżywanie starości oraz ułatwienie życia w starzejącym się społeczeństwie. W niniejszym artykule koncentruję się na zależności między wykonywanym zawodem a obrazem własnej starości i przygotowaniem się do niej. Artykuł jest również próbą wskazania obszarów, w jakich powinno się odbywać przygotowanie do emerytury.

Słowa kluczowe: przygotowanie się do emerytury, przygotowanie się do starości, wychowanie do starości, aktywność seniorów, edukacja osób starszych

Wstęp

Zadaniem praktycznym współczesnej gerontologii jest wsparcie seniorów w zachowaniu przez nich jak najdłuższej samodzielności i zapobieganiu negatywnym skutkom procesu starzenia się zarówno na poziomie jednostkowym, jak i społecznym. Pomocny w tym względzie może być proces przygotowania się do starości, w tym do emerytury. Przygotowanie (się) do starości w perspektywie jednostkowej polega na podjęciu przez pojedynczą osobę określonych działań z myślą o poprawie swojej sytuacji po

* Elżbieta Woźnicka – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, absolwentka kierunku pedagogika na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, adiunkt w Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego w Skierniewicach, autorka publikacji z zakresu andragogiki, gerontologii społecznej. Publikuje m.in. w takich czasopismach, jak: „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny” i innych z zakresu edukacji dorosłych i gerontologii. Zajmuje się problematyką kształcenia dorosłych, aktywizacji osób starszych. Ponadto w swojej pracy podejmuje zagadnienia z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz edukacji osób niesłyszących.

przekroczeniu cezury wieku wyznaczającej starość. W perspektywie społecznej pojęcie to obejmuje działania podejmowane przez organ państwa, samorządy i instytucje społeczne, które są ukierunkowane na zaspokojenie w przyszłości potrzeb społeczeństwa, w którym wzrasta udział osób starszych. W niniejszym artykule przedstawię, jak jest postrzegany proces przygotowania do emerytury przez studentów kierunku pedagogika. Udzielę odpowiedzi na pytanie o to, jakie działania może podjąć jednostka, aby dobrze przygotować się do własnej starości i sprawić, by była ona pomyślna.

Potrzeba przygotowania się do emerytury

Okres starości w ostatnich dekadach uległ wydłużeniu. Dawniej życie na emeryturze trwało krótko. Gdy w 1889 roku kanclerz Niemiec Otto Bismarck wprowadził emeryturę dla osób od 65. roku życia, nieliczni, którzy dożywali wówczas tego wieku, pobierali swoje świadczenia najczęściej tylko przez kilka lat¹. Od tamtej pory średnia długość życia zdecydowanie się wydłużyła, na przykład w Polsce w roku 2019 wynosiła 81,8 lat dla kobiet i 74,1 dla mężczyzn². Zgodnie z danymi Eurostatu dla Polski kobiety, które żyją dłużej i przechodzą na emeryturę, mając tylko 56 lat, mogą na niej przebywać niemal 30 lat. Mężczyźni korzystają z przywilejów emerytalnych nieco krócej, bo około 15 lat (przechodzą na emeryturę w wieku 58,5 lat)³. Po przejściu na emeryturę uwalniają się ogromne zasoby wolnego czasu. Osoby, które osiągnęły wiek emerytalny, muszą pokonywać istotne trudności w zakresie orientacji i dostosowania się do tej fazy życia i nowych zadań rozwojowych. Dodatkowym utrudnieniem może być obraz samego siebie jako emeryta i wizerunek innych, mało aktywnych emerytów, oraz stereotypowe postrzeganie wieku emerytalnego. Takie doświadczenia nie rzadko przeszkadzają w aktywnym życiu na emeryturze.

Do starości przygotowujemy się przez całe życie, począwszy od dzieciństwa, głównie poprzez rozwijanie i rozbudzanie zainteresowań, wdrażanie się do aktywności. W kolejnych fazach życia powinniśmy starać się, aby wraz z upływem lat te zainteresowania nie zniknęły i potem wypełniły czas na emeryturze. Ważne są również działania zapobiegające powstawaniu stereotypów dotyczących starości i osób starszych. Ze stereotypami trzeba walczyć lub je przełamywać, dlatego edukacją przygotowującą do okresu późnej dorosłości powinno się objąć już dzieci (istotna jest tu rola rodziny). Edukacja ta powinna rozwijać w młodym pokoleniu postawy i zachowania służące zdrowiu oraz kształtować właściwe postrzeganie zarówno starszych członków rodzi-

¹ C. Mech, *Emerytury od Bismarcka*, „Wprost” 2001, nr 1, <https://www.wprost.pl/tygodnik/8889/Emerytura-od-Bismarcka.html> [dostęp: 22.11.2020].

² *Trwanie życia w 2019 roku*, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2019-roku,2,14.html> [dostęp: 22.11.2020].

³ *Życie kobiet i mężczyzn w Europie. Portret statystyczny*, GUS, Unia Europejska 2017, https://stat.gov.pl/kobiety-i-mezczyzni-w-europie/images/pdf/WomenMenEurope-DigitalPublication-2017_pl.pdf?lang=pl [dostęp: 29.11.2020], s. 4.

ny, jak i seniorów z najbliższego środowiska. Wpływ pozytywnego obrazu osób w podeszłym wieku na dzieci i młodzież będzie procentował w przyszłości, gdy młodzi się zestarzeją. Obraz ten znajduje też swoje odbicie w samopoczuciu obecnych seniorów, w ich podejściu do własnego wieku⁴. Przygotowanie do starości powinno współcześnie polegać na umożliwieniu młodemu pokoleniu stawienia czoła konsekwencjom starzejącego się społeczeństwa. W ten proces należałoby zaangażować nie tylko rodzinę, lecz także szkołę oraz inne instytucje oświatowe, kulturalne, a zadaniem programów nauczania winno być budowanie szacunku do osób starszych oraz podkreślanie ich ogromnej roli w społeczeństwie. Do procesu zdrowego, pozytywnego starzenia się może prowadzić wiele dróg. Jedną z nich będzie wiodła poprzez wspierające środowisko rodzinne i społeczne. O kilku drogach pozytywnego starzenia się piszą P. Błędowski, B. Szatur-Jaworska i M. Dziegielewska⁵, zaliczając do nich:

- utrzymywanie niezależności życiowej,
- zachowanie sprawności fizycznej,
- zabezpieczenie finansowe,
- możliwości kształcenia się,
- utrzymywanie więzi społecznych,
- aktywność społeczną,
- zadowolenie, satysfakcję z życia.

W momencie przejścia na emeryturę wszelkie zainteresowania, aspiracje, umiejętności i doświadczenie, które nabywa się w procesie całożyciowej edukacji, powinny sprzyjać adaptacji do emerytury. Za proces przygotowania do niej powinny czuć się również odpowiedzialne instytucje kulturalno-oświatowe, zakłady pracy. Ważnym aspektem jest kształtowanie postawy szacunku wobec osób starszych i akceptacji procesu starzenia się wśród dzieci i młodzieży, przełamywanie stereotypów na temat starości i starzenia się. Promowanie zdrowego i aktywnego stylu życia to także istotny element przygotowania do starości, dlatego konieczne jest zachęcanie osób zbliżających się do emerytury lub emerytów aktywnych zawodowo do uczestnictwa w zajęciach sportowych, spotkaniach w domach kultury, uczęszczania na uniwersytety trzeciego wieku lub do innych form aktywności. Znaczącą rolę w procesie przygotowania do emerytury może odegrać edukacja dorosłych. Dzisiaj w tym obszarze wiele miejsca poświęca się problemom uczenia się przez całe życie, przygotowania do samodzielności, samookreślenia, emancypacji, rozwijania swojej osobowości, zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji. Należałoby dołączyć do tego nabywanie umiejętności przydatnych osobom starszym.

Aby zaplanować proces przygotowania się/wychowania do emerytury, powinno się określić cele tego przygotowania, uwzględnić indywidualne potrzeby, potencjały,

⁴ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000, s. 114.

⁵ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2006, s. 179–180.

doświadczenia ludzi, którym chcemy przyjść z pomocą. Przygotowując na starość, najpierw trzeba przyjrzeć się człowiekowi, któremu chcemy pomóc zmierzyć się z nią, jak również tym ludziom, którzy w związku z procesem starzenia się przeżywają trudności pozwalające nam dostrzec, jakiego rodzaju przygotowanie jest konieczne⁶.

Edukacja służąca przygotowaniu do emerytury powinna zawierać między innymi takie elementy, jak:

- „– pomoc w antycypacji przebywania na emeryturze,
- rewizja oczekiwań nieadekwatnych do możliwości,
- pomoc w realistycznym wartościowaniu obecnej sytuacji życiowej i możliwych wersji przyszłości,
- pomoc w zachowaniu obecnych i odkrywaniu przyszłych obszarów aktywności,
- konkretyzacja planów i ich kontrola w odniesieniu do możliwości ich realizacji,
- informacje na temat procesu starzenia się,
- informacje na temat instytucji udzielających pomocy osobom starszym”⁷.

Edukacji dorosłych w kontekście przygotowania się do emerytury nie da się zaplanować w sposób uniwersalny. Należy za każdym razem wziąć pod uwagę potrzeby uczącego się: tego typu edukacja powinna mieć charakter informacyjny, refleksyjny, odnosić się do indywidualnych biografii, obejmować elementy uczenia się na podstawie własnych doświadczeń i przygotowywać do wypracowania nowych strategii zachowania. Wybierając takie podejście, nie uzurpujemy sobie prawa do planowania czyjegoś życia, lecz stwierdzamy, że można przygotować ludzi do emerytury w taki sposób, by przeżywali ją w miarę pogodnie, bez większych trudności i przeszkód⁸.

Aleksander Kamiński i jego koncepcja przygotowania do starości

Propagatorem wychowania do starości był Aleksander Kamiński, który głosił tezę „dodajmy życia do lat”. Według Kamińskiego „starcy są takimi, jakimi byli w młodszych latach [...] i aktywność w nich nie przyjdzie sama w wieku emerytalnym”⁹.

Kamiński wskazywał na zadania, jakie powinno się podejmować w konkretnych fazach życia:

- w okresie młodości i dorosłości jest odpowiedni czas na wyrabianie nawyków obcowania z kulturą, wykorzystania czasu wolnego oraz rozwijania możliwości adaptacyjnych,

⁶ M. Dzięgielewska, *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chowanna” 2009, nr 2, s. 56.

⁷ Tamże, s. 56.

⁸ Tamże, s. 60.

⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1982, s. 369–370.

- w wieku przedemerytalnym należy przeznaczać więcej czasu na aktywność kulturalną, rozrywkową, rozwój zainteresowań, a także rozważania dotyczące kontynuacji pracy zawodowej w czasie emerytury,
- w okresie zadowolającej sprawności (do około 80. roku życia) autor postuluje wdrażanie do ulepszania życia przez zachęcanie do wyrobienia nawyków korzystnych dla zdrowia ludzi starszych (na przykład stosowania diety), udziału w życiu społecznym i kulturalnym oraz akceptacji tego, co nieuchronne,
- w okresie ograniczonej sprawności, gdy człowiek nie jest w stanie wyjść z domu bez pomocy innych, należy motywować do aktywności i kontaktów społecznych,
- w okresie starości niesprawnej, kiedy człowiek jest przykuty do łóżka, całkowicie uzależniony od pomocy i opieki innych, ważne, by rodzina i sąsiedzi utrzymywali kontakty z człowiekiem starszym: odwiedzali go i podejmowali z nim rozmowy na temat śmierci, informowali o życiu innych sędziwych osób, zachęcali do zachowania pogody ducha, a także przygotowali osobę starszą do zamieszkania w domu opieki w sytuacji, gdy istnieje taka konieczność¹⁰.

Proponowane przez Kamińskiego wychowanie do starości to najlepszy sposób na pogodzenie się z nią, a być może nawet coś więcej – jej zaakceptowanie, oczekiwanie na emeryturę jako okres życia mającego swoisty urok. Przygotowanie do tego etapu należy rozpocząć wcześniej, właściwie trwa ono przez całe dorosłe życie. Osobom w wieku przedemerytalnym proponował Kamiński rozwijanie postawy samowychowania. Chodzi o pobudzenie tendencji do akceptowania nadchodzącego trzeciego wieku i nowego w nim obrazu własnego ja, nowych reakcji na podniety wewnętrzne i zewnętrzne, o wyrabianie w sobie zdolności sprostania komplikacjom życiowym, o wyzwolenie nadchodzącej fazy życia z niepokojów, o włączanie się w nowe grupy i kręgi społeczne, o umacnianie poczucia, iż starość może być okresem pogodnego oraz wartościowego spożytkowania wolnego czasu, nadchodzących swobód, realizowania planów, na które dotychczas nie było czasu.

Kamiński szczególnie zalecał podejmowanie tradycyjnej działalności wychowawczej wobec tych osób w wieku emerytalnym, które w czasach młodości nie wyrobiły użytecznych nawyków w zakresie pracy, wczasowania, higieny i stosunków międzyludzkich. Mówił również o rozwijaniu działalności amatorskiej, zwłaszcza tej związanej z zainteresowaniami seniorów. Wychowanie do starości powinno się pojmować nie tylko jako informowanie, przekonywanie i zachęcanie, lecz także jako wywoływanie sytuacji sprzyjających określonemu postępowaniu. Elementem takiego wychowania jest aktywność wolnoczasowa, rozwijanie zainteresowań, ruch, hobby, aktywność amatorska, społeczna, polityczna, nauka zawodu rezerwowego, który można wykonywać po przejściu na emeryturę, nauczanie się higieny życia (ruch, sport, dieta

¹⁰ Za: A. Leszczyńska-Rajchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 34–35.

itp.), rozszerzenie nawyków kulturalnych. Czas wolny emeryta może być poświęcony na czytanie książek, czasopism, słuchanie radia, oglądanie telewizji, bywanie na odczytach, koncertach, w klubach, korzystanie z szeroko rozumianych dóbr kultury, uczęszczanie do instytucji kulturalno-oświatowych, a także korzystanie z nowych technologii.

Dla Kamińskiego fundamentalnym elementem przygotowania do emerytury była praca nad sobą. To nadal bardzo aktualne ujęcie tematu, biorąc pod uwagę rozwijające się badania nad uczeniem się z własnej biografii. Kamiński zwracał uwagę, że „użyteczna praca i pozaosobiste zainteresowania to dwa główne eliksiry wydłużające młodość poza sześćdziesiątkę”. Wspominał również o „konieczności przygotowania do zawodu rezerwowego”, niezbędnego w sytuacji wzrastających wymogów na rynku pracy¹¹.

Przygotowanie do emerytury wyzwaniem współczesnej gerontologii

Obecnie wielu pedagogów, gerontologów, psychologów interesuje się nie tylko samą edukacją człowieka starszego, lecz także procesem uczenia się i przygotowania człowieka dorosłego do emerytury i starości. Przez całe życie człowiek dorosły rozwija swoją osobowość, pełni wiele ważnych ról, dąży do rozwoju, satysfakcji życiowej. Zdarza się jednak, że z tego wszystkiego rezygnuje po przejściu na emeryturę. Jednym z zadań współczesnej gerontologii jest zwrócenie uwagi na znaczenie potencjału zawodowego, twórczego, doświadczeń osób starszych. Ale jak go wykorzystać, czym i w jaki sposób mogą się dzielić osoby starsze na emeryturze? W jaki sposób efektywnie, pożytecznie i pomyślnie przeżywać swoją starość?

Rozwiązaniem może być świadome i zaangażowane przygotowanie się do emerytury i starości. Zdaniem B. Szatur-Jaworskiej zdrowemu oraz przemyślanemu przygotowywaniu się do późnej dorosłości sprzyjają takie czynniki, jak praca zawodowa, zabezpieczenie finansowe, dbałość o sprawność fizyczną i psychiczną, profilaktyka zdrowia, zachowanie i rozwijanie aktywności czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej, a także korzystanie z możliwości dalszej edukacji¹². Zofia Szarota natomiast zwraca uwagę na proces planowania starości, w którym ważną rolę odgrywa profilaktyka pomyślnego starzenia się. Wdrażana od najmłodszych lat życia jednostek ma na celu opóźnienie postępów procesu starzenia się¹³.

Olga Czerniawska twierdzi, że człowiek dorosły przygotowuje się do emerytury, funkcjonując w różnych kręgach społecznych – takich jak rodzina, sąsiedztwo, pa-

¹¹ A. Kamiński, dz. cyt., s. 369–370.

¹² B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, dz. cyt., s. 179.

¹³ Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 135–136.

rafia, stowarzyszenie, grupa rówieśnicza, środowisko pracy – i pełniąc w nich różne role. Człowiek musi przygotować się do zmiany funkcjonowania w tych kręgach. Pełnione role społeczne po przejściu na emeryturę kończą się lub zmieniają. Przygotowanie do emerytury ma pomóc i inspirować, na przykład wypełnić lukę po utraconej roli pracownika¹⁴.

W obszarach przygotowania do starości ważna jest również sfera rozwoju duchowego człowieka. Problematykę tę porusza Artur Fabiś, wskazując na potrzebę wychowania duchowego do starości w obszarach przygotowania psychicznego i intelektualnego¹⁵. Gerontolodzy podkreślają istotę indywidualizacji procesu przygotowania się do starości, a także znaczenie przygotowania we wcześniejszych okresach życia. „Człowiek przygotowany w poprzednich fazach życia do starości akceptuje ją i odnajduje w niej potencjał do dalszego rozwoju”¹⁶.

Socjolodzy, między innymi P. Szukalski¹⁷, zwracają natomiast uwagę na proces przygotowania się do emerytury, ale głównie z perspektywy globalnego starzenia się społeczeństwa. Z badań w ramach projektu międzynarodowego BALL – Be Active through Lifelong Learning wynika, że badani (emerycy i osoby pracujące) wskazywali na podobne obszary zagadnień kluczowych z ich punktu widzenia dla właściwego przygotowania się do emerytury. Należały do nich: zdrowie, zarządzanie czasem, rodzina i relacje społeczne. Obie podgrupy kojarzą aktywność na emeryturze z ćwiczeniami fizycznymi i podróżami. Tym, co różni obie grupy, jest fakt, że emerycy częściej wymieniają uczenie się (edukację pozaformalną i formalną) jako formę aktywnego starzenia się. Obie badane grupy deklarowały brak wiedzy na temat oferty zajęć edukacyjnych przygotowujących do emerytury w ich miejscu zamieszkania. Ten brak może wskazywać na konieczność organizowania zajęć przygotowujących do emerytury¹⁸.

Czemu ma służyć przygotowanie do emerytury? Po przejściu na emeryturę może pojawić się pustka, czas wcześniej systematycznie wypełniony, zorganizowany pozostaje do własnej dyspozycji emeryta. Dzięki odpowiedniej edukacji ostatnie dekady życia mogą być inne – bogatsze, pełniejsze, pogodniejsze, szczęśliwsze, można pomóc ludziom w nabyciu i rozwinięciu odpowiednich aspiracji, umiejętności i przyzwyczajzeń, a także zainteresowań, które po nadejściu emerytury wypełnią czas wolny.

¹⁴ O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000, s. 163–164.

¹⁵ A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 81–82.

¹⁶ Tamże, s. 82.

¹⁷ Zob. P. Szukalski (red.), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009.

¹⁸ M.D. Adamczyk, *Przygotowanie do emerytury w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego osób starszych – prezentacja wyników badania BALL – Be Active through Lifelong Learning*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2017, nr 50(2), <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/2772/24%20adamczyk-przygotowanie%20do%20emerytury.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 29.11.2020].

Współczesny świat bardzo odbiega od tego z lat młodości dzisiejszych emerytów. Dlatego tak ważne jest przygotowanie do czerpania z możliwości, jakie daje współczesny świat, korzystania z jego udogodnień, nowych technologii, rozwoju cywilizacyjnego. To, z jakim potencjałem, zdrowiem, zasobem potrzeb, zainteresowań, aspiracji ludzie wchodzi w wiek emerytalny, ma duży wpływ na ich losy, ale nie jest też bez znaczenia dla społeczeństwa jako całości. Dlatego warto, by przygotowanie do starości miało wymiar globalny, społeczny i było celem polityki społecznej państwa.

Prekursorskimi działaniami w ramach przygotowania do emerytury były staże przygotowujące do emerytury prowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez pracowników ówczesnego, kierowanego przez Olę Czerniawską, Zakładu Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego. Był to projekt polsko-francuski, opierający się na współpracy Uniwersytetu Łódzkiego z Uniwersytetem Lyon II. Celem projektu było ukazanie wzoru starości jako fazy życia, która składa się nie tylko z chorób, problemów, ale niesie wolność, wiąże się z aktywnością i samorealizacją¹⁹. W ramach projektu grupa polskich wykładowców została przeszkolona w Uniwersytecie Każdego Wieku w Lyonie w zakresie prowadzenia zajęć z przygotowania się do emerytury. Następnie w Łodzi w Związku Emerytów i Rencistów „Solidarność” odbyły się cztery staże, które koncentrowały się na procesach starzenia się i autorefleksji oraz propagowały działania na rzecz innych. Ukazano w nich sfery rozwoju człowieka w starości i nowy, rozwojowy, a nie redukcjonistyczny model starości.

Przygotowanie się do emerytury w perspektywie wykonywanego zawodu

Czy jakość życia na emeryturze uzależniona jest od naszej aktywności zawodowej? Jaka jest zależność między wykonywaną pracą zawodową a możliwościami jej kontynuacji na emeryturze? Czy umiejętności i doświadczenie zdobyte w pracy zawodowej mogą być wykorzystane po przejściu na emeryturę i jak się do tego przygotować? Jakie obszary powinno obejmować przygotowanie do emerytury? Tego typu pytania postawiłam studentom w ramach zajęć z gerontologii. Po przeanalizowaniu ścieżek wybranych zawodów podjęliśmy próbę charakterystyki procesu przygotowania do emerytury z perspektywy wykonywanej pracy, specyfiki podejmowanych zadań zawodowych. Zwrócę uwagę na kilka wybranych grup zawodowych, które w dyskusji pojawiały się najczęściej.

Nauczyciele. W opinii studentów nauczyciele to grupa osób zawodowo bardzo aktywnych, permanentnie podnoszących swoje kwalifikacje, uczących się. Zawód nauczyciela wymaga ogromnego zaangażowania w wypełnianie obowiązków, poczucia odpowiedzialności za uczniów. Po przejściu na emeryturę może pojawić się pustka

¹⁹ Zob. B. Juraś-Krawczyk (red.), *Przygotowanie do życia na emeryturze*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 1998; O. Czerniawska, dz. cyt., s. 164–166.

związana z brakiem kontaktu z młodymi ludźmi, dziećmi. Zaproponowane przez studentów projekty przygotowujące nauczycieli do emerytury miałyby składać się zarówno z części teoretycznej, jak i praktycznej. Część teoretyczna powinna obejmować informowanie przyszłych seniorów o tym, co czeka ich na emeryturze. Jednym z zagadnień zaproponowanych przez studentów było planowanie budżetu, ponieważ emerytury nauczycielskie nie są wysokie. Wskazano również możliwości pracy dla nauczycieli na emeryturze: mogą udzielać korepetycji, podejmować inne dodatkowe prace.

Nauczyciele przygotowujący się do przejścia na emeryturę powinni odkrywać siebie, swoje zdolności, pogłębiać zainteresowania, poszukiwać nowych możliwości. Dlatego warto ich informować, gdzie szukać wydarzeń o charakterze kulturalno-oświatowym, które są szeroko dostępne (wystaw, odczytów, koncertów, prelekcji itp.), zachęcać do wyjścia do opery, teatru, kina, słuchania muzyki, czytania książek i czasopism.

Oczywiście przygotowanie do starości to nie tylko przekazywanie informacji i namawianie do aktywności, lecz także stwarzanie sytuacji, które mogą sprzyjać określonemu postępowaniu²⁰. Dlatego nauczycieli warto zachęcić do prowadzenia projektów oswajających młodzież ze starością (dzielenia się swoim doświadczeniem). Kolejną atrakcyjną propozycją może być wolontariat: dzięki niemu emerytowany nauczyciel, któremu brakuje kontaktu z ludźmi, poczuje się potrzebny. Innym dobrym zajęciem dla nauczyciela seniora jest prowadzenie bloga lub programu na YouTube. Może to być blog związany z dotychczasową pracą, ale równie dobrze podróżniczy, kulinarny lub fotograficzny. Zawód nauczyciela powiązany jest z ustawicznym samokształceniem, dlatego znakomitym rozwiązaniem jest uczestnictwo w uniwersytetach trzeciego wieku zarówno w roli słuchacza, jak i wykładowcy.

Lekarze. Co dzieje się w życiu lekarza, który po latach ciężkiej pracy udaje się na emeryturę? Jak ma się odnaleźć w sytuacji, kiedy nagle przestaje być potrzebny? Co zrobić, aby taki senior mógł mieć godną i satysfakcjonującą starość? Bycie lekarzem wiąże się z byciem użytecznym. Po przejściu na emeryturę wykonujący ten zawód często czują się zbędni, z czym bardzo trudno jest im się pogodzić. Pojawia się pytanie, jak to zmienić. Dobrym rozwiązaniem byłoby wykorzystanie atutów lekarzy, czyli wiedzy i doświadczenia. Mogliby dzielić się doświadczeniem z młodymi lekarzami: udzielać się w grupach doradczych, w których mogliby konsultować diagnozy młodszych kolegów lub studentów medycyny. Innym wyjściem dla lekarza przygotowującego się do przejścia na emeryturę byłaby praca na pół etatu, niezbyt obciążająca. Starzejący się lekarze mogą też zrzeszać się w klubach czy organizacjach, które będą wsparciem dla młodszych lekarzy. Mogą angażować się w ten sposób, jeszcze pracując zawodowo i płynnie przejść do sytuacji, w której ograniczą się wyłącznie do doradztwa. Podobnie uczelnie wyższe, szkoły medyczne potrzebują nie tylko czynnych

²⁰ M. Dziegielewska, dz. cyt., s. 53.

praktyków, lecz także emerytowanych lekarzy z wieloletnią praktyką. Dzięki ich doświadczeniu i wiedzy studenci mogą zdobyć praktyczną wiedzę z pierwszej ręki. Także prowadzenie bloga medycznego byłoby bardzo dobrą formą dzielenia się doświadczeniem.

Pielęgniarki. Pracownicy ochrony zdrowia już podczas studiów zdobywają wiedzę na temat zabiegów zdrowotnych, właściwej diety oraz zachowania higieny. Wiedzą, jak ważna jest dbałość o ruch fizyczny i komunikacja międzyludzka, które pozwalają lepiej przystosować się do zmienionego środowiska. Poprawę sytuacji materialnej pielęgniarki na emeryturze przyniosłaby dodatkowa praca, ale pod warunkiem że nie będzie tak ciężka i trudna jak ta wykonywana przed przejściem na emeryturę.

Górnicy. Bardzo ciekawa grupa, wymagająca szczególnego przygotowania do emerytury. Górnicy są wyjątkowo przywiązani do etosu swojej pracy. To oni wszak stanowili „wiodącą siłę klasy robotniczej” w okresie realnego socjalizmu²¹. I miało to wymiar zarówno ekonomiczny, jak i społeczny. Praca jest dla górników wartością autoteliczną: to główny temat rozmów prowadzonych w domu i podczas spotkań towarzyskich. Górnicy mogą przejść na emeryturę po 25 latach pracy, często więc robią to osoby przed 50. rokiem życia. Po przejściu na emeryturę pojawia się pustka, którą trzeba zapełnić zadaniem równie ważnym społecznie jak praca. Ci, którzy mają takie możliwości, nadal pracują w zawodzie górnika, również za granicą.

Niestety wielu górników, którzy po przejściu na emeryturę spędzają czas głównie w domu (ewentualnie pracując dorywczo), zaczyna nadużywać alkoholu, ponieważ nie radzą sobie z utratą znaczącej pozycji społecznej. Często nie wiedzą, co zrobić z czasem wolnym, jaką aktywnością go wypełnić. Towarzyszy im poczucie odrzucenia, wrażenie, że nikt nie interesuje się ich dalszym losem. Osiedlom górniczym zagrażają patologie i ubóstwo. Rozwiązaniem byłoby wskazanie górnikom alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu. Należałoby pokazać, jak ważne jest znalezienie pasji, rozwijanie zainteresowań, którymi można potem wypełnić czas na emeryturze. Inne wyjście to przekwalifikowanie, poszukiwanie nowego zawodu, zgodnego z zainteresowaniami. Kształcenie zawodowe górników powinno uwzględniać treści związane z przygotowaniem do emerytury, bezrobociem, zagadnieniami spożytkowania czasu wolnego, możliwościami przekwalifikowania się, edukacją całościową.

Kierowcy. Studenci, którzy zwrócili uwagę na tę grupę, podkreślili, że po wielu latach pracy w zawodzie kierowcy często cierpią z powodu dotkliwych dolegliwości fizycznych. Dlatego najlepiej byłoby już na etapie kształcenia zawodowego badać predyspozycje przyszłych kierowców do innych zawodów, przygotowywać ich na ewentualną konieczność przekwalifikowania.

Pracownicy korporacji. Specyfiką dzisiejszego rynku pracy jest powstawanie wielu firm mających charakter korporacji, dużych przedsiębiorstw przemysłowych.

²¹ U. Swadźba, *Etos pracy grup zawodowych: na podstawie badań socjologów śląskich*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” 2010, nr 1, s. 272.

Często zatrudniają one bardzo dużą liczbę osób z różnym wykształceniem, na różnych stanowiskach. Firmy te powinny zadbać o zdrowie pracowników, aby nie tylko byli wydajni w pracy, lecz także po przejściu na emeryturę mogli się realizować, spędzać czas aktywnie. Pracodawca, wiedząc, że pracownik przez długie lata pracy na swoim stanowisku traci siły i zdrowie, powinien to rekompensować zajęciami ruchowymi, sportowymi odbywającymi się na terenie firmy. Może pomyśleć o zorganizowaniu siłowni, zatrudnieniu specjalisty z zakresu profilaktyki zdrowia, zadbać o stałą i systematyczną opiekę lekarską dla pracowników. Dbalność o zdrowie i kondycję fizyczną w miejscu pracy sprawi, że pracownik na emeryturze nie będzie schorowany, zmęczony i niechętny do aktywności.

Ważne jest, aby pracownicy byli zachęceni do aktywnego spędzania czasu wolnego. Pracodawcy powinni organizować dla pracowników spotkania z ekspertami, którzy dokładnie przedstawiliby zalety płynące z aktywności fizycznej. Warto, by takie spotkania odbywały się systematycznie, aby zdobyta podczas nich wiedza była utrwalana oraz trafiała do coraz większej liczby pracowników. Dobrym przedsięwzięciem byłoby również organizowanie wycieczek, nie tylko mających charakter integracyjny, lecz także służących rozwijaniu zainteresowań turystycznych pracowników. Dzięki odbywającej się przynajmniej raz w roku wycieczce firmowej pracownicy mieliby możliwość złapania oddechu, oderwania się od rzeczywistości, zwiedzenia nowych miejsc.

Firma powinna zadbać również o psychologa, dostępnego dla wszystkich pracowników, ale szczególną opieką otaczającego tych, którzy w niedalekim czasie przejdą na emeryturę. Takim pracownikom posłużyłyby też spotkania, na których omawiano by kryzysy mogące pojawić się na emeryturze, ale także przedstawiano atrakcje, z jakich mogą oni korzystać w kolejnym etapie życia: kluby seniorów, wolontariat, chóry, organizacje itp. Warto też podczas takich spotkań uświadamiać pracownikom, że przejście na emeryturę to najlepszy moment na rozwijanie swoich pasji, na które nie było przedtem w życiu wiele miejsca. Lata spędzone na emeryturze można przeznaczyć na podróżowanie, uczenie się nowych rzeczy, rozwijanie swoich zdolności. Niektórzy mogą więcej czasu poświęcić wnukom, a tym samym odciążyć ich rodziców, inni odnajdą się w wolontariacie itp.

Firma powinna zadbać o to, by ludzie młodzi szanowali starszych: ich czas, poświęcenie, doświadczenie w pracy. Do pomysłów wartych rozważenia można zaliczyć wprowadzenie w firmie pracy dwuzmianowej dla osób po 60. roku życia (zamiast obowiązującej pozostałych pracy trzyzmianowej) czy wolnych od pracy weekendów. Młodych nauczyłyby to, że z wiekiem przychodzą przywileje, a starsi cieszyliby się większym komfortem pracy, a także zrozumieliby, że powoli zbliża się moment, w którym wiek zmusi ich do ustępowania miejsca młodym. Firmy powinny dostosowywać zakres i treść pracy do wieku pracownika: to, co bez problemu robi dwudziestolatek, może być problemem dla pięćdziesięcio- czy sześćdziesięciolatka.

Wypowiedzi studentów korelują z prowadzonymi dzisiaj w firmach działaniami związanymi z zarządzaniem wiekiem, mającymi na celu racjonalne i efektywne

wykorzystanie posiadanych zasobów ludzkich. Uwzględnienie zróżnicowania w zakresie wieku pracowników może umożliwić pełne wykorzystanie wszystkich ich kompetencji, a przez to firma uzyska lepsze wyniki w ilości i jakości pracy²².

Wypowiedzi studentów dotyczyły jednostkowego ujęcia procesu przygotowania się do emerytury. Opierały się na rozumieniu tego procesu z perspektywy zawodów, które są im znane i bliskie. Przedstawione propozycje cechuje duży poziom ogólności, ale mogą być one przykładem obrazu starości w opinii osób w wieku 20–30 lat. Studenci w ramach podejmowania działań przygotowujących do procesu starzenia się wskazali na konieczność dalszej aktywności zawodowej na emeryturze, konieczność przygotowania się w sferze ekonomicznej oraz zdrowotnej poprzez zdrowy, aktywny tryb życia, w sferze społecznej poprzez podtrzymywanie relacji społecznych, w sferze edukacyjnej poprzez podejmowanie edukacji nie tylko w zakresie kompetencji informatycznych, ale również zaspokojenia swoich zainteresowań, nauki drugiego zawodu. W ich wypowiedziach nie zaistniał wymiar przestrzenny związany z poszukiwaniem na emeryturze nowego miejsca do mieszkania, przeorganizowania swojego dotychczasowego otoczenia.

Podsumowanie

Omówiono tylko wybrane grupy zawodowe, które były podstawą do dyskusji na temat przygotowania się do emerytury. Nasuwa się wniosek, że może być ono ukierunkowane przez wykonywaną pracę zawodową. Po analizie wypowiedzi i odbytej dyskusji nad zakresami przygotowania do emerytury z perspektywy wykonywanego zawodu można wyodrębnić kilka obszarów edukacji:

- aktywność edukacyjna oparta na rozwoju osobistym: wykłady, projekty, poznanie mapy edukacyjnej miejscowości, uniwersytety trzeciego wieku, kursy, rozwijanie pasji i hobby, zajęcia uświadamiające znaczenie rozwoju umysłowego dla utrzymania dobrej kondycji psychicznej, treningu pamięci,
- rozmowy na temat marzeń i pragnień dotyczących przyszłości, tworzenie listy rzeczy i marzeń do spełnienia podczas emerytury,
- zajęcia z cyklu „Jesteś potrzebny” uświadamiające rolę seniorów w społeczności, wskazujące, jak wiele emeryt może wnieść do społeczeństwa (odwiedzanie i wspieranie osób starszych, wykorzystywanie potencjału wiedzy do pomocy uczniom itp.),

²² Zob. M. Cichorzewska, B. Mazur, A. Niewiadomska, E. Sobolewska-Poniedziałek, K. Zimnoch, B. Ziółkowska, *Zarządzanie wiekiem. Aspekt regionalny, instytucjonalny oraz organizacyjny*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2015; G. Broniewska, *Zarządzanie wiekiem i intermentoring jako metody dialogu międzypokoleniowego i kontynuacji rozwoju zawodowego pokolenia 50+*, [w:] P. Kuźbik, M. Szymankiewicz (red.), *Zarządzanie organizacją z perspektywy metodologicznej: wybrane zagadnienia*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014, <http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/31862/11-22%20Broniewska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 22.11.2020].

- przygotowanie do zarządzania budżetem na emeryturze (układanie planów wydatków, poznanie sposobów oszczędzania pieniędzy, zaznajomienie się z możliwościami podjęcia dodatkowej pracy, wiedza o możliwościach uzyskania zniżek, niwelowanie zadłużeń i kredytów, unikanie kłopotliwych pożyczek),
- rozwijanie kompetencji cyfrowych (obsługa komputera, poszukiwanie informacji i robienie zakupów w internecie, korzystanie z portali społecznościowych, zapewnianie sobie bezpieczeństwa w sieci, uczące wykorzystania nowych technologii, między innymi internetu, przy załatwianiu spraw administracyjnych),
- zajęcia przygotowujące przyszłych seniorów do poznania ich podstawowych praw (obywatelskich, konsumenckich, pacjenta itp.),
- zajęcia fizyczne: przekazywanie wiedzy o wpływie ćwiczeń na zdrowie i dobrostan organizmu, obalenie mitów dotyczących zaprzestania aktywności fizycznej w wieku starszym, przedstawienie różnych form ćwiczeń, również tych, które można wykonywać w domu, podkreślenie aspektu społecznego udziału w zajęciach grupowych,
- zajęcia z dietetykiem: prowadzące do autorefleksji na temat sposobu odżywiania i jego wpływu na wszystkie aspekty życia, przygotowanie indywidualnych planów żywieniowych, prezentowanie interesującej literatury specjalistycznej, a także stron internetowych poruszających tę tematykę,
- „Zdrowie i choroba”: przygotowanie materiałów dotyczących chorób zawodowych oraz chorób wieku starszego, pogłębienie wiedzy na ten temat w celu obudzenia świadomości oraz zachęcenia do zmiany niezdrowego stylu życia,
- przygotowanie domu: zajęcia dotyczące adaptacji miejsca zamieszkania do potrzeb osoby starszej, uczące, jak uczynić wnętrze funkcjonalnym z punktu widzenia emeryta²³,
- rozmowy na temat bezpieczeństwa osób starszych: informacje dotyczące ochrony przed oszustami, natarczywymi sprzedawcami; warsztaty z samoobrony,
- rozmowy trudne: przekazywanie informacji i nauka planowania przyszłości w trudnych sytuacjach życiowych (ciężka choroba, niepełnosprawność, przygotowywanie się na śmierć współmałżonka i przeżywanie żałoby, sporządzanie testamentu)²⁴.

Przygotowanie się do emerytury ma na celu między innymi zniwelowanie wpływu stereotypowego poglądu na starość. W polskim społeczeństwie nadal jest mocno

²³ Cały numer 1–2(15) czasopisma „Exlibris Biblioteki Gerontologii Społecznej”, zob. B. Bugajska, R. Iwański, Z. Szarota (red.), *Gdzie mieszka starość. Przestrzeń – architektura – mieszkanie*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2018, nr 1–2(15), <https://bgs.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/54/2020/01/BGS-1-2-2018-B.BUGAJSKAR.IWA%C5%83SKIZ.SZAROTA-1.pdf> [dostęp: 22.11.2020].

²⁴ Zob. A. Fabiś, *Troski egzystencjalne w starości: ujęcie geragogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018.

zakorzenione kojarzenie go z biernym spędzaniem wolnego czasu, odpoczynkiem i pomaganiem rodzinie. Mimo specyficznych cech, problemów, ograniczeń starość powinna być postrzegana jako naturalny etap rozwoju człowieka, podobnie jak wcześniejsze fazy jego życia.

Z powyższych analiz wynika, że przygotowanie do emerytury może odbywać się na różne sposoby: poprzez czytanie literatury, refleksje nad własną biografią, rozmowy itp. Bardzo istotną rolę odgrywa analiza własnej kariery zawodowej i umiejętności zawodowych. Postulowane przez studentów działania zdolne zaktywizować emerytów dotyczą między innymi czerpania ze swoich umiejętności zawodowych, podjęcia trudu przekwalifikowania się, poszukiwania nowego zawodu lub zajęcia, w którym można wykorzystać dotychczasowe umiejętności i wiedzę. Starzejący się pracownik dysponuje różnymi sposobami przygotowania się do wejścia w nowy etap życia: może wziąć udział w warsztatach przygotowujących do emerytury, skorzystać z doradztwa emerytalnego lub testu zainteresowań, który wskaże, jak spożytkować czas wolny. Wyniki przeprowadzonych rozmów pokazują, że ogólny obraz starości wśród studentów jest raczej pozytywny, uwzględnia bowiem wykorzystanie czasu wolnego na aktywność edukacyjną, społeczną czy kulturalną. Emerytura kojarzy się z szansą na spełnienie marzeń, realizację planów, na które nie pozwalały wcześniej obowiązki zawodowe. Negatywne elementy obrazu starości to głównie obawy związane z przykrościami i dolegliwościami wieku podeszłego, które jednak pozostają na drugim planie.

Potrzeba przygotowania do emerytury jest dziś silniejsza niż kiedykolwiek wcześniej, bo podyktowana sytuacją demograficzną. Problem starzejącego się społeczeństwa stanowi wyzwanie zarówno dla andragogiki, geragogiki, jak i pedagogiki czasu wolnego oraz pedagogiki pracy. Istnieją jednak podstawy, by żywić nadzieję, że dzięki odpowiedniej edukacji przyszli emeryci będą przeżywać starość w sposób satysfakcjonujący dla siebie i pożyteczny dla społeczeństwa.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Cichorzewska M., Mazur B., Niewiadomska A., Sobolewska-Poniedziałek E., Zimnoch K., Ziółkowska B., *Zarządzanie wiekiem. Aspekt regionalny, instytucjonalny oraz organizacyjny*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2015.
- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000.
- Dzięgielewska M., *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chowanna” 2009, nr 2.
- Fabiś A., *Troski egzystencjalne w starości: ujęcie geragogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018.

- Fabiś A., Wawrzyniak J.K., Chabior A., *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Juraś-Krawczyk B. (red.), *Przygotowanie do życia na emeryturze*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 1998.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1982.
- Leszczyńska-Rajchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
- Swadźba U., *Etos pracy grup zawodowych: na podstawie badań socjologów śląskich*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” 2010, nr 1.
- Szarota Z., *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2006.
- Szukalski P. (red.), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009.

Netografia

- Adamczyk M.D., *Przygotowanie do emerytury w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego osób starszych – prezentacja wyników badania BALL – Be Active through Lifelong Learning*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2017, nr 50(2), <https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/2772/24%20adamczyk-przygotowanie%20do%20emerytury.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 29.11.2020].
- Broniewska G., *Zarządzanie wiekiem i intermentoring jako metody dialogu międzypokoleniowego i kontynuacji rozwoju zawodowego pokolenia 50+*, [w:] P. Kuźbik, M. Szymankiewicz (red.), *Zarządzanie organizacją z perspektywy metodologicznej: wybrane zagadnienia*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014, <http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/31862/11-22%20Broniewska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 22.11.2020].
- Bugajska B., Iwański R., Szarota Z. (red.), *Gdzie mieszka starość. Przestrzeń – architektura – mieszkanie*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2018, nr 1–2(15), <https://bgs.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/54/2020/01/BGS-1-2-2018-B.BUGAJSKAR.IWA%C5%83SKIZ.SZAROTA-1.pdf> [dostęp: 22.11.2020].
- Mech C., *Emerytura od Bismarcka*, „Wprost” 2001, nr 1, <https://www.wprost.pl/tygodnik/8889/Emerytura-od-Bismarcka.html> [dostęp: 22.11.2020].
- Trwanie życia w 2019 roku*, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2019-roku,2,14.html> [dostęp: 22.11.2020].
- Życie kobiet i mężczyzn w Europie. Portret statystyczny*, GUS, Unia Europejska 2017, https://stat.gov.pl/kobiety-i-mezczyzni-w-europie/images/pdf/WomenMenEurope-DigitalPublication-2017_pl.pdf?lang=pl [dostęp: 29.11.2020].

Preparation for retirement as a task of modern geragogy

Abstract: Preparing for retirement, in the age of an aging society, becomes not only an individual, but also a social problem. It becomes a challenge for geragogy, but also for the social policy of the state or the activity of local governments. Preparing people entering the „third age” for retirement gives them an opportunity to actively experience old age and facilitate life in an aging society. In this article, I would like to focus on the relationship between one’s profession and the image of one’s old age and preparation for it. The article is also an attempt to indicate the areas in which preparation for retirement should take place

Keywords: preparing for retirement, preparing for old age, upbringing for old age, activity of seniors, education of the elderly

About the Author:

Elżbieta Woźnicka – PhD in humanities in the field of pedagogy, graduate of pedagogy at the University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, assistant professor at the State University. Stefan Batory in Skierniewice, author of publications in the field of andragogy and social gerontology. It publishes, among others in such magazines as *Edukacja Dorosłych*, *Rocznik Andragogiczny* and others in the field of adult education and gerontology. He deals with the issues of adult education and activation of the elderly. In addition, she deals with issues in the field of care and educational pedagogy and education of deaf people.

Tomasz Albiński*  <http://orcid.org/0000-0003-0316-1734>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

Katarzyna Miłek**  <http://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

https://doi.org/10.25312/2083-2923.18/2020_10takm

Recenzja książki *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, red. nauk. Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Kowalska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, ss. 364

Dziecko i dzieciństwo to dla pedagoga zagadnienia niezmiernie istotne. Ważne na tyle, by ciągle pogłębiać i uaktualniać wiedzę. Publikacja zatytułowana *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* pod redakcją M. Magdy-Adamowicz i E. Kowalskiej rzuca nowe światło na problematykę pojmowania dzieciństwa i badań tegoż tematu. Czytelnik czerpie wiedzę o tym, jak zmieniło się zgłębianie istoty dzieciństwa na przestrzeni lat. W obecnym ujęciu dziecko to istota „unikalna”, „inna”, która nie jest skażona „dorosłą perspektywą”, która posługuje się odmiennym kodem kulturowym. Dziecko jest osadzone przede wszystkim w świecie faktów i emocji. W tej rzeczywistości żyje, przyjmując ją za coś oczywistego i stałego. Jest to jednak strefa niewystarczająca dla niego, dlatego bardzo często stanowi punkt wyjścia do skonstruowania świata

* Tomasz Albiński – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii. Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: logika, metodologia, etyka. Autor monografii *Spór o realizm modalny* oraz artykułów z zakresu filozofii analitycznej.

** Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, jak również w monografiach.

własnego. Tym samym rzeczywistość dziecka ma charakter wyjątkowo dynamiczny, gdyż jest determinowana swoistą korelacją dwóch odmiennych światów: dziecka i dorosłych. Fenomen ten w dużym stopniu odpowiada za swoistość pedagogiki dziecka jako takiej. Biorąc pod uwagę fakt występowania różnych, często spornych ujęć metodologicznych tematu pedagogiki dziecka, autorzy recenzowanej pracy prezentują liczne kontrowersje, jak również zbieżne i rozbieżne refleksje wielu autorów. Książka wnosi nowe spojrzenie na zjawiska już rozpoznane i opisane, jak również przyczynia się do odkrycia innowacyjnych znaczeń. Bez wątpienia może stać się źródłem inspiracji dla badacza zgłębiającego temat pedagogiki dziecka.

Publikacja zawiera dwadzieścia zwięzłych tekstów, w których autorzy analizują poszczególne wątki wspomnianej tematyki. Ciekawe i inspirujące wywody poszerzają horyzonty spojrzenia na podany temat.

W celu lepszego uporządkowania dyskutowanej problematyki książkę podzielono na cztery części. Pierwsza z nich jest najogólniejsza i nosi tytuł *Metodologiczna tożsamość pedagogiki dziecka*. Autorzy tej części pracy zasadniczo starają się wskazać i scharakteryzować specyfikę szczególnego rodzaju badań w naukach społecznych, jakimi są badania rzeczywistości najmłodszych podmiotów życia społecznego – dzieci. Druga część pracy, zatytułowana *Konwencjonalne badania sytuacji dziecka*, poświęcona jest wybranym, popularnym metodom i technikom badań w pedagogice, w których przedmiotem badania są partykularne sytuacje, z jakimi mierzy się dziecko. Część trzecia (*Jakościowe badania dzieciństwa – wybrane obszary*) traktuje o zagadnieniu badań jakościowych, przy czym proponowane przez autorów analizy mają charakter bardziej abstrakcyjny i spekulatywny – dotyczą one bowiem badania fenomenu dzieciństwa jako takiego (przedmiotem badania jest już zjawisko, nie osoba). Ostatnia część pracy (*Istota badań w działaniu*) może być potraktowana jako swoista klamra spinająca dotychczasowe dywagacje, a także jako ich podsumowanie – wzbogacone jednak o silnie podkreślany przez autorów tej części recenzowanej pracy wymiar praktyczny. Atutem pracy jest odwoływanie się jej autorów do szerokiego grona specjalistów, będących reprezentantami różnych opcji metodologicznych zarówno z zakresu nauk społecznych, jak i humanistycznych. Dzięki temu udało się stworzyć pluralistyczny obraz dyskutowanych zagadnień, pozwalający czytelnikowi zapoznać się z ich złożonością i nieoczywistością; daje on również okazję do ukazania aktualności problemu i dynamiki jego badań.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym *Znaczenie teorii w badaniach społecznych – konstruowanie rzeczywistości i jej interpretacji* Piotr Mikiewicz pisze w duchu Popperowskim o roli teorii w badaniach empirycznych, w szczególności o konstruowaniu szeroko rozumianego przedmiotu badania, które dokonuje się w trakcie badania samego, oraz o determinantach jego interpretacji. Autor zastanawia się, jak opisywać świat, w jaki sposób objaśniać „działanie” rzeczywistości. Podaje różne modele myślenia, definiuje teorię naukową, podkreślając, że nie każdy zbiór pojęć nią jest, co ma niebagatelne znaczenie przy konstruowaniu procesu badawczego i interpre-

tacji danych. Dla Piotra Mikiewicza uprawianie nauki to specyficzna forma opowiadania o świecie; ta optyka metodologiczna jest istotna dla problematyki poruszanej w recenzowanej pracy, gdyż rzeczywistość dziecka, dzieciństwo, już samo w sobie jest konstruktem kulturowym, pewną formą „opowieści” o świecie.

Na uwagę zasługuje również artykuł autorstwa Magdaleny Cuprjak pt. *Miejsce podmiotu w przestrzeni paradygmatów nauk pedagogicznych*. Rozważania autorki dążą do zogniskowania poszczególnych założeń dających się wskazać we współczesnej myśli pedagogicznej wokół kilku osi, które składają się na paradygmaty. Punktem wyjścia podejmowanych analiz jest omówienie wpływu założeń (ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych) na przedmiot badań (s. 32–35). Jest to podejście umożliwiające autorce z jednej strony uchwycić wielowymiarowość samego problemu paradygmatu, z drugiej zaś – wskazać na często nieuświadomiane przez badaczy źródła pojawiających się problemów czy przyjmowanych przez nich rozwiązań. Wątpliwości jednak budzą stwierdzenia autorki dotyczące właśnie wspomnianej świadomości badaczy – nie jest bowiem tak, że badacz najpierw określa założenia ontologiczne (s. 32), następnie w oparciu o nie dokonuje wyboru założeń epistemologicznych (s. 34), by na koniec dobrać odpowiednie założenia metodologiczne (s. 34). Tak zarysowana „procedura” jest pewnym idealizacyjnym modelem postawy badacza, który w praktyce badawczej raczej nie występuje – zazwyczaj jego uwaga skupiona jest na doborze odpowiednich narzędzi; nierzadko implikowane przez ten wybór ontologie potrafią badacza zaskoczyć, gdyż nie współgrają z przyjmowaną intuicyjnie przez niego wizją świata (zagadnienia te są szeroko dyskutowane na gruncie filozofii nauki). Przy okazji: epistemologia nie jest dziedziną filozofii nauki (s. 33) – to filozofia nauki została w pewnej mierze wyodrębniona z nurtu badań epistemologicznych. Zaś empiryzm i racjonalizm to nie są główne twierdzenia epistemologiczne – to stanowiska bądź kierunki (na przykład na gruncie epistemologii). W miarę zwięzłe i czytelnie Magdalena Cuprjak podaje podstawowe założenia paradygmatów badawczych. Jest to niełatwe zadanie, gdyż kluczowe pojęcie paradygmatu w ujęciu samego T. Kuhna (głównego twórcy idei paradygmatu w nauce) pozostaje niedoprecyzowane (warto przywołać wynik M. Masterman, która wskazuje na dwadzieścia jeden różnych znaczeń wyrażenia *paradygmat* w samej tylko *Strukturze rewolucji naukowych* Kuhna). Owa pierwotna niejasność pojęcia paradygmatu może być przyczyną występowania w tekście pewnych niefrasobliwości; przykładowo autorka definiuje paradygmat jako „wewnętrznie spójny system zbudowany na podstawie odmiennych i niemożliwych do połączenia założeń” (s. 35). Jest oczywiste, że z niemożliwych do połączenia założeń nie zbuduje się systemu. Zwraca uwagę czytelnika próba podkreślenia przez autorkę nierzadko pomijanego wymiaru badań – mianowicie płaszczyzny aksjologicznej, wyraźnie zarysowującej się w dyskutowanym obszarze badań pedagogicznych.

Nie bez powodu w tejże części publikacji znalazło się miejsce dla inspirującego wywodu Stanisława Palki, który pisze o wiązaniu podejścia ilościowego z podejściem jakościowym w badaniach empirycznych w pedagogice. Autor wyjaśnia, co wcale nie

jest oczywiste, czym jest pedagogika, edukacja, a czym kształcenie i wychowywanie. Wymienia, w czym odzwierciedla się wielowymiarowość człowieka. Podane w przystępny sposób informacje te dla zgłębiającego temat badacza z pewnością okażą się cenną wskazówką w dalszych rozważaniach. Dowie się on, na czym powinny opierać się badania ilościowe w badaniach pedagogicznych, a także jaka jest podstawa podejścia jakościowego tejże dziedziny. Sednem opracowania jest jednak łączenie tych dwóch ujęć. Czytelnik dowie się, że wiązanie podejścia jakościowego i ilościowego przynosi badaczowi korzyści, prowadzi do szerszego poznawania procesów wychowania, samokształcenia i kształcenia człowieka.

Temat wspomnianych podejść w ujęciu do pedagogiki kontynuują Mirosława Nyczaj-Drag i Klaudia Żernik w artykule pt. *Projektowanie badań ilościowych i jakościowych w pedagogice dziecka*. Autorki odpowiadają na niektóre z pytań dotyczących problematyki projektowania badań naukowych z uwzględnieniem codzienności dziecka. Dokonują przeglądu studiów literatury skupiającej się nad przebiegiem procesu badawczego w badaniach dzieciństwa o charakterze ilościowym. Zaznaczają, że badania wykorzystujące metody ilościowe pozwalają na generalizowanie wyników. Badaczki pochylają się nad projektowaniem badań jakościowych, podkreślają ich zróżnicowanie, by wreszcie przejść do analizy porównawczej wspomnianych ujęć metodologicznych. Autorki otwarcie przyznają, że nie wyczerpały tematu. Przyczyną takiego stanu rzeczy nie jest jednak brak wiedzy w tym zakresie, ale wielowątkowość i rozległość tematyki.

Sporo cennych informacji na temat współczesnych ujęć problematyki dzieciństwa wnosi Małgorzata Kowalik-Olubińska w artykule pt. *Słuchanie dziecięcych głosów w procesie badawczym – perspektywa etyczna*. Akcentuje ona zmianę, jaka dokonała się w zakresie postrzegania dzieci i ich roli w przestrzeni społecznej, wspominając o „nowej socjologii dzieciństwa”. W paradygmacie tym wychodzi się z założenia, że dzieci (podobnie jak dorośli) mają wpływ na swoje życie, ale i na życie i postępowanie innych osób. Stąd dążenie do słuchania dziecięcych głosów, do zrozumienia świata dziecięcego i założenie, że najważniejszym źródłem wiedzy o dzieciach są one same. Autorka porusza zasadnicze kwestie etyczne dotyczące badań z udziałem dzieci, podkreślając problem uzyskania zgody na udział w badaniach nie tylko od rodzica, ale i od dziecka. Niezwykle istotne są również kwestie związane z psychiką dziecka oraz poufnością informacji ujawnionych badaczowi, o czym autorka nie omieszkała przypomnieć.

O roli metodologii językoznawstwa kognitywnego w procesie identyfikacji potencjału dziecka pisze Wiga Bednarkowa. To także ważny głos w dyskusji dotyczącej pedagogiki dziecka, zaznaczający podstawy interdyscyplinarnej metodologii kognitywizmu. Przytaczając opinie najważniejszych i najbardziej cenionych badaczy kognitywizmu, dotyka tematyki gestaltu, prototypu, znaczenia symbolu. Tekst przydatny będzie głównie badaczom zgłębiającym zawile, acz ciekawe teorie kognitywizmu.

Rozdział drugi (*Konwencjonalne badania sytuacji dziecka*) przynosi kilka ciekawych ujęć tegoż tematu. Z artykułu zatytułowanego *Rozpoznawanie sytuacji dziecka*,

czyli o sondażu diagnostycznym Marzenny Magdy-Adamowicz czytelnik dowie się, w jakim celu stosuje się metodę sondażu diagnostycznego. Wyniesie informacje dotyczące diagnozy i poszczególnych etapów sondażu diagnostycznego. Autorka opisuje ponadto jego role i najważniejsze funkcje, jak również najważniejsze i najczęściej zadawane pytania. Podane zostały także trudności, jakie można napotkać przy realizacji sondażu. Te informacje przydatne będą badaczowi, który takowy sondaż planuje bądź przeprowadza.

W innym artykule ta sama autorka pochyła się nad problemem gromadzenia informacji o sytuacji dziecka i jego dzieciństwie, pisząc o ankiecie, obserwacji i wywiadzie. Wspomniane elementy są niezwykle istotne i pomocne przy odkrywaniu przyczyn powstawania problemów rozwojowych u najmłodszych. Marzenna Magda-Adamowicz opisuje badanie ankietowe jako niezastąpione w badaniach pedagogicznych narzędzie poznania cech zbiorowości, faktów i opinii oraz „wiedzy wyjściowej” o dziecku. Wymienia sposoby prowadzenia badań ankietowych, jednocześnie podpowiadając, w jaki sposób można je przeprowadzać. Opisywana następnie obserwacja polega na gromadzeniu danych metodą spostrzeżeń i dostarczaniu najwięcej naturalnych, obiektywnych i prawdziwych informacji o osobie/osobach obserwowanych. Autorka wymienia rodzaje obserwacji dzieci i jej etapy. Jako uzupełnienie powyższych narzędzi czytelnik dowie się więcej na temat wywiadu. Autorka wyjaśnia, czym jest wywiad i jakie są jego rodzaje. Podkreśla komplementarność wspomnianych narzędzi.

Swoją cegiełkę dotyczącą diagnozy dziecka dokłada Krystyna Zuchelkowska, pisząc o eksperymencie jako metodzie badawczej w pedagogice dziecka. Podkreśla, że eksperyment pedagogiczny ma na celu podnoszenie skuteczności kształcenia, korekcji zachowań, wzbogacania wartości w modelowaniu osobowości ucznia. Podaje, kiedy ów eksperyment można wykorzystać, czym w ogóle jest eksperyment pedagogiczny i jakie warunki są potrzebne do jego przeprowadzenia. Opisuje wady i zalety eksperymentu, podkreślając, że jest on ważną metodą badawczą w pedagogice empirycznej. Tekst nie jest wolny od pewnych „potknięć”. Warto by chociaż w przypisie wytłumaczyć stosowane skróty – domysłowi czytelnika pozostawia autorka znaczenie wykorzystywanych zmiennych, takich jak „grupa E” czy „grupa K” (s. 165). Zapewne chodzi o grupę eksperymentalną i grupę kontrolną – jednak autorka winna założyć, że nie każdy czytelnik jest obeznany z owym standardowym oznaczeniem. Jest też poważniejszy błąd: na stronie 167 charakterystyce poddany jest jeden z planów eksperymentalnych, tzw. plan trzygrupowy, z podwojonym pomiarem początkowym i jednym pomiarem końcowym zmiennej zależnej. Podana przez autorkę charakterystyka jest niepoprawna. Przywołany schemat zawiera błąd – z oznaczeń wynika, iż na grupie kontrolnej K2 nie jest dokonywane żadne działanie badawcze. W takim razie czemu w ogóle ma służyć wyróżnienie tej grupy? Jaka jest jej rola w badaniu? Skoro nie są na niej dokonywane żadne działania, jest ona po prostu zbędna. Tak oczywiście nie jest – po prostu zabrakło na schemacie oznaczenia dokonania w grupie K2 pomiaru początkowego (które błędnie pojawia się w przypadku grupy eksperymentalnej E –

w tym planie eksperymentalnym bowiem nie dokonuje się pomiarów początkowych na grupie E). Autorka nie wspomina też o najważniejszym elemencie tego planu – czasie pomiędzy kolejnymi pomiarami. To właśnie wykorzystanie równego odstępu czasu w planie ma wykluczyć, iż obserwowana zmiana została wywołana przez czynnik dojrzewania. Byłoby też wartością dodaną, by w tekście poświęconym eksperymentom w pedagogice dziecka więcej uwagi poświęcić aspektom etycznym.

Urszula Szuścik natomiast pochyla się nad ciekawym, choć niejednokrotnie bagatelizowanym przez pedagogów, tematem rysunku dziecka. Artykuł pt. *Rysunek dziecka źródłem wiedzy o nim* zwraca uwagę na interdyscyplinarność badań nad twórczością rysunkową dziecka i złożoność problematyki tejże twórczości. Autorka zaznacza, że praca plastyczna jest niczym innym jak wyrazem uczuć dziecka, jego zdolności intelektualnych, poziomu rozwoju fizycznego, poziomu rozwoju społecznego czy świadomości percepcyjnej. Podaje aspekty, które są istotne przy analizie rysunku dziecka. Podkreśla czynniki wpływające na twórczość dziecka, zaznaczając, jak ważny jest stosunek rodzica/rodziców do pierwszych form twórczości dziecka. I wreszcie opisuje dziecięcy rysunek jako narzędzie diagnozy rozwoju dziecka. Zauważa, że poznanie dziecka przez jego twórczość jest dla nauczyciela szansą nie tylko na poznanie wychowanka, ale i wychwycenie jego obaw czy problemów.

Marzenna Magda-Adamowicz raz jeszcze zabiera głos. Tym razem analizuje relacje społeczne w grupie dzieci. Pisze o istocie i procesie badań socjometrycznych. To zwięzłe opracowanie zainteresuje badaczy skupiających swą uwagę na badaniu relacji dziecka w grupie rówieśniczej. Autorka podaje techniki socjometryczne oraz etapy ich realizacji. Podpowiada, jak analizować i interpretować wyniki technik socjometrycznych.

Stanisław Palka koncentruje się w rozdziale drugim na temacie dziecka będącego obiektem i partnerem w badaniach pedagogicznych.

Badając pedagogikę dzieciństwa i chcąc poszerzyć wiedzę na ten temat, warto sięgnąć po rozdział trzeci pt. *Jakościowe badania dzieciństwa – wybrane obszary*. Znaleźć w nim można bowiem artykuł Agnieszki Nowak-Łojewskiej zatytułowany *Fenomenografia jako strategia jakościowa w badaniach pedagogicznych nad edukacją dzieci*. Autorka przybliżyła w nim pojęcie fenomenografii, prezentuje genezę badań fenomenograficznych oraz podstawy i tło teoretyczne tychże badań. W bardzo jasny i przejrzysty sposób ukazuje także różnice między fenomenologią i fenomenografią. Prezentuje najważniejsze cele, przebieg i organizację badań fenomenograficznych oraz możliwości ich zastosowania. Dziedzina ta, choć nieczęsto wykorzystywana w badaniach pedagogicznych, może być przydatna w poszukiwaniu nowych możliwości i perspektyw dla badań pedagogicznych.

Iwona Kopaczyńska w tekście *Pomaganie uczniom w dążeniu do rozumienia siebie. Badanie dokumentów w ujęciu jakościowym z wykorzystaniem perspektywy fenomenograficznej* poszerza temat wspomnianej dziedziny. Podkreśla, że badane dokumenty to „pisemne wypowiedzi nauczycieli dotyczące znaczenia, jakie nadają pojęciom:

rozumienia siebie oraz nauczycielskiemu pomaganiu uczniom w dążeniu do rozumienia siebie”. Owe dokumenty pomagają ujawnić nauczycielskie perspektywy myślenia. Badanie dokumentów w ujęciu jakościowym w perspektywie fenomenografii jest pomocne w ujawnieniu tego, czego nie widać na pierwszy rzut oka, ujawnieniu niewidocznej od razu głębi.

Aspekt podejścia biograficznego w badaniach z dziećmi porusza Ewa Kowalska. Przytacza biografizację dzieciństwa jako uzasadnienie dla wykorzystania podejścia biograficznego w badaniach z dziećmi. Z kolei Mirosława Nyczaj-Drąg pochyła się nad wywiadem narracyjnym w badaniach jakości wczesnej edukacji dziecka. Pokazuje jedną z możliwości metodologicznych poznania jakości wczesnej edukacji dziecka w rodzinach z klasy średniej. Przypomina, że potencjalnymi źródłami materiału empirycznego dokumentującego doświadczenie życiowe ludzi są biografie, autobiografie czy historie życia osobistego. Cenne okazują się także wspomniane wywiady narracyjne.

Jeszcze inną koncepcję prezentuje Ewa Kowalska, pisząc o studium przypadku jako strategii badawczej w badaniach z dziećmi. Autorka podaje różne tradycje w metodologii badań pedagogicznych w Polsce. Mówi o różnych sposobach uprawiania i definiowania case study. Podaje odpowiedź na pytanie, jakie cechy powinien posiadać przypadek, który mógłby stać się przedmiotem badań case study. Badacze zainteresowani tematem konceptualizacji przypadku po lekturze artykułu poszerzą z pewnością swoją wiedzę.

Ostatni rozdział książki zatytułowano *Istota badań w działaniu*. Charakterystykę badań w działaniu ze szczególnym uwzględnieniem problemu integracji społecznej prezentuje Krystyna Chałas w tekście pt. *Integracyjne wymiary badań w działaniu. Szanse i bariery kreowania procesu badawczego*. Autorka dzieli się własnym doświadczeniem w prowadzeniu badań w działaniu oraz prezentuje perspektywę dalszych badań nad optymalizacją warunków integralnego rozwoju i wychowania ucznia. Za znaczącymi badaczami wylicza cechy badań w działaniu. Podkreśla trudność w prowadzeniu tychże badań w edukacji ze względu na wiele uwarunkowań, takich jak czynniki osobowościowe inspiratora badań.

Temat badań w działaniu w edukacji kontynuuje Iwona Paszenda w artykule *Szkolna codzienność twórcza dziecka inspiracją badania w działaniu w edukacji studentów pedagogiki*. Podejmuje dyskusyjny temat reform szkolnych. Podkreśla, że model szkoły oparty na kierowniczej roli nauczyciela wyřęczającego uczniów w formułowaniu problemów nie sprzyja kształtowaniu i rozwijaniu twórczości. Pisze o wciąż niezadowolającym postępie jakościowym w uczelniach pedagogicznych.

Badaniom interwencyjnym w edukacji dziecka przyglądają się Bogusława Dorota Gołębnik i Beata Zamorska. Podają współczesne warianty badań w działaniu. Opisują społeczną sytuację rozwoju jako przedmiot badań, podkreślają ich ciągły rozwój. Podają przykład badań interwencyjnych, zaznaczając, że obiektywna analiza środowiska przedszkola wykazuje duże bogactwo i różnicowanie społecznych interakcji.

Na zakończenie podano szeroką, wyczerpującą bibliografię dotyczącą opisywanych tematów. Może ona okazać się cenną wskazówką do jeszcze dokładniejszego zgłębienia interesujących badacza tematów.

Książka bez wątpienia skłania do głębszej refleksji na temat badania dziecka i jego dzieciństwa. To przestrzeń bardziej stwarzająca możliwość dialogu niż podania gotowego przepisu na badanie w pedagogice dziecka. Praca jest adresowana przede wszystkim do studentów pedagogiki i pracowników naukowo-dydaktycznych zainteresowanych tematem pedagogiki dziecka. Wyjaśnia, jak diagnozować i jakich narzędzi używać. Inspiruje, wspierając jednocześnie osobistą refleksję metodologiczną badaczy. Zawarte w pracy informacje przyczyniają się do pogłębiania wiedzy o dziecku i jego dzieciństwie w różnych aspektach, dlatego warto po nie sięgnąć, zajmując się wspomnianymi zagadnieniami.

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.

Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.

Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: www.pedagogika.pl

Zespół redakcyjny



WYDAWNICTWO
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ
W ŁODZI