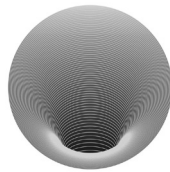




Wyzwania współczesnej pedagogiki



W ROZDZIALE V:

Anna Kocot

Nowoczesne technologie w kontekście rozwoju komunikacji u dzieci
oraz ryzyka wynikające z ich użytkowania 161

Zbigniew Ostrach

Wspieranie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym 171

Kamila Gruca, Agata Kalinowska

Sukcesy i trudności w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej 187

Patrycja Mucha, Agata Kalinowska

Nagradzanie i karanie jako metody wychowawcze stosowane
w edukacji wczesnoszkolnej 205

Magdalena Palacz

Wieloaspektowość funkcjonowania szkół demokratycznych w Polsce .. 223

Anna Kocot

*Szkoła Podstawowa nr 38
w Częstochowie*

Nowoczesne technologie w kontekście rozwoju komunikacji u dzieci oraz ryzyka wynikające z ich użytkowania

Streszczenie

Niniejszy artykuł podejmuje temat wpływu nowoczesnych technologii na rozwój dzieci ze szczególnym uwzględnieniem ich zdolności komunikacyjnych oraz zagrożeń wynikających z niekontrolowanego użytkowania urządzeń cyfrowych. Autorka/autor analizuje zarówno korzyści, jak i negatywne konsekwencje związane z powszechnym dostępem do technologii, zwracając uwagę na problem uzależnienia oraz zagrożenia związane z przemocą w sieci. Podkreślono rolę rodziców i nauczycieli w kształtowaniu zdrowych nawyków korzystania z technologii i wskazano na konieczność edukacji w zakresie odpowiedzialnego ich użytkowania. Główne wnioski dotyczą potrzeby znalezienia równowagi w korzystaniu z technologii, aby młode pokolenie mogło czerpać z niej korzyści, jednocześnie unikając zagrożeń.

Słowa kluczowe: rozwój dzieci, nowoczesne technologie, komunikacja, zagrożenia w sieci

Modern Technologies in the Context of Children's Communication Development and the Risks Arising from Their Use

Abstract

This article explores the impact of modern technologies on children's development, with a particular emphasis on their communication skills and the risks associated with uncontrolled use of digital devices. The author examines both the benefits and the adverse consequences of widespread access to technology, highlighting issues such as addiction and the dangers of online violence. The article underscores the role of parents and educators in creating healthy habits regarding technology use and emphasizes the importance of education for responsible usage. The primary conclusions point to the necessity of achieving balance in technology use so that younger generations can benefit from it while avoiding its inherent risks.

Keywords: children's development, modern technologies, communication, online threats

Wstęp

Współczesny świat to epoka intensywnego rozwoju technologicznego, który wpłynął na wszystkie aspekty ludzkiego życia, w tym na proces dorastania najmłodszych pokoleń. Nowoczesne technologie, takie jak komputery, smartfony, a także wszechobecny internet, stały się nieodłącznym elementem dnia codziennego. Choć oferują wiele korzyści i możliwości wsparcia w różnych działaniach, ich wpływ na dzieci i młodzież budzi wiele pytań oraz obaw. Jest zauważalne, że dzieci coraz mniej czasu spędzają na zabawie na świeżym powietrzu, a interakcje z rówieśnikami w świecie rzeczywistym pozostają dla nich wyzwaniem.

W obliczu dynamicznych zmian, które zachodzą w środowisku technologicznym, ważnym zadaniem dla współczesnych społeczeństw wydaje się przygotowanie młodego pokolenia do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z dostępnych narzędzi, aby technologia była źródłem korzyści, a nie zagrożeń. Kluczowe staje się więc kształtowanie umiejętności krytycznego podejścia do treści cyfrowych oraz rozwijanie kompetencji społecznych, umożliwiających prawidłowe funkcjonowanie w świecie realnym, a nie tylko wirtualnym.

Wybór tematyki został podyktowany wszechobecnością nowoczesnych technologii mających wpływ na życie każdego człowieka niezależnie od wieku. Tekst powstał z inspiracji wynikającej z pracy z dziećmi i refleksji nad rolą technologii już w najmłodszych latach życia. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, w jaki sposób nowoczesne technologie kształtują umiejętności komunikacyjne dzieci, oraz ukazanie potencjalnych zagrożeń związanych z ich nadmiernym lub nieodpowiednim użytkowaniem.

W szczególności skupiono się na zjawisku uzależnienia od urządzeń cyfrowych oraz na problemie agresji w sieci. Przedmiotem rozważań pozostaje również rola dorosłych w edukacji dzieci w zakresie zdrowego i odpowiedzialnego korzystania z technologii.

W niniejszym artykule przyjęto strategię badawczą polegającą na przeglądzie literatury oraz analizie istniejących badań dotyczących nowoczesnych technologii i rozwoju komunikacyjnego dzieci. Podejście to pozwala na zrozumienie szerokiego kontekstu zagadnienia oraz identyfikację kluczowych wyzwań i zagrożeń, jakie niesie ze sobą nadmierne użytkowanie technologii przez najmłodszych.

1. Komunikacja dzieci

Komunikacja, zarówno werbalna, jak i niewerbalna, to kluczowe narzędzie umożliwiające człowiekowi nawiązywanie relacji oraz wymianę informacji z otaczającym światem. Dzięki niej możemy przekazywać wiedzę, doświadczenia i emocje będące podstawą współistnienia w społeczeństwie. Komunikacja obejmuje nie tylko wypowiedziane słowa, czyli język mówiony, lecz także szereg elementów pozawerbalnych, takich jak gesty, mimika, postawa ciała, kontakt wzrokowy, a nawet dotyk (Mehrabian, 1981).

Aby rozpocząć proces komunikacji werbalnej, konieczne jest posiadanie komunikatu, czyli informacji, która zostanie przekazana. Przekaz ten może przybrać formę dialogu i wymaga obecności co najmniej dwóch osób, pełniących role nadawcy i odbiorcy komunikatu. Ważnym elementem tego procesu pozostaje sposób nawiązywania kontaktu, który może być zarówno bezpośredni – rozmowa twarzą w twarz, jak i pośredni – poprzez technologie komunikacyjne, takie jak telefon, komputer czy inne urządzenia cyfrowe. Kluczowe jest to, żeby język, którym się posługujemy, został dostosowany do odbiorcy, tak aby przekaz był zrozumiały i efektywny (Bocheńska-Włostowska, 2007).

Komunikacja niewerbalna opiera się na przekazywaniu informacji za pomocą gestów, wyrazu twarzy oraz postawy ciała. Bez komunikacji – zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej – nie moglibyśmy mówić o istnieniu społeczeństwa czy kultury. Komunikowanie się pełni bowiem szereg funkcji, które obejmują:

- przekazywanie informacji,
- ułatwienie zrozumienia siebie i innych,
- budowanie kultury,
- kształtowanie relacji międzyludzkich,
- gromadzenie i przekazywanie doświadczeń (Golka, 2008).

Proces komunikacji towarzyszy człowiekowi od najwcześniejszych lat życia. My, ludzie, już jako niemowlęta, nie znając jeszcze słów, wyrażamy swoje potrzeby poprzez krzyk, płacz lub gesty. Z biegiem lat sposób, w jaki się komunikujemy, ewoluje – wzbogacamy słownictwo, poznajemy różnorodne kultury i doświadczenia, co rozwija naszą zdolność do skutecznego porozumiewania się. Sposób komunikowania zmienia się wraz z upływem czasu, w miarę, jak uczymy się nowych słów, obcujemy z różnymi kulturami i doświadczamy rozmaitych sytuacji, które uczą nas, jak reagować i jak korzystać z różnych form komunikacji. Zrozumienie znaczenia słów, gestów oraz mimiki, a także umiejętność ich właściwego używania są kluczowe dla efektywnej wymiany informacji. Brak tej wiedzy może prowadzić do nieporozumień i konfliktów. Dlatego rozwijanie kompetencji komunikacyjnych stanowi wyzwanie, z którym każdy człowiek musi się zmierzyć, aby dobrze funkcjonować w społeczeństwie. Zdobycie tych umiejętności pozwala na budowanie trwałych więzi z innymi ludźmi (Steede, 2015).

Każde dziecko, wcześniej lub później, rozpoczyna przygodę z komunikacją w wyjątkowy sposób, stopniowo przekształcając swój język w bardziej ustrukturyzowaną formę, w dużej mierze dzięki wsparciu dorosłych. Język, którym się dzieci posługują w szkole w rozmowach z nauczycielami, znacznie się różni od tego, którym komunikują się z rówieśnikami. Podobnie sposób rozmowy w domu jest inny niż sposób relacji z kolegami, ponieważ w kontaktach z rodzicami czy dziadkami dzieci stosują inne formy języka. Dorosły, prowadząc rozmowę z dzieckiem, pełni szczególną rolę – stara się aktywnie stymulować dziecko do wyrażania myśli własnymi słowami oraz formułowania własnych opinii. Tego typu interakcje są istotne dla rozwijania umiejętności wyrażania potrzeb, pragnień i opinii, co w przyszłości umożliwi dziecku formułowanie samodzielnych sądów i reagowanie na pytania (Rostańska, 2010).

Sposób komunikowania się dzieci z rówieśnikami zależy od ich wieku. Dzieci w wieku szkolnym mogą napotykać trudności w komunikacji w grupie, jeśli nie uczą się słuchać innych uczestników rozmowy. Często zdarza się, że w klasie dzieci starają się przekrzyczeć jedno drugie, co utrudnia właściwy dialog. W miarę dorastania uczą się jednak słuchania, podnoszenia ręki i odpowiadania pełnymi zdaniami. Dzieci w tej fazie mogą także tworzyć własne kody komunikacyjne – wymyślone gesty lub słowa, mające dla nich określone znaczenie. Aby poprawić komunikację w grupie, istotne jest to, by dzieci budowały między sobą więź i postrzegały się jako część grupy, co ułatwia wchodzenie w interakcje, nawet jeśli te nie są bezpośrednie (Bocheńska-Włostowska, 2009).

Aby komunikowanie się w bliskim związku było efektywne, uczucia muszą być wyrażane otwarcie i bezpośrednio. Kiedy przestrzega się tej zasady, możemy otrzymywać natychmiastowe sprzężenie zwrotne, tzn. informację o tym, jak partner(-ka) interpretuje nasze słowa i zachowanie (Aronson, 2004).

To kluczowa zasada skutecznej komunikacji, której należy przestrzegać podczas prowadzenia dialogu interpersonalnego. W trakcie rozmowy na dany temat niezwykle ważne pozostaje to, by umiejętnie wyrażać myśli w sposób otwarty i bezpośredni. Różnica w opiniach nie musi stanowić przeszkody. Wręcz przeciwnie – to właśnie dzięki odmiennym stanowiskom dialog nabiera głębszego sensu. Każda jednostka jest wyjątkowa, a prawo do posiadania własnego zdania stanowi podstawę wartościowej wymiany myśli. Rozmowa staje się bardziej interesująca, gdy napotykamy zróżnicowane punkty widzenia, co pozwala odkrywać nowe podejścia oraz zdobywać informacje, które by mogły być nieosiągalne w przypadku rozmowy z osobą bezkrytycznie zgadzającą się z każdym naszym stwierdzeniem. Często jednak obawiamy się wyrażać swoje poglądy w pełni, obawiając się krytyki lub negatywnej oceny ze strony innych. Posiadanie własnego zdania jest cechą pozytywną i nie powinno być postrzegane jako coś, co nas izoluje, ale jako element naszej tożsamości, świadczący o odwadze w wyrażaniu siebie.

Emocje podczas konwersacji odgrywają istotną rolę – ich wyrażanie powinno być adekwatne do odczuć związanych z omawianym tematem. Dzięki temu jesteśmy w stanie ocenić, czy dany temat odpowiada odbiorcy oraz czy jego stanowisko jest zgodne z naszym lub różne od niego (Stone, Patton, Heen, 1999).

Naśladowanie zachowań innych, zarówno starszych rówieśników, jak i młodszych, to zjawisko często występujące wśród dzieci. Nieraz zastanawiamy się, dlaczego dzieci tak łatwo ulegają wpływom innych. Często irytuje nas, że dziecko chce mieć to samo, co jego koledzy, lub że używa argumentu: „Dlaczego jemu wolno, a mnie nie?”. Denerwuje nas, że podąża za modami na stroje, zabawki czy gadżety. Niektóre z tych trendów wydają nam się wręcz szkodliwe, ponieważ odciągają dzieci od bardziej wartościowych aktywności. Czasem martwimy się, że dziecko wyrośnie na osobę pozbawioną własnego zdania, niezdolną do sprzeciwu wobec grupy w słusznej sprawie. Jednakże warto pamiętać o tym, że naśladowanie jest dla dzieci jednym z podstawowych sposobów nauki. W młodym wieku, przebywając w domu, czerpią one wzorce od otaczających ich dorosłych. Dlatego jest tak istotne, żeby rodzice, dziadkowie i opiekunowie zachowywali się w sposób stanowiący dla dzieci pozytywny przykład. Kiedy dzieci zaczynają uczęszczać do szkoły, pojawiają się nowe autorytety i wzorce do naśladowania – w tym nauczyciele. Każde dziecko wnosi do szkoły zachowania, które wykształciło w domu, a następnie staje się częścią grupy, gdzie spotyka się z różnymi stylami komunikacji i zachowaniami. Dlatego dzieci próbują się upodobnić do innych, aby ułatwić sobie adaptację w nowym środowisku. Wraz z wiekiem uczą się, jak w odpowiedni sposób stosować zachowania nabyte zarówno w domu, jak i w szkole, w codziennych sytuacjach. Kluczowe wydaje się to, by potrafiły rozróżniać, które formy zachowania i komunikacji są właściwe, a które mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji (Bartosiewicz, 2011).

2. Nowoczesne technologie a rozwój i umiejętności komunikacyjne dzieci

Technologia przynosi zarówno korzyści, jak i zagrożenia dla życia człowieka. Brak odpowiednich ograniczeń w jej użytkowaniu może prowadzić do uzależnienia szczególnie u dzieci wyjątkowo podatnych na działanie bodźców cyfrowych. Współczesne ograniczenie dostępu do technologii staje się coraz trudniejsze, biorąc pod uwagę powszechność urządzeń technologicznych w naszym codziennym życiu. Każdy z nas korzysta z samochodów, autobusów, a posiadanie smartfona stało się normą. Telefony komórkowe nie tylko służą do komunikacji, ale także stanowią źródło rozrywki. Właściwie każdy smartfon wyposażony jest w dostęp do internetu, dzięki czemu użytkownicy pobierają różne aplikacje, zarówno te służące zabijaniu czasu, takie jak gry, jak i te przeznaczone do komunikacji, takie jak aplikacje do przysyłania wiadomości czy portale społecznościowe, na których użytkownicy dzielą się aktywnościami, lokalizacją czy emocjami.

Dzieci we wczesnym etapie rozwoju są szczególnie narażone na szybkie uzależnienie od nowoczesnych technologii. Trudno sobie obecnie wyobrazić codzienne życie bez korzystania z takich urządzeń, jak telefony, komputery czy pojazdy mechaniczne. Stały się one nieodzownym elementem naszej codzienności. Fakt, że dorośli interesują się nowinkami technologicznymi, nie oznacza, że dzieci nie podzielają tego zainteresowania. Rodzice nieraz sądzą, że dzięki temu ich dziecko pozostaje pod kontrolą. To przekonanie jednak nie zawsze jest słuszne, ponieważ nadmierne użytkowanie technologii, pozbawione odpowiednich granic prowadzi nierzadko do negatywnych skutków zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak i emocjonalnej. Równowaga jest niezbędna, a rodzice oraz nauczyciele odgrywają tutaj kluczową rolę. Od najmłodszych lat dziecko powinno być uczone, jak równoważyć czas przeznaczony na interakcje bezpośrednie i te wirtualne. Niestety, kwestia ta bywa często zaniedbywana. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie zawsze zdają sobie sprawę z zagrożeń, jakie niosą ze sobą nowoczesne technologie, ani z ich negatywnego wpływu (Zdziarski, 2015).

Nie każdy dorosły wykazuje taką samą biegłość w obsłudze urządzeń elektronicznych jak dzieci – im starsza osoba, tym trudniej przyswoić jej obsługę nowych technologii. W rezultacie dzieci często poruszają się po różnych stronach internetowych i kontaktują się z obcymi osobami bez żadnej kontroli ze strony dorosłych. Częste korzystanie z urządzeń elektronicznych, takich jak telewizor, komputer czy telefon komórkowy, już we wczesnym wieku może więc prowadzić do uzależnień, których leczenie pozostaje później bardzo trudne. Jest to jednak powszechne zjawisko we współczesnym społeczeństwie, zwłaszcza w sytuacji, gdy zapracowani rodzice nie monitorują aktywności dzieci. Te w początkowej fazie życia potrzebują szczególnej uwagi i wsparcia ze strony dorosłych, aby właściwie się rozwijać, bez ryzyka wczesnego uzależnienia od technologii.

Choć młodzież nieustannie korzysta z nowych mediów, sposób, w jaki to robi, bywa bardzo zróżnicowany. Niektóre osoby czerpią z tego wiele korzyści – szukają

informacji, nawiązują i podtrzymują relacje lub dzielą się swoją twórczością. Niestety, dla innych nowe media stają się formą ucieczki od rzeczywistości, a nadmierne zaangażowanie w ich użytkowanie negatywnie wpływa na jakość życia również poza światem wirtualnym. Dzięki internetowi dzieci mają łatwy dostęp do portali społecznościowych, gdzie śledzą codzienne życie innych ludzi. W sieci jednak często prezentowane są one jako „idealne”. Dzieci, nie umiejąc tego krytycznie ocenić, nie zdają sobie sprawy, że te obrazy są celowo wyidealizowane i nie odzwierciedlają rzeczywistości (Pyżalski, 2009).

W 2016 roku organizacja Common Sense Media przeprowadziła badanie wśród amerykańskich rodzin wychowujących dzieci w wieku od dwóch do siedemnastu lat, opublikowane później w raporcie „Spis Powszechny Common Sense: Rodzice nastolatków i starszych dzieci w sieci”. Wyniki pokazały, że prawie połowa (47 proc.) ankietowanych rodziców stwierdziła, że oni sami lub członek ich rodziny korzystali z urządzenia mobilnego podczas obiadu w ostatnim tygodniu. Ponadto ponad jedna trzecia rodziców przyznała, że nie wyłącza telewizora na czas wspólnego posiłku, a 35 proc. wskazało, iż obecność urządzeń mobilnych podczas obiadu stała się źródłem konfliktu rodzinnego. W wielu domach wspólny posiłek pozostaje jedyną okazją w ciągu dnia, by cała rodzina mogła porozmawiać i wymienić się doświadczeniami. Szczególnie dzieci w młodszym wieku szkolnym wymagają wówczas większej uwagi, gdyż przeżywają nowe sytuacje, takie jak sukcesy w nauce czy nawiązywanie nowych kontaktów z rówieśnikami (Shapiro, 2018).

Zbyt częste używanie telefonów, komputerów i telewizji sprawia, że zamiast poświęcać uwagę na wartościową rozmowę, rodzice i dzieci izolują się, skupiając na tym, co się dzieje na ekranie. Takie podejście skutkuje zamknięciem dzieci na komunikację oraz brakiem chęci do opowiadania o tym, co się wydarzyło w ich życiu szkolnym. Rodzice powinni przygotowywać się do rozmów z dziećmi w sposób, który pokaże ich pełne zaangażowanie. Ważne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery – pełnej spokoju i poczucia bezpieczeństwa – aby dziecko mogło poczuć, że zostało wysłuchane i zrozumiane. Nie wystarczy zdawkowe pytanie: „Co słyszał?”. Należy zapewnić dziecku czas wysokiej jakości, w którym aktywnie słuchamy i pokazujemy, że jego sprawy są dla nas tak samo ważne, jak dla niego. Dzieci uczą się przez naśladowanie, a rodzice są dla nich pierwszym i najważniejszym wzorcem. Regularne rozmowy o codziennych wydarzeniach wprowadzają do rodziny niepisaną regułę otwartości – w domu rozmawia się o sukcesach, emocjach i problemach.

Technologia może negatywnie wpływać na rozwój dziecka oraz jego umiejętności komunikacyjne, jeśli brakuje umiaru w jej użytkowaniu. Często ludzie, zarówno młodszy, jak i starsi, zamykają się na kontakty w świecie rzeczywistym, szukając zrozumienia u osób wirtualnych, które ich nie widzą ani nie oceniają. Gry komputerowe jako forma ucieczki od rzeczywistości prowadzą nieraz do uzależnienia i problemów zarówno fizycznych, jak i psychicznych. Media społecznościowe również nie sprzyjają zdrowemu rozwojowi emocjonalnemu, ponieważ dzieci, oglądając wyidealizowane obrazy życia innych, mogą nabrać przekonania, że ich własne życie jest niewystar-

czające, co prowadzi do obniżonej samooceny, a nawet stanów depresyjnych (Spitzer, 2015).

W dzisiejszych czasach częstym zjawiskiem jest widok dzieci wpatrzonych w ekran telefonu – niezależnie od tego, czy są w szkole, w restauracji, w aucie czy w domu. Sceny, w których dzieci krzyczą i płaczą, gdy zabiera im się telefon, stają się coraz powszechniejsze. Nierzadko zdarza się, że podczas wspólnego wyjścia uwaga każdego członka rodziny skupia się nie na drugiej osobie, lecz na smartfonie. Takie relacje są transmitowane w mediach społecznościowych, gdzie dzielimy się szczegółami naszych wyjść, ale w rzeczywistości większość czasu spędzamy, przeglądając ekran telefonu (Hansen, 2019).

Stajemy się coraz bardziej zależni od technologii, co sprawia, że nawet najprostsze czynności mogą się wydawać problematyczne bez pomocy smartfona lub komputera. Strach przed rozmową twarzą w twarz bywa coraz powszechniejszy, a jedyną akceptowaną formą komunikacji wydaje się kontakt przez internet. Zamknięcie się w świecie wirtualnym prowadzi do problemów zdrowotnych, takich jak nadwaga, problemy ze snem czy osłabienie pamięci. Rozwój mowy, będący kluczem do intelektualnego życia dziecka, wymaga aktywnego dialogu z rodzicami i opiekunami. Nadmierne i zbyt wczesne oddanie się technologii niesie ryzyko utraty zdolności do empatii, co może prowadzić do samotności w świecie rzeczywistym – gdyż w sieci nigdy nie wiadomo, kim tak naprawdę jest druga osoba (Shapiro, 2018).

3. Komunikacja dzieci w internecie – zagrożenia

Większość dzieci, rozpoczynając edukację szkolną, zaczyna obserwować rówieśników – ich sposób zachowania, wygląd oraz posiadane przedmioty. Jeśli widzą, że większość kolegów ma coś wyjątkowego, automatycznie pojawia się u nich pragnienie, by także zdobyć tę rzecz. Często pierwszym takim przedmiotem staje się telefon komórkowy, o który dzieci zaczynają prosić rodziców. Wkraczają wtedy w świat internetu, poszukując najnowszych informacji czy trendów, które pozwolą im zdobyć temat do rozmów z rówieśnikami i pokazać, że nie pozostają w tyle za rówieśnikami. Internet to medium. Stał się nieodłącznym elementem ich życia społecznego, codziennych aktywności oraz rozrywki. Obecnie trudno sobie wyobrazić młodzież, która by nie umiała funkcjonować bez dostępu do nowych technologii. Telefony komórkowe, powszechnie dostępne, oferują wygodę – umożliwiają nie tylko szybki kontakt, ale i natychmiastowy dostęp do informacji. Dla większości użytkowników jest to rozwiązanie komfortowe, gdyż zamiast iść do sklepu po gazetę czy odwiedzić bibliotekę, mogą oni przeszukiwać internet, siedząc wygodnie w domu.

Przeglądając różne strony internetowe, łatwo się natknąć na rozmaite zagrożenia, takie jak oszustwa. Jednym z najczęstszych zagrożeń jest pobranie wirusa komputerowego – szacuje się, że ponad jedna trzecia użytkowników sieci doświadczyła takiego problemu. Szczególnie narażone są dzieci, które, będąc bardziej naiwne, łatwo dają się przekonać do udostępniania wrażliwych informacji, takich jak adresy czy dane

kontaktowe. Do często spotykanych zagrożeń należy również włamywanie na prywatne konto użytkownika oraz próby wyłudzenia pieniędzy, np. poprzez wiadomości wysyłane z fałszywych kont na portalach społecznościowych. Często oszuści podszywają się pod znajomych, prosząc o pożyczkę, co sprawia, że osoby nieświadome sytuacji, stają się bardziej podatne na manipulację (Gursztyn, 2015).

Po szkole i obowiązkach domowych dzieci mają czas na własne aktywności. Niestety, większość z nich wybiera spędzenie tego czasu przed ekranem telewizora lub komputera, zamiast angażować się w rozmowę z rodzicami czy rodzeństwem. Dzieci biorące udział w grach online czy uczestniczące na forach dyskusyjnych są statystycznie częściej narażone na obraźliwe zachowania w sieci niż użytkownicy portali społecznościowych oraz komunikatorów. Grając w gry internetowe, występujemy zazwyczaj pod pseudonimem, który często nie jest z nami powiązany – pozostajemy anonimowi. Nikt nie zna naszego prawdziwego imienia czy wyglądu, chyba że dobrowolnie udostępnimy takie informacje. Trzeba jednak pamiętać o tym, że w sieci każdy może stworzyć fałszywą tożsamość, korzystając z cudzych zdjęć i podszywając się pod kogoś innego (Feibel 2006). Na różnych forach dzieci spotyka się agresję słowną, szantaż czy zastraszanie. Niestety, często dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że ich działania w sieci mogą być nielegalne i pociągać za sobą konsekwencje prawne. Anonimowość w internecie jest iluzoryczna – zawsze pozostawiamy po sobie ślad, który może doprowadzić do identyfikacji osoby odpowiedzialnej za dane działanie. W grach online frustracja związana z niepowodzeniem nierzadko prowadzi do upustu negatywnych emocji, co skutkuje agresywnym zachowaniem wobec innych graczy. Niestety, takie wzorce zachowań są szybko kopiowane przez młodszych użytkowników.

Zarówno dorośli, jak i dzieci stykają się codziennie z przemocą – widzimy ją w telewizji, słyszymy o niej na ulicy w drodze do pracy czy szkoły. Przemoc występuje nawet w pozornie niewinnych grach, w których zwycięża element rywalizacji i eliminacji prowadzących nieraz do niezdrowych emocji. Pod wpływem oglądania filmów czy seriali, w których przemoc bywa przedstawiana w subtelny sposób, dzieci stają się obojętne na podobne zachowania, traktując je jako coś normalnego i akceptowalnego. Częste wystawianie organizmu na bodźce emocjonalne prowadzi do zmniejszenia wrażliwości – organizm zaczyna ignorować ich znaczenie. Przemoc słowna stała się powszechną formą wyrażania frustracji – w obliczu niepowodzenia część osób wyładowuje swoje emocje na innych, ci zaś kierują agresję wobec samych siebie, podczas gdy jeszcze inni próbują zignorować problem i zaczynają od nowa (Braun-Gałkowska, 2002).

Nadmierne korzystanie z technologii niesie ryzyko wystąpienia różnorodnych uzależnień, które mogą prowadzić do stanów lękowych czy obawy przed utratą dostępu do urządzeń.

Korzystanie z urządzeń mobilnych i internetu wywołuje nieraz negatywne skutki, takie jak zmniejszona aktywność fizyczna, problemy ze snem oraz trudności w koncentracji. W badaniach przeprowadzonych przez Twenge i Campbell (2018) wskazano, że dzieci w wieku szkolnym, które spędzają zbyt dużo czasu przed ekranem, częściej odczuwają symptomy depresji oraz trudności w relacjach z rówieśnikami.

Autorzy sugerują, że kluczowe jest zachowanie umiaru i wprowadzenie zasad dotyczących czasu spędzanego na korzystaniu z technologii, aby minimalizować negatywne konsekwencje dla zdrowia psychicznego dzieci.

Podsumowanie i wnioski

Korzystanie z nowoczesnych technologii stało się integralną częścią współczesnej codzienności, w istotny sposób zmieniając sposób funkcjonowania ludzi w społeczeństwie. Obecny poziom rozwoju technologicznego przynosi liczne udogodnienia, które mogą wzbogacić życie, oferując różnorodne możliwości i ułatwienia. Jednakże równocześnie pojawiają się poważne zagrożenia związane z nadmiernym użytkowaniem urządzeń cyfrowych, zwłaszcza w przypadku dzieci i młodzieży. Jednym z kluczowych aspektów jest zachowanie umiaru w korzystaniu z technologii. Długotrwałe i niekontrolowane użytkowanie urządzeń elektronicznych może prowadzić do wielu negatywnych konsekwencji – od problemów zdrowotnych po osłabienie umiejętności interpersonalnych. Uzależnienie od technologii, zwłaszcza w młodym wieku, stanowi poważne zagrożenie wpływające na rozwój emocjonalny, społeczny oraz fizyczny dzieci, w tym na ich zdolność do empatii, nawiązywania trwałych relacji międzyludzkich oraz zdrowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Zachowanie równowagi w korzystaniu z technologii wymaga zaangażowania zarówno rodziców, jak i nauczycieli, którzy powinni pełnić rolę przewodników i wzorców w rozwijaniu zdrowych nawyków u dzieci. Dzieci, szczególnie w okresie dorastania, są wyjątkowo podatne na wpływ bodźców cyfrowych, a tym samym na uzależnienia oraz negatywne skutki nadmiernego zaangażowania w świat wirtualny. Dlatego tak istotne pozostaje kształtowanie od najmłodszych lat świadomości, że każda aktywność powinna mieć swoje miejsce i czas – zarówno czas na edukację, aktywność fizyczną, jak i na odpoczynek oraz rozrywkę.

Jednym z wniosków wynikających z analizy przedstawionego problemu jest potrzeba rozwijania kompetencji cyfrowych w sposób odpowiedzialny. Kluczowym wyzwaniem dla współczesnego społeczeństwa pozostaje nie tylko przygotowanie młodego pokolenia do korzystania z dostępnych narzędzi technologicznych, ale przede wszystkim do ich świadomego użytkowania w taki sposób, aby technologia była źródłem rozwoju i pozytywnych doświadczeń, a nie zagrożeniem. Należy również rozwijać umiejętności krytycznego podejścia do treści cyfrowych oraz kompetencje społeczne, które umożliwią dzieciom prawidłowe funkcjonowanie zarówno w świecie wirtualnym, jak i rzeczywistym.

Ostatecznie kluczowym przesłaniem wynikającym z przeprowadzonej analizy wydaje się zachowanie równowagi pomiędzy światem cyfrowym a rzeczywistością. W dobie dynamicznego rozwoju technologii niezbędne jest świadome i odpowiedzialne podejście do jej użytkowania, tak aby młode pokolenie mogło w pełni czerpać korzyści z dostępnych narzędzi, unikając jednocześnie ich destrukcyjnego wpływu. Wychowanie dzieci w duchu odpowiedzialnego korzystania z technologii to nie tylko

obowiązek rodziców i nauczycieli, ale także inwestycja w przyszłość całego społeczeństwa, które zyska młodych ludzi zdolnych do krytycznego myślenia, nawiązywania wartościowych relacji oraz świadomego uczestniczenia w życiu zarówno w świecie realnym, jak i cyfrowym.

Anna Kocot

Autorka jest magistrem zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, absolwentką Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ukończyła filologię angielską i polską. Poglębiała wiedzę na temat terapii pedagogicznej, psychologii, coachingu i autyzmu na studiach podyplomowych. Od 2013 roku nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w szkole podstawowej w Częstochowie, w latach 2020-2021 pracownik badawczo-dydaktyczny na Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie. Tutorka uwielbiająca indywidualną, jak i grupową pracę z dziećmi. Studentka czwartego roku Uniwersytetu Preszowskiego w Słowacji. Autorka artykułów w czasopismach dotyczących rozwoju dzieci. Jej pasją jest praca z uczniami, dająca na co dzień dużo satysfakcji i motywująca do samorozwoju i poszukiwania nowych metod pracy

Bibliografia

- Aronson, E. (2004). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Bartosiewicz, H. (2011). *Jak papuga*. Pobrano z: <https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79360,8898324,jak-papuga.html> (dostęp: 16.09.2024).
- Bocheńska, K. (2007). Media w wychowaniu. W: L. Pawelski (red.), *Głos w edukacji. Wokół reformy edukacji*. Szczecinek: brak danych.
- Bocheńska-Włostowska, K. (2009). *Akademia umiejętności interpersonalnych: 20 spotkań z komunikacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Golka, M. (2008). *Komunikacja społeczna w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowaluk-Romanek, M. (2019). *Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Pyżalski, J. (2009). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Steede, K. (2015). *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*. Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stone, D., Patton, B., & Heen, S. (1999). *Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most*. Penguin Books.
- Spitzer, M. (2015). *Cyberchoroby*. Munchen: Dobra literatura.
- Twenge, J.M., Campbell, W.K. (2018). *The Use of Digital Media in Childhood and Adolescence: Social and Emotional Impacts*. *Journal of Developmental Psychology*, 54(3), 444-461.

Zbigniew Ostrach

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Wspieranie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym

Streszczenie

W wieku przedszkolnym można dostrzec u dziecka wiele predyspozycji do wykonywania specyficznych zadań, które określa się mianem zdolności. Przejawiane zdolności u dziecka są zauważalne w codziennym funkcjonowaniu w domu i zachowaniu się w grupie przedszkolnej. Zdolność wiąże się z łatwością jednostki do pobierania i poprawnego przetwarzania informacji, podejmowania decyzji, a także samodzielnego, twórczego, a przy tym skutecznego działania. W przypadku środowiska przedszkolnego proces diagnozowania zdolności dziecka jest kluczowy ze względu na możliwości ich dalszego rozwoju. Działania podejmowane przez nauczyciela w procesie wspierania zdolności dziecka w wieku przedszkolnym będą mogły w przyszłości pomóc efektywnie wykorzystywać dane mu przez los talenty. Jednak zdarza się, że nauczyciele nie mają wystarczającego przygotowania do pracy z dziećmi zdolnymi. Wielu nauczycieli edukacji przedszkolnej swoją pracę edukacyjną podporządkowuje głównie realizacji programów nauczania, reżimowi czasu i utrzymaniu dyscypliny w dużych grupach. O tym, jak ważne jest w tym procesie wspieranie zdolności dzieci w wieku przedszkolnym, dowiadują się dopiero podczas samodoskonalenia zawodowego.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, zdolności, wsparcie dla dziecka, wysiłki nauczyciela

Supporting Abilities of a Preschool Child

Abstract

At preschool age, many predispositions to perform specific tasks may be observed in a child, which can be described as abilities. The abilities manifested in a child are visible in their daily routines at home and behaviour in the preschool group. An ability is associated with an easiness of an individual to acquire and correctly process information, to take decisions as well as independent, creative and effective actions. In preschool environment the diagnostic process of a child's abilities is crucial due to the possibilities of their further development. The efforts taken by the teacher in the process of supporting a preschool child abilities may help them effectively utilize their talents in various areas of their activity in the future. However it may happen that teachers are not sufficiently prepared to work with talented children. Many preschool teachers prioritize their educational work mainly to the implementation of teaching programs, time management and maintenance of discipline in large groups. They only learn about the importance of supporting preschool children's abilities in this process during their professional self-improvement.

Keywords: preschool education, abilities, support for a child, teacher's efforts

Wstęp

Rozwój dziecka przebiega według pewnych określonych schematów. Jednak warto pamiętać o tym, że każde dziecko rozwija się indywidualnie i pewne umiejętności będą opanowane przez jedne dzieci wcześniej, u innych zaś mogą się one pojawić później. W dużej mierze zależy to od własnych możliwości dziecka. Każde dziecko ma swoje preferencje w wykonywaniu pewnych aktywności, a różne czynniki sprawiają, że rozwija je ono w swoim tempie. Już w wieku przedszkolnym można dostrzec u dziecka wiele predyspozycji do wykonywania wybranych zadań, które określa się mianem *zdolności*. Przejawiane zdolności u dziecka są zauważalne w codziennym funkcjonowaniu w domu i zachowaniu się w grupie przedszkolnej. Praca z dzieckiem na etapie edukacji przedszkolnej powinna zawierać w sobie elementy działań pozwalających pomóc mu rozwijać indywidualne zdolności w zdecydowany sposób. Wiele zadań w tym procesie realizuje nauczyciel. Odgrywa on zasadniczą rolę w diagnozowaniu zdolności u dziecka i ich późniejszym wspieraniu. Od jego osobowości, posiadanych kompetencji, umiejętności i doświadczenia zawodowego w dużym stopniu zależy poprawne zidentyfikowanie uzdolnień i właściwe wspieranie całego rozwoju wychowanków. Odpowiednie wspieranie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym może się przyczynić do tego, że w przyszłości będzie ono mogło łatwiej na ich bazie nabywać nowych umiejętności, efektywniej radzić sobie z własnymi emocjami, tworzyć zdrowe relacje z innymi dziećmi i umiejętnie przestrzegać zasad społecznych. W dostępnej dla nauczycieli polskiej literaturze przedmiotu znajdziemy szereg pozycji analizujących problematykę wspierania dziecka i jego zdolności. Nauczyciele mają jednak wybiórczy z nią kontakt z racji dużego jej rozproszenia. Brakuje pozycji syntetycznie opisującej te zagadnienia, skierowanej do nauczycieli edukacji przedszkolnej. Stąd pojawił się cel stworzenia publikacji, która w krótkim czasie pozwoli nauczycielom przygotować się do dyskusji z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym i porozmawiania o zaobserwowanych wśród dzieci zdolnościach. Istotne wydaje się więc zapoznanie nauczycieli przedszkoli ze stosownym podejściem do klasyfikacji zdolności, ich przejawami u dzieci w wieku przedszkolnym, zasadami ich diagnozy, próbami pomocy i zadaniami, jakie nauczyciel ma do wypełnienia, aby potencjalne talenty dziecka nie zostały zlekceważone w prowadzonym w placówce procesie edukacji.

1. Pojęcie *zdolności* w świetle literatury

Na gruncie literatury przedmiotu można się spotkać z wieloma definicjami i klasyfikacjami *zdolności*. Termin ten ma charakter wieloznaczny, dodatkowo należy zauważyć, że jest złożony. Najczęściej przyjmuje się, że *zdolności* to 'określone warunki wewnętrzne, w oparciu o które poszczególni ludzie, angażując się w zadaną aktywność jednakowo, wykonują dane działanie szybciej w porównaniu z przeciętnymi osobami' (Tarabuła-Kamińska, 2015, s. 37). Zgodnie z nieco odmiennym podejściem rozumienia *zdolności* określenie to jest również stosowane w sytuacjach uwzględniają-

cych różnice indywidualne, powodujące, że przy takim samym poziomie motywacji i przygotowaniu się oraz przy równych warunkach zewnętrznych niektóre osoby są w stanie osiągać wyższe rezultaty. Jak wskazuje się w literaturze z zakresu pedagogiki, zdolność wiąże się z łatwością jednostki do pobierania i poprawnego przetwarzania informacji, podejmowania decyzji, a także samodzielnego, twórczego, a przy tym skutecznego działania. W przypadku dzieci mówi się, że zdolne są te, posiadające jedną z takich cech, jak:

- wysoki poziom zdolności o charakterze ogólnym (inteligencja),
- wysoki poziom zdolności specjalnych (uzdolnienia),
- wysoki poziom osiągnięć w nauce, ale także w obszarze realizowanej działalności wartościowej z punktu widzenia społecznego (lub potencjał w tej dziedzinie),
- zdolność dochodzenia do rozwiązań innowacyjnych i twórczych (lub potencjał w tym kierunku) (Lewowicki, 1986, za: Tarabula-Kamińska, 2015, s. 37).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu łatwo wskazać na kilka sposobów pojmowania określenia zdolności. Termin ten można bowiem rozumieć:

- w ujęciu potocznym jako ‘możliwość jednostki do wykonania czynności czy działania z biegłością, odpowiednią sprawnością; mowa o lepszej jakości pamięci, szybkości uczenia się, lepszej zdolności do rozumowania, analizy itp.’;
- jako ‘potencjalną szansę, której jednostka nie posiada, ale może ją uzyskać’;
- w kategorii aktualnej możliwości jednostki jako ‘sprawność do realizacji jakiejś czynności’;
- jako ‘maksimum sprawności, którą człowiek mógłby osiągnąć w momencie, kiedy w optymalnych warunkach przygotowałby się do wykonania pewnej czynności’;
- jako ‘relatywnie stałą cechę odnoszącą się do procesów poznawczych, wpływającą na poziom osiągnięć danej osoby, przejawiającą się wysokim ilorazem inteligencji’;
- jako ‘indywidualne cechy osobowości jednostki, które nie dotyczą wyłącznie dyspozycji intelektualnych’ (Czaja-Chudyba, 2005, s. 16-17).

Jeżeli do którejś z idei tak rozumianych zdolności da się zakwalifikować działanie lub aktywność dziecka, często przypisuje mu się kategorię ucznia zdolnego.

Przez określenie *uczeń zdolny* rozumie się najczęściej ‘taką osobę, którą cechuje ponadprzeciętny poziom rozwoju psychofizycznego dodatkowo współwystępującego obok takich cech, jak ciekawość poznawcza, wysoki poziom motywacji czy dążenie do poszukiwania nowych rozwiązań i innowacji’. Uczniowie z wysokim poziomem zdolności mają możliwość realizowania zaawansowanych dokonań w różnych sferach, takich jak dziedzina umysłowa, artystyczna czy zdolności przywódcze itp. (Kozubska, Ziółkowski, 2019, s. 12).

W dyskursie naukowym, dokonując prób charakterystyki ucznia zdolnego, zwraca się przede wszystkim uwagę na różne klasyfikacje przypisywanych mu cech. Dokonanie ich analizy jest kluczowe dla wskazania, która jednostka może być uznana za zdolną. Najczęściej mówi się o kilku grupach charakterystyk dziecka zdolnego. Przykładem może być podział na: zdolności poznawcze i rzeczywiste (Dyrda, 2012, s. 26), uzdolnienia twórcze oraz charakterystyki osobowościowe. Zależy to od podejścia badacza w procesie diagnozy, która może przybrać formę elitarną (wąską) lub

egalitarną (szeroką). Pierwsza z nich mówi, że w społeczeństwie jednostki wybitnie zdolne to ok 3-5 proc. ogółu, druga zaś kwalifikuje do populacji osób zdolnych 25-30 proc. ludzi (Dyrda, 2012, s. 32). Istnieje klasyfikacja wyróżniająca sześć kluczowych charakterystyk uczniów uzdolnionych, u których dominujące mogą być:

- cechy kognitywne:
 - możliwość absorbowania dużych ilości informacji,
 - wysoki poziom zaawansowania zdolności rozumowania,
 - posiadanie różnych zainteresowań,
 - duża ciekawość otaczającego świata,
 - wysoki poziom rozwoju zarówno w aspekcie językowym, jak i pozawerbalnym,
 - wysoka zdolność przetwarzania informacji,
 - wysokie tempo procesów myślenia,
 - zdolność identyfikowania nieoczywistych związków,
 - zdolność generowania innowacyjnych pomysłów i rozwiązań,
 - duży poziom intensywności,
 - koncentracja na celu i wytrwałość w dążeniu do niego;
- cechy afektywne (sfera uczuciowa):
 - wysoki poziom akumulowania informacji odnoszących się do emocji,
 - wysoki poziom samoświadomości,
 - wysokie poczucie sprawiedliwości,
 - idealizm,
 - samokontrola,
 - perfekcjonizm,
 - wysoki poziom osądu moralnego;
- cechy fizyczne:
 - wysoki poziom świadomości sensorycznej,
 - istnienie rozbieżności między rozwojem intelektualnym i fizycznym,
- cechy odnoszące się do intuicji:
 - wczesne zaangażowanie i zainteresowanie jednostki wiedzą intuicyjną,
 - otwartość na doświadczenia intuicyjne,
 - wysoki poziom zdolności do przewidywania;
- cechy społeczne:
 - silny poziom motywacji powiązany z dążeniem do samorealizacji,
 - wysoka zdolność do rozwiązywania pojawiających się problemów natury społecznej,
 - zdolności przywódcze (Gałązka, Muzioł, 2014, s. 17-18).

Wskazuje się, że ludzie o wybitnych zdolnościach są w stanie relatywnie szybciej dokonywać selekcji informacji, a dodatkowo szybciej zapamiętywać nowe wiadomości. Cechuje ich także sprawność w rozwiązywaniu problemów, przy czym generowane rozwiązania mają charakter innowacyjny. Dla takich osób charakterystyczna jest także ciekawość, dociekliwość, samodzielność, ale również niezależność i wysoki poziom krytycyzmu wobec własnej osoby i podejmowanych działań. Przewyższają rówieśników w aspekcie poziomu zdolności, pracy czy tempa rozwiązywania powierzonych zadań. Uczniowie określani jako zdolni są z reguły bardziej wszechstronni,

biegle poruszają się w wielu zagadnieniach. Kluczowe jest także to, że osoby zdolne mają wyższą zdolność co do możliwości koncentracji uwagi – jeśli dane zagadnienie jest dla nich faktycznie interesujące (Kozubska, Ziółkowski, 2019, s. 13).

Charakterystyki uczniów zdolnych w poprzednich latach badane były relatywnie często (Szmidt, 2005; Czaja-Chudyba, 2005; Giza, 2006; Płuciennik, 2010; Dyrda, 2012, 2013; Fechner-Sędzicka, 2013; Czarnocka, Foryś, Truś, 2014; Porzucek-Miśkiewicz, 2021; Stańczak, 2021). Próbowano w nich wskazać konkretne elementy, na podstawie których dałoby się dokonywać oceny dziecka zdolnego i jego stymulacji. Określono przy tym, że istnieje szereg różnych cech takiej jednostki, wpływających na ułatwienie jej pracy. Można w tym obszarze wymienić m.in. takie, jak: wysokie ambicje, posiadana wiedza, dążenie do efektów i założonego celu, otwartość na nowe rozwiązania, oryginalność pomysłów, wysoki poziom motywacji czy rzetelność. Nie należy jednak pomijać faktu, że istnieje wiele cech jednostki zdolnej, mogących się przyczyniać do utrudnienia jej pracy. Są to np. indywidualizm, nonkonformizm, brak pokory czy konsekwencji w działaniu. Przy dokonywaniu charakterystyki ucznia zdolnego często koncentracja przypada na kwestie wybitnych osiągnięć i ponadprzeciętności takiej jednostki. Z góry zakłada się, że powinna ona zasadniczo dotyczyć każdej z dziedzin życia. Zapomina się równocześnie o tym, że w przypadku dziecka zdolnego dochodzi nieraz do dysharmonii rozwojowej. Polega ona na tym, że jednocześnie dziecko może się odznaczać wysokim poziomem intelektualnym czy społecznym, lecz nieco wolniej rozwijają się u niego inne sfery. O nieharmonijnym rozwoju mówi się wtedy, gdy stwierdza się opóźnienie lub przyspieszenie np. niektórych zdolności poznawczych, podczas gdy inne rozwijają się w tempie odpowiednim do wieku (Sochacka, 2008, s.129). W takiej sytuacji mówi się o występowaniu u jednej osoby różnic w zakresie rozwoju społecznego, fizycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego. Efektem tego bywają trudności, jakich mogą doświadczać zarówno uczniowie, jak i pedagodzy, którzy z nimi pracują (Dyrda, 2012, s. 49).

2. Przejawy zdolności u dzieci w wieku przedszkolnym

Omawiając cechy, jakie przypisuje się osobom powszechnie uważanym za uzdolnione czy też utalentowane, często przypisuje im się m.in. wysoki iloraz inteligencji (w oparciu o różnego rodzaju testy stosowane w celu dokonania pomiaru tej właściwości). Jednak w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym nie jest to aspekt szczególnie istotny. Istnieje bowiem wiele innych cech wyróżniających dzieci w tym okresie rozwoju w kontekście ich zdolności. Wymienia się wśród nich m.in.:

- szybkie zapamiętywanie nowych rzeczy;
- dobrze rozwiniętą pamięć;
- duży zasób słów i poprawność językową;
- umiejętność szybkiego rozumienia poleceń i zadań;
- dużą ciekawość, częste formułowanie pytań dotyczących różnych zjawisk;
- relatywnie rozległą wiedzę i dużo wiadomości na określony temat;
- przyjemność przy przeprowadzaniu złożonych procesów myślowych;

- relatywnie lepszą umiejętność koncentrowania się na konkretnym temacie lub zadaniu;
- aktywność na zajęciach;
- bystrość obserwacji i spostrzegawczość;
- dążenie do interakcji ze starszymi osobami i starszymi dziećmi;
- repulsję w przypadku porażki czy braku akceptacji dla swoich racji;
- dużą samodzielność;
- wyrażanie myśli i emocji w różnych (często niewerbalnych) formach;
- brak cierpliwości w sytuacjach wolniej realizowanych zadań przez inne dzieci w ramach zajęć w przedszkolu;
- oryginalność w wykonywaniu różnych prac (np. rysunki dokładne, bogate w szczegóły);
- emocjonalną głębię i intensywność uczuć i zachowań;
- rozwinięte abstrakcyjne myślenie;
- umiejętność łączenia abstrakcyjnych pojęć w sprawne konfiguracje językowe;
- rozbudowaną wyobraźnię;
- stawianie na indywidualizm w pracy kosztem pracy grupowej;
- bardzo dobrą koordynację ruchów;
- zdolności przywódcze (Borkowska, 2009, s. 9-10).

Dodatkowo daje się zaobserwować, że dzieci zdolne przejawiają nieraz większą aktywność w jednej, konkretnej dziedzinie. Można wyróżnić takie precyzyjne obszary zdolności, jak:

- zdolności intelektualne – mowa o zdolności logicznego myślenia na wyższych poziomach abstrakcji;
- zdolności twórcze – w tym kontekście wskazuje się na oryginalność myślenia oraz podejmowanej aktywności;
- zdolności naukowe – konkretne umiejętności w jednej lub kilku pokrewnych dziedzinach;
- zdolności kierunkowe – dziecko zaangażowane jest w zajęcia realizowane poza edukacją;
- zdolności społeczne – w tym głównie talent przywódczy czy umiejętność nawiązywania relacji;
- zdolności fizyczne – przejawiane w sporcie, w zakresie poziomu ruchowego czy koordynacji;
- zdolności artystyczne – plastyczne, muzyczne, aktorskie itp.;
- zdolności mechaniczne – konstruowanie, składanie i rozkładanie dostępnych urządzeń (Ibidem, s. 10-11).

Analizując kwestie odnoszące się do zdolności dziecka w wieku przedszkolnym, konieczne wydaje się podkreślenie, że niezwykle ważna pozostaje świadomość, iż każde dziecko posiada jakieś zdolności. Jak wskazuje teoria Howarda Gardnera (2006), każda jednostka jest w pewnym stopniu zdolna, jednak zdolności te różnią się tzw. profilem inteligencji. W świetle jego teorii daje się wyróżnić:

- inteligencję muzyczną – obejmującą tworzenie, rozumienie i przekazywanie dźwięków;

- inteligencję cielesno-kinestetyczną – stanowi ją umiejętność wykorzystania własnej motoryki i zdolność manipulowania przedmiotami;
- inteligencję logiczno-matematyczną – odnoszącą się do kwestii abstrakcji i relacji;
- inteligencję językową – dotyczącą rozumienia mowy i tworzenia komunikatów;
- inteligencję przestrzenną – jej istotą jest spostrzeganie, transformowanie i odtwarzanie informacji wzrokowych;
- inteligencję interpersonalną – czyli zdolność rozpoznawania i odróżniania uczuć, intencji oraz przekonań innych ludzi;
- inteligencję intrapersonalną – związaną z rozpoznawaniem i artykułowaniem własnych uczuć i pragnień;
- inteligencję przyrodniczą – związaną z dostrzeganiem, docenianiem i rozumieniem prawideł natury;
- inteligencję duchową – łączy ona pewien rodzaj reakcji uczuciowych z poczuciem kontaktu z siłą wyższą lub jednostki ze światem;
- inteligencję egzystencjalną – objawiającą się pytaniami i fascynacją kwestiami egzystencjalnymi.

W praktyce, badając kwestie zdolności w sposób uogólniony, należy wskazać, że w przedszkolu zdecydowanie łatwiej jest zidentyfikować zdolności specyficzne (przedmiotowe) niż te ogólne. Wynika to przede wszystkim z faktu, że w środowisku przedszkolnym rzadko prowadzone są badania poziomu inteligencji dzieci, a dodatkowo na tym etapie rozwoju nie występuje wysoka motywacja do świadomego uczenia się. Jednocześnie jednak dzieci w wieku przedszkolnym w wielu przypadkach wykazują postawę twórczą, która będzie rozwijana poprzez właściwie realizowaną działalność prowadzoną przez rodziców, jak również nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Konieczne jest zwrócenie uwagi na istotny fakt, że jednostka może posiadać kilka talentów do różnych dziedzin aktywności, jednak nie wszystkie do momentu diagnozy zostają rozwinięte na równym poziomie. Często u dzieci uzdolnionych rozwój koncentruje się głównie na jednej dziedzinie, która wydaje się najbardziej rozwinięta, a zapomina o konieczności zapewnienia jednostce wszechstronnego rozwoju. W tym kontekście wzrasta szczególnie rola nauczyciela wychowania przedszkolnego, który ma za zadanie ustalać wymagania dla dziecka zdolnego w taki sposób, aby nie stało ono w miejscu, ale żeby mogło się stale harmonijnie rozwijać (Sobieszczyk, Wojciechowska, 2021, s. 213).

3. Diagnozowanie zdolności u dzieci przez nauczycieli edukacji przedszkolnej

Ludzie wybitnie uzdolnieni nie potrzebują przesadnie doskonałych sposobów rozwoju i formowania osobowości, lecz różnych narzędzi i zadań pozwalających im od początku rozwoju odnosić drobne sukcesy (Andrukowicz, 2012, s. 15). Zdolności dzieci w wieku przedszkolnym należy traktować jako stan potencjalny. Oznacza to, że mogą się one rozwijać prawidłowo lub też się nie rozwijać wcale. Praktyka pokazała, że w przypadku funkcjonowania dziecka w środowisku przedszkolnym

zdecydowanie łatwiej jest zdiagnozować określone kierunkowe zdolności dziecka niż zdolności ogólne. W literaturze metodycznej brakuje konkretnych przykładów zadań testowych dla dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie diagnozowania umysłowej aktywności twórczej, objawiającej się przede wszystkim w myśleniu dywergencyjnym, którego wskaźnikami są: słowna, skojarzeniowa i ekspresyjna płynność myślenia; semantyczna, spontaniczna i adaptacyjna giętkość myślenia; oryginalność myślenia i wrażliwość na dostrzegane w różnych sytuacjach problemy (Płuciennik, 2010, s. 54-55). Jednocześnie jednak wiele dzieci właśnie na tym etapie przejawia postawę twórczą, wspieraną szczególnie przez edukacyjne oddziaływanie placówki.

Omawiając zagadnienia odnoszące się do diagnozowania zdolności twórczych, warto wskazać, że samo zjawisko twórczości może być analizowane przez pryzmat czterech jego głównych wymiarów. Wskazuje się na takie, jak:

- wymiar personologiczny (odnoszący się do osoby twórcy);
- wymiar atrybutywny (określający wytwory);
- wymiar procesualny (zajmujący się procesami psychicznymi);
- wymiar stymulatorów (są to elementy zewnętrzne odpowiedzialne za kształt procesu tworzenia) (Szmidt, 2016, s. 28-29).

W kontekście pracy ze zdolnościami twórczymi dziecka, w tym jednostkami w wieku przedszkolnym, kluczowe wydają się zabawy, gry i zadania realizowane w oparciu o ekspresję artystyczną, najczęściej muzyczną oraz plastyczną. Dla pedagogów wychowania przedszkolnego kwestią kluczową powinno być to, żeby w pełni uświadomić sobie istotę twórczości dziecka właśnie w zakresie każdego z wyżej wskazanych wymiarów. Pedagog diagnosta twórczości musi jednak pamiętać o tym, że diagnoza potencjału i osobowości twórczej dziecka bywa wieloaspektowa, zróżnicowana i dynamiczna, a każda zastosowana w niej technika ma jakieś ograniczenia. Zatem pełną diagnozę zdolności twórczych przedszkolaka należy oprzeć na różnorodnych technikach rozpoznania zarówno ilościowych, jak i jakościowych, tworząc jego portfolio, które należy analizować w dłuższym okresie (Szmidt, 2016, s. 38).

W przypadku środowiska przedszkolnego proces diagnozowania zdolności dziecka, w tym zdolności twórczych, pozostaje kluczowy ze względu na możliwości ich dalszego rozwoju. Identyfikacja oraz rozwiązywanie problemów dziecka staje się fundamentem dla późniejszego sukcesu całego oddziaływania edukacyjnego. Diagnozowanie zdolności pozwala także na udzielenie odpowiedniego wsparcia tym uczniom, którzy wykazują określone zdolności. W procesie diagnozowania postaw i zdolności u dzieci w wieku przedszkolnym strategiczną rolę mogą odgrywać z jednej strony odpowiednio dobrane przez nauczyciela ćwiczenia, z drugiej – karty pracy, w ramach których zestawione zostaną zadania z różnym poziomem trudności, zorientowane wokół zróżnicowanych zainteresowań dzieci. Ich analiza przynosi cenne informacje m.in. o sposobie myślenia podopiecznych, ich ocenie otoczenia, ale i stosunku do własnej osoby, zmianach w aktywności, wynikach postrzegania poszczególnych osób na tle innych dzieci, rozwoju wyobraźni i myślenia życzeniowego, organizacji i planowania przyszłości, itp. W oparciu o karty pracy nauczyciel wychowania przedszkolnego jest w stanie także w sposób indywidualny analizować poszczególne

dzieci, oceniać ich umiejętności i realizować ich zainteresowania (Płóciennik, 2010, s. 53-54).

Działania podejmowane przez nauczyciela w procesie wsparcia wszechstronnego rozwoju dzieci w przedszkolu odnoszą pozytywne skutki wyłącznie w oparciu o kompetentne diagnozowanie możliwości i zdolności poszczególnych dzieci. Diagnoza zdolności dziecka oraz jego rozwoju powinna się odnosić m.in. do takich obszarów funkcjonowania, jak:

- spostrzeganie i dokonywanie porównań,
- analiza i synteza wzrokowa,
- uwzględnianie podobieństw i różnic,
- myślenie przyczynowo-skutkowe,
- relacje między częścią i całością,
- wnioskowanie,
- uogólnianie.

W diagnozie zdolności powinny zostać również zawarte informacje odnoszące się do tego, w jakim stopniu jednostka jest w stanie rozumieć wydawane jej polecenia, jaka jest jej koordynacja wzrokowo-ruchowa, pamięć i poziom koncentracji uwagi, a także odporność na wysiłek intelektualny. Pedagodzy są w stanie oceniać zdolności dziecka właśnie na podstawie analizy dotychczasowych osiągnięć rozwojowych, jednak nie należy zapominać o tym, że każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie. Nauczyciele szczególnie powinni również zadbać o to, aby każde dziecko miało zagwarantowane odpowiednie warunki do rozwoju zdolności. Można je zorganizować poprzez tworzenie odpowiedniej atmosfery, ale także stymulowanie rozwoju dziecka, stawiając przed nim adekwatne do jego możliwości zadania i wspierając go w wykonywaniu różnych aktywności (Ibidem, s. 54).

4. Potrzeba wspierania zdolności dziecka w wieku przedszkolnym

Sam fakt, że człowiek dziedziczy jakieś zdolności i talenty, nie oznacza, że każdy może je w samoistny sposób uzewnętrzniać. Dopiero edukacja powoduje zmianę jakościową w sposobie funkcjonowania takiej jednostki (Andrukowicz, 2012, s. 35). Istnieje więc potrzeba nawykowego wspierania zdolności dziecka po to, żeby taka zmiana mogła się dokonać. Akcentowanie mocnych stron dziecka oraz modyfikowanie procesu nauczania w taki sposób, by stwarzał on jak najwięcej okazji do ujawniania się tych walorów, pozwala odmiennie potraktować kluczowe zadania przedszkola (Knopik, 2018, s. 11). Postawa taka wydaje się niezwykle ważna, szczególnie biorąc pod uwagę dużą różnorodność i rodzaje zdolności, jakie mogą występować u dzieci w okresie przedszkolnym. Inną kwestią, równie bardzo ważną dla omawianego zagadnienia, wydaje się fakt, że część dzieci określa się jako „podwójnie wyjątkowe” (Foryś, 2015, s. 18). Oznacza to, że mogą one w określonych kwestiach przejawiać wybitne zdolności, ale jednocześnie wykazywać się określonymi deficytami rozwojowymi. W takim przypadku jednostka potrzebuje dodatkowego wsparcia od osób dorosłych, te zaś zobowiązane są nie tylko dostrzec problem, ale również zastosować

odpowiednie rozwiązanie, które wspierać będzie zdolności dziecka, jednocześnie podejmując próby niwelowania deficytów (Sobieszczyk, Wojciechowska, 2021, s. 212).

Przedmiotem oddziaływania wychowawców powinni być nie tylko wychowankowie, ale też środowisko ich życia (Ostrach, 2014, s. 18). Profesjonalne działania związane ze wspieraniem zdolności dzieci nakazują odnieść je zarówno do czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, których konkretne konfiguracje i interakcje mogą wspierać bądź przeszkadzać w objawianiu się zdolności (Limont, 2012 s. 180). Wśród pierwszej grupy uwarunkowań trzeba wymienić cechy osobowości, procesy psychiczne, procesy poznawcze, zdolności o charakterze ogólnym, zdolności kierunkowe oraz zdolności twórcze. Do drugiej grupy, które oddziałują na zdolności dziecka, zalicza się m.in.: środowisko zamieszkania, rodzinne i szkolne. Istotną rolę odgrywa tu także energia mentalna i fizyczna jednostki. Niektórzy badacze i praktycy zajmujący się tym zagadnieniem szerzej wyróżniają niekiedy trzy grupy czynników, od których zależy przejawianie się zdolności. Pierwsza to poziom rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, druga to czynniki środowiskowe, grupę trzecią tworzy proces nauczania wraz treściami programowymi. Na czynniki z każdej z wymienionych grup destrukcyjnie wpływają niekiedy wady fizyczne i choroby somatyczne jednostki, stereotypy społeczne, etniczne, religijne itp., utrwalone nieefektywne wzorce zachowania (Limont, 2012 s. 255). Tak więc rolą opiekunów dziecka powinna być świadomość, że na wszystkie te czynniki mają wpływ przede wszystkim oni i to od ich właściwej współpracy i roztropności zależy ujawnienie się u dziecka jakiejś zdolności. Rodzice nie muszą się na tym znać, ale rola nauczyciela wydaje się w tym działaniu nieoceniona.

5. Rola nauczyciela we wspieraniu zdolności u dzieci w wieku przedszkolnym

Do najważniejszych elementów wpływających korzystnie na wspieranie zdolności u dzieci zalicza się postawę i pracę realizowaną przez nauczyciela wychowania przedszkolnego. Jest on odpowiedzialny za prowadzenie zajęć w taki sposób, żeby atmosfera w czasie ich trwania bazowała na życzliwości i akceptacji dla każdego dziecka. Powinien on jednocześnie dostosowywać indywidualną pracę z dzieckiem stosownie do przejawianych przez nie umiejętności i zainteresowań, jednak uwzględniając różne potrzeby rozwojowe. Wypełnienie tych podstawowych powinności umożliwi kreowanie, a następnie utrwalanie u dzieci wysokiego poziomu oceny własnej i wiary w siebie, czego wynikiem będą osiągnięte przez poszczególne jednostki sukcesy i postępy. Nauczyciel w swojej pracy, koncentrując się na diagnozowaniu, a następnie rozwoju zdolności dzieci, odpowiedzialny jest również za właściwe różnicowanie wymagań wobec poszczególnych podopiecznych. Do jego roli przypisane zostało dodatkowo umiejętne motywowanie dziecka do działania, dzięki czemu powinno mieć ono szansę wykorzystania swoich realnych możliwości (Szeląg, 2017, s. 37).

We właściwym wspieraniu zdolności u dzieci w wieku przedszkolnym ważną rolę odgrywa podejmowanie przez nauczyciela działań sprzyjających stymulowaniu ich

w oparciu o wprowadzenie na zajęciach odpowiednich zasad organizacji nauczania i wychowania w placówce przedszkolnej. Wśród podstawowych działań w omawianym obszarze należy zwrócić uwagę na takie czynniki, jak:

- pielęgnowanie atmosfery sprzyjającej twórczości poprzez okazywanie uznania dla twórczych pomysłów dzieci;
- pobudzanie i wspomaganie aktywności twórczej dzieci dziecka nie tylko poprzez tradycyjne zajęcia plastyczne, dramę, improwizowanie i ekspresję, lecz także projektowanie, modyfikowanie, przekształcanie, przypuszczanie, domyślanie się, abstrahowanie, snucie analogii czy metaforyzowanie;
- zachęcanie dzieci do projektowania przedmiotów, obiektów, maszyn oraz ich modyfikacji;
- stosowanie metod i form pracy z dziećmi wykorzystujących przewidywanie i domyślanie się, stawianie pytań, przekształcanie, projektowanie, metaforyzowanie itp.;
- wspieranie twórcze myślenia dzieci, szczególnie poprzez zadania o charakterze otwartym oraz stosowanie różnorodnych sposobów postępowania;
- wyposażanie młodych twórców w odpowiedni warsztat, także z zakresu technik rozwiązywania problemów twórczych;
- angażowanie dzieci w proces tworzenia, pobudzanie ich zainteresowań i motywację wewnętrzną;
- zachęcanie dzieci do prezentacji przed innymi własnych pomysłów i wytworów;
- rozwijanie myślenia dywergencyjnego;
- pobudzanie i rozwijanie umiejętności snucia skojarzeń na temat ludzi, przedmiotów, zjawisk i obrazów;
- rozwijanie i utrwalanie umiejętności stawiania pytań i dziwienia się;
- prowokowanie dzieci do manipulowania pojęciami, pomysłami, materiałem, obrazami, przedmiotami, ideami;
- rozwijanie i podkreślanie tolerancyjnego stosunku do nowych idei i pojęć;
- zachęcanie dzieci do bycia oryginalnym i poszukiwania takich pomysłów, których nie wymyślił jeszcze żaden kolega z grupy;
- identyfikowanie zdolności twórcze dziecka, by w sposób świadomy stymulować rozwój jego umiejętności i kompetencji (Płóciennik, 2010, s. 187).

Warto przy tym pamiętać o tym, że twórczość dziecka przejawia się w różnych sferach jego aktywności, dlatego w procesie diagnozy nauczyciel powinien się koncentrować całościowo na osobie podopiecznego i prowadzeniu całościowej obserwacji. Trafnie zinterpretowane wyniki rzetelnej obserwacji dają nauczycielowi podstawę do podejmowania decyzji w odniesieniu do poszczególnych swoich wychowanków. Jeżeli uzyskane drogą obserwacji informacje o funkcjonowaniu dzieci są rzetelne i trafne, a ich interpretacja właściwa, wtedy decyzje edukacyjne nauczyciela rzeczywiście służyć wspomaganie zdolności różnych uczniów zgodnie z ich aktualnymi, rozwojowymi potrzebami, a on sam w efekcie zyskuje mocne poczucie sprawstwa, będące podstawą silnej wewnętrznej pozytywnej motywacji do działania (Brzezińska, 2015, s. 145).

Nie można także nie wspomnieć o tym, że w pracy z dzieckiem zdolnym szczególne znaczenie mają kompetencje nauczyciela, które pozwalają na identyfikowanie

i rozwój zdolności dziecka na każdym etapie procesu kształcenia. Osoby utalentowane powinny mieć swojego przewodnika (mentora) nauczyciela, który jest wszechstronny oraz posiadający kompletne przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, jak również merytoryczno-dydaktyczne i komunikacyjne. Dzięki takim kompetencjom będzie on mógł zadbać o prawidłowy rozwój emocjonalny, społeczny i psychospołeczny każdego dziecka skutkujący praktycznymi rozwiązaniami edukacyjnymi (Porzucek-Miśkiewicz, 2021, s. 65).

Jak pokazują badania, we współczesnym systemie edukacji nauczycielom stawia się zbyt wygórowane wymagania co do pracy z dzieckiem zdolnym. Nie otrzymują oni jednak wystarczającego przygotowania do pracy z dziećmi zdolnymi. Wielu nauczycieli podporządkowuje się realizacji programów nauczania, reżimowi czasu i utrzymaniu dyscypliny w dużych grupach oraz osiaganiu mało istotnych celów. Wielu nauczycieli edukacji przedszkolnej nie jest odpowiednio przygotowanymi i nie czuje się kompetentnymi do tego, aby rozwijać dzieci szczególnie uzdolnione. Brak wiedzy i wystarczającego doświadczenia powoduje, że praca z dzieckiem zdolnym staje się dla nich sytuacją trudną i stresującą, obarczoną dodatkowymi obowiązkami i rosnącą niską samooceną, wynikającą z nieumiejętności zaspokojenia jego potrzeb (Oleksy, 2020, s. 105).

Głównym problemem nauczycieli we wspieraniu zdolności swoich podopiecznych pozostaje nadmiar pracy z wykorzystaniem pożądaných metod nauczania i co się z tym wiąże – zbyt rzadkie wykorzystywanie problemowych i poszukających sposobów dochodzenia do wiedzy. Fachowość nauczyciela można zauważyć w sytuacji, gdy wykorzystuje on różne metody. Dzięki temu w dyskretny sposób potrafi zainteresować dzieci nową wiedzą, sztuką i światem kultury. Współczesny nauczyciel powinien być twórczy i innowacyjny oraz elastycznie reagować na potrzeby edukacyjne dziecka. Osoba o twórczej postawie charakteryzuje się aktywnym stosunkiem do świata i życia, potrzebą poznawania i dokonywania zmian oraz świadomego współtworzenia rzeczywistości (Czelakowska, 2007, s. 205).

Niezwykle istotne jest więc współcześnie odpowiednie przygotowanie nauczycieli do rozpoznawania, identyfikowania i wspierania zdolności u dzieci. Ważne przy tym pozostaje wyposażenie ich w umiejętność tworzenia programów edukacyjnych, dzięki którym na podstawie diagnozy będą mogli wspierać i rozwijać kompetencje swoich podopiecznych (Porzucek-Miśkiewicz, 2021, s. 70).

W celu umysłowania nauczycielom, jak ważne jest wcześniejsze zdiagnozowanie zdolności u dzieci, należałoby przeprowadzać z nimi różne szkolenia, które by wyzwoliły u nich aktywność związaną z identyfikacją zdolności małego dziecka. Osobną kwestią jest też przygotowanie do pracy z dzieckiem wskazującym na jakieś uzdolnienia osób studiujących pedagogikę przedszkolną. W trakcie realizacji toku studiów stosunkowo dużo czasu poświęca się kształceniu i rewalidacji dzieci z niepełnosprawnościami, ale kwestie wspierania zdolności dziecka w wieku przedszkolnym traktowane są w zasadzie bardzo ogólnie i zdawkowo. Tylko niektórzy studenci zdobywają podstawy takiej wiedzy na nieobowiązkowych zajęciach fakultatywnych.

Podsumowanie

Uważnie monitorując rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, można dostrzec, jak wiele zmian zachodzi w rozwoju poznawczym, emocjonalnym, społecznym i moralnym i jak bardzo dziecko rozpoczynające edukację przedszkolną różni się od ucznia kończącego przedszkole. Dziecko kończące edukację przedszkolną jest znacznie bardziej samodzielne, otwarte na nowe doświadczenia oraz swobodniejsze w komunikowaniu się z innymi osobami aniżeli na początku pobytu w placówce. Podstawowe zmiany dotyczą zarówno rosnącej kompetencji samoregulacji rozwoju, jak i odkrytych preferencji działań w obrębie różnych aktywności.

Niektóre dzieci w wieku przedszkolnym posiadają już pewne umiejętności, zdolności i zainteresowania lub przejawiają niestandardowe cechy w swoim zachowaniu odbiegające od reszty grupy. Należy umieć je dostrzec i rozwijać, tak aby dzieci odnosiły jak największe sukcesy i aby sprawiały im one jak największą radość. W zależności od klasyfikacji w każdej grupie przedszkolnej jest dość pokaźna gromada dzieci ze zwiększonym potencjałem zadaniowym. Nie powinno się go przeoczyć czy zlekceważyć.

Kwerenda opracowanej dla potrzeb artykułu polskiej literatury przedmiotu pozwala wysnuć wniosek, że w prawidłowym rozwoju dziecka najważniejsza rola przypada rodzicom, ale rola nauczyciela jest równie duża. Posiadana przez niego wiedza, umiejętności i doświadczenie zawodowe powinny mu pozwolić wykryć przejawiane zdolności u dziecka i właściwie je wspierać. Na prawidłowy rozwój zdolności dziecka wpływają działania nauczyciela, polegające najpierw na ich identyfikacji, a potem na pobudzaniu, wyzwalaniu oraz właściwym ukierunkowywaniu aktywności dziecka w dominującym u niego obszarze. Ważne zatem pozostaje wsparcie nauczyciela, przygotowanie go do takich sytuacji poprzez przekazanie mu jak największej wiedzy dotyczącej pracy z dzieckiem zdolnym na etapie studiów, a potem w regularnej pracy zawodowej zachęcanie go do ciągłego rozwoju, poszerzania i poszukiwania wiedzy, uczestnictwa w szkoleniach i zajęciach pokazowych. Tylko taka postawa zawodowa, która dąży do ciągłego samodoskonalenia się, może być gwarancją właściwego wykorzystywania potencjału rozwojowego dzieci.

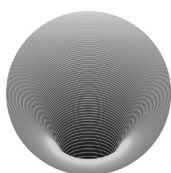
Zbigniew Ostrach

Autor jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalność oligofrenopedagogika), adiunktem w Katedrze Pedagogiki i Nauk Społecznych na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor i współautor ponad sześćdziesięciu publikacji w polskich i zagranicznych czasopiśmie naukowych oraz trzech książek: „Ochrona środowiska i edukacja ekologiczna” (2013), „Społeczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich” (2014), „Praca przedszkola – wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne” (2016)

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2012). *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do edukacji komplementarnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Borkowska, A. (2009). *Czy moje dziecko jest zdolne?* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Brzezińska, A.I. (2015). Obserwacja dziecka w sytuacji zadaniowej – konstruowanie skali SOD-SZ. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*, s. 145-163). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Czarnocka, M., Foryś, M., Truś, K. (2014). *Rozpoznać, wspierać, rozwijać. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i szkoła a uczeń zdolny*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Czelakowska, D. (2007). *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznanie i kształcenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dyrda, B. (2013). Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi – wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych. *Chowanna*, 2(41), 245-261.
- Fechner-Sędzicka, R. (2013). *Model pracy z uczniem w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Foryś, M. (2015). Edukacja włączająca szansą dla uczniów „Podwójnie wyjątkowych”. *Hejnal Oświatowy*, 5/143, 17-20.
- Gałązka, K., Muzioł, E.A. (2014). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Gardner, H. (2006). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes sp. z o.o., Laurum.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Kozubska, A., Ziółkowski, P. (2019). *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Knopik, T. (2018). *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i z nim pracować*. Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Oleksi, J. (2020). Gotowość nauczycieli do diagnozowania i zaspokajania specyficznych potrzeb małego dziecka. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelslaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka. Pedagogika zmiany w edukacji. Teoria-badania-praktyka w działaniach międzyedukacyjnych*, t. 16 (s. 95-108). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrach, Z. (2014). *Społeczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Płóciennik, E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka*. Łódź. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Porzucek-Miśkiewicz, M. (2021). *Jednostka zdolna w przestrzeniach edukacyjnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sobieszczyk, M., Wojciechowska, K. (2021). *Zdolny czy zaburzony, typowy czy nietypowy, czyli jak pracować z dzieckiem w wieku przedszkolnym*. W: A. Karpińska, W. Wróblew-

- ska, P. Remża. (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta* (s. 203-214). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sochacka, K. (2007). Uczeń zdolny z dysleksją. W: M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych* (s. 122-132). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Stańczak, M. (2021). Otoczenie społeczne rodzin dzieci zdolnych. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio* 1(45), 92–103.
- Szeląg, I. (2017). Przegląd nauczycielskich praktyk motywowania uczniów klas I-III. *Inspirator*, 2(5), 36-37.
- Szmidt, K.J. (2005). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Szmidt, K.J. (2016). Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli* s. 25-40. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Tarabula-Kamińska, N. (2015). Wspieranie rozwoju dzieci wybitnie zdolnych w kontekście idei powstawania uniwersytetów dziecięcych. Na przykładzie dzieci uczęszczających do Niepublicznego Przedszkola „Stokrotka” w Gliwicach. *Annales Universitatis Pedagogicae Cracovensis*, IV, 35-45.



Kamila Gruca

*Przedszkole Niepubliczne Sióstr Świętego Józefa
we Florynce*

Agata Kalinowska

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Sukcesy i trudności w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej

Streszczenie

Podjęta tematyka została ukierunkowana na dostrzeganie sukcesów i trudności występujących w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej. Ważne stało się ukazanie perspektywy zarówno nauczycieli pracujących na danym etapie edukacyjnym, jak i dyrektorów owych placówek. Materiał badawczy zdobyty dzięki metodom sondażu diagnostycznego oraz analizy dokumentów został poddany analizie i weryfikacji. Ważny aspekt pracy badawczej stanowiło dookreślenie najważniejszych obowiązków spoczywających na nauczycielu wraz z czynnikami wspierającymi zadowolenie z wykonywanego zawodu. Istotny kierunek badań uwzględnił sukcesy i trudności dostrzegane przez pedagogów pracujących z dziećmi na etapie edukacji przedszkolnej.

Słowa kluczowe: sukcesy zawodowe, trudność, etap edukacji przedszkolnej

Success and Difficulties in the Work of a Preschool Education Teacher

Abstract

The topic was focused on recognizing the successes and difficulties occurring in the work of a preschool teacher. It became important to show the perspective of both teachers working at a given educational stage and the directors of these institutions. The research material obtained through diagnostic survey methods and document analysis was analyzed and verified. An important aspect of the research work was the specification of the most important responsibilities of a teacher, along with factors supporting satisfaction with the profession. An important direction of research took into account the successes and difficulties noticed by educators working with children at the preschool education stage.

Keywords: professional success, difficulty, stage of preschool education

Wstęp

W procesie rozwoju człowieka niezwykle istotną rolę odgrywa edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Przedszkole stanowi bardzo ważny etap w edukacji dziecka, dlatego też należy uczynić z niego miejsce, do którego dziecko będzie wracało z uśmiechem, w którym będzie się czuło bezpieczne, doceniane i lubiane. „Wychowanie przedszkolne stanowi istotny etap drogi edukacyjnej człowieka. Wczesna, dobrze prowadzona edukacja ma duże znaczenie dla jakości życia” (Szczotka, 2019, s. 11). Przedszkole jest miejscem, w którym dzieci powinny odnajdywać atmosferę podobną do tej panującej w domu, a o to muszą zadbać nauczyciele.

1. Wymagania stawiane nauczycielom przedszkola

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej nauczycielem przedszkolnym jest osoba posiadająca uprawnienia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, umożliwiające jej pracę z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat. Nauczyciel staje się organizatorem procesu edukacyjnego, diagnostą, innowatorem, wychowawcą, a nie tylko dydaktykiem. Jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, „oczekiwania wobec niego związane są z jego profesjonalnym wykształceniem, różnorodnymi kwalifikacjami i kompetencjami” (Surma, 2011, s. 158-159). „Tradycyjne rozumienie roli nauczyciela przedszkola sprowadza się do wypełnienia przez niego zadań o charakterze opiekuńczym, wychowawczym, dydaktycznym oraz diagnostyczno-prognostycznym i korekcyjno-kompensacyjnym” (Kwaśniewska, 2010, s. 50). Nauczycielowi przedszkolnemu stawia się wysokie wymagania, wśród nich należy wskazać te obejmujące podział okresu przedszkolnego, kompleksowo opisane przez S. Dylaka. Obejmują one następujące kategorie wymagań: ocenianie, partnerstwo zawodowe, partnerstwo rodzinne, partnerstwo środowiskowe, praktykę refleksyjną, zróżnicowane strategie nauczania, wiedzę nt. programu nauczania, zrozumienie dzieci, równość, sprawiedliwość i różnorodność, promowanie rozwoju dzieci i uczenia się (Dylak, 2004, za: Kwaśniewska, 2010, s. 50).

Wraz ze zmieniającymi się realiami także wymagania oraz zbiór niezbędnych kompetencji stawianych przed nauczycielami podlegają przeobrażeniom. „Kompetencje nauczyciela” w literaturze definiowane są jako „indywidualne zdolności, umiejętności, system wiedzy, doświadczenie, postawy i aktywność zawodowa oraz cechy osobowe jednostki” (Jasińska, 2019, s. 152). Mają one „szczególną właściwość, która wyraża się w adekwatnym zachowaniu oraz przyjmowaniu odpowiedzialności za nie” (Czerepaniak-Walczak, 1997, za: Jasińska, 2019, s. 152). Kompetencje współczesnego nauczyciela, takiego na miarę XXI wieku, starał się scharakteryzować L. Nowak, twierdząc, że nauczyciel ma się nie tylko skupiać na przekazywaniu informacji dziecku, ale przede wszystkim

być przewodnikiem po świecie wiedzy oraz doradcą i autorytetem wprowadzającym podopiecznych w świat wartości. Powinien być jednostką twórczą, otwartą na innych, pełną inicjatywy i optymizmu, a jednocześnie stanowić przykład człowieka żyjącego zgodnie z głoszonymi przez siebie wartościami (2006, s. 89).

Inny podział kompetencji nauczyciela proponuje B. Surma Są to m.in.:

- *kompetencje poznawcze* – zapewniają otwartość na informacje zarówno o sobie, jak i otaczającym świecie oraz umiejętność posługiwania się tymi informacjami;
- *kompetencje diagnostyczne* – umożliwiają poznanie wychowanków, ich potrzeb, możliwości, zainteresowań oraz stosunków społecznych, które zachodzą między dziećmi; ułatwiają monitorowanie i diagnozowanie wychowanków w różnych obszarach (np. edukacyjnym czy społecznym);
- *kompetencje wychowawczo-dydaktyczne* – umożliwiają organizację procesu edukacyjnego oraz przeciwdziałanie wszelkim problemom z tym związanym, a także dostosowanie podejmowanych działań do możliwości dzieci z uwzględnieniem

indywidualizacji i elastyczności planów; umożliwiają także współpracę z innymi nauczycielami;

- *kompetencje dydaktyczne* – to znajomość różnorodnych metod i form pracy zarówno z grupą, jak i jednostką; to umiejętność organizowania takich warunków, które sprzyjają harmonijnemu rozwojowi dzieci, to również twórcze podejmowanie działań oraz tworzenie programu, który dostosowany jest do możliwości dzieci oraz uwzględniający ich zainteresowania;
- *kompetencje interpersonalne* – to umiejętność dbania o poprawne relacje z innymi nauczycielami, a przede wszystkim budowania poprawnej komunikacji z dziećmi oraz rodzicami;
- *kompetencje innowacyjne* – to poszukiwanie i wdrażanie w swojej pracy nowych, lepszych rozwiązań wzbogacających proces dydaktyczno-wychowawczy, realizowane dzięki twórczej postawie nauczyciela (2011, s. 162-165).

Wytyczne jasno określają, że dobry nauczyciel powinien posiadać takie kompetencje, które pozwolą mu pełnić następujące role (Leżańska, Płóciennik, 2012, s. 443). Są to:

- *refleksyjny praktyk*, który potrafi posiadaną wiedzę oraz umiejętności wykorzystywać w praktycznym działaniu oraz poddawać nieustannej ocenie swoje kompetencje i własny światopogląd; umożliwia mu to identyfikowanie i rozwój własnych zasobów, które wykorzystywane są w nieustannym procesie budowania relacji z dzieckiem;
- *ekspert od rozwoju dziecka*, pedagog, który zdobył szeroką wiedzę psychologiczną i pedagogiczną na temat rozwoju dziecka, która pomaga mu w obserwacji i analizie funkcjonowania dziecka, uwzględniając jego możliwości oraz braki; ponadto jest wyposażony w wiedzę i umiejętności, które umożliwiają mu dokonywanie diagnozy i planowanie pracy korekcyjno-kompensacyjnej na terenie placówki;
- *erudyta*, wyposażony w wiedzę z różnych dziedzin, która stanowi jego teoretyczną podstawę do podejmowania praktycznych działań w obszarze opieki i edukacji dzieci oraz organizowania odpowiednich warunków do harmonijnego rozwoju dzieci;
- *spolegliwy opiekun*, wykazujący się autentyczną troską o wielostronny rozwój dzieci;
- *dobry organizator i członek zespołu*, wyposażony w umiejętności organizacyjne, komunikacyjne w środowisku szkolnym i poza nim; gotowy do współpracy z różnymi podmiotami procesu edukacji dzieci, w tym z innymi nauczycielami oraz rodzicami wychowanków; gotowy na wdrażanie zmian (Leżańska, Płóciennik, 2012, s. 443-444).

2. Sukcesy i elementy wspierające zadowolenie z pracy

Rozważania nad problematyką związaną z sukcesami i satysfakcją zawodową nauczyciela wychowania przedszkolnego należy rozpocząć sformułowaniem, że jest to problem złożony, na który ma wpływ wiele uwarunkowań oraz czynników. „Sukces”

określa się jako „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, powodzenie, triumf, osiągnięcie zamierzonych celów, szczególnie takich, które przekraczają dotychczasowe osiągnięcia i dokonania” (Sobol, 2005, s. 973). Z kolei „satisfakcję” można określić jako „uczuciową reakcję przyjemności bądź przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról” (Bańka, 2005, s. 329). Jeden z rodzajów osiąganej w życiu człowieka satysfakcji stanowi ta wynikająca z aktywności zawodowej. Bywa ona niezwykle ważna także w życiu nauczyciela, gdyż

(...) skutki poczucia satysfakcji zawodowej lub jej braku u nauczycieli mają większe w skali społecznej znaczenie niż skutki tego poczucia u osób pracujących w większości innych zawodów (...), przesądzają bowiem o tym, jakich będziemy mieli następców (Wiśniewski, 1990, s. 78-87),

a także może być „przyczyną ogólnych zachowań wobec otoczenia oraz wpływać na stosunek nauczycieli do innych jednostek (Michalak, 2007, s. 112-114). Nauczyciele to grupa zawodowa, na której barkach spoczywa ogromna odpowiedzialność. Znaczenie ich pracy dla społeczeństwa jest niewspółmiernie wysokie. Rzecz jasna, odczuwanie satysfakcji to kwestia indywidualna i zależna od osobistych doświadczeń, a zatem mająca związek z „indywidualną percepcją bilansu wykonywanej pracy, postrzeganego poprzez osobiste, wyjątkowe uwarunkowania” (Jakimiuk, 2017, s. 39). Uczucie satysfakcji zawodowej jest zatem procesem, na który składają się trzy następujące po sobie elementy:

- czynnik wywołujący uczucie satysfakcji (element wewnętrzny bądź też zewnętrzny);
- ocena czynnika pod kątem charakteru gwarantującego satysfakcję bądź jej brak;
- emocjonalno-behawioralna reakcja odczuwania zadowolenia i przyjemności następująca naturalnie w chwili uznania danego czynnika za przynoszący satysfakcję (Jakimiuk, 2017, s. 40).

H. Bortnowska i J. Stankiewicz podkreślają, że „satysfakcja z pracy jest pozytywną lub negatywną postawą wobec pracy, przedsiębiorstwa i współpracowników, wynikającą z dokonywania przez pracobiorców porównań między ich oczekiwaniami a tym, co otrzymali oni w zamian za wykonywaną pracę” (2005, s. 116). Zatem należałoby się pochylić pokrótce nad tematyką czynników wpływających na kształtowanie satysfakcji zawodowej nauczyciela. W wielu źródłach można się spotkać z mnogością typów i podziałów składowych, mających istotne znaczenie dla poziomu satysfakcji nauczyciela. Należy wyróżnić:

- *aspekty psychiczne*, mające wpływ na satysfakcję psychiczną związane m.in. z rozwojem kariery własnej, osiągnięciem osobistych sukcesów zawodowych (Wiłkomirska, 2002, s. 119);
- *aspekt międzyludzki*, rozumiany jako satysfakcjonujące relacje z podmiotami wchodzącymi w skład życia szkolnego (nauczyciele, rodzice podopiecznych, dyrekcja placówki szkolnej). Aspekt ten ma kluczowe znaczenie dla kreowania w świadomości nauczyciela pozytywnego obrazu wykonywanego zawodu (Wiłkomirska, 2002, s. 119);

- *warunki pracy nauczyciela* szeroko pojmowane jako obszar czynności i zadań wykonywanych w ramach podjętego zatrudnienia (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011, s. 31).

Praca nauczyciela porównywana jest często z pomocą świadczoną innym. Ów zawód utożsamia się niekiedy z misją społeczną, ze szczególnym posłannictwem, a także z przekonaniem o szczególności roli nauczyciela (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011, s. 55). Jednym z czynników mających ogromny wpływ na odczuwanie satysfakcji przez nauczyciela pozostaje sukces, będący ze swej natury uczuciem subiektywnym, wieloodmianowym, związanym z realizowanymi przez człowieka wartościami. Sukces nieodzownie związany bywa z osiągnięciem uprzednio postawionego celu (cel zazwyczaj jest niełatwy, wymagający, trudny w osiągnięciu), a także prestiżem, jaki pociąga za sobą (Godawa, 2017, s. 130). Na sukces składa się uczucie zadowolenia z odniesienia go, a także uznanie ze strony innych ludzi. J.M. Michalak podkreśla, że „(...)sukces zawodowy nauczyciela wyraża się poprzez wzajemnie powiązany układ subiektywnych i obiektywnych wskaźników zdeterminowanych ukierunkowanym i zorganizowanym działaniem nauczyciela” (2007, s. 38). Odnosząc się do podstawowych zadań nauczycieli w całym procesie edukacyjnym, można przyjąć, że ich sukcesy zawodowe należy rozpatrywać w kategoriach sukcesów dydaktycznych i wychowawczych.

A. Mamroł określa „sukces zawodowy” w następujący sposób:

W przypadku zawodu nauczyciela dla jednych będą nim wysokie wyniki uczniów w różnego rodzaju testach diagnostycznych i wysokie miejsca w olimpiadach, konkursach i zawodach sportowych. Dla innych będą to wyróżnienia w plebiscytach uczniowskich, nagrody przyznawane przez dyrektora (...). Czasem w tych kategoriach postrzega się również docenienie przez rodziców. Wreszcie z sukcesem wiąże się poczucie satysfakcji z dobrze wykonanej pracy – gdy widać, że uczniowie opanowali jakieś, nawet niezbyt obszerne wiadomości czy skomplikowane umiejętności (...), coś zrozumieli, przeżyli emocjonalnie, zmienili swoje zachowanie (2021, s. 123).

Szczególnie na etapie edukacji przedszkolnej „nauczyciel pozostaje jedną z najbardziej znaczących osób w życiu dziecka, odgrywa więc rolę autorytetu, czyli kogoś, kto wie lepiej, jest przewodnikiem i można mu ufać” (Jakimiuk, 2017, s. 24). Nauczyciel edukacji przedszkolnej szczególnie ma „świadomość, że warunkiem efektywnego uczenia się jest wewnętrzna motywacja, a wykonywanie przez dziecko danej czynności daje mu satysfakcję i zadowolenie z jej wykonania (...)” (Surma, 2011, s. 172). Niemniej „wykonywanie pracy zawodowej jest dla każdego człowieka wartością, szansą na rozwój i zaspokojenie wielu ważnych potrzeb. Daje korzyści finansowe, umożliwia kontakty z otoczeniem, nawiązywanie relacji i przyjaźni” (Jakimiuk, 2017, s. 66). W pracy nauczyciela szczególnie ważną rolę odgrywa ponadto sukces wychowawczy. Jak podkreśla A.M. de Tchorzewski, jest on „pozytywnym rezultatem procesu ukierunkowanego na cel, który w wyznaczonym czasie ma doprowadzić do oczekiwanych zmian lub modyfikacji w osobowości wychowanka” (2016, s. 11).

Warto również wspomnieć o tym, że „o funkcjonowaniu w roli zawodowej stanowią zatem nie tylko sukcesy zawodowe, ale także osobiste, które z racji szerokiego zakresu oddziaływania bezpośrednio przekładają się na jego jakość. Rozbudzanie zaufania nauczyciela do własnych umiejętności profesjonalnych ma przełożenie na osiągane przez niego sukcesy, wpływa na poczucie skuteczności działania w zawodzie, które z kolei przekłada się na poczucie satysfakcji zawodowej, a w konsekwencji determinuje zaangażowanie nauczyciela w realizację zadań zawodowych” (Synal, Szempruch, 2017, s. 165). Dlatego też „bardzo ważną cechą nauczyciela powinno być dążenie do samorealizacji, odkrywania siebie, własnych zdolności, właściwości, upodobań do ich realizacji i wykorzystywania. Nauczyciel świadomy własnej wartości będzie otwarty na dziecko i ich rodziców i pomoże dziecku w budowaniu pozytywnego obrazu i wiary we własne siły” (Surma, 2011, s. 173). Za tym wszystkim stoi poczucie satysfakcji i zadowolenia z wykonywanej pracy. „Człowiek w swej naturze ma głęboko zakorzoną potrzebę odczuwania sensu własnych działań. Podejmowane przez niego wysiłki mają zatem prowadzić do konkretnych efektów, a te – zapewnić zadowolenie” (Mamroł, 2021, s. 130).

W tym miejscu należałoby się także zastanowić nad tym, jakie elementy – czynniki wspierające – wpływają na szeroko rozumiany sukces nauczyciela. Jak wyżej wspomniano, sukces pedagogiczny utożsamiany bywa z sumą pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz jej rezultatów wśród uczniów. Wśród czynników tych należy wskazać cechy i nastawienie nauczyciela na osiąganie sukcesów pedagogicznych poprzez:

- skoncentrowanie się na uczniu (tzw. pądocentryzm), czyli ukierunkowanie nauczyciela na potrzeby, możliwości ucznia celem zapewnienia mu najlepszych warunków do szeroko rozumianego rozwoju;
- odpowiedni poziom wrażliwości nauczyciela;
- precyzyjne i jasno stawiane cele prezentowanych i nauczanych treści przez nauczyciela uczniom;
- umiejętność łączenia nauki z życiem;
- nauczanie według reguły SMART;
- zamiłowanie do zawodu, do wykonywanej pracy, identyfikowanie się z zawodem (Ibidem, s. 121).

Najczęściej pojawiającym się w opiniach respondentów wielorakich badań osiąganym przez nauczycieli sukcesem jest „ukształtowanie dojrzałego, mądrego, dobrze radzącego sobie w życiu człowieka” (Ibidem, s. 127). Cel ten wskazuje się jako nadrzędny w dążeniach w pracy z uczniami. Kolejno respondenci zwracają uwagę na satysfakcję z pracy, sukcesy uczniów, wysokie wyniki w nauce, dostanie się do prestiżowych szkół przez wychowanków, docenienie przez rodziców, wyróżnienia uczniowskie i dyrektorskie. Na końcu znalazło się uzyskanie awansu zawodowego (Ibidem, s. 128). Istotne znaczenie dla osiągania sukcesów zawodowych nauczycieli ma poziom inteligencji uczniów, umiejętności pedagogiczne nauczycieli, osobowość nauczyciela – jego charyzma, a także stosowane podczas zajęć metody. Wśród pozostałych uwarunkowań gwarantujących sukcesy nauczycieli znalazły się miła atmosfera na lekcjach, dobre relacje nauczyciela z uczniami, dyscyplina podczas prowadzonych zajęć, zaangażowanie, motywacja i skupienie uczniów, odpowiednia liczebność

klasy, prowadzenie zajęć w godzinach porannych, gdyż zbyt późna pora nie sprzyja efektywności zajęć, zaangażowanie wychowanków. Cechy osobowe nauczyciela, takie jak kreatywność, cierpliwość, pracowitość, empatia, uniwersalny system wartości, poczucie sprawiedliwości, zdolność do ustawicznego uczenia się, pomagają w osiągnięciu sukcesów pedagogicznych (Ibidem, s. 127-130).

Podsumowując tę część rozważań, należy wskazać, że w naturze człowieka leży potrzeba odczuwania sensu wykonywanej pracy, a także satysfakcja z jej wykonywania. Dotyczy to także zawodu takiego jak nauczyciel. Wśród czynników satysfakcji najczęściej wskazywanych w badaniach wyróżnić należy: „charakter pracy (dynamiczna, z młodymi ludźmi), konieczność nieustannego rozwoju zawodowego i osobistego, atmosferę w szkole: dobre relacje, wzajemną życzliwość i zrozumienie, wysokie osiągnięcia uczniów w nauce, sytuacje szkolne związane z pomysłowością uczniów, okazywaniem sympatii nauczycielowi, sukcesy wychowawcze związane z zachowaniami i postawą uczniów, okazywane zaufanie, jasne, czytelne i sprawiedliwe zasady zarządzania i organizacji pracy w szkole oraz pozytywną współpracę z rodzicami” (Jakiemiuk, 2017, s. 53-55). Co istotne, to fakt, że nauczyciele znacznie częściej odczuwają satysfakcję w związku z pracą z uczniami niż z własnymi osiągnięciami zawodowymi.

3. Trudności w pracy nauczyciela przedszkola

Praca nauczyciela przedszkola to nie tylko sukcesy, ale i trudności, z którymi nauczyciele muszą się nieustannie zmagać, częstokroć przez długi okres. Statystyki publikowane w wielu źródłach są alarmujące, gdyż wskazują na mocny deficyt wśród grupy nauczycieli wychowania przedszkolnego. Najbardziej pożądanymi osobami do pracy w placówkach edukacyjnych i oświatowych są nauczyciele przedszkola. Należałoby się zatem zastanowić, opierając na dostępnych materiałach, co wpływa na obecną sytuację. Zdaniem B. Taradejny

nauczyciel nie tylko występuje w roli wychowawcy, nie tylko przekazuje wiedzę, kształtuje postawy i poglądy uczniów, ale występuje także w roli pracownika. Patrząc w ten sposób na nauczyciela, należy zwrócić uwagę na środowisko pracy i wpływ, jaki ono wywiera na jego los i pracę pedagogiczną (2013, s. 83).

Słowa te stanowią pewnego rodzaju wprowadzenie do tego, jakie czynniki świadczą o występujących trudnościach w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej. B. Jakimiuk uważa, że niezwykle istotnym czynnikiem decydującym o poczuciu zadowolenia z wykonywanej pracy są klimat panujący w szkole oraz wzajemne relacje między współpracownikami. Co ważne, odczuwana w pracy atmosfera zależy w dużej mierze od sposobu zarządzania szkołą, a przede wszystkim od pracy dyrektora, jego optymizmu, ciepła, otwartości, wyrozumiałości czy stanowczości. Należyty sposób kierowania szkołą sprawia, że pracownicy mają zaufanie zarówno do dyirekcji, jak i do siebie nawzajem, co szczególnie wpływa na przyjazną atmosferę w szkole. Co więcej, przekłada się to również na postrzeganie placówki jako tej, którą można obdarzyć zaufaniem.

Ważną kwestią w budowaniu pozytywnego klimatu w miejscu pracy pozostają nastroje grona pedagogicznego. Za szczególnie ważne uważa się wzajemne wsparcie, otwartość oraz szeroko pojętą współpracę. Niestety, coraz częściej trudnością w pracy okazuje się panujący w niej klimat. Nieprzyjemna atmosfera kojarzona bywa zwykle z brakiem poczucia bezpieczeństwa, niepewnością, niemożliwością uzyskania pomocy i wsparcia ze strony innych nauczycieli. Nieprawidłowe relacje w gronie pedagogicznym skutkują problemami w przepływie informacji, konfliktem interesów, brakiem integracji i niezdrową rywalizacją, co w konsekwencji prowadzi do braku zaufania, poczucia wyższości i zawiści (Ibidem, s. 58-59). Wraz ze zmieniającą się rzeczywistością edukacyjną pojawiają się coraz to nowe oczekiwania wobec nauczyciela (Rugała, 2020, s. 67). Dlatego też „samopoczucie nauczyciela w dużej mierze zależy od postrzegania go przez innych. Nauczyciel jest ciągle oceniany – przez uczniów, rodziców i przełożonych” (Jakimiuk, 2017, s. 59). Ze względu na rozpowszechniany w społeczeństwie stereotyp dotyczący tego zawodu, w dużej mierze podsycany przez szeroko pojęte media, zwiększa się uczucie niechęci do owej grupy zawodowej. W związku z tym coraz częściej nauczyciele zostają obarczani odpowiedzialnością za wszelkie niepowodzenia szkolne (Ibidem, s. 58). Zatem niezwykle istotną kwestią jest współpraca rodziców z nauczycielem. Nie zawsze przebiega ona w sposób prawidłowy i harmonijny, dlatego rozpatrywana bywa nierzadko w kategoriach trudności występujących w pracy nauczyciela, szczególnie w edukacji przedszkolnej.

Niezmiennie ważne pozostaje to, że „rodzina i przedszkole to dwa środowiska wychowawcze, które podejmują działania mające wpływ na rozwój dziecka” (Surma, 2011, s. 177). Mimo to nadal występują sytuacje stanowiące źródło trudności w zawodzie nauczyciela. Bardzo często rodzice podważają kompetencje i profesjonalizm nauczyciela oraz krytykują jego sposoby nauczania. W konsekwencji to właśnie nauczycielowi zarzuca się odpowiedzialność za niepowodzenia szkolne dzieci. Takie sytuacje skutecznie uniemożliwiają właściwy przebieg procesu nauczania i wychowania. Z tego względu niezwykle istotne wydaje się to, by nauczyciel umiał nawiązywać i skutecznie utrzymywać pozytywne relacje z rodzicami. Powinny się one opierać na wzajemnej akceptacji i empatii, gdyż zagwarantują to tylko starania ludzi tworzących daną społeczność (Jakimiuk, 2017, s. 171-175).

Każde przedszkole wypracowuje swój system współpracy z rodzicami. We wzajemnych kontaktach ważne jest podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Często trudności wychowawcze dziecka stają na drodze dobrej współpracy, (...) dlatego tak ważne są bezpośrednie kontakty i nawiązywanie relacji budzących zaufanie (Surma, 2011, s. 182).

Bardzo często nauczyciele zaliczają do trudności przygotowywanie zajęć, polegające na wyznaczaniu celów szczegółowych lekcji oraz uwzględnienie celów ogólnych, a także projektowanie struktury oraz przebiegu zajęć z uwzględnieniem form organizacji pracy, metod czy środków dydaktycznych. Kluczowe jest ponadto przeprowadzenie ewaluacji zajęć, czyli przeanalizowanie przebiegu, rezultatów lekcji oraz wskazanie mocnych i słabych stron, nad którymi należy popracować (Jakimiuk,

2017, s. 38-39). Wiąże się z tym kwestia warunków pracy nauczycieli. Środowisko, w którym pracują, również stanowi istotny czynnik dla ich zawodowego funkcjonowania. Wyposażenie placówki, a przede wszystkim sali ma wpływ na komfort pracy oraz atrakcyjność podejmowanych działań. Bardzo często warunki te nie są sprzyjające do wykonywania zadań zawodowych, co stanowi trudność dla nauczycieli. Mimo że mają oni dostęp do podstawowych sprzętów, takich jak komputery, rzutniki czy drukarki, to w praktyce możliwości te są mocno ograniczone. Ponadto coraz częściej nauczycielom brakuje miejsca sprzyjającego pracy indywidualnej, wymagającej ciszy i skupienia. W ramach tego wykonują pracę w pokojach nauczycielskich, które stają się pomieszczeniami głośnych rozmów i nierzadko nerwowej atmosfery (Ibidem, s. 57-58). Na uwagę zasługuje także fakt, że nauczyciele muszą się zmagać z codzienną biurokracją oraz wypełnianiem mnóstwa dokumentów (Kurowicka, 2015, s. 48).

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że w świadomości polskich nauczycieli słowo „dokumentacja” ma negatywne konotacje (...). Dokumentacja przyjmuje postać scenariuszy zajęć, raportów, sprawozdań, a sam proces dokumentowania rozpatrywany jest głównie przez pryzmat ministerialnych rozporządzeń czy kuratorskich zaleceń i interpretacji” (Maj, 2013, s. 129).

Jest to jeden z obowiązków tejże profesji, nierzadko uważany za trudność, szczególnie dla początkującego nauczyciela.

„Nauczyciel wykonuje pracę, która niesie szereg sytuacji mogących być źródłem różnych trudności i stresu” (Jankowiak, 2010, s. 28). „Stres jest stanem obciążenia organizmu pojawiającym się w sytuacjach zagrożenia, utrudnienia lub niemożności wykonania istotnych dla jednostki zadań, celów, wartości” (Ziółkowski, 2016, s. 179). Badania przeprowadzone przez T. Zubrzycką-Maciąg pokazały, że prawie 80 proc. nauczycieli odczuwa wysoki poziom stresu zawodowego. Do jego źródeł zaliczają przede wszystkim trudne zachowania wychowanków, poczucie niezrozumienia i braku wsparcia w podejmowanych działaniach zawodowych. Co więcej, nauczyciele za przyczynę stresu uznali również pracę w uciążliwych warunkach, podporządkowywanie się wadliwym decyzjom przełożonych oraz poczucie, że nie radzą sobie z natłokiem powierzonych im zadań. Warto sobie uświadomić, że „nauczyciel bardzo często jest stawiany w trudnych sytuacjach decyzyjnych, konfliktowych, takich, w których trzeba działać szybko i skutecznie. Występują tutaj również ciągłe przeciążenia liczbą informacji, koniecznością stałej aktywności i czujności, wykonywaniem wielu zadań jednocześnie” (Ziółkowski, 2016, s. 183). To właśnie nauczyciel musi panować nad wszystkim, kontrolować wszelkie sytuacje, a przede wszystkim spełniać oczekiwania uczniów, rodziców, dyrektora i współpracowników, a także programu nauczania (Ziółkowski, 2016, s. 183). Interesujący powinien być fakt, że najmniej stresogenne według nauczycieli są wynagrodzenie za wykonywaną pracę i wypełnianie obowiązków (Jakimiuk, 2017, s. 61).

W związku ze stresem w zawodzie nauczyciela warto również wspomnieć o coraz częściej występującym zjawisku wypalenia zawodowego, dotyczącym osób młodych. „Wypalenie zawodowe pojawia się u przedstawicieli zawodów, w których bli-

ska interakcja z drugim człowiekiem i zaangażowanie w jego losy stanowią istotę profesjonalnego działania oraz warunkują powodzenie w danym zawodzie, sukces i wszechstronny rozwój” (Synal, Szempruch, 2017, s. 56). Zjawisko to dotyczy nie tylko starszych pedagogów, ale coraz częściej także młodych. Nie ma tutaj znaczenia wiek i doświadczenie zawodowe. Badania pokazują, że rzadziej dotyczy ono osób, które trafiły do zawodu z wyboru, a praca sprawia im duże poczucie satysfakcji niż osób pracujących z przypadku i konieczności (Ziółkowski, 2016, s. 185). Syndrom wypalenia zawodowego charakteryzuje się tym, że człowiek

mimo starań i zwiększonego wysiłku nie potrafi poradzić sobie z narastającym przeciążeniem, zmęczeniem i emocjonalnym wyczerpaniem. Organizm wyzwala wówczas reakcje obronne w postaci dystansowania się do ludzi i sytuacji, traktuje innych przedmiotowo, co jest objawem depersonalizacji – zjawiska charakterystycznego dla wypalenia się (Ibidem, s. 56).

Warto mieć na uwadze to, że nauczyciele są szczególnie narażeni na występowanie wielu stresorów w codziennych sytuacjach szkolnych, dlatego kluczową rolę odgrywa przekonanie, że można sobie poradzić z pojawiającymi się problemami i aktywnie wpłynąć na sytuację, a także właściwe przygotowanie zawodowe w tym zakresie (Ibidem, s. 62).

Identyfikacja oraz wyjaśnienie tego zjawiska dają możliwość zapobiegania lub też przeciwdziałania mu. Wobec tego ważne jest podjęcie refleksji oraz działań służących poprawie warunków pracy nauczyciela w perspektywie możliwych zagrożeń psychospołecznych (Jakimiuk, 2017, s. 62).

Podsumowując ów fragment rozważań, należy stwierdzić, że zawód nauczyciela, a w szczególności nauczyciela edukacji przedszkolnej, niesie za sobą zarówno szereg sukcesów, jak i trudności. Te z kolei upatruje się przede wszystkim w panującym klimacie w szkole, nastrojach panujących w gronie pedagogicznym oraz sposobie zarządzania placówką przez dyrektora. Bardzo często trudnością dla nauczyciela staje się podjęcie współpracy z rodzicami oraz właściwe kierowanie procesem nauczania i wychowania. Dodatkowo bolączką współczesnych pedagogów może być także planowanie i monitorowanie przebiegu zajęć oraz prowadzenie szeroko pojętej dokumentacji, wynikającej z obowiązków nauczyciela. Wśród zagrożeń wskazuje się głównie ryzyko bezpośredniego kontaktu z drobnoustrojami chorobotwórczymi, na co narażeni są szczególnie nauczyciele przedszkola. Ta grupa zawodowa bywa szczególnie podatna na wiele innych czynników stanowiących zagrożenie zarówno dla zdrowia, jak i życia. „Warunki pracy nauczyciela i obciążenia związane z jej wykonywaniem tworzą kontekst niezbędny do zrozumienia jego złożonej sytuacji zawodowej” (...) (Ibidem, s. 60). To piękny, ale wymagający i trudny zawód. Jednak „pozostaje mieć nadzieję, że współczesny nauczyciel jest w stanie sprostać wyzwaniom zawodowym wykreowanym przez zachodzące wielokierunkowe przemiany otaczającej rzeczywistości” (Synal, Szempruch, 2017, s. 22).

3. Założenia metodologiczne badań oraz analiza wyników

Przed przystąpieniem do badań niezwykle ważne pozostaje określenie przedmiotu badań, którymi są sukcesy i trudności doświadczane w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej. Kolejnym ważnym elementem niezbędnym do prowadzenia badań jest wyznaczenie celów, które nadają właściwy kierunek podejmowanej działalności naukowej. Za cel główny prowadzonych badań uznano opisanie i wyjaśnienie perspektywy nauczycieli edukacji przedszkolnej względem doświadczanych sukcesów i trudności. Ponadto zawarto następujące cele szczegółowe:

- opisanie najważniejszych obowiązków spoczywających na nauczycielu edukacji przedszkolnej;
- opisanie czynników wspierających zadowolenie nauczycieli ze swojej pracy;
- opisanie sukcesów dostrzeganych w swojej pracy przez nauczycieli edukacji przedszkolnej;
- opisanie trudności i zagrożeń dostrzeganych w swojej pracy przez nauczycieli edukacji przedszkolnej.

Niezwykle ważnym elementem w projektowaniu oraz przeprowadzaniu badań naukowych pozostaje także określenie problemu badawczego. Zgodnie z tym sformułowano następujący problem główny: „Jakich sukcesów i trudności doświadczają w pracy nauczyciele edukacji przedszkolnej?”. Dążąc do uzyskania odpowiedzi na postawiony problem główny, wyznaczono również problemy szczegółowe:

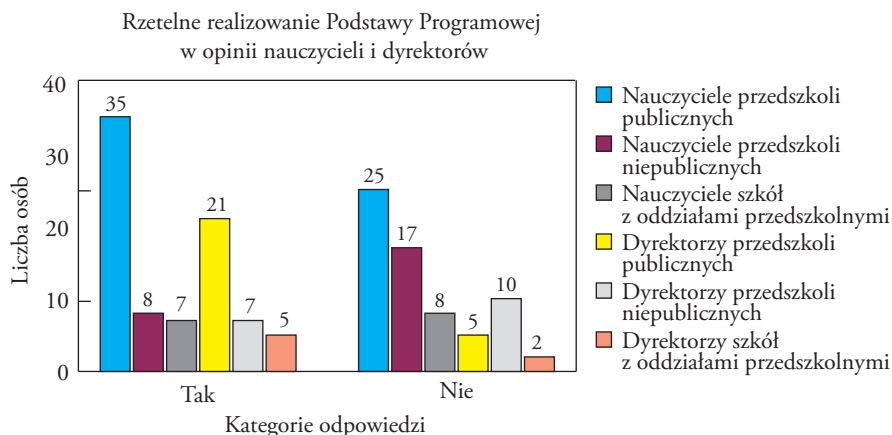
- Jakie są najważniejsze obowiązki spoczywające na nauczycielu edukacji przedszkolnej?
- Jakie czynniki wspierają zadowolenie nauczycieli ze swojej pracy?
- Jakie sukcesy w swojej pracy dostrzegają nauczyciele edukacji przedszkolnej?
- Jakie trudności i zagrożenia dostrzegają w swojej pracy nauczyciele edukacji przedszkolnej?

Zastosowanie metody sondażu diagnostycznego oraz analizy dokumentów wraz z technikami sondażu z wykorzystaniem ankiety (skierowanej do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych z oddziałami przedszkolnymi) oraz jakościowej techniki analizy dokumentów (Statuty trzech przedszkoli oraz regulaminy organizacyjne) umożliwiło zgromadzenie najistotniejszych informacji dotyczących najważniejszych obowiązków spoczywających na nauczycielu edukacji przedszkolnej oraz czynników wspierających poczucie zadowolenia ze swojej pracy w różnych obszarach. W sposób szczególny skupiono się na sukcesach oraz trudnościach i zagrożeniach dostrzeganych przez nauczycieli w podejmowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Materiał empiryczny zebrano w placówkach przedszkoli publicznych, niepublicznych oraz szkół podstawowych z oddziałami przedszkolnymi na terenie gminy Grybów. Grupa badawcza stanowiła 150 osób, w tym 100 nauczycieli i 50 dyrektorów placówek.

Odnosząc się do postawionych problemów szczegółowych, dokonano analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Pokazała ona, że najważniejsze obowiązki nauczyciela edukacji przedszkolnej, zawarte w podstawowych dokumentach regulujących funkcjonowanie oświaty, mają odzwierciedlenie w zapisach statutowych oraz

w regulaminach funkcjonowania poszczególnych placówek. Nauczyciele do najważniejszych obowiązków w swojej pracy zaliczają przede wszystkim rzetelne realizowanie Podstawy Programowej wychowania przedszkolnego.

Rysunek 1 Rzetelne realizowanie Podstawy Programowej jako najważniejszy obowiązek w opinii nauczycieli i dyrektorów (NN = 100, ND = 50)



NN – nauczyciele: przedszkoli publicznych, niepublicznych i oddziałów przedszkolnych;

ND: dyrektorzy: przedszkoli publicznych, niepublicznych oraz szkół z oddziałami przedszkolnymi

Źródło: badanie własne

Należy nadmienić, że znajomość jej zapisów badani nauczyciele oceniają na poziomie dobrym i bardzo dobrym. W szczególności są to nauczyciele z najniższym stażem zawodowym. To z kolei wskazuje na rzetelne opanowanie i zrozumienie wiedzy z tego zakresu na danym etapie edukacyjnym. Ponadto nauczyciele wskazali dbanie o dobro i bezpieczeństwo dzieci, przygotowywanie zajęć oraz opracowywanie ich przebiegu, a także współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym jako kluczowe obowiązki nauczyciela edukacji przedszkolnej.

Następny badany aspekt miał na celu wskazanie czynników wspierających zadowolenie nauczycieli z pracy. Zwrócono uwagę na kilka obszarów stanowiących fundament pracy nauczyciela. Należą do nich: warunki pracy, relacje pomiędzy podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz osoba nauczyciela i podejmowane przez niego działania. Zgodnie z tym nauczyciele w sposób szczególny wskazali atrakcyjne wynagrodzenie jako czynnik wspierający. Odpowiedź ta przeważała wśród nauczycieli pracujących w przedszkolach publicznych i niepublicznych o stażu pracy do lat 16. Ponadto do owych czynników nauczyciele zaliczyli przyjemny klimat pracy oraz brak przeciążenia obowiązkami. Odnosząc się do relacji między podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego, nauczyciele zwrócili uwagę głównie na pozytywną współpracę z rodzicami oraz pozytywne relacje z wychowankami. Warto nadmienić, że aż 76% nauczycieli wśród czynników wspierających poczuć zado-

wolenia ze swojej pracy wskazuje sukcesy osiągane przez wychowanków. Z kolei tylko 34% za taki czynnik uznaje warunki i możliwości do podnoszenia kwalifikacji. W przeprowadzonych badaniach niezwykle ważne stało się również uwzględnienie opinii dyrektorów poszczególnych placówek w kwestii obowiązków spoczywających na nauczycielach. Zgromadzone wyniki pokazały, że dyrektorzy wśród kluczowych powinności nauczyciela wymieniają przyjemny klimat pracy, właściwą współpracę z rodzicami i dziećmi, a także sukcesy osiągane przez wychowanków i docenienie przez dyrektora oraz współpracowników.

Inny problem szczegółowy opierał się na przedstawieniu sukcesów dostrzeganych przez nauczycieli edukacji przedszkolnej w swojej pracy.

Analiza zbiorcza zgromadzonego materiału badawczego dowiodła, że nauczyciele w sposób szczególnie do sukcesów w swojej pracy zaliczają radość i zadowolenie wychowanków, wszelkie ich osiągnięcia, a także dobre relacje z rodzicami dzieci na różnych płaszczyznach pracy dydaktyczno-wychowawczej. W opinii 60% badanych dyrektorów do źródeł sukcesu nauczycieli można zaliczyć: pozytywną współpracę z rodzicami i ich zadowolenie oraz osiągnięcia wychowanków, a także możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych i doskonalenia własnych umiejętności. Dla większej klarowności wyniki badań ukazano również względem opinii dyrektorów.

Tabela 1. Sukcesy dostrzegane w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej w opinii badanych dyrektorów

Sukcesy związane z:			
dziećmi	relacjami	osobą nauczyciela	warunkami pracy
chętne uczęszczanie dzieci do przedszkola, radość dzieci	zadowolenie rodziców i pozytywna współpraca z nimi	możliwość podnoszenia kwalifikacji i zdobywanie nowych umiejętności	warunki sprzyjające efektywnej realizacji zamierzonych celów
uśmiech na twarzach dzieci, widoczne postępy i zmiany rozwojowe	pozytywne relacje z dyrektorem placówki oraz innymi nauczycielami	poczucie spełnienia zawodowego i sensu podejmowanych działań	możliwość rozwoju zawodowego nauczyciela
sukcesy osiągane przez wychowanków (np. konkursy)	prawidłowa współpraca ze środowiskiem lokalnym	słowa uznania od współpracowników	warunki sprzyjające realizacji innowacji pedagogicznych
brak większych problemów z wychowanekami	dobre relacje z dziećmi oraz rodzicami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych	możliwość zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego	dobre wyposażenie placówki
możliwość zaspokajania potrzeb wychowanków	zaufanie rodziców do nauczyciela	pozytywna opinia o nauczycielu, która ma wpływ na renomę placówki	warunki sprzyjające organizowaniu różnych imprez dla dzieci

Sukcesy związane z:			
dziećmi	relacjami	osobą nauczyciela	warunkami pracy
aktywność dzieci na organizowanych zajęciach	wzajemna pomoc i współpraca wśród grona pedagogicznego	rzetelna realizacja podstawy programowej przez nauczyciela	możliwość udziału w szkoleniach, kursach
udział w przygotowaniu dzieci do nauki w szkole podstawowej	pozytywne stosunki z innymi pracownikami placówki	szacunek ze strony wychowanków, rodziców i współpracowników	możliwość udziału w innych formach doskonalenia zawodowego

Źródło: badania własne

Zgromadzone wyniki ukazały, że dyrektorzy wśród kluczowych powinności nauczyciela wymieniają przyjemny klimat pracy, właściwą współpracę z rodzicami i dziećmi, a także sukcesy osiągane przez wychowanków i docenienie przez dyrektora oraz współpracowników. Odpowiedzi te są zbieżne z tymi, których udzielili nauczyciele, co wskazuje na wspólny punkt widzenia w danym obszarze.

Ostatni problem szczegółowy dotyczył trudności i zagrożeń dostrzeganych przez nauczycieli edukacji przedszkolnej względem swojej pracy zawodowej.

Tabela 2. Trudności dostrzegane w swojej pracy w opinii badanych nauczycieli przedszkola

Trudności związane z:			
dziećmi	relacjami	osobą nauczyciela	warunkami pracy
praca z dziećmi z niezdiagnozowanymi zaburzeniami i niepełnosprawnościami	brak chęci współpracy ze strony rodziców	brak czasu dla siebie i własnego rozwoju osobistego	zbyt dużo obowiązków i biurokracji
trudność w stworzeniu bezpiecznej przestrzeni dla dzieci z orzeczeniami	konfliktowi i roszczeniowi rodzice	zbyt częste poświęcanie własnych środków finansowych na materiały edukacyjne	nieodpowiednie wyposażenie placówki oraz brak potrzebnych środków dydaktycznych i sprzętu (np. drukarki, komputery)
praca z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze	brak wsparcia ze strony innych nauczycieli	częste zmęczenie oraz utrata energii, a także brak swobody w działaniu	niskie zarobki, nieadekwatne do liczby wykonywanych obowiązków
agresja dzieci	niemożność przebicia się z własną wizją pracy	brak mobilizacji i uznania ze strony dyrekcji i współpracowników	zbyt liczne grupy dzieci

Trudności związane z:			
dziećmi	relacjami	osobą nauczyciela	warunkami pracy
praca z dziećmi w spektrum autyzmu	negatywny wpływ dyrekcji na atmosferę w pracy	wyczerpanie emocjonalne	brak specjalistów np. pedagogów, psychologów oraz nauczycieli
dostosowanie wszelkich podejmowanych działań do różnorodnych potrzeb dzieci	mobbing, szczególnie wobec nowych nauczycieli, którzy rozpoczynają pracę	planowanie zajęć oraz wszelkich podejmowanych działań przez nauczyciela	brak dodatkowego wsparcia w grupach z dużą liczbą dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych
duża odpowiedzialność za wychowanków	podważanie kompetencji nauczyciela przez innych pracowników i rodziców	trudność w rozgraniczeniu życia prywatnego i osobistego	brak funduszy na szkolenia dla nauczycieli
trudność w opanowaniu grupy i zachęceniu dzieci do aktywności	brak współpracy ze środowiskiem lokalnym	brak umiejętności radzenia sobie ze stresem	zła atmosfera w pracy, która sprzyja powstawaniu sytuacji stresowych

Źródło: badania własne

Badani nauczyciele jasno zadeklarowali, że zbyt duża liczba obowiązków, brak podstawowego wyposażenia placówki w środki dydaktyczne i sprzęty, trudności związane ze współpracą z rodzicami oraz zbyt niskie wynagrodzenie stanowią źródła trudności odczuwanych w podejmowanej pracy. Z kolei wśród występujących potencjalnych zagrożeń wymieniano głównie stres, hałas, obciążenia aparatu mowy oraz szkodliwe czynniki biologiczne, takie jak wirusy. Dyrektorzy placówek do takich trudności zaliczają: pracę z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi, przeciążenie obowiązkami, budowanie relacji i współpracy z rodzicami oraz zbyt niskie wynagrodzenie nieadekwatne do liczby wykonywanych obowiązków. Jeśli chodzi o zagrożenia, to wymieniają ponadto stres, hałas, obciążenia aparatu mowy oraz szkodliwe czynniki biologiczne.

Podsumowanie wyników badań

Odpowiadając na postawiony problem główny („Jakie sukcesy i trudności doświadczają w pracy nauczyciele edukacji przedszkolnej?”), należy podkreślić, że owa grupa zawodowa dostrzega w podejmowanych działaniach dydaktyczno-wychowawczych zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Jako źródła sukcesu nauczyciele wskazują przede wszystkim radość i zadowolenie dzieci oraz wszelkie ich osiągnięcia w różnych obszarach, a także dobre relacje z rodzicami wychowanków. Do trudności zaś zaliczają głównie zbyt dużą liczbę obowiązków, brak podstawowego wyposażenia placówki w sprzęty i środki dydaktyczne, trudności związane ze współpracą z rodzi-

camy wychowanków oraz zbyt niskie wynagrodzenie, które jest nieadekwatne do liczby wykonywanych obowiązków przez nauczycieli. Podobną perspektywę prezentują dyrektorzy placówek, którzy jako uważni obserwatorzy pracy nauczycieli, dostrzegają wszystkie aspekty szkolnej działalności.

Podjęta tematyka ukazuje potrzebę prowadzenia dalszych badań ukierunkowanych na zawód nauczyciela edukacji przedszkolnej, jego roli w społeczeństwie, a w szczególności w życiu każdego dziecka.

Kamila Gruca

Autorka jest absolwentką Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu (ukończyła pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną). Obecnie pracuje w Przedszkolu Niepublicznym Sióstr Świętego Józefa we Floryncie, gdzie wspiera rozwój i kreatywność dzieci. Jej zainteresowania koncentrują się na nowoczesnych metodach edukacji oraz rozwoju emocjonalnym najmłodszych, pozwalających dzieciom odkrywać świat w sposób pełen radości i ciekawości

Agata Kalinowska

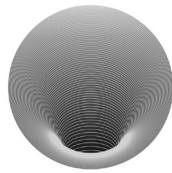
Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Pełni funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Studiów Podyplomowych oraz kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Nauczyciel dyplomowany, doświadczenie zawodowe zdobyła w czasie wieloletniej pracy z uczniami edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Aktywnie angażuje się w prace na rzecz środowiska lokalnego. Była koordynatorem ogólnouczelnianego projektu „Uniwersytet młodego odkrywcy”. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako kreator wprowadzania innowacji pedagogicznych. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego nauczycieli

Bibliografia

- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Bańka, A. (2005). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3 (s. 321-350). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bortnowska, H., Stankiewicz, J. (2005). Kształtowanie wizerunku pracodawcy i reputacji przedsiębiorstwa a satysfakcja z pracy „klientów wewnętrznych”. W: J. Stankiewicz (red.), *Oblicza współczesnego zarządzania organizacją* (s. 105-117). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). Aspekty źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. W: S. Jasińska (2019), *Obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego – rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznymi a prestiżem zawodowym. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1 (13), 147-165.

- Dylak, S. (2004). Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe. W: M. Kwaśniewska (2010), *Zmiana roli nauczyciela przedszkola w kontekście założeń reformy systemu edukacji. Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 19, 49-63.
- Godawa, G., Ryska, Ł. (2017). *Popularność nauczyciela jutra w szkole w świetle narracji własnej*. Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, (14), 121-132.
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jankowiak, B. (2010). *Nauczyciele: charakterystyka problemów zawodowych i przyczyny wypalenia zawodowego*. Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 1, 28-38.
- Jasińska, S. (2019). Obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego –rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznymi a prestiżem zawodowym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(13), 147-165.
- Kurowicka, E. (2015). Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli – przyczyny, symptomy i przeciwdziałanie. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 3, 47-54.
- Kwaśniewska, M. (2010). Zmiana roli nauczyciela przedszkola w kontekście założeń reformy systemu edukacji. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 19, 49-63.
- Leżańska, W., Płociennik E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maj, A. (2013). Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji* (s. 129-146). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mamroł, A. (2021). *Sukcesy pedagogiczne w pracy współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej*. W: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (red. nauk.) A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku (s. 121-132).
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak, L. (2006). Kompetencje nauczyciela XXI wieku. W: T. Gumuła, T. Dyrda (red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria-praktyka* (s. 86-90). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Rugała, H. (2020). Między misją a profesjonalizmem – wybrane konteksty odpowiedzialności współczesnego nauczyciela. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 23 (4), 67-86.
- Sobol, E. (2005). *Słownik języka polskiego* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Surma, B. (2011). Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Synał, J., Szempruch, J. (2017). *Od zapatu do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Szczotka, M. (2019). Podstawowe założenia funkcjonowania przedszkoli. W: I. Pulak, M. Szczotka, K. Szewczyk (red.), *Rodzice partnerami nauczyciela (w) edukacji przedszkolnej dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Taradejna, B. (2013). Szkoła – źródło szans czy zagrożeń w pracy pedagogicznej nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 4 (2/7), 83-107.

- Tchorzewski de, A.M. (2016). Sukces i porażka w wychowaniu. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 9 (34/4), 9-26.
- Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wiśniewski, W. (1990). Satysfakcja zawodowa nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 78-87.
- Ziółkowski, P. (2016). *Pedeutologia. Zarys problematyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.



Patrycja Mucha

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Agata Kalinowska

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Nagradzanie i karanie jako metody wychowawcze stosowane w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

Niniejsza tematyka została ukierunkowana na dostrzeganie nagradzania i karania jako metod wychowawczych stosowanych przez nauczycieli na pierwszym etapie edukacyjnym. Uwzględniona charakterystyka metod wraz z ujęciem rodzajów, funkcji i czynników warunkujących skuteczność nagradzania i karania stały się podstawą do zebrania, analizy i interpretacji materiału badawczego. Dostrzeganie częstotliwości oraz różnorodnych form stosowania owych metod wychowawczych jest prymarnym elementem. Dalszy kierunek ukazywał wiedzę nauczycieli klas I-III dotyczącą funkcji i czynników warunkujących skuteczność zarówno karania, jak i nagradzania oraz ich zalet i wad. Ważne było również ukazanie perspektywy uczniów dotyczącej badanego zjawiska.

Słowa kluczowe: nagradzanie, karanie, metody wychowawcze, edukacja wczesnoszkolna

Reward and Punishment as Educational Methods Used in Early School Education

Abstract

The topic was focused on perception reward and punishment as an educational method used by teachers at the first level of education. Analysis of the characteristics of the method, including the types, functions and factors causing action and punishing of lasting effects for the collection, analysis and use of research material. Recognizing the frequency and determining the forms of using educational methods has become primary. The further direction of teaching for teachers of grades I-III includes both the functions and factors that influence both punishment and reward, as well as their advantages and disadvantages. It also became important to show the perspective of researchers of the studied environment.

Keywords: rewarding, punishing, educational methods, early school education stage

Wstęp

Nagradzanie i karanie to jedne z najbardziej powszechnych metod wychowawczych, po które często sięgają osoby odpowiedzialne za proces wychowania młodego człowieka. Metody te funkcjonują w praktyce dydaktyczno-wychowawczej od wie-

lu lat i nieustannie są poddawane badaniom, gdyż zasadność ich wykorzystywania budzi liczne kontrowersje. Ciągłe dążymy do rozpoznania, czy stosowane nagrody mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój wychowanków, czy też spełniają wyłącznie rolę zewnętrznych stymulatorów niszczących motywację wewnętrzną. Zastanawia nas również problematyczność wykorzystywanych w wychowaniu kar. Nieustannie zmierzamy do weryfikacji założenia, zgodnie z którym udzielane kary mają pomóc wychowankowi w zrozumieniu konsekwencji nieodpowiedniego zachowania się. Wbrew temu przekonaniu krytycy dowodzą, że kary przyczyniają się jedynie do powstawania negatywnych emocji u dzieci, a zmiany w zachowaniu, które mogą nastąpić po ich zastosowaniu, są krótkotrwałe. Problematyka ta stała się obiektem rozważań teoretycznych i dociekań badawczych w zakresie wykorzystywania, nagradzania i karania jako metod wychowawczych w edukacji wczesnoszkolnej.

Pedagodzy w codziennej praktyce edukacyjnej posługują się wybranymi formami oddziaływań, określanymi jako metody wychowania. „Przez *metody wychowania* rozumie się na ogół systematycznie stosowane sposoby postępowania wychowawczego lub powtarzalne czynności zmierzające do urzeczywistnienia celów, jakie stawia sobie wychowawca” (Łobocki, 2009, s. 181). Każda metoda wychowawcza bazuje na określonych środkach, za pomocą których wychowawca stara się pobudzić lub wzmocnić motywację uczniów do podejmowania aktywności i przejawiania pożądanych postaw, wskazujących później na osiąganie celów wychowawczych wyznaczonych przez nauczyciela (Tchorzewski, 2018). W publikacjach naukowych autorzy najczęściej przywołują klasyfikację metod wychowania opracowaną m.in. przez K. Konarzewskiego oraz H. Muszyńskiego, rozbudowując je o własne techniki wychowania.

M. Łobocki (2009), odwołując się do klasyfikacji metod wychowania K. Konarzewskiego, przedstawił je jako

[...] metody oddziaływań indywidualnych i grupowych. Do metod oddziaływań indywidualnych zalicza się metodę modelowania, metodę zadaniową, metodę perswazyjną, metodę nagradzania i karania, a do metod oddziaływań grupowych – metodę organizowania działalności zespołowej i samorządnej oraz metodę współudziału uczniów w organizowaniu lekcji (s. 182).

Z kolei H. Muszyński zaprezentował metody wychowania w czterech kategoriach, podkreślając, że fundamentem owej klasyfikacji jest oddziaływanie na osobę wychowanka poprzez zastosowanie w procesie wychowawczym nagród i kar. Zawierają się w nich takie metody, jak:

- metoda wpływu osobistego;
- metoda wpływu – sytuacyjnego;
- metoda wpływu społecznego;
- metoda kierowania samowychowaniem (Kotła, 2017, s. 112).

Uwzględniając zainteresowania badawcze, skupiono uwagę na omówieniu dwóch metod wychowawczych obejmujących nagradzanie i karanie.

1. Charakterystyka metody nagradzania

M. Kliś (2005) uważa, że „jeśli nasze wysiłki zostaną wzmocnione przez coś, co lubimy otrzymywać (pozytywne wzmocnienie), to jest bardziej prawdopodobne, że powtórzymy nasze wysiłki (starania) i w ten sposób ukształtuje się pewien nawyk” (s. 231). Mówiąc o pozytywnych wzmocnieniach, mamy na myśli metodę nagradzania, będącą powszechną od wielu lat w procesie kształcenia. Metoda nagradzania opiera się na organizowaniu wychowankom ciekawych i zachęcających zdarzeń po wykonaniu przez nich określonych działań. W takim znaczeniu jest ona formą wynagrodzenia i docenienia pracy uczniów w postaci budujących komentarzy czy ocen. Przejawia się jako czynnik wpływający na poczucie własnej wartości i wzmacniający mocne strony ucznia, a także pozwalający na określenie właściwych postaw i ich powielania. Metoda ta pozostaje również sposobem umożliwiającym kreowanie pozytywnych zmian w osobie wychowanka (Adamowska, 2003). Innymi słowy, „nagradzanie polega na utrwalaniu oraz zmienianiu zachowania za pomocą odpowiednio dobranych bodźców” (Miśkowiec, 2010, s. 46).

M. Łobocki (2009) w metodzie nagradzania wyróżnił stosowanie nagród i udzielanie pochwał, będących odpowiedzią na działania uczniów i zachęcających ich do powielania takich zachowań w przyszłości. W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okoń (2001) wyjaśnił, że *nagroda* to „forma jednostkowej lub zbiorowej aprobaty czyjegoś zachowania, sprawiająca osobie nagrodzonej satysfakcję i zadowolenie oraz zachęcająca do powtarzania podobnych zachowań, a tym samym utrwalająca u niej wzory postępowania akceptowane przez środowisko” (s. 251). W ukazanej definicji możemy dostrzec, że nagrody przyczyniają się m.in. do wywołania pozytywnych emocji u wychowanków, będących niezbędnym elementem w procesie uczenia się.

Zdaniem B. Milerskiego i B. Śliwerskiego (2000) nagroda pochodzi z doznawanych przez wychowanków pozytywnych wrażeń wynikających z ich postępowania. Pełni ona funkcję sterownika właściwych zachowań poprzez ich wzmacnianie i utrwalanie. Ponadto nagrodę możemy rozumieć jako jedną z metod wychowawczych, dzięki którym wychowawcy kształtują w uczniach właściwe postawy społeczne.

2. Charakterystyka metody karania

Możemy dostrzec, że w codziennej rzeczywistości edukacyjnej zdarzają się sytuacje wymagające od nauczyciela nie tylko wykorzystywania nagród jako środka motywacyjnego, ale również sięgania po wzmocnienia negatywne, np. różnorodnie rozumiane kary. „*Kara* to wzmocnienie negatywne, sposób postępowania wychowawcy w określonej sytuacji wychowawczej zmierzający do powstrzymania wychowanka od zachowań społecznie niepożądanych oraz do wytworzenia wewnętrznych mechanizmów zapobiegania jego postępowaniu, motywujący do poprawy” (Adamowska, 2003, s. 532). Przedstawione ujęcie definicyjne metody karania wskazuje na działania wychowawcze, których celem jest zmotywowanie uczniów do powstrzymania się

od złych czynów bądź podjęcia przez nich działań naprawczych, odnoszących się do popełnionych błędów.

Rozpatrując pojęcie *kary* w odniesieniu do procesu dydaktyczno-wychowawczego, A. Paszkiewicz (2014a) dostrzega, że jest ona skutkiem złamania przez uczniów panujących w zespole klasowym zasad postępowania poprzez niestosowne działania, a także konsekwencją niewykonania czynności wynikających z zakresu obowiązków ucznia. Zaprezentowane ujęcie metody karania ma w założeniu kształtować u uczniów prawidłowe zachowania społeczne, a także motywować ich do wypełniania obowiązków wyznaczonych przez cele kształcenia. Podobne stanowisko przyjął W. Okoń (2001), twierdząc, że „stosowanie kar w wychowaniu sprowadza się najczęściej do wywoływania przykrych konsekwencji w związku z wykonaniem, niewykonaniem lub złym wykonaniem przez daną osobę pewnych czynności w pewnych warunkach” (s. 160). Czynności te mogą się odnosić do zachowań przejawianych przez uczniów, ale także do działań związanych z wymaganiami edukacyjnymi, a warunki je określające są zawarte m.in. w zapisach statutu szkoły, podstawie programowej czy w programie nauczania.

Analizując pojęcie *metoda karania*, warto się odwołać do behawioralnej teorii wzmocnień w procesie motywacyjnym, pozwalającej wyróżnić dwie główne kategorie kary. Do pierwszej zaliczamy karanie pozytywne, polegające na zastosowaniu bodźca nieprzyjemnego dla wychowanka (np. w sytuacji gdy uczeń przeszkadza na lekcji i otrzymuje uwagę do dziennika). Takie działanie ze strony nauczyciela może się przyczynić do zmniejszenia szansy na zapoczątkowanie niewłaściwych zachowań przez ucznia na dalszych zajęciach. Druga forma, nazywana *karaniem negatywnym*, wymaga usunięcia przez wychowawcę bodźca przyjemnego dla wychowanka (np. nauczyciel nie pozwala uczniowi uczestniczyć do końca w grze ruchowej, ponieważ nie przestrzegał on ustalonych reguł). Poprzez zastosowanie tego rodzaju kary prawdopodobieństwo, że uczeń na następnych zajęciach wychowania fizycznego nie będzie przestrzegał wyznaczonych zasad, jest małe (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010).

3. Rodzaje nagród i kar stosowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Zaprezentowane pojęcia *metody nagradzania* i *karania* wymagają szerszego ujęcia w postaci odwołania się do ich klasyfikacji przedstawianych przez pedagogów i psychologów. Rodzaje nagród, jakimi posługują się nauczyciele w codziennej praktyce edukacyjnej, sklasyfikował J. Brophy (2002), wymieniając ich następujące kategorie:

- rzeczowe (pieniądze, przedmioty, smakołyki),
- dynamiczne i przywileje (zorganizowanie gier i zabaw, dostęp do specjalnej aparatury, swoboda wyboru zajęć),
- oceny i wyróżnienia (odznaki, publiczny pokaz),
- społeczne (uznanie, obdarzenie funkcją),

- interakcje z nauczycielem (specjalne zainteresowanie, prywatny charakter interakcji, wspólne wybieranie się gdzieś lub wspólne wykonanie czegoś) (s. 114).

Autor podkreślił, że racjonalne stosowanie przez wychowawców wskazanych kategorii nagród wpływa niekiedy korzystnie nie tylko na motywację zewnętrzną uczniów, ale także na ich motywację wewnętrzną. M. Ochmański (2001; za: Paszkiewicz, 2014b) podzielił nagrody przyznawane dzieciom w młodszy wiek szkolny na trzy kategorie: pochwały, upominki rzeczowe oraz odznaki honorowe (s. 134-135). Według autora pochwały są docenieniem ucznia za przejawiane zachowania zgodne z oczekiwaniami nauczyciela. Zwraca on również uwagę na to, by wychowawcy kierujący wyrazy uznania w stronę danego ucznia przed ich wygłoszeniem zastanowili się nad formą wypowiedzi, tak aby chwalone dziecko nie było przeciwstawiane klasie. Następną wyróżnioną kategorią pozostają upominki rzeczowe, przyjmujące postać materialną. W edukacji szkolnej przyznawaną nagrodą w tej kategorii jest najczęściej książka, w której nauczyciel zamieszcza krótki zapis dotyczący osiągnięć ucznia. „Upominki rzeczowe są formą nagrody, stanowiącą niejako podsumowanie pewnego etapu pracy ucznia – np. jego dokonań w konkretnej klasie” (Paszkiewicz, 2014b, s. 136). Z kolei odznaki honorowe (np. małe znaczki, order, fotografie) wręcza się wychowankom, którzy z własnej inicjatywy podejmują działania związane z udzielaniem pomocy młodszemu lub słabszemu uczniom, a także nauczycielowi (Ochmański, 2001; za: Paszkiewicz, 2014b).

Godną uwagi klasyfikację nagród, którymi mogą się posługiwać nauczyciele w codziennej praktyce edukacyjnej, proponują J. Ogrodnik i E. Przybyła (2017), wyróżniając:

- dobre oceny
- pochwały
- wyróżnienia na tle klasy
- plusy z zachowania
- nagrody rzeczowe – słodycze, książki
- przywileje
- atrakcyjne zajęcia pozaszkolne
- ulgi w sprawdzianach
- pochwały do rodziców
- powołanie do reprezentacji szkoły
- zwolnienie z zajęć, czas wolny na końcu lekcji (s. 145).

Przedstawiane w publikacjach naukowych klasyfikacje nagród są w wielu przypadkach porównywalne ze sobą. Z. Frączek (2014), odwołując się do klasyfikacji różnych autorów, podjęła się próby zaprezentowania ogólnego rozkładu nagród wykorzystywanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zaliczając do nich:

- nagrody werbalne
- przydzielanie funkcji, ról i przywilejów
- sprawianie przyjemności
- nagrody symboliczne
- nagrody materialne (s. 43-46).

Do nagród werbalnych autorka zaliczyła takie formy, jak: wyrażanie aprobaty, uznania, podziwu, gratulacje oraz pochwały, najczęściej wykorzystywane w praktyce edukacyjnej (Frączek, 2014). A. Krajewska (2012) również podkreśla znaczącą rolę pochwał wyrażanych w postaci ustnej lub komunikatu pisemnego. Wyjaśnia, że mają one na celu dostarczyć uczniom informacji o akceptacji nauczyciela, a także pozytywnej ocenie ich postępowania.

Przydzielane uczniom funkcje, role i przywileje odnoszą się do działań związanych ze środowiskiem szkolnym. Uczniowie najczęściej otrzymują rolę osoby dyżurującej, dbającej o porządek w sali, troszczącej się o rośliny bądź zwierzątka, przygotowującej posiłki oraz pomagającej nauczycielowi (przywilej roli asystenta) (Frączek, 2014). Nagroda polegająca na sprawianiu wychowankom przyjemności przybiera różne formy w zależności od zainteresowań i potrzeb dziecka. Może nią być m.in. wyjście na spacer, do kina, wycieczka, a także udzielana uczniom możliwość wyboru formy aktywności czy udział w różnych przedsięwzięciach (Frączek, 2014). Z kolei nagrody symboliczne stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przyznaje się najczęściej w formie naklejek, znaczków, pieczętek przedstawiających słoneczka, uśmiechnięte buźki, serduszków, „często dodatkowo zaopatrzone [...] w różnorodne chwalebne zachowanie dziecka napisy – brawo, wspaniale, bardzo dobrze, tak trzymaj” (Frączek, 2014, s. 44-45). Ostatnią pozycją w klasyfikacji nagród Z. Frączek (2014) zajmują nagrody materialne, takie jak zabawki, książki, akcesoria sportowe. Jak łatwo zauważyć, przedstawione klasyfikacje nagród w ujęciu różnych autorów w dużym stopniu nawiązują do siebie i wskazują na wartościowe formy działania, dzięki którym uczeń dostrzega to, że jego praca, a także przejawiane zachowania są zgodne z oczekiwaniami nauczyciela, przez co czuje się doceniony i zmotywowany do dalszej pracy.

Przechodząc do aspektu metody karania, trzeba rozpocząć od podstawowego podziału, zaprezentowanego przez I. Jundził (1986; za: Paszkiewicz, 2014b). Wyróżniła ona kary pedagogiczne, rozumiane jako działania niekrywdzące wychowanków oraz kary niepedagogiczne, powodujące ich złe samopoczucie psychiczne i fizyczne. Do pierwszej kategorii kar autorka zaliczyła:

- kary naturalne, czyli konsekwencje niewłaściwych zachowań przejawianych przez uczniów,
- rozmowę wyjaśniającą z dzieckiem umożliwiającą mu zrozumienie swojego postępowania,
- odmawianie wychowankowi pewnych działań związanych z jego zainteresowaniami,
- odebranie na jakiś czas powierzonej funkcji, przywileju, rzeczy,
- okazywanie niezadowolenia, a także rozczarowania,
- udzielenie nagany.

Z kolei do kategorii kar niepedagogicznych zalicza się: wszelkie formy wykorzystywania przemocy fizycznej, przydzielenie uczniowi wykonania nieprzyjemnej pracy, zastraszanie dziecka, niezwracanie uwagi na wychowanka poprzez milczenie, chłodną postawę, atak słowny, w tym używanie niestosownego języka np. poprzez wyzwiska,

ośmieszanie dziecka przed rówieśnikami (Adamowska, 2003). Znaczącą w procesie dydaktyczno-wychowawczym klasyfikację kar przedstawił M. Łobocki (2009), zaliczając do niej następujące formy: „upomnienia, nagany, wykluczenie z zabawy lub innej aktywności, ograniczenie bądź pozbawienie uprawnień, przywilejów, funkcji, odebranie rzeczy pożytecznej/przyjemnej, zakaz korzystania z udogodnień lub atrakcji, odosobnienie dziecka, kary cielesne, kary naturalne” (s. 204-205).

Dokonując przeglądu literatury, warto również zwrócić uwagę na szeroki zakres kategorii kar, prezentowany przez J. Ogrodnik i in. (2017), do których zaliczono: wezwanie rodziców; negatywne oceny; dodatkowe zadania; prace na rzecz szkoły; wykluczenie z gry; zadania; minusy z zachowania; uwagi; upomnienia; rozmowy po lekcji; odesłanie do dyrektora, wychowawcy; nagany; wysłanie do pedagoga, psychologa; nadmierne kontrolowanie; ćwiczenia fizyczne; ignorowanie ucznia; zakaz udziału np. w wycieczkach; kary cielesne; usunięcie z klasy; kartkówki, pytania; (stawianie) do kąta; *ośła ławka*; zawieszenie w prawach ucznia; zastraszanie, kompromitowanie, wyśmiewanie; utratę przywilejów; czytanie regulaminu; zmianę miejsca w klasie (s. 146).

4. Funkcje nagród i kar stosowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym

W obecnej praktyce dydaktyczno-wychowawczej, wbrew krytyce wielu badaczy naukowych, metody nagradzania i karania uznaje się za najpowszechniejsze formy oddziaływań korygujących i motywacyjnych. B.W. Skinner w opracowanej teorii modyfikacji zachowań wyjaśnia, że zaangażowanie uczniów oraz zdobywanie przez nich dobrych wyników w nauce zależy od właściwego wzmocnienia przez nauczyciela podjętych starań. Zwraca on również uwagę na to, że jeżeli nauczyciele nie będą dostarczać wychowankom odpowiednich wzmocnień (pozytywnych lub negatywnych), będących odpowiedzią na podejmowane przez nich aktywności, w klasie mogą się pojawić wzmożone problemy dydaktyczno-wychowawcze (Ogrodnik, Przybyła, 2017). Nagradzając dziecko za efektywne działanie, chcemy wzbudzić w nim chęć do dalszego podejmowania wszelkich aktywności związanych z jak najlepszym wypełnianiem obowiązków szkolnych i stawianych mu wymagań (Sikora, 2010). Metoda ta posiada wiele innych zastosowań, które wskazują na kształtowanie osobowości wychowanka.

M. Łobocki (2009) wyróżnił dwie zasadnicze funkcje, jakie spełnia metoda nagradzania. W pierwszym przypadku ma być ona informacją dostarczaną dzieciom przez dorosłych o osiągnięciu oczekiwanych rezultatów w wyniku zrealizowanych działań. Po drugie, przy użyciu nagród i pochwał ma odgrywać rolę motywującą uczniów do przejawiania pożądanych zachowań w przyszłości. W przedstawionej perspektywie nagroda stanowi potwierdzenie osiągnięcia celów kształcenia, a także jest postrzegana jako bodziec warunkujący podejmowanie przez uczniów oczekiwanych z wychowawczego punktu widzenia działań.

Nauczyciele, wykorzystując w praktyce dydaktycznej różnorodne formy nagradzania, mają na uwadze przede wszystkim ich pozytywny wpływ na kształtowanie u wychowanków poczucia wartości, a także mobilizowania ich do dalszej pracy i osiągnięcia sukcesów. Rzetelny pogląd na funkcję nagradzania w wychowaniu uczniów edukacji wczesnoszkolnej przedstawił M. Ochmański (2001; za: Paszkiewicz, 2014b), dostrzegając, że nagroda:

- wyzwala czynny stosunek do obowiązków, do stawianych wymagań,
- utwierdza pożądane zachowania i potęguje wysiłek,
- mobilizuje do wielokierunkowej aktywności i działania,
- pobudza do pracy nad sobą, do ambicji i wytrwałości,
- przyczynia się do nabywania właściwych postaw do nauki i życia społecznego,
- pogłębia wiarę we własne siły, umiejętności i możliwości,
- umożliwia adekwatną ocenę siebie i innych,
- pozwala przezwyciężyć lęki, zahamowania oraz własne słabości,
- zaspokaja potrzebę uznania, sukcesu i znaczenia,
- wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i przynależności,
- pogłębia więź uczuciową z osobą nagradzaną,
- uczy życzliwości, przyjaźni, miłości, altruizmu i innych pozytywnych cech osobowości (s. 138).

Możemy zauważyć, że racjonalne stosowanie nagród w procesie wychowania przyczynia się do rozwoju różnych sfer życiowych naszych wychowanków i pozytywnie wpływa na ich procesy motywacyjne.

L. Pacan (2013), odwołując się do stosowania kar w wychowaniu, zwraca uwagę na to, że „najlepsze rezultaty przynosi kara pedagogiczna, której celem jest uzyskanie poprawy zachowania dziecka przy równoczesnym poszanowaniu jego godności” (s. 31). Autorka wymienia następujące funkcje kary, które pozostają w zgodzie z jej powyższym założeniem:

- kary mogą być środkiem zapobiegawczym, dzięki któremu dziecko uniknie sytuacji zagrażających jego zdrowiu (m.in. doznania urazów czy skaleczeń);
- rozwijają w wychowankach zdolność do przewidywania rezultatów działań, pełnią funkcję pewnego rodzaju przestrogi;
- przeciwdziałają wystąpieniu niepożądanych postaw w przyszłości;
- kary w postaci negatywnych ocen w założeniu mają być czynnikiem mobilizującym do uczenia się i wskazywać na korzyści, jakie może przynieść podejmowana praca;
- uczą dziecko funkcjonowania w danej społeczności, która zobowiązuje go do przestrzegania panujących w niej norm, zasad i przepisów;
- rozwijają poczucie zobowiązania do ponoszenia konsekwencji niewłaściwego zachowania poprzez podjęcie działań naprawczych.

Kary stosowane przez wychowawców często powodują trudne emocje i bywają celowo wykorzystywane, by wpłynąć na zmiany w zachowaniu ucznia (Stein, 2012). Zdaniem A.M. de Tchorzewskiego (2018) „karanie wywołuje w nim niepokój, lęk, strach lub zagrożenie, które nie zawsze i niekoniecznie muszą skutkować zmianą

zachowań wychowanka” (s. 147). Kara, powodując u ucznia stan niezadowolenia, dostarcza mu informacji, że podjęte przez niego działania są nieakceptowane i negatywnie oceniane przez wychowawcę (A. Suchocka, Suchocka, 2009). I. Bieńkowska (2002) uważa z kolei, że wykorzystując w procesie dydaktyczno-wychowawczym nagrody i kary, należy przede wszystkim znać i rozumieć mechanizm ich działania oraz analizować, jak wpływają na zachowanie się jednostek. Wiedza ta umożliwia podejmowanie dalszych kroków i stanowi potwierdzenie co do skuteczności stosowanych w danej sytuacji nagród i kar.

5. Czynniki warunkujące skuteczność nagradzania i karania

Nauczyciele wykorzystujący w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej metody nagradzania i karania powinni się odznaczać pewnymi umiejętnościami pozwalającymi na konstruktywną ocenę postępowania wychowanków. Sięgając po wzmocnienia pozytywne lub negatywne, muszą się kierować wyznaczonymi regułami, tak aby zastosowane metody przyczyniły się do osiągnięcia pożądanych efektów (Paszkievicz, 2014b). Podkreśla się również, że w procesie wychowawczym nie wolno stosować nagród i kar zbyt często, ponieważ jest to niezgodne z podmiotowym traktowaniem uczniów (Łobocki, 2009). Rozpoczynając od warunków skuteczności metody nagradzania, trzeba zaznaczyć, że efektywne posługiwanie się nagrodą wymaga od nauczyciela znajomości potrzeb wychowanków, a także zwrócenia uwagi na to, co ich motywuje i jakie cele zamierzają oni osiągnąć (Paszkievicz, 2014a). Wybierając odpowiedni rodzaj gratyfikacji, musimy się przede wszystkim kierować upodobaniami wychowanka, tak żeby nagroda była dla niego atrakcyjna, dostosowana do wieku i płci (Frączek, 2014).

A. Kołakowski i A. Pisula (2016) dowodzą, że nauczyciele powinni dostrzegać i chwalić każdy najmniejszy postęp danego ucznia, a nie kierunkować się wyłącznie na pozytywne wzmocnianie najwyższych osiągnięć w klasie. Skupiając się tylko na nagradzaniu najlepszych wyników, pozbawiamy słabszych uczniów możliwości otrzymania pochwały, co powoduje, że osłabiamy ich motywację do dalszej pracy (Petty, 2009). A. Faber i E. Mazlish (2013) wyjaśniają, że chcąc skutecznie chwalić wychowanków, nie powinno się nawiązywać do ich poprzednich niepowodzeń czy słabości. J. Steinke-Kalembka (2017) podkreśla, że efektywne wykorzystywanie nagród w procesie wychowawczym wymaga od nauczyciela znajomości sytuacji, w których nagrody mogą spełniać swoje funkcje, a także należy mieć świadomość ryzyka związanego z ich stosowaniem. Wychowawcy, decydując się na zastosowanie kar w procesie wychowania, podobnie jak przy użyciu nagród muszą przestrzegać pewnych reguł, aby ich działania zostały uznane za pedagogiczne i przynoszące oczekiwane rezultaty. Na początku warto wspomnieć o najważniejszej zasadzie, wyjaśniającej, że „kara nie powinna nigdy poniżać dziecka ani też dyskryminować go. Dlatego też odrzuca się wszelkiego rodzaju kary fizyczne czy znęcanie się psychiczne nad dzieckiem” (Frączek, 2014, s. 53).

A. Krajewska (2012) podkreśla, że skuteczność kary bywa zależna od możliwości podjęcia przez wychowanka działań naprawczych nawiązujących do popełnionego przewinienia. Ważne jest również to, by uczeń zrozumiał, dlaczego wychowawca go ukarał, a ponadto umiał opisać swoje przewinienie i dostrzegał negatywne skutki takiego postępowania (Miśkowiec, 2010). Zdaniem autorki nauczyciel powinien także dążyć do wypracowania razem z uczniem sposobów unikania niepożądanych zachowań w przyszłości.

6. Zarys projektu badań własnych

Przedmiotem niniejszych badań uczyniono nagradzanie i karanie jako metody wychowawcze stosowane w edukacji wczesnoszkolnej. Celem podjętych działań badawczych było opisanie i wyjaśnienie stosowania nagradzania i karania jako metod wychowawczych wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej. Badania w szczególności ukierunkowano na poznanie:

- stanowiska nauczycieli wobec stosowania metod nagradzania i karania oraz częstotliwości ich wykorzystywania;
- form nagradzania i karania stosowanych przez nauczycieli klas I-III oraz częstotliwości ich wykorzystywania;
- wiedzy nauczycieli dotyczącej znajomości funkcji oraz czynników warunkujących skuteczność nagradzania i karania;
- zalet i wad nagradzania i karania uczniów dostrzeganych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej;
- spostrzeżeń uczniów dotyczących bycia nagradzanym i karanym.

W pracy badawczej został określony problem główny, zawierający się w pytaniu: „Czy i jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują metody nagradzania i karania oraz jaka jest skuteczność ich wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym?”.

W celu uzyskania odpowiedzi na postawiony problem główny doprecyzowano następujące problemy szczegółowe:

- Czy i jak często nauczyciele klas I-III stosują metody nagradzania i karania?
- Jakie formy nagradzania i karania stosują nauczyciele klas I-III oraz jaka jest częstotliwość ich wykorzystywania?
- Jaka jest wiedza nauczycieli dotycząca znajomości funkcji oraz czynników warunkujących skuteczność nagradzania i karania?
- Jakie zalety oraz wady nagradzania i karania uczniów dostrzegają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie są spostrzeżenia uczniów dotyczące bycia nagradzanym i karanym?

Materiał badawczy został zebrany dzięki metodom sondażu oraz obserwacji wraz z techniką sondażu z zastosowaniem ankiety i wywiadu oraz techniką obserwacji skategoryzowanej (typologię przyjęto za Mieczysławem Łobockim). W prowadzonych badaniach ankietowych wzięło udział 102 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy stanowili podstawową grupę badawczą. Badania z zastosowaniem metody ob-

serwacji przeprowadzono wśród siedmiorga nauczycieli klas I-III, którzy także wchodzili w skład nauczycieli ankietowanych. Badaniami byli objęci również uczniowie pięciu klas edukacji wczesnoszkolnej. Łącznie zostało przebadanych 104 uczniów, z czego 54 to były dziewczynki, a 50 chłopcy. Badania prowadzono w Nowym Sączu i Janczowej w roku szkolnym 2023/2024.

6.1. Wyniki badań

Temat wykorzystywania nagród i kar w procesie wychowania pozostaje zagadnieniem dyskusyjnym wśród współczesnych pedagogów czy też psychologów. Z przeprowadzonych badań wynika, że aspekt stosowania tych dwóch metod wychowawczych nie jest pomijany przez nauczycieli. Zarówno nagrody, jak i kary pojawiają się w rzeczywistości szkolnej, o czym świadczą uzyskane dane. Wyniki badań wskazują, że nagrody są stosowane przez 100% badanych nauczycieli, a kary przez 89% respondentów. Uczniowie pierwszego etapu edukacyjnego również podkreślają, że nauczyciele stosują nagrody i kary w toku postępowania dydaktyczno-wychowawczego (100% respondentów). W odniesieniu do częstotliwości wykorzystywania tych metod można stwierdzić, że najczęściej badani (60%) deklarowali bardzo częste stosowanie nagród oraz najwięcej respondentów (40%) wskazywało, że rzadko posługuje się karami.

Zrealizowana działalność badawcza pozwoliła dostrzec, że nauczyciele klas I-III stosują różne formy nagradzania oraz karania. W niniejszych badaniach dało się wyróżnić pewne ich kategorie, do których respondenci przywiązywali szczególną wagę. Kierując się w stronę rozpoznania najczęściej wskazywanej przez badanych nauczycieli formy nagradzania, zauważono, że w większości poruszanych zagadnień były to pochwały ustne. Wyniki badań wskazują na to, że tylko uczniowie opowiedzieli się za najczęstszym stosowaniem przez nauczycieli nagród symbolicznych, a nie pochwał. Działania ukierunkowane na obserwację częstotliwości poszczególnych form nagradzania również potwierdziły, że bardzo często nauczyciele sięgają po pochwały ustne, a także wymowne gesty. W odniesieniu do rodzajów najczęściej wykorzystywanych kar można dostrzec, że są nimi upomnienia, a z perspektywy badanych uczniów uwagi. Ocena częstotliwości wskazanych form karania także potwierdziła uzyskane wyniki w zakresie bardzo częstego posługiwania się upomnieniami. Wyniki badań dowodzą, że 88% badanych nauczycieli bardzo często odwołuje się do pochwał ustnych, z kolei 55% respondentów deklaruje najczęstsze wykorzystywanie upomnień.

Poniższa analiza ukazuje rozkład procentowy ukierunkowany na opinie badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej względem czynników, od których zależy skuteczność ich działań w zakresie wykorzystywania nagród i kar. W tabeli 1 wskazano czynniki związane ze skutecznością nagradzania, a tabela 2 określa istotę czynników karania.

Tabela 1. Czynniki warunkujące skuteczność nagradzania w opinii badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Respektowanie potrzeb i upodobań wychowanków					
Kategorie odpowiedzi	Tak			Nie	
Procentowy rozkład odpowiedzi	86%			14%	
Zapowiedź nagrody					
Kategorie odpowiedzi	Informowanie uczniów o możliwości otrzymania nagrody			Unikanie wcześniejszego zapowiadania nagrody	
Procentowy rozkład odpowiedzi	60%			40%	
Nagradzanie wszystkich uczniów					
Kategorie odpowiedzi	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Procentowy rozkład odpowiedzi	64%	32%	4%	0%	0%
Forma udzielanych pochwał					
Kategorie odpowiedzi	Informacja zwrotna o wyniku pracy ucznia			Komentarz dotyczący jego osobowości	
Procentowy rozkład odpowiedzi	91%			9%	

Źródło: badania własne ($N = 102$)

Z przeprowadzonych badań wynika, że 86% badanych nauczycieli podczas sięgania po nagrody stara się zwracać uwagę na potrzeby i upodobania swoich wychowanków. Należy podkreślić, że atrakcyjność danego rodzaju gratyfikacji jest w dużej mierze uzależniona od indywidualnych preferencji każdego ucznia. Zdaniem teoretyków wychowawcy nie powinni informować uczniów o możliwości otrzymania nagrody przed zakończeniem podjętej aktywności, aby nie wywierać na nich presji, a także nie skupiać ich uwagi tylko i wyłącznie na nagrodzie. Badania dowodzą, że tylko 40% respondentów zwraca uwagę na ten czynnik, odwołując się do metody nagradzania. Badani nauczyciele zwracają również uwagę na to, aby kierować pozytywne wzmocnienia nie tylko w stronę uczniów osiągających wysokie wyniki, ale dostrzegać i nagradzać postępy wszystkich uczniów. Ostatnim zagadnieniem, odnoszącym się do kategorii czynników, od których zależy skuteczność nagradzania, było zweryfikowanie, w jakiej formie badani nauczyciele udzielają najczęściej pochwał

swoim uczniom. Zadowolający jest fakt, że aż 91% respondentów zadeklarowało, iż pochwały te udzielane są w formie informacji zwrotnej o wyniku pracy uczniów, a nie w postaci komentarza dotyczącego ich osobowości.

Tabela 2. Czynniki warunkujące skuteczność karania w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Istotność panującej atmosfery podczas karania					
Kategorie odpowiedzi	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Procentowy rozkład odpowiedzi	63%	34%	3%	0%	0%
Związek samopoczucia nauczyciela z efektywnym posługiwaniem się karami					
Kategorie odpowiedzi	Zdecydowanie zgadzam się	Raczej zgadzam się	Nie mam zdania	Raczej nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się
Procentowy rozkład odpowiedzi	16%	34%	15%	25%	10%
Kierunkowanie wzmocnień negatywnych					
Kategorie odpowiedzi	Wymierzanie kary tylko uczniowi, który dokonał przewinienia	Wymierzanie dezaprobaty w kierunku całej klasy		Niestosowanie wzmocnień negatywnych	
Procentowy rozkład odpowiedzi	74%	9%		17%	

Źródło: badania własne ($N = 102$)

Przechodząc do omówienia zaprezentowanych w powyższej tabeli danych, należy zaznaczyć, iż 63% badanych zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że atmosfera panująca w czasie udzielania wychowankowi dezaprobaty jest istotnym czynnikiem, który wpływa na jej skuteczność. Ważnym działaniem stało się również zweryfikowanie, czy według respondentów złe samopoczucie nauczyciela może utrudnić adekwatną ocenę zachowania ucznia, przyczyniając się do zastosowania kary niepedagogicznej. Zauważono, że wystąpiła pewna rozbieżność, co może świadczyć o niezrozumieniu przedstawionego problemu. Tylko 16% badanych zdecydowanie zgadza się z tym, że złe samopoczucie nauczyciela może być czynnikiem negatywnie wpływającym na racjonalne posługiwanie się wzmocnieniami negatywnymi. Warto przemyśleć, czy sięganie po kary w sytuacjach trudnych emocjonalnie dla nauczyciela jest profesjonalnym działaniem. Kolejny istotny czynnik warunkujący skuteczność posługiwania się karami, który został poddany weryfikacji, zakłada, że należy wymierzać karę tylko uczniowi, który dokonał przewinienia, a nie kierować jej w stosunku

do całej klasy. Z badań wynika, że 74% respondentów potwierdziło respektowanie tej zasady.

W procedurze badawczej ważne stało się również sprawdzenie wiedzy nauczycieli dotyczącej znajomości funkcji oraz czynników warunkujących skuteczność nagradzania i karania. W odniesieniu do pierwszego zagadnienia najczęściej proponowaną przez 88% badanych nauczycieli funkcją nagradzania było motywowanie uczniów do podejmowania aktywności. Z kolei w obszarze dostrzeganych funkcji karania najwięcej odpowiedzi (39%) respondentów dotyczyło wdrażania wychowanków do właściwego postępowania i ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny. Wyniki badań uwiaryściły również, że badani nauczyciele posiadają większy zasób wiedzy na temat funkcji nagradzania niż funkcji karania. Przechodząc do drugiego aspektu niniejszego problemu szczegółowego, stwierdzono, że 61 % badanych nauczycieli, sięgając po nagrody i kary, respektuje czynniki, od których zależy efektywne posługiwanie się wskazanymi metodami.

Kolejny aspekt badawczy był ukierunkowany na poznanie dostrzeganych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zalet oraz wad nagradzania i karania uczniów. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że najczęściej zauważaną przez respondentów (81%) zaletą nagradzania jest wzrost motywacji do działania, w tym pozytywne podejście do nauki i stawianych wymagań. W odniesieniu do metody karania 30% badanych wyróżniło w tej kategorii aspekt motywowania uczniów do zmiany własnego postępowania oraz nauczanie ich właściwego zachowania. Przeglądając się udzielonym przez badanych nauczycieli (34%) odpowiedziom, dostrzeżono również, że najczęściej wymienianą wadą nagradzania jest utrata motywacji wychowanków oraz zubożenie spowodowane zbyt częstym nagradzaniem. Nawiązując do negatywnych aspektów wykorzystywania kar, najwięcej respondentów (39%) deklaroowało, że wyzwalają one negatywne emocje u dziecka, które często są przyczyną powstawania zachowań buntowniczych czy też odczuwania stresu. Analiza uzyskanych odpowiedzi odnoszących się do niniejszego problemu szczegółowego uwiaryściła, że wielu badanych nauczycieli nie posiada szerokiej wiedzy na temat pozytywnych i negatywnych aspektów odwoływania się do metody nagradzania i karania. Należy nadmienić, że kilkunastu respondentów nie udzieliło odpowiedzi na postawione pytania, a ponadto w prezentowanych sugestiach pojawiały się liczne nieścisłości.

Ostatni problem szczegółowy niniejszych dociekań badawczych odnosił się do spostrzeżeń uczniów dotyczących bycia nagradzonym i karanym. W obrębie tego zagadnienia poddano weryfikacji kilka kluczowych zagadnień. Pierwszym z nich było poznanie form nagradzania najbardziej lubianych przez wychowanków. Uzyskane wyniki wskazują na to, że do tej kategorii badani uczniowie zaliczyli otrzymywanie dobrych ocen. Kolejno wychowankowie deklarowali, że najbardziej motywującymi do zmiany zachowania formami karania są uwagi, a także wykorzystywany przez nauczycieli *Stoplight System* (*sygnalizacja świetlna motywująca uczniów do podejmowania pozytywnych działań*). Ponadto ponad połowa badanych uczniów uznała, że nie ma form karania, które nie motywują do poprawy. Odnosząc się w problematyce badawczej do uczuć towarzyszących uczniom w trakcie bycia nagradzonym i karanym, można stwierdzić, że badani uczniowie większością wskazań deklarowali, że

przyznawane nagrody wywołują w nich radość, z kolei udzielane kary są najczęściej powodem smutku oraz złości.

Podsumowanie wyników badań

Po dogłębnym przeanalizowaniu uzyskanych wyników badań, odnoszących się do problematyki szczegółowej, przystąpiono do doprecyzowania odpowiedzi na postawiony problem główny. Zawierał się on w pytaniu: „Czy i jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują metody nagradzania i karania oraz jaka jest skuteczność ich wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym?”. Według 80% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odpowiednie i umiejętne zastosowanie tych metod oparte na znajomości funkcji oraz czynników determinujących ich skuteczność przyczynia się do zwiększenia motywacji uczniów do podejmowania aktywności oraz kształtowania właściwych postaw i zachowań społecznych.

Przeprowadzona działalność badawcza i otrzymane w jej rezultacie wyniki badań dowiodły, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej odwołują się w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej do metod nagradzania i karania. Zgromadzone informacje uwidoczniły, że uczniowie doświadczają różnych form nagradzania i karania, a do najczęściej stosowanych badani zaliczyli pochwały i upomnienia. Wieloaspektowe spojrzenie na problematykę wykorzystywania nagród i kar umożliwiło wyodrębnienie istotnych elementów, na które powinien zwracać uwagę każdy nauczyciel stosujący omawiane metody wychowawcze.

Patrycja Mucha

Autorka jest absolwentką Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Ukończyła jednolite studia magisterskie na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nabyte w trakcie studiów są przez nią wykorzystywane w obecnej pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego. Nieustannie dąży do doskonalenia zawodowego, aby móc w jak najlepszym stopniu zaspokajać indywidualne potrzeby swoich wychowanków, a także planować i realizować innowacyjne działania pedagogiczne

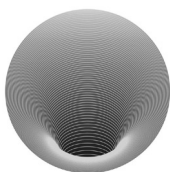
Agata Kalinowska

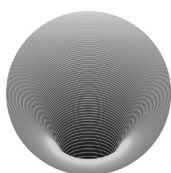
Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Pełni funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Studiów Podyplomowych oraz kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Nauczyciel dyplomowany, doświadczenie zawodowe zdobyła w czasie wieloletniej pracy z uczniami edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Aktywnie angażuje się w prace na rzecz środowiska lokalnego. Była koordynatorem ogólnouczelnianego projektu „Uniwersytet młodego odkrywcy”. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako kreator wprowadzania innowacji pedagogicznych. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. awansu zawodowego nauczycieli

Bibliografia

- Adamowska, L. (2003). Kara. W: T. Pilch (red. nauk. i przewodn. kom. red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom II, G-L (s. 529-535). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Zak.
- Bieńkowska, I. (2002). Kary i nagrody stosowane przez nauczycieli wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania* (s. 175-187). Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Faber, A., Mazlish, E. (2013). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Tłum. M. Więznowska, B. Horosiewicz. Poznań: Media Rodzina.
- Frączek, Z. (2014). Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym. *Pedagogika Rodziny*, 4 (4), 41-55.
- Kliś, M. (2005). Motywacja. W: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich* (s. 212-238). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kołąkowski, A., Pisula, A. (2016). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kotala, M. (2017). Gry planszowe jako (nie)codzienna metoda wychowania. *Studia z Teorii Wychowania*. Tom VIII, 4 (21), 111-124.
- Krajewska, A. (2012). Karać czy nagradzać – dylematy współczesnej edukacji. W: K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji* (s. 163-174). Józefów: Wydawnictwo WSGE.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milerski, B., Śliwierski B. (red.). (2000). *Leksykon. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miśkowiec, E. (2010). Karanie i nagradzanie wprowadzaniem w świat wartości i postaw moralnych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 3-4, 44-49.
- Ogrodnik, J., Przybyła, E. (2017). Skuteczność stosowania kar i nagród w procesie kształcenia w opinii przyszłych nauczycieli. W: A. Kamińska, P. Olesiewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie* (s. 141-154). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pacan, L. (2013). (Dez)aktualizacja karania. *Edukacja i Dialog*, 3/4, 30-33.
- Paszkiewicz, A. (2014a). Kara. W: J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego* (s. 129-130). Warszawa: Instytut Wydawniczy „Erica”.
- Paszkiewicz, A. (2014b). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”.
- Petty, G. (2009). *Teaching Today. A practical guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Sikora, D. (2010). *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna uczniów gimnazjum*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Stein, A. (2012). *Dziecko z bliska. Zbuduj szczęśliwą relację*. Warszawa: Wydawnictwo Maman.
- Steinke-Kalembka, J. (2017). *Dodaj mi skrzydeł! Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną?* Warszawa: Wydawnictwo „Samo Sedno”.
- Suchocka, A., Suchocka, A.A. (2009). Kara i nagroda w wychowaniu dziecka w okresie adolescencji. *Colloquium*, 1, 217-226.

- Tchorzewski de, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. T. 2. *Motywacja i uczenie się*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.





Magdalena Palacz

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Wieloaspektowość funkcjonowania szkół demokratycznych w Polsce

Streszczenie

Szkoły demokratyczne zyskują w ostatnich latach na popularności jako jedna z form realizacji edukacji domowej. Są odpowiedzią na krytykę tradycyjnej edukacji i stosowanych w niej metod, uznanych za ograniczające potencjał ucznia. Idea ta ma wielu zwolenników, ale także przeciwników, którzy uznają ją za zbyt liberalistyczną. Celem tego artykułu jest przedstawienie założeń koncepcji pedagogicznej tego typu szkół i zasad funkcjonowania placówek, które odróżniają je od edukacji tradycyjnej, a także czynników wspierających i ograniczających upowszechnianie tej idei w Polsce.

Słowa kluczowe: szkoła demokratyczna, edukacja alternatywna

Multifaceted Functioning of Democratic Schools of Democratic Schools in Poland

Abstract

Democratic schools have gained popularity in recent years as one of the forms of implementing homeschooling. They respond to criticism of traditional education and its methods, which are seen as limiting students' potential. This idea has many supporters but also opponents, who view it as overly liberal. The aim of this article is to present the educational principles of this type of school and the operational rules that differentiate them from traditional education, as well as the factors that support and limit the spread of this idea in Poland.

Keywords: democratic school, alternative education

Wprowadzenie

Historia kształcenia pokazuje, że zmianom zachodzącym w świecie towarzyszyły próby znalezienia najwłaściwszych rozwiązań edukacyjnych. Często jednak reformy oświaty, wbrew oczekiwaniom, skupiały się na nieistotnych kwestiach i w rzeczywistości tworzyły jedynie złudzenie postępu. Szkoła, mimo wielu modyfikacji i głoszenia potrzeby indywidualizacji kształcenia uczniów, wciąż, jak to ujął szwajcarski nauczyciel Jürg Jegge, „zdaje się urządzona specjalnie w taki sposób, by niszczyć ich osobowość, by je przemieniać w kółeczka, które mają się idealnie dopasować do funkcjonowania owej maszynierii, jaką jest społeczeństwo” (Gribble, 2005, s. 10). W dzisiejszym czasach prawo do wolności jest oczywiste, jednakże często zapomina się o nim, pracując z dziećmi. Jak podkreśla Marzena Żylińska (2014), zbyt często we współczesnych szkołach walczy się z naturalnymi sposobami zachowania uczniów, karci się je za zachowanie odbiegające od wzoru istniejącego w umyśle nauczyciela.

David Gribble, wieloletni nauczyciel, pracując w tradycyjnej szkole, miał jej tak wiele do zarzucenia, że gdy tylko usłyszał o placówce charakteryzującej się podejściem wolnościowym, od razu się tam zatrudnił. Pedagog w następujący sposób wypowiedział się na temat oświaty:

Konwencjonalne szkolnictwo wydaje się zaprojektowane w celu produkowania ludzi powierzchownie wykształconych, którzy jednak pod przykrywką oglądy są skrytymi i bezwzględnymi egoistami, sfrustrowanymi, lęklivymi i potulnymi konformistami. Będą oni wykazywać pozbawione autorefleksji samozadowolenie z osiągnięć, których się po nich oczekuje, lecz na każdą publiczną porażkę będą reagować poczuciem upokorzenia. Tyle czasu spędziwszy w szkole, gdzie ciężko pracowali, wbijając sobie do głów niechcianą i nieinteresującą ich wiedzę oraz doskonałą umiejętność, które nie mają dla nich żadnego znaczenia, najprawdopodobniej zatracili resztki ufności w wartość swoich własnych zainteresowań i uzdolnień (Gribble, 2005; za: Christ, 2015).

Odpowiedzią na potrzebę wychowania dzieci na obywateli demokratycznego społeczeństwa oraz rozwijania ich zdolności i zainteresowań było powstanie szkoły demokratycznej. Choć idea ta istnieje już wiele lat, nie została rozpowszechniona w takim wymiarze, aby zapytany na ulicy randomowy (przypadkowy) obywatel Polski bez trudności wyjaśnił, co to za szkoła. Osoby, które o niej słyszały, często kierują się stereotypowym myśleniem na temat tego modelu, odnosząc się do opinii o jej prototypie – Summerhill.

Czy zatem szkoła demokratyczna to „złoty środek” na problemy oświaty, czy też „karykatura edukacji”, mierna alternatywa oznaczająca brak zasad i nieumiarkowaną swobodę? Przegląd literatury na ten temat pokazuje, że z powodu licznych kontrowersji związanych ze szkołą demokratyczną sposób przedstawienia tematu przez autorów jest odmienny, nacechowany subiektywizmem. Założenia i jej miejsce w Polsce oraz korzyści bądź negatywne skutki oparte na wynikach badań w różnych sferach funkcjonowania uczniów pomogą określić, czy szkoła demokratyczna ma szansę stać się odpowiednią alternatywą wobec tradycyjnej edukacji. W artykule zawarto także aktualną analizę prowadzonych zajęć przez szkoły demokratyczne w celu przeanalizowania ich konkurencyjności względem modelu tradycyjnego.

1. Historia powstania

Idea edukacji demokratycznej przywołuje na myśl postulaty głównego przedstawiciela międzynarodowej pedagogiki reform i współtwórcy pedagogiki pragmatyzmu Johna Deweya. Korzenie krytyki tradycyjnego modelu edukacji i utworzenia alternatywnej koncepcji sięgają, jak widać, do lat 1896-1902, kiedy to w Chicago utworzono w ich myśl Szkołę Pracy. Rozwiązanie to było oparte na następujących zarzutach wobec zastanych realiów: a) opieraniu edukacji na przekazywaniu gotowej, nienadążającej za zmianami, wiedzy, b) kształtowaniu u uczniów takich cech, jak uległość i posłuszeństwo, preferowanie standardów niedostosowanych do zdolności dzieci, ich doświadczeń i codzienności, utrwalanie w umysłach uczniów, że zmiana to

wyjątek, a nie reguła (Melosik, 2006). U podstaw pragmatyzmu, jak i w późniejszym czasie, wśród założeń szkoły demokratycznej wymieniano więc działalność dorosłych skupioną na wspieraniu dzieci w samodzielnym organizowaniu uczenia się, rozwijaniu swoich talentów i zainteresowań, uczynienia z nich osób odpowiedzialnych za siebie i swoją edukację (Retter, 2010). Najistotniejszymi elementami było uczenie się poprzez działanie i doświadczenie, indywidualizm pedagogiczny oraz edukacja dla demokracji.

Jak podkreśla Z. Melosik (2006), program szkolny według Deweya opierał się na doświadczeniach, zainteresowaniach i potrzebach uczniów, co miało podtrzymać ich motywację, przedmioty zaś stanowiły jedynie „impulsy” do rozwiązywania problemów i tworzenia projektów. Odrzucił on koncepcję celów edukacji, niebędącą środkiem do określonego celu, lecz celem samym w sobie, a zadanie nauczycieli postrzegał jako przewodniczenie w otwartym procesie edukacyjnym, tzn. bycie „nośnikiem” doświadczenia, bez narzucania czegokolwiek uczniom, aby mogli oni zdobyć wiedzę poprzez bezpośrednie doświadczenie. Ideę demokracji w edukacji rozumiał jako współdziałanie, stanowiące podstawą każdej aktywności człowieka, która powinna być także dostrzegalna na gruncie oświaty. Nie nadawał jednak określonego kształtu tejże demokratycznej edukacji, ponieważ zgodnie z partycypacyjnym i wyłaniającym się charakterem samorządności jej koncepcja powinna się ukształtować w trakcie istnienia danej placówki. Dewey podkreślał również indywidualizm pedagogiczny jako punkt wyjścia dla procesu uczenia się, ze względu na odmienność charakterów i warunków życia każdego dziecka oraz fakt, że w każdej jednostce tkwi coś niepowtarzalnego, czego nie da się zmierzyć i porównać z drugą osobą wspólną miarą. Przeciwnieństwem tego jest zuniformowana przeciętność, do której tak dąży wielu nauczycieli w tradycyjnej szkole. Działania te miały prowadzić do wychowania jednostki zdolnej przystosować się do nowych warunków, w opozycji do bezbronnych i przytłoczonych wszelkimi zmianami osób, które wykształciły się według istniejącego modelu. Szkoły pracy zerwały więc z tradycyjnym „pruskim” modelem edukacji. Nie było w nich lekcji, przedmiotów, ocen, programów szkolnych, wykładowej formy przekazywania wiedzy, skupiano się zaś na zainteresowaniach ucznia, indywidualnym podejściu i praktycznej umiejętności rozwiązywania problemów. Prócz szkół pracy jedną z pierwszych instytucji dla dzieci, które zarządzono demokratycznie, był założony przez Janusza Korczaka w 1912 roku Dom Sierot, działający do roku 1942, kiedy to Korczak wraz z podopiecznymi trafili do komory gazowej w obozie zagłady w Treblince (Minge, Minge, 2013a).

Założenie pierwszej Szkoły Demokratycznej Summerhill, której nazwa wywodzi się od domu o tej nazwie, będącym budynkiem szkoły zakupionym przez sponсора przychylnego poglądom Neilla, miało według większości źródeł miejsce w 1921 roku. David Gribble (2005) datuje jednak rzeczywiste jej otwarcie na rok 1924. Prowadził ją z żoną, niezwykle lubianą i utalentowaną nauczycielką. Początkowo Neill ogłaszał do tej placówki nabór uczniów, których inne szkoły uznały za dzieci trudne, leniwe i aspołeczne. Pomysł ten jednak się nie sprawdził i szkoła ta kształciła najczęściej uczniów, którzy dysponowali funduszami na umieszczenie w niej swoich dzieci. Przyjmowane do tej szkoły dzieci nie miały więcej niż 11 lat ze względu na

problemy adaptacyjne uczniów, którzy zbyt długo kształcili się w konwencjonalnej szkole (Gribble, 2005). Była to szkoła połączona z internatem, gdyż jedną z zasad Summerhill pozostaje nastawienie na samodzielność. Jak wyjaśnia Ewa Koprowiak (2011), według założeń tej szkoły dziecko, by mogło ją osiągnąć, musi się wyzbyć przywiązania do rodziców i innych opiekunów. Szkoła ta istnieje do dzisiaj, prowadzi ją córka Neilla z drugiego małżeństwa Zoe Readhead. W latach 1973-1985 funkcję dyrektora sprawowała po śmierci męża jej matka Ena Wood. Jedną z najsłynniejszych placówek kontynuujących koncepcję pedagogiczną Summerhill jest istniejąca od 1968 roku szkoła Sundbury Valley. Założenia Summerhill są kontynuowane we współczesnych szkołach demokratycznych, których funkcjonowało na świecie ponad 200 w 2014 roku, a z każdym rokiem wzrasta liczba tego typu inicjatyw. Każda placówka jest inna, niepowtarzalna, kształtowana przez jej społeczność, ale czerpiąca z idei prototypu.

2. Idea funkcjonowania szkoły demokratycznej

Pełne zrozumienie zasad funkcjonowania szkoły alternatywnej i jej walorów bądź mankamentów jest możliwe poprzez zestawienie podstawowych różnic pomiędzy szkołą konwencjonalną a demokratyczną. Jak piszą Dorota Gębuś i Adrianna Sarnat-Ciastko (2014), typową szkołę cechuje masowość, uczęszcza do niej duża liczba uczniów, najczęściej przydzielana do danej placówki na zasadzie rejonizacji. Uczniowie realizują poszczególne takie same etapy edukacji, opanowują zawarte w podstawie programowej treści nauczania. Wszyscy są nauczani według tego samego schematu, a zadaniem ucznia jest dopasować się do narzuconego wzorca. Szkoła demokratyczna zwraca uwagę na zainteresowania ucznia, jej pracownicy kładą nacisk na indywidualne podejście. Dzieci mogą rozwijać pasje i odnosić sukcesy w wybranych przez siebie dziedzinach. Szkoły te mają bowiem w ofercie dydaktycznej różnego rodzaju zajęcia oraz kursy. Uczestniczenie w nich jest dobrowolne, a ich program współtworzą i modyfikują sami uczniowie (Kaczmarek, Tanaś, Trzewik, 2014). Jeśli obszar zainteresowań ucznia nie jest uwzględniony w ofercie edukacyjnej, uczeń może wyjść z daną propozycją i zorganizować zajęcia z wybraną osobą na ten temat.

Panuje tam też inny podział na grupy. Są one tworzone na podstawie kryterium wieku, jeśli większość dzieci wykazuje zainteresowanie danym przedmiotem. W innych przypadkach tworzy się grupy kompetencyjne ze względu na rodzaj zainteresowań i podobny poziom umiejętności z danej dziedziny. Należą do nich dzieci w różnym wieku, dzięki czemu młodsi mogą się uczyć od starszych i się z nimi zaprzyjaźnić. Uczniowie starsi w ten sposób wcielają się w rolę ekspertów i uczą się poprzez przekazywanie wiedzy i umiejętności innym, co rozwija umiejętności przywódcze i te związane z opieką nad innymi. Konsekwencją takiego systemu kształcenia jest uwolnienie się dziecka od ciężaru oczekiwań wobec niego oraz wytworzenie motywacji wewnętrznej. Brak przymusu, konieczności podporządkowania się eliminuje chęć buntu, a samodzielny wybór drogi rozwoju daje dziecku poczucie satysfakcji. Jeśli uczeń odkrył już obszar swoich zainteresowań, chce wytrwale podążać tą drogą.

Uczeń tej szkoły nie podlega ciągłej ocenie – jeśli nie poprosi o to, nie są mu one stawiane. Informacja zwrotna na temat efektów pracy dziecka odbywa się poprzez dialog, wymianę spostrzeżeń i informacji, co pozwala uczniowi dokonać samooceeny swoich działań. Dzięki temu nie jest zabijana naturalna kreatywność, ciekawość i motywacja dziecka. Zamiast tego nauczyciel zachęca je do samodzielnego podsumowania swojej pracy, co pokazuje, że ważne jest to, by efekt podobał się jego twórcy, nie podlegał zaś ocenie w skali ilościowej. Dziecko musi jednak przystąpić do egzaminu klasyfikacyjnego, co ma związek z organizacją procesu kształcenia opartego na nauczaniu pozaszkolnym. Jednakże nawet w Summerhill, mimo niechęci Alexandra Neilla wobec egzaminów, nie można było zrezygnować z nauczania wymaganych przedmiotów, aby uczniowie mogli uzyskać pozytywny wynik w egzaminach wstępnych na studia (Okoń, 1997). Proces kształcenia opiera się więc na uczeniu się, do czego zazwyczaj wykorzystuje się metodę projektową. Uczniowie poszukują źródeł, a przy okazji przyswajają informacje z różnych dziedzin, co pozwala im na zdobycie wiedzy i umiejętności w dużo szybszym tempie, niż następuje to w szkołach tradycyjnych, gdzie gotowe partie materiału przekazuje uczniom nauczyciel.

W Summerhill harmonogram zajęć obowiązywał tylko nauczycieli. Nie podawało się go uczniom, ponieważ podział na przedmioty nie był im do niczego potrzebny, skoro lekcje odbywały się na zasadzie zajęć fakultatywnych (Klim-Klimaszewska, 2017). Dzieci przebywające w szkole z internatem mogły spędzać czas na zabawie czy zajęciach praktycznych, jeśli nie wykazywały chęci udziału w lekcji. Miało to skłonić ich do samodzielnego wyboru nauki. Obecnie szkoły demokratyczne, które nie posiadają internatu, ustalają standardy czasowe, w których uczniowie powinni przebywać na ich terenie. Jednakże sposób zagospodarowania tego czasu to decyzja dzieci, co zmusza je do przejęcia odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji, doraźnych czy też długoterminowych. Uczeń musi pamiętać o tym, że pod koniec okresu edukacyjnego jest zobowiązany do zrealizowania tych samych zadań, co uczeń szkoły powszechnej. Zajęcia prowadzone w szkole demokratycznej nie są jednakże prowadzone według schematycznego scenariusza. Jak zostało wspomniane wcześniej, opierają się na metodzie projektu, według której dziecko może zdobyć wiedzę poprzez bezpośrednie poznanie, eksplorując ją. Ma to związek z rolą nauczyciela. W odróżnieniu od szkoły tradycyjnej, gdzie dominuje on w procesie kształcenia, w szkole demokratycznej nauczyciel bywa mentorem, inspiratorem wspierającym ucznia w rozwoju jego zainteresowań i podejmowanych przez niego aktywnościach. Nie narzuca uczniowi pomysłów i działań, ale podejmuje wybierane przez uczniów inicjatywy i pozostaje w gotowości do współpracy w razie potrzeby. Decyzja, w jakim zakresie dziecko skorzysta z jego wsparcia, należy tylko do niego samego.

Ważną cechą szkół demokratycznych pozostaje samorządność. Kierowanie szkołą oraz internatem w Summerhill przekazano również w ręce uczniów. Tradycja powstawania samorządu szkolnego przetrwała do dziś, jednakże nie funkcjonuje on na takich zasadach, jak w tradycyjnej szkole, ale stanowi jednostkę sprawującą władzę i jest tworzony przez grupę starszych dzieci. Ogólne zebrania szkoły skupiają wszystkich wychowanków i wychowawców, tak by każdemu z nich dać możliwość wypowiedzenia się. Panuje tam zasada „W szkole demokratycznej każdy jest wolny, tzn. nikt

nie ma nad nikim władzy”. Nie panuje tam jednak anarchia. Wolność dziecka kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność drugiego człowieka, dlatego można robić wszystko z wyjątkiem tego, co utrudnia życie innym. Uczniowie muszą więc przestrzegać prawa szkoły i innych członków społeczności. Prawa te ustanawiane są przez Zgromadzenie Szkolne złożone z uczniów i pracowników szkoły. Częstotliwość spotkań ustalają jej członkowie, a udział w nich jest dobrowolny. Zapadają na nich decyzje poprzedzone dyskusjami, rozdziela się obowiązki, zadania, ustala się harmonogram zajęć dodatkowych. Uczniowie mogą zgłaszać propozycje aktywności, planują budżet. Rozpatrywane są również wszelkie zażalenia i skargi, wtedy każda ze stron ma możliwość wypowiedzi i zostaje wysłuchana. Konsekwencje złamania zasad czy inne decyzje rozstrzyga się na drodze głosowania (każdy ma równy głos). Opinia sześciolatka od początku istnienia szkoły demokratycznej była traktowana na tym samym poziomie co dorosłego. Świadczy o tym anegdota dotycząca samego założyciela, który skarżył się na grę w piłkę pod drzwiami jego gabinetu. Mimo poparcia ze strony niektórych uczniów został przegłosowany i musiał przystać na hałas (Koprowiak, 2017). Jedyną kwestią, o której decyduje dyrektor szkoły, jest dobór kadry pedagogicznej i sporządzanie zamówień handlowych oraz rachunków (Klim-Klimaszewska, 2017). W ten sposób w dzieciach kształtowane bywa poczucie odpowiedzialności za siebie, naukę i dyscyplinę w szkole.

3. Czynniki ograniczające wzmocnienie pozycji szkół demokratycznych w Polsce

Idea tej formy edukacji dotarła również do Polski, istnieją jednak liczne czynniki ograniczające funkcjonowanie szkół w pełni demokratycznych. Przyczyniają się do tego takie czynniki, jak polskie prawo w zakresie oświaty, a także przygotowanie polskich nauczycieli do pracy w szkole demokratycznej. Inicjatywa tworzenia tego typu szkół wspierana jest przez fundacje prowadzące tego typu placówki. Celem ich działalności jest upowszechnienie tej idei poprzez przezwyciężenie największej trudności, a mianowicie postulowanie konieczności zmiany przepisów polskiego prawa w zakresie oświaty w taki sposób, aby pozwalały na tworzenie i rozwój szkół demokratycznych. Niektóre z placówek działają jako szkoły niepubliczne czy szkoły społeczne, jednak bardzo często uczniowie tych szkół oficjalnie realizują edukację domową. Dzięki temu, że zostali zwolnieni z realizacji obowiązku szkolnego w przedszkolu czy szkole, mogą uczęszczać do szkoły demokratycznej. Wiąże się to z faktem, że dyrektorzy tych placówek mają swobodę działania, ale jednocześnie powoduje to trudności organizacyjne, w tym finansowe, dlatego też koszty nauki dziecka w tej szkole pokrywają rodzice (Christ, 2015). Dyrektor szkoły publicznej musi wyrazić zgodę na kształcenie poza placówką, co wynika z ustawy o systemie oświaty z 1991 roku. Jednakże nawet jeśli zostanie ona wydana, uczeń bywa zobligowany raz w roku zdać egzamin, potwierdzający opanowanie podstawy programowej. Jeśli warunek ten nie zostanie spełniony, zgoda na kontynuację nauki w formule pozaszkolnej zostaje cofnięta i uczeń musi pobierać naukę w szkole tradycyjnej (Gębuś, Sarnat-Ciastko,

2014). W konsekwencji dziecko ma niewielkie możliwości decydowania o wiedzy i umiejętnościach, które chce w danym roku przyswoić. Jego wybór ogranicza się do czasu, sposobu i tego, z czym pomocą zechce je uzyskać (Minge, Minge, 2013b). Dzięki corocznym spotkaniom EUDEC, czyli Europejskiej Wspólnoty Edukacji Demokratycznej, założono nieformalną Federację Szkół Demokratycznych, które podjęły wielopoziomową współpracę. Wzajemne wsparcie pomaga poszerzać ofertę placówek i podnosić jakość ich funkcjonowania poprzez wymianę doświadczeń.

Inne funkcjonowanie szkoły wymusza stworzenie adekwatnej przestrzeni. Katarzyna Gawlicz (2023) podkreśla, że konieczne są elementy do budowania społeczności, czyli relacji, oraz do uczenia się. Placówki muszą dysponować odpowiednimi środkami i zasobami, aby móc ją zbudować, a skoro nie są dotowane przez państwo, to konieczne jest wsparcie rodziców i środki własne. Dlatego też często prowadzą je Fundacje, pozyskujące pieniądze na sfinansowanie potrzeb. Nie wystarczą bowiem zwykłe krzesła i ławki do nauki, ponieważ szkoła demokratyczna kreuje przestrzeń w taki sposób, aby kojarzyła się dziecku z domowym, przytulnym salonem, a jednocześnie zapewniała odpowiedni sprzęt do eksplorowania rzeczywistości, eksperymentowania i działalności praktycznej. Przestrzeń do tworzenia społeczności powinna przypominać miejsce spotkań poprzez dobór odpowiednich mebli, skłaniać do rozmowy i pozytywnie wpływać poprzez kojącą muzykę lub taką, która pobudzi do wspólnego tańca. Budowaniu relacji mogą sprzyjać gry planszowe dostosowane do zainteresowań i możliwości dzieci. Ważne jest także puste miejsce do stworzenia kręgu, wyposażone w pufy czy dywany. Możliwość upowszechniania tego rodzaju placówek uzależniona więc bywa od środków przeznaczanych na ich potrzeby przez państwo, co jest ograniczone.

Kolejną trudność w tworzeniu szkół demokratycznych może stanowić dobór kadry. Nauczyciele pracujący w szkole demokratycznej powinni być osobami z pasją, o wysokich kompetencjach w różnych, oczekiwanych przez uczniów dziedzinach. Ich zadaniem jest zachęcanie uczniów swoją postawą do rozwijania zainteresowań poprzez różnego rodzaju nietypowe formy aktywności. Duże znaczenie ma osobowość nauczyciela. Pedagodzy, którzy sami ukończyli edukację w jej tradycyjnej formie, przyzwyczajeni są do innych standardów, przede wszystkim dominującej roli nauczyciela w procesie kształcenia. Wielkie wyzwanie może stanowić dla nich konieczność przeprogramowania myślenia i wejście w rolę obserwatora i pomocnika. Niepokojące są też wyniki badań na ten temat, przytoczone przez Magdalenę Christ (2015), przeprowadzone wśród studentów pedagogiki II stopnia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. 80 studentom zadano następujące pytania:

- „Co charakteryzuje edukację demokratyczną/szkoły demokratyczne/ pedagogikę wolnościową/ unschooling?
- Jakie skojarzenia przychodzą na myśl odnośnie do tych pojęć?”.

9 proc. osób nie udzieliło odpowiedzi, a 11 proc. przyznało się, że nie zna takich pojęć oraz nie ma żadnych skojarzeń. Przywołane przez respondentów skojarzenia koncentrowały się na takich kwestiach, jak współpraca, prawa do wyrażania swojej opinii na określony temat, wolność słowa, wolność poglądów, dialog, chęć wysłuchania. 21 proc. osób wyeksponowało motyw dotyczący wyboru toku uczenia się przez

uczniów – wyboru materiału, zakresu i sposobu przyswajania. Zwrócono też uwagę na kwestię równouprawnienia uczniów, partnerskiego podejścia do nich i akceptację odmienności. Pojedyncze skojarzenia dotyczyły również szkół niepublicznych, szkoły Montessori oraz Summerhill. Zaakcentowano także istnienie organizacji samorządów w szkole i sądów koleżeńskich stosowanych w pedagogice Janusza Korczaka.

Wobec niewielkiej świadomości studentów, którzy opuszczają mury uczelni, co do funkcjonowania tego typu szkół możemy wnioskować, że zaledwie kilku z nich wykazałoby zainteresowanie podjęciem pracy w takim miejscu. Aby więc rozpoznać szkoły demokratyczne w Polsce, konieczne jest postulowanie potrzeby edukacji opartej na demokracji w toku kształcenia przyszłych pedagogów. Jak twierdził bowiem Bogusław Śliwerski:

W Polsce takich szkół jest kilka, a zatem nie mają one przyszłości dopóty, dopóki nie nastąpi oczekiwanie społeczne na ich powstawanie. Muszą być rodzice, którzy będą chcieli posyłać dzieci do takich szkół, muszą być nauczyciele, którzy będą chcieli w takich szkołach pracować, no i wreszcie muszą być takie szkoły, ich założyciele. [...] Te szkoły są przyszłością i mają przyszłość, gdyż niezależnie od ustroju politycznego – albo są jego częścią i wzorcem, albo działają w sferze marzeń lub podziemiu (2012; za: Christ, 2015).

Przepisy w prawie oświatowym można by zatem ominąć, ale jeśli nauczyciele i rodzice nie będą poszukiwać alternatywy, kolejne pokolenia ukształtowane zostaną na konformistyczne „kółeczka”, którymi łatwo sterować. Warto więc odrzucić spojrzenie przez pryzmat stereotypów związanych z Summerhill i dostrzec edukację alternatywną we współczesnej odsłonie, która nie jawi się już jako karykatura, ale jako droga do samodzielnego rozwoju. Od czasu przywołanej wypowiedzi minęło ponad 10 lat i dzisiaj szkół demokratycznych w Polsce jest już kilkadziesiąt. Na polskiej stronie Europejskiej Wspólnoty Edukacji Demokratycznej umieszczono wykaz 35 istniejących szkół demokratycznych i grup inicjatywnych. Przegląd mediów społecznościowych pozwala wysunąć wniosek, że baza ta pozostaje niepełna, gdyż wciąż powstają kolejne szkoły demokratyczne lub rozwijają się, tworząc filie w innych miastach, co dotyczy także szkół językowych i leśnych o tej specyfice. Świadczy to o pozytywnych zmianach w postrzeganiu szkół demokratycznych i wzroście ich roli w systemie polskiej edukacji.

4. Konkurencyjność szkoły demokratycznej w obliczu tradycyjnego modelu edukacji

Według przedstawionych priorytetów szkoły demokratycznej jej uczeń powinien cechować wyższy poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych. Można też wnioskować, że dziecko uczęszczające tam wyżej oceni klimat swojej szkoły, lecz nie będzie się odróżniać od ucznia szkoły tradycyjnej kompetencjami poznawczymi. Postanowiono sprawdzić, czy teoretyczne założenia mają odzwierciedlenie w praktyce. Kinga Kaczmarek, Łukasz Tanaś i Magdalena Trzewik (2017) przeprowadzili odpowied-

nie badanie w roku 2016 (w miesiącach czerwiec-sierpień). Uczestniczyło w nim 57 uczniów klas I-III szkoły podstawowej z Warszawy, w tym 26 dzieci ze szkół demokratycznych oraz 31 dzieci z typowych szkół podstawowych biorących udział w programie „Lato w mieście”. Szkoły uczestniczące w badaniu znajdują się w dwóch warszawskich dzielnicach: Saskiej Kępie oraz Wilanowie. W badaniu mierzono zdolności poznawcze za pomocą dwóch zadań ze Skali Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5-10 lat (uwagę selektywną rozumianą oraz rozumowanie pojęciowe), kompetencje społeczno-emocjonalne za pomocą sześciu zadań ze Skali Inteligencji i rozwoju dla dzieci w wieku 5-10 lat (rozpoznawanie i regulacja emocji, rozumienie sytuacji społecznych, strategie społeczne) oraz dwóch kwestionariuszy mierzących wytrwałość i samokontrolę (ocena dokonywana przez nauczycieli i rodziców), a także klimat szkoły (samoocena uczniów oraz ocena rodziców). Diagnostyce poddano również percepcję wytrwałości i samokontroli uczniów w opinii rodziców i nauczycieli. Wyniki badań pokazały, że w zakresie zdolności poznawczych uczniowie szkół demokratycznych wykazali się wyższą uwagą selektywną oraz rozumowaniem pojęciowym niż uczniowie typowej szkoły podstawowej.

Analiza wyników badań w obszarze kompetencji społeczno-emocjonalnych ukazała, że uczniowie szkół demokratycznych odznaczają się wyższym poziomem rozpoznawania emocji oraz rozumienia sytuacji społecznych. Uzasadnić to można faktem, że szkoły te deklarują koncentrację na tych kompetencjach i wychodzą z różnego rodzaju inicjatywami, podczas których uczniowie mogą gromadzić wiedzę na temat relacji społecznych (np. podczas działalności samorządowej). Jednakże, co ciekawe, regulacja emocji i strategie społeczne są mocniejszą stroną uczniów szkół tradycyjnych, co może być związane z koncentrowaniem się w szkołach tradycyjnych na samokontroli, skupieniu na zadaniu, nierozpraszaniu się z powodu innych bodźców. Na uwagę zasługuje również fakt, że wszystkie poddane badaniu kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów typowej szkoły podstawowej są ze sobą bardziej skorelowane, ale u uczniów szkół demokratycznych dostrzega się duże dysproporcje.

Badanie percepcji wytrwałości i samokontroli uczniów w opinii rodziców i nauczycieli wykazało, że cechy te są bardziej rozwinięte u uczniów szkół typowych, szczególnie wysoko oceniana przez nauczycieli jest samokontrola uczniów. Bywa to zapewne związane z podejściem do edukacji, gdyż w szkołach tradycyjnych kładzie się nacisk na systematyczność, pilność, a w szkole demokratycznej te kompetencje nie są tak ważne. Ciekawą zależnością pozostaje niższa ocena tych dzieci wydana przez rodziców aniżeli przez nauczycieli. Nieznaczne różnice w ocenie klimatu szkoły wykazały badania wśród ich uczniów, najsłabiej oceniono klimat szkół tradycyjnych w opinii rodziców.

Placówki zazwyczaj nie prowadzą stron internetowych, lecz profile w mediach społecznościowych, głównie korzystając z serwisu Facebook. Jeśli strona została założona, to zawiera jedynie podstawowe informacje na temat idei szkoły oraz rekrutacji kandydatów. Przeprowadzony przegląd źródeł internetowych opierał się głównie na wykazie placówek umieszczony na stronie EUDEC, czyli Europejskiej Wspólnoty Edukacji Demokratycznej, która zrzesza placówki podczas corocznego zlotu społeczności szkół demokratycznych. Na potrzeby tego artykułu dokonano analizy najbar-

dziei popularnych w internecie profili funkcjonujących w Polsce szkół demokratycznych. Liczba osób obserwujących i wspierających ich stronę sięga od 4 do 7 tysięcy. Są to Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn, „Mamy Dom”, Szkoła Podstawowa Dmuchawiec (profil Fundacja Dmuchawiec), Wolna Szkoła w Ursynowie oraz Wolna Szkoła Dzika – Szkoła Demokratyczna w Tychach. Wykorzystano metodę badawczą desk research, polegającą na analizie istniejących danych, w tym przypadku informacji umieszczanych przez przedstawicieli szkół demokratycznych na utworzonych przez nich stronach w serwisie społecznościowym Facebook. Adresy internetowe poddanych badaniu profili zostały podane w netografii. W procesie analizy uwzględniono inicjatywy podejmowane w roku szkolnym 2023/2024, reklamowe przez placówki, odróżniające szkoły demokratyczne od tradycyjnych.

Rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego w szkołach powszechnych wyglądają bardzo podobnie, jednak w demokratycznych każde miejsce ustala przebieg tych dni indywidualnie. Pierwszy dzień szkoły odbywa się na przykład w formie pikniku całej społeczności szkolnej, co poprzedza spotkanie zespołu przewodniczących, wachmistrzów i wachmistrzyń, a także gospodyń i gospodarzy domu. Koordynatorzy wyjeżdżają również wspólnie do sklepu meblowego, aby urządzić przestrzeń szkolną zgodnie ze wspólnymi ustaleniami przed 1 września (Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn). Podobnie w Wolnej Szkole Demokratycznej na Ursynowie, gdzie rozpoczęcie jest swobodnym spotkaniem całej społeczności, aktywnością integracyjną pełną powitań i radości względem planów na nadchodzący rok. Pierwsze dni są poświęcone właśnie nawiązaniu relacji poprzez wspólne zabawy na świeżym powietrzu, a w przypadku starszych dzieci ma to miejsce podczas wyjazdów, np. spływu kajakowego. W Wolnej Szkole Dzikiej – Szkole Demokratycznej w Tychach rozpoczęcie odbywa się w wyjątkowej scenerii, gdyż placówka zamienia się w „Dziki Hogwart”. Zgodnie z fabułą znanego cyklu powieści uczniowie otrzymują list, docierają na peron 9 i $\frac{3}{4}$, wsiadają do Hogwart Expressu, magicznie inaugurując ten rok. Nie brakuje tematycznej scenerii, czyli znanych z książek i filmów miejsc, strojów, a także aktywności. Owocne rozpoczęcie roku szkolnego rozumiane bywa w przenośni i dosłownie, gdyż towarzyszy temu smaczny „nieszkolny Owocowy Krąg Powitalny”. W Szkole Demokratycznej Dmuchawiec dzieci i ich rodziny oraz tutorzy spotykają się w plenerze, gdzie grają w szachy, piłkę, badmintona i gumę, przeciągają linę, chodzą na szczudłach czy pokonują ścieżkę sensoryczną. Ponadto najmłodsi mogą obejrzeć przedstawienie, a dorosłym oferuje się jogę. To tylko kilka z proponowanych atrakcji, a towarzyszy temu poczęstunek w formie zwanej „Koszyczkowo”, co oznacza, że każdy uczestnik przynosi coś na stół. Na stronie „Mamy Dom” niestety nie zawarto informacji dotyczących formy rozpoczęcia roku szkolnego.

Nieszablonowo również przebiega zakończenie roku. W Wolnej Szkole Demokratycznej Bullerbyn jest to ostatni ze zorganizowanych w danym roku Dzień Kangura (nazwą tego zwierzęcia określa się rodziców). W tradycji ich społeczności taki dzień to okazja do wspólnego świętowania w formie festynu z tańcem i śpiewem. Podobnie w Szkole Podstawowej Dmuchawiec wielopokoleniowa, dmuchawcowa rodzina świętuje w rytmie dźwięków bębnow i pieśni, a także beatboxowych wprawek. Przyjęciu towarzyszy bogaty poczęstunek, dmuchańce i fotobudka. W Wolnej Szkole

Dzikiej rozdawane są dla odmiany „dzikie świadectwa”, a celebrowanie podsumowania odbywa się w formie Święta Kolorów. Obsypywaniu się kolorowymi proszkami towarzyszą bitwy wodą i bańkami mydlanymi, oglądanie pamiątkowego filmu, nocna zabawa w latarnika, „nocowanka” i lody na śniadanie. W szkole demokratycznej „Mamy Dom” w Brwinowie, podobnie jak w Tychach, dzieci otrzymują specjalne dyplomy zawierające opisy ich umiejętności i zdolności, a także motto, czyli zdanie, które dane dziecko często powtarza. Na podstawie zdjęć można wnioskować, że w Wolnej Szkole Demokratycznej na Ursynowie, tak jak w Tychach, organizowany jest Festiwal Kolorów.

Placówki demokratyczne wyróżnia bogata oferta różnorodnych zajęć w ciągu dnia. Charakteryzuje je ciągła współpraca z innymi szkołami alternatywnymi oraz instytucjami i firmami, które wspierają w różnorodny sposób edukację. Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn oferuje warsztaty wielokulturowe w ramach projektu „Reverse the map” z animatorką z grupy „Studnia O”. Ciekawą formą charakterystyczną pozostaje tutoring rówieśniczy, czyli wzajemne uczenie się dzieci (np. dotyczące przygotowania sushi). Warto zwrócić uwagę na długoterminowe projekty, takie jak zaplanowanie, stworzenie i otwarcie szkolnej poczty. Decyzję o realizacji takich zadań podejmuje się demokratycznie na zebraniu. Ponadto organizowane są liczne konferencje naukowe, będące wprowadzeniem do cyklu zajęć, ale także prezentacją prywatnych, często nieschematycznych pasji prowadzących. Mają tam również miejsce inne konferencje, w których każdy, zarówno nauczyciel, rodzic, jak i uczeń, może zostać prelegentem. Dzieci biorą także udział w Festiwalu Empatii, aby dzielić się wyznawanymi wartościami, a także prowadzą projekt „Akcja Empatia”. Każdy czwartek jest z kolei nazywany „kulturalnym” z uwagi na odwiedzane miejsca, a środy są „językowe” i sportowe. Na co dzień organizuje się liczne warsztaty, np. fotograficzne, digital designu, fryzur świątecznych, sztuki Markusa Żamojdy, muzyczne we współpracy z Wolną Szkołą Dziką, ceramiczne, śpiewu terapeutycznego, makramy oraz zabawa w teatr improwizowany. W Wolnej Szkole Demokratycznej na Ursynowie tydzień także jest ustrukturyzowany. Młodszy uczniowie w poniedziałki mogą brać udział w warsztatach, np. sensorycznych czy rozwijających motorykę, a w piątki zaplanowane są różne wyjścia. Starsi uczniowie decydują zaś, w których zajęciach warsztatowych odpowiadającym szkolnym przedmiotom chcą brać udział. Ponadto placówka kładzie nacisk na gry planszowe – nie tylko granie, ale również tworzenie DYI prototypów gier polskich, własnych wersji starych gier oraz udział w wydarzeniach planszówkowych, np. w Spodku, Gdyni czy Łodzi. Uczniowie są też uczestnikami Szkolnej Gry Giełdowej. Ważne są ponadto wyprawy do lasu i dzungli miejskiej. Szkoła Podstawowa Dmuchawiec oferuje niestandardowe formy zajęć, np. warsztaty Bullet Journal dla dzieci, czyli poznawanie metody indywidualnego porządkowania list „to do”, która uczy planowania i tworzenia praktycznych, a jednocześnie pięknych osobistych kalendarzy. Dzięki temu, że placówka gości wolontariuszy z różnych krajów (np. z Turcji, Hiszpanii czy Gruzji), uczniowie poznają inne światy, języki i kultury poprzez ich opowieści, a także pyszne dania. Dodatkowym atutem jest doskonalenie znajomości języków obcych w bezpośrednim kontakcie z obcokrajowcami. Szkoła kształci dzieci w formie stacjonarnej, a także w formie

leśnej warsztatowni „Kolo Ognia”, gdzie dzieci przebywają na dworze bądź w ogrzewanych namiotach. Realizowane tam bywają różnorakie projekty, np. o wyborach i inicjatywach społecznych na rzecz zmiany najbliższego otoczenia czy tworzenie własnego magazynu „No to w las”. Wolna Szkoła Dzika w Tychach zainicjowała swój własny projekt, np. „Wild School of Dub”, czyli Wolna Szkoła Dźwięku. W ramach tej działalności społeczność szkolna nagrywa płyty, podcasty i audycje radiowe pod okiem doświadczonych muzyków. To także przestrzeń, w której dzieci współpracują z fachowcami, nie tylko muzykami, ale również DJ-ami, akustykami, inżynierami dźwięku czy producentami. Uczniowie tej szkoły biorą udział w wydarzeniu „Żywa Biblioteka”, podczas której rozmawiają z osobami marginalizowanymi ze względu na cechy odróżniające ich od ogółu populacji, a także w Śląskim Festiwalu Nauki w Katowicach czy Międzynarodowym Festiwalu Komiksu i Gier w Łodzi. Tworzą własne wystawy w Muzeum Miejskim i realizują wspólnie z tą instytucją projekt „Dziki opowieści”. Na co dzień są uczestnikami regularnego cyklu Spotkań z Ciekawymi Ludźmi. Dzięki wolontariuszom z innych krajów poznają język, kulturę, kuchnię i tradycje innych regionów oraz celebryją święta, takie jak Dzień Baklavy. Uczniowie szkoły „Mamy Dom” w Brwinowie nie udzielają wielu informacji na temat działalności. Warto jednak wspomnieć, że w każdą środę mają tzw. dzień wyjściowy, np. na Wystawę Dyń, do Muzeum Etnograficznego czy Ewolucji, do Centrum Edukacyjnego czy Edukacji Kulturalnej, które stanowią inspirację do niektórych codziennych aktywności.

Szkoły demokratyczne organizują często różnego rodzaju otwarte warsztaty dla dzieci i rodzin, odbywające się w soboty czy niedziele, aby każdy mógł w nich uczestniczyć. Ich celem jest rozwijanie umiejętności i zainteresowania, ale także integrowanie społeczności. W Wolnej Szkole Dzikiej w Tychach w ramach projektu „Dziki twórca” oferowane są warsztaty taneczne, wokalne, ceramiki, krawieckie, a także szydełkowania i makramy. Można wziąć również udział w zajęciach z zakresu astronomii czy biologii. Placówka „Mamy Dom” w Brwinowie proponuje z kolei rodzinne warsztaty kreatywne (akwarele, koraliki, długopisy 3d), archeologiczne, sensoryczne, kwiatowe (mandale, kwiatowe wytwory), dekoracje z natury, wielkanocne, tworzenie świątecznych stroików i ozdób, rodzinne szycie przytulanki i studio projektowe, a także andrzejki. Wspólnie celebryje się także Dzień Pandy, podczas którego trafiają się liczne atrakcje, m.in. pandowy decoupage, panda cookies, pandowe tulisie. Dzieci mogą również uczęszczać w soboty na zajęcia zatytułowane „Terapeutyczna Pracownia Klocków”, a w ciągu tygodnia brać udział w zajęciach Treningu Umiejętności Społecznych. Dodatkowo założona została grupa wsparcia dla rodziców dzieci ze spektrum autyzmu z i ADHD.

Atrakcyjność i różnorodność proponowanych form pracy, a także ich dobrowolność, sprawia, że edukacja na pewno staje się interesującą przygodą i przyjemnością. Nacisk na integrację całej społeczności szkolnej pozwala wzmocniać więzi, które w obecnych czasach ulegają osłabieniu. Natłok różnorodnych urozmaiceń może jednakże odsuwać od nabierania umiejętności koniecznych do wykonywania niektórych zawodów. Podobna sytuacja może wystąpić w zakresie kompetencji miękkich. Wiele z nich (np. kreatywność) jest na pewno bardziej rozwijana w szkole demokratycznej

niż tradycyjnej, lecz brak przymusu może sprawiać, że inne (m.in. wytrwałość i samokontrola) będą wykształtowane na niskim poziomie. Wskazane by było zbadanie losów absolwentów pod kątem wyboru drogi zawodowej i odniesionych sukcesów, aby sprawdzić, czy każda ścieżka kariery okazała się dla nich osiągalna.

Podsumowanie

Szkoły demokratyczne zyskują coraz większą popularność, kładąc nacisk na uczenie poprzez doświadczanie i oderwanie od tradycyjnego modelu zakładającego konieczność fizycznej obecności we wskazanym miejscu w określonym czasie. Atrakcyjność tych placówek wzrasta zapewne z uwagi na szeroką ofertę zajęć dostosowaną do potrzeb jednostek, co nie jest możliwe w szkołach tradycyjnych chociażby z powodu ograniczeń ekonomicznych. Zmiany zachodzące w świecie, mobilność ludzi, nacisk na indywidualność sprzyjają upowszechnianiu się tego modelu, jednakże zerwanie z systemem oceniania, brak narzuconych schematów może powodować niższe efekty nauczania w obszarach, które nie obejmują zainteresowań uczniów, a według podstawy programowej są konieczne do opanowania na danym etapie edukacji. Badania potwierdzają występowanie trudności w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego, co zapewne następuje w sytuacji konfrontacji z narzuconymi wymaganiami, co w przypadku większości osób będzie nieuniknione w przyszłej pracy zawodowej.

Magdalena Palacz

Autorka jest terapeutą pedagogicznym w Szkole Podstawowej nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (kierunku pedagogika o specjalności logopedia i terapia pedagogiczna, a także edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna), w latach 2017-2019 przewodnicząca Koła Naukowego „Zabawa i Edukacja” działającego w Instytucie Pedagogicznym PWSZ. Jej zainteresowania i publikacje naukowe koncentrują się na rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka, jak również eliminowaniu niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji

Bibliografia

- Christ, M. (2015). Szkoły demokratyczne w Polsce i na świecie. Perspektywa teoretyczno-praktyczna. W: R. Pęczkowski (red.), *Mała szkoła w przestrzeni edukacyjnej* (s. 101-109). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gawlicz, K. (2023). Na obrzeżach „systemu”. Polskie szkoły demokratyczne w perspektywie teorii architektury praktyk. *Studia socjologiczne*, 4 (251), 97-122.
- Gębuś, D., Sarnat-Ciastko, A. (2014). Transakcje nauczyciel – uczeń w szkole demokratycznej i tradycyjnej. Próba analizy. W: H. Marek, E. Ślachcińska (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej: od rozważań definicyjnych do praktycznych rozwiązań* (t. 3, s. 127-139). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

- Gribble, D. (2005). *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kaczmarek, K., Tanaś, Ł., Trzewik, M. (2017). Szkoły demokratyczne: założenia edukacyjne oraz charakterystyka uczniów klas I-III na tle szkoły powszechnej. *Psychologia wychowawcza*, 11, 113-131.
- Klim-Klimaszewska, A. (2017). Summerhill – szkoła swobodnego wychowania Aleksandra S. Neilla. W: J. Karbowniczek, A. Klim-Klimaszewska (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty* (s. 505-513). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Koprowiak, E. (2011). Aleksander Sutherland Neill (1883-1973) – szkoła swobodnego wychowania. W: E. Koprowiak, *Kompendium historii wychowania i edukacji* (s. 134-139). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu.
- Melosik, Z. (2013). Pedagogika pragmatyzmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika ogólna* (t.1, s. 307-323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Minge, K., Minge, N. (2013a). Szkoła bez przymusu. *Głos Pedagogiczny*, 5, 14-16.
- Minge, K., Minge, N. (2013b). Szkoły demokratyczne. W: K.Minge, N. Minge, *Jak wspierać rozwój dziecka w wieku 6-13 lat?* (s. 17-21). Warszawa: Wydawnictwo Edgard.
- Okoń, W. (1997). Summerhill – Szkoła swobodnego wychowania A. Neilla. W: W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych* (s. 141-161). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Retter, H. (2010). John Dewey jako pedagog reform i wychowania do demokracji. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (s. 91-100). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żylińska, M. (2014). Szkoła demokratyczna ceni zdolności. *Psychologia w Szkole*, 1, 13-18.

Netografia

- <https://www.facebook.com/Fundacjadmuchawiec>
<https://www.facebook.com/MamyDomED>
<https://www.facebook.com/szkolademokratycznawtychach>
<https://www.facebook.com/WolnaSzkołaDemokratyczna>
<https://www.facebook.com/wolnaszkolaursynow>