

**Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu**

# **Wybrane zagadnienia edukacji dziecka**

pod redakcją  
Zdzisławy Załony  
Beaty Lisowskiej

Nowy Sącz 2018

**Redaktor Naukowy**

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.  
dr Beata Lisowska

**Redaktor Wydania**

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

**Recenzja**

dr hab. Iwona Czaja-Chudyba, prof. nadzw.

**Redaktor techniczny**

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu  
Nowy Sącz 2018

ISBN 978-83-65575-32-6

**Wydawca**

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

**Adres Redakcji**

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1  
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

**Druk**

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.  
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk  
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143  
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	5
<b>Renáta BERNÁTOVÁ</b> Výchova detí predškolského a mladšieho školského veku k tvorbe a ochrane životného prostredia .....	7
<b>Ján KANCÍR</b> Environmentálna výchova v príprave učiteľov elementaristov .....	16
<b>Renata FILIPOWICZ</b> Innowacja w edukacji szkolnej – działania o charakterze praktycznym.....	22
<b>Mariusz GARBIEC</b> Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zawodowe przygotowanie studentów pedagogiki .....	34
<b>Jolanta MACHOWSKA-GOC</b> Nauczyciel wsłuchany w świat ucznia – ponowoczesne przestrzenie kulturowe .....	46
<b>Bożena RASZKE, Grażyna ENZINGER</b> Zagadnienie ekspresji twórczej w edukacji muzycznej (na podstawie zajęć w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu).....	54
<b>Olga WYŻGA, Jolanta RYBSKA-KLAPA</b> Kompetencje kluczowe pedagoga szkolnego – w poszukiwaniu ideału.....	61
<b>Katarzyna WIERNY</b> Rodzaje zagadnień wychowawczych i ich formy prezentacji w podręcznikach dla dzieci klas I-III szkoły podstawowej .....	68
<b>Karolina WOLAK</b> Zajęcia taneczne i ich oddziaływanie na wszechstronny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym .....	89



## Wstęp

Dziecko i jego edukacja jest tematem podejmowanym przez wielu badaczy w różnych ujęciach, co świadczy niewątpliwie o tym, że jest to ważna problematyka. Można przypuszczać, że szczególne zainteresowanie tą kwestią wynika m.in. z faktu, że żyjemy w świecie dynamicznych zmian, które z jednej strony zmuszają do rewizji stosowanych rozwiązań, a z drugiej stawiają podmioty zaangażowane w edukację wobec nowych problemów i wyzwań. Bez wątpienia warto doskonalić proces kształcenia i wychowania, dyskutować, poddawać ewaluacji przeprowadzane działania, ponieważ tylko w ten sposób może powstawać edukacja na miarę dziecka i obecnej rzeczywistości.

Niniejsza publikacja jest właśnie próbą włączenia się w dyskurs, jak efektywnie uczyć dzieci, jakie aktywności im proponować, jak udoskonalać proces kształcenia i wychowania, a także jak przygotowywać nauczycieli, aby mogli oni w pełni wykorzystywać potencjał dziecka. Ważne przy tym jest, aby w tych wszystkich działaniach uwzględniać nie tylko możliwości rozwojowe wychowanków, ale także specyfikę czasów, w jakich żyjemy i problemy cywilizacyjne, z którymi się borykamy.

Jednym z takich problemów jest dewastacja środowiska przyrodniczego przez człowieka i związane z tym zmiany zachodzące w naturze. Renáta Bernátová przedstawiła tę problematykę w oparciu o wyniki badań, których uczestnikami byli studenci studiów magisterskich, przyszli nauczyciele. Autorka pokazała świadomość ankietowanych na temat kwestii związanych z ochroną środowiska, a przede wszystkim jak się ona przekłada na zachowania proekologiczne. Ján Kancír omówił założenia projektu, którego celem było wypracowanie u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym nawyków związanych z dbaniem o świat zewnętrzny, ale także wykształcenie u nich poczucia odpowiedzialności za przyrodę. Aby te postulaty mogły być zrealizowane, ważne jest jednak, by do wdrożenia tych zadań w odpowiedni sposób zostali przygotowani przyszli nauczyciele, którzy byli właśnie głównymi adresatami omawianego projektu, realizowanego ze środków zewnętrznych, pozyskanych przez Uniwersytet w Preszowie.

Kolejną istotną kwestią w edukacji są innowacje, które służą doskonaleniu jakości kształcenia, a wyrastają z potrzeb wychowanków i otoczenia społecznego. Zagadnienie to zostało zaprezentowane przez Renatę Filipowicz. Autorka omówiła je nie tylko w kontekście teoretycznym, z uwzględnieniem wymogów prawnych, ale również zilustrowała poszczególne fazy realizacji innowacji konkretnymi działaniami, które zostały podjęte w jednej z placówek edukacyjnych w województwie małopolskim. Z pewnością rozdział ten ma wymiar użyteczny, zwłaszcza dla nauczycieli szukających wzorców i inspiracji do wprowadzenia innowacji w swoim środowisku edukacyjnym.

We współczesnej edukacji bardzo ważna oraz aktualna jest także praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dlatego też należy szczegółowo rozważyć rolę nauczyciela, a także jego kompetencje w tym zakresie. Wydaje się zatem, że przedstawione przez Mariusza Garbca wyniki badań pozwolą na wyciągnięcie interesujących wniosków i będą służyły budowaniu nowych rozwiązań, dotyczących pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autor poruszył wiele interesujących kwestii: przygotowanie teoretyczne studentów do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ich znajomość przepisów prawnych, a także nastawienie przyszłych nauczycieli do pracy z tą grupą dzieci.

Należy także dodać, że młody człowiek jest odbiorcą wielu tekstów kultury, w tym także tekstów literackich, które współcześnie bogate są zarówno w asocjacje motywowane kulturą i tradycją, jak również w odwołania do współczesnego świata. Problem ten poruszyła Jolanta Machowska-Goc, omawiając sposoby kreacji w tekstach literackich nowych przestrzeni kulturowych, w jakich uczeń powinien się umieć poruszać, a co może stanowić dla niego trudność związaną z nieumiejętnością odczytywania nowych znaczeń.

W edukacji nie może także zabraknąć kształcenie artystycznego, ponieważ otwiera to dziecko na nowe doświadczenia, daje wolność w kreowaniu, a także uwrażliwia na sztukę. W publikacji omówiono, jak można dzięki muzyce rozwijać różne aktywności dziecka, co stało się treścią wywodu Bożeny Raszke i Grażyny Enzinger.

W związku ze zwiększającym się tempem życia, rozwijającym się konsumpcjonizmem a także dominacją komunikacji elektronicznej uczniowie i ich rodziny borykają się z wieloma problemami wychowawczymi. Stąd też często potrzebują wsparcia, które na ogół jest udzielane przez wychowawcę i pedagoga szkolnego. Zwłaszcza kompetencje tego ostatniego są szczególnie ważne, o czym piszą Olga Wyżga i Jolanta Rybska-Klapa. Bardzo interesujące wydają się przedstawione w publikacji wyniki badań, pokazujące tę problematykę w opinii studentów, a także samych pedagogów szkolnych.

W publikacji znajduje się również rozdział, w którym Katarzyna Wierny przybliżyła, w jaki sposób w podręcznikach adresowanych do uczniów edukacji wczesnoszkolnej traktowane są kwestie wychowawcze. W oparciu o własne badania (analizę dokumentów, sondaż diagnostyczny) autorka sformułowała wnioski, że problematyka ta jest obecna w podręcznikach, przy czym liczba odniesień do tych kwestii zwiększa się w kolejnych klasach. Można także zauważyć pewne stałe sposoby w pracy nauczyciela, wykorzystywane do przybliżenia uczniom wychowawczych zagadnień.

Publikację zamyka rozdział przygotowany przez Karolinę Wolak, która zaprezentowała z kolei, jak taniec może pozytywnie wpływać na różne sfery rozwoju wychowanka. Autorka swoje rozważania oparła na badaniach porównawczych dwóch grup dzieci w wieku przedszkolnym: dzieci tańczących i wychowanków, którzy nie uczęszczają na tego typu zajęcia.

Z pewnością można jeszcze wskazać wiele innych, aktualnych obszarów, na których warto się skupić, omawiając problematykę związaną ze współczesną edukacją dziecka. Publikacja ta porusza tylko te wybrane, w opinii Redaktorów najważniejsze z punktu widzenia nauczyciela i ucznia.

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.  
dr Beata Lisowska

**Renáta BERNÁTOVÁ**

Prešovská univerzita v Prešove

## **VÝCHOVA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU K TVORBE A OCHRANE ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA**

### **Streszczenie**

W rozdziale przedstawiono założenia i realizację edukacji środowiskowej w słowackim systemie szkolnictwa na etapie wychowania przedszkolnego i I etapie szkoły podstawowej. Autorka opisuje podstawowe dokumenty, zgodnie z którymi edukacja środowiskowa jest wdrażana w placówkach oświatowych. W drugiej części wywodu przedstawiono wyniki ankiety dotyczącej treści związanych z edukacją ekologiczną i skierowanej do studentów studiów magisterskich, którzy ukończyli obowiązkowy przedmiot, jakim była edukacja ekologiczna.

**Słowa kluczowe:** tworzenie i ochrona środowiska, edukacja środowiskowa, młodszy wiek szkolny, kwestionariusz ankiety.

### **Summary**

This chapter presents the premise and implementation of the environmental education in the Slovakian system of education during the pre-school and early school education period. The author describes basic documents stipulating the introduction of the environmental education in institutions of learning. The latter part of the discourse presents the results of the survey concerning the contents of the environmental education conducted among the Master's degree students who completed the obligatory environment education course.

**Key words:** establishing and protecting environment, environmental education, early school period, survey questionnaire.

### **1. Štátny vzdelávací program a výchova detí predškolského a mladšieho školského veku k tvorbe a ochrane životného prostredia**

Starostlivosť o životné prostredie je koncepcia, ktorú zaujala spoločnosť smerom k životnému prostrediu. Cieľom starostlivosti o životné prostredie je zachovať alebo zlepšiť jeho kvalitu s ohľadom na všetky organizmy vrátane človeka, pri dodržiavaní zásad udržateľného rozvoja. Starostlivosť o životné prostredie sa realizuje ako tvorba a ochrana životného prostredia (Starostlivosť o životné prostredie – Enviroportal 2018). K rozvíjaniu zodpovednosti za tvorbu a ochranu životného prostredia vedie deti a mládež environmentálna výchova. Podľa Tereka a Vostála (2009, s. 213) “environmentálna výchova ovplyvňuje predovšetkým racionálnu stránku ľudskej osobnosti, pôsobí na city, vôľu a aktivitu.” Formálna environmentálna výchova je v slovenskom vzdelávacom systéme zastrešená v Štátnom vzdelávacom programe, ktorý vstúpil do platnosti 1.9.2008. V máji 2009 bol schválený Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova (prierezová téma), ktorý nahradil Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy – Environmentálne minimum, ktoré bolo v platnosti od roku 1996. Tento dokument bol vypracovaný ako nadpredmetové učebné osnovy pre základné a stredné školy. Podľa Kancíra a Sucheja (2013) daným učebným osnovám bola často vytýkaná určitá formálnosť v organizácii environmentálnej výchovy. Pri ich uplatňovaní sa školy stretávali s nedostatkom nástrojov a prostriedkov, nezaujmom kolegov, nedostatočnou prácou školských koordinátorov apod.

Cieľom environmentálnej výchovy žiakov základných a stredných škôl podľa tohto dokumentu bolo formovať a rozvíjať také osobnostné kvality, ktoré usmernia žiakov chrániť a zlepšovať životné prostredie (Environmentálne minimum 1996). Obsah učiva environmentálneho minima tvorili témy: Zachovanie biodiverzity – rozmanitosti života na našej planéte, Odlesňovanie, Erozia pôdy, Racionálne využívanie prírodných zdrojov, Znečisťovanie ovzdušia, vody, pôdy, Úbytok ozónovej vrstvy, Kyslý dážď, Skleníkový efekt, Spotreba energie, Odpad, Urbanizácia, Populačná explózia. Obsah učiva bol rozpracovaný do dvoch úrovní, prvej odporúčanej pre základné školy a druhej odporúčanej pre stredné školy. Témy Skleníkový efekt a Populačná explózia boli odporúčané iba pre stredné školy (Environmentálne minimum 1996).

Od roku 2009 platí Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova (prierezová téma). Environmentálna výchova je chápaná ako prierezová téma a prelína sa jednotlivými vzdelávacími oblasťami. Environmentálna výchovavedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Ide o rozvíjanie a najmä pochopenie nevyhnutného prechodu kudržateľnému rozvoju spoločnosti, ktorý umožňuje sledovať a uvedomovať si dynamicky sa vyvíjajúce vzťahy medzi človekom a prostredím, kde sú vzájomne prepojené aspekty ekologické, ekonomické a sociálne (Štátny vzdelávací program. Environmentálna výchova, 2009, s. 2). Obsah environmentálnej výchovy tvoria tematické okruhy: Ochrana prírody a krajiny, Zložky životného prostredia, Prírodné zdroje, ich využívanie, ochrana, Ľudské aktivity a problémy životného prostredia, Vzťah človeka k prostrediu (Štátny vzdelávací program. Environmentálna výchova, 2009, s. 4, 5).

Neformálna environmentálna výchova pre vekovú skupinu detí predškolského veku sa realizuje najmä vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda. V rámci svojich vekových a individuálnych daností by sa mali deti oboznámiť s podstatou ekologických zákonitostí, rozvíjať si estetické cítenie a formovať humánny a morálny vzťah k ochrane a tvorbe životného prostredia, formovať hodnotovú orientáciu, postoje a správanie. Odporúča sa uprednostňovať priame pozorovanie, odhaľovanie a riešenie problémov, experimentovanie, analyzovanie a tvorivé myslenie (Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvedy do roku 2025, 2015, s. 19).

Učiteľ pri plánovaní environmentálnych aktivít pre deti predškolského veku by mal vychádzať z tém, ktoré sú deťom tohto veku blízke, snažiť sa o to, aby dieťa pri týchto aktivitách zapájalo čo najviac zmyslových orgánov. Veľmi dôležitá je aj podpora zo strany rodičov pri realizácii environmentálnej výchovy v materských školách. „Environmentálna výchova prehlbuje lásku a úctu k prírode a obohacuje život človeka o harmóniu rozumu a citu, čím prispieva k vyrovnanosti a spokojnosti“ (Miňová, 2013, s. 116).

Podľa Miňovej, Gmitrovej, Knapíkovej a Mochnáčovej (2005) poslaním environmentálnej výchovy v predškolskom veku je:

- vypestovať u detí predškolského veku základy návykov ekologického konania, spoznať prírodu ako takú a jej význam pre človeka a základné poznatky o živej a neživej prírode;
- vypestovať u detí predškolského veku emocionálny vzťah k prírode, spoznávať krásu prírody, vnímať ju a niest' zodpovednosť za svoje konanie;
- rozvíjať zmyslové vnímanie, koordináciu zmyslových a pohybových orgánov a základné pracovné návyky potrebné pri ochrane prírody a životného prostredia.



Environmentálna výchova na 1. stupni základnej školy je prierezová téma, ktorá sa prelína všetkými povinnými vyučovacími predmetmi, ale najmä prvoukou (vyučuje sa v 1. a 2. ročníku základnej školy), prírodovedou (vyučuje sa v 3. a 4. ročníku základnej školy), vlastivedou (vyučuje sa v 3. a 4. ročníku základnej školy), pracovným vyučovaním (vyučuje sa v 3. a 4. ročníku základnej školy) a etickou výchovou (vyučuje sa v 1., 2., 3. a 4. ročníku základnej školy).

Realizácii environmentálnej výchovy detí a mládeže sa venujú aj rôzne organizácie pôsobiace na Slovensku, napr. Slovenská agentúra životného prostredia, Sosna, Strom života, Daphne, Špirála. Svoje nezastupiteľné miesto v tejto oblasti majú aj vysoké školy, najmä tie, ktoré pripravujú budúcich pedagógov pre základné a stredné školy. Jednou z týchto fakúlt je aj Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, ktorá pripravuje pedagógov pre materské školy, 1. stupeň základných škôl a špeciálne školy. V odporúčanom študijnom pláne pre študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie je začlenený vyučovací predmet environmentálna výchova, ktorý má charakter povinne voliteľného predmetu. Predmet sa vyučuje v druhom roku magisterského štúdia v zimnom semestri. O tento predmet majú študenti, budúci pedagógovia na 1. stupni základnej školy záujem, čo sa prejavuje v počte prihlásených študentov v kole zápisu na povinne voliteľný predmet environmentálna výchova (pozri tabuľku 1).

Tabuľka 1

*Počet študentov prihlásených na povinne voliteľný predmet environmentálna výchova*

Akademický rok	n
2016/2017	23
2017/2018	59
2018/2019	45

Zdroj: Akademický informačný systém, vlastné spracovanie.

Predmet environmentálna výchova sa vyučuje aj v magisterskom študijnom programe predškolská pedagogika, v prvom roku štúdia v letnom semestri, predmet má charakter povinného predmetu. V akademickom roku 2017/2018 ho absolvovalo 18 študentov.

V našom príspevku chceme prezentovať aj výsledky dotazníkového prieskumu obsahovo zameraného na vybrané problémy environmentálnej výchovy, respondentmi ktorého boli študenti Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

## **2. Dotazníkový prieskum**

### **2.1. Cieľ prieskumu**

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory študentov 2. roka magisterského štúdia na vybrané environmentálne problémy. Prieskumu sa zúčastnili študenti denného štúdia, ktorí si v zimnom semestri akademického roku 2017/2018 vybrali povinne voliteľný predmet environmentálna výchova.

### **2.2. Prieskumná vzorka a organizácia prieskumu**

Prieskumnú vzorku tvorilo 42 študentov denného magisterského štúdia študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Respondenti boli ženy. Dotazník vyplňali študenti v novembri akademického roka 2018/2019.

### 2.3. Prieskumná metóda

Prieskumnou metódou bol dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval šesť položiek. Štyri položky boli zatvorené, dve boli otvorené. Dotazník bol anonymný. Respondenti ho vyplňali dobrovoľne.

### 2.4. Výsledky prieskumu

Na položku jedna dotazníka “Moje správanie má vplyv na stav životného prostredia” sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri tabuľku 2):

Tabuľka 2

*Vplyv správania sa na životné prostredie – názory študentov*

Moje správanie má vplyv na stav životného prostredia	%
určite áno	71,43
skôr áno	16,67
Neviem	0
skôr nie	7,14
určite nie	4,76

Zdroj: vlastné spracovanie.

30 respondentov (t. j. 71,43%) uviedlo v odpovedi na položku jedna dotazníka, že ich správanie má určite vplyv na stav životného prostredia, odpoveď skôr áno uviedlo 7 respondentov (t. j. 16,67%). 5 respondentov označilo odpoveď, že ich správanie skôr nemá alebo určite nemá vplyv na stav životného prostredia. Študenti si uvedomujú, že správanie každého jednotlivca má vplyv na stav životného prostredia. Ako budúci učitelia na primárnom stupni vzdelávania môžu pozitívne vyplývať na formovanie kladného vzťahu žiakov mladšieho školského veku ku tvorbe a ochrane životného prostredia.

Na položku dva dotazníka “Triedite doma komunálny odpad?” sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri tabuľku 3):

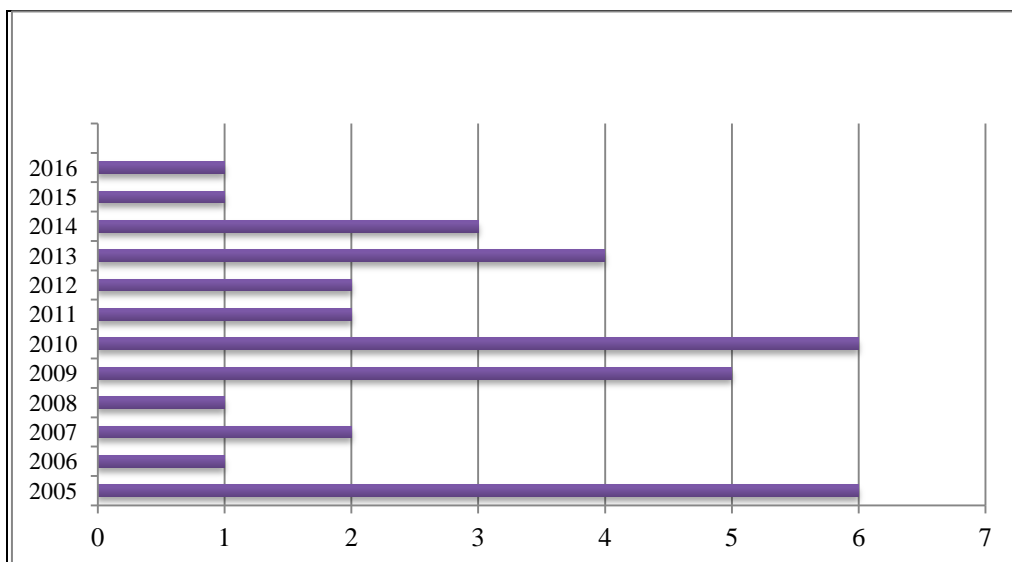
Tabuľka 3

*Triedenie odpadom – odpovede študentov*

Triedite doma odpad	%
áno	90,48
nie	9,52

Zdroj: vlastné spracovanie.

38 respondentov (t. j. 90,48%) uviedlo, že triedia komunálny odpad. Negatívnu odpoveď uviedli štyria respondenti (t. j. 9,52%). Podľa Eurostatu Slovensko v roku 2014 vyprodukovalo na jedného obyvateľa 321 kg komunálneho odpadu, to radí Slovensko k európskym krajinám s najnižšou produkciou komunálneho odpadu na jedného obyvateľa (Environment in the EU. Each person in the EU generated 475 kg of municipal waste in 2014, 2016, s. 2). Z tohto komunálneho odpadu sa na Slovensku 6% recykluje, 6% kompostuje, 12 spaľuje a 76% skládkuje (Environment in the EU. Each person in the EU generated 475 kg of municipal waste in 2014, 2016, s. 2). Súčasťou odpovede na túto položku bolo aj uvedenie roku od ktorého domácnosť, v ktorej žije respondent, triedi komunálny odpad. Odpoveď na túto časť položky uviedlo 34 respondentov. Prehľad je uvedený v grafe 1.



Graf 1. Rok, od ktorého domácnosť, v ktorej žije respondent, triedi komunálny odpad.  
Zdroj: vlastné spracovanie.

Časové obdobie od ktorého respondenti triedia komunálny odpad vo svojej domácnosti sa začalo v roku 2005 (tento rok uviedlo šesť respondentov). V rokoch 2009 a 2010 sa do triedenia komunálneho odpadu zapojilo 11 domácností, v rokoch 2013 a 2014 päť domácností (pozri graf 1).

Na položku tri dotazníka “Pri nakupovaní v obchode si kupujete plastovú (tzv. igelitovú) tašku” sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri tabuľku 4).

Tabuľka 4

*Nakupovanie plastových tašiek – odpovede študentov*

Pri nakupovaní v obchode si kupujem plastovú tašku	%
1 až 2 krát mesačne	59,52
3 a viackrát mesačne	9,52
1 až 2 krát týždenne	0
3 a viackrát týždenne	2,38
nikdy si nekupujem igelitovú tašku	28,57

Zdroj: vlastné spracovanie.

V odpovedi na túto položku dotazníka 28,57% respondentov uviedlo, že si nikdy nekupujú v obchode plastovú tašku, 59,52% ju kupuje 1 až 2 krát mesačne, 3 a viackrát mesačne ju kupuje 9,52% respondentov a 3 a viackrát týždenne 2,38% respondentov. Plastové tašky predstavujú výraznú záťaž pre naše životné prostredie. Každý Slováč ročne spotrebuje takmer 500 plastových tašiek. Od 1. januára 2018 slovenské predajne spoplatňujú plastové tašky, čím sa chce dosiahnuť zníženie počtu použitých plastových tašiek na jedného obyvateľa.

Vo štvrtej položke sme chceli zistiť názor respondentov na percentuálny podiel realizácie environmentálnej výchovy v rodine dieťaťa a v škole. Na túto položku sme dostali túto štatistiku odpovedí.

Tabuľka 5

Podiel rodiny a školy na realizácii environmentálnej výchovy

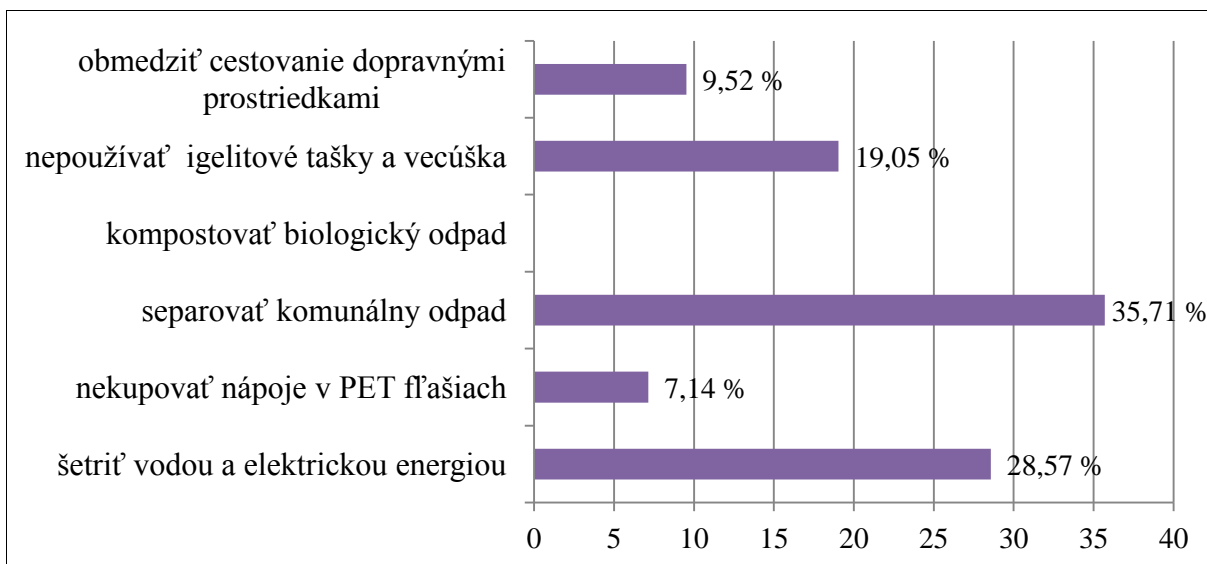
Podiel rodiny a školy na realizácii environmentálnej výchovy	%
20 % : 80 %	2,39
30 % : 70 %	7,14
40 % : 60 %	21,43
50 % : 50 %	40,48
60 % : 40 %	14,29
70 % : 30 %	11,9
80 % : 20 %	2,38

Zdroj: vlastné spracovanie.

Najviac respondentov (t. j. 40,48%) uviedlo, že podiel školy a rodiny na environmentálnej výchovy by mal byť rovnaký. Takmer 31% respondentov si myslí, že škola má mať väčší podiel na vzdelávaní detí v environmentálnej výchove ako rodina. Takmer 29% respondentov si myslí, že rodina má mať vyšší podiel na realizácii environmentálnej výchovy ako škola (pozri tabuľku 5). Podľa nás je dôležitá spolupráca rodiny dieťaťa a školy, ktorú navštevuje pri formovaní pozitívneho vzťahu k prírode a k ochrane. Veľmi dôležitá je aj odborná a metodická príprava učiteľov materských škôl a 1. stupňa základných škôl pre efektívnu realizáciu environmentálnej výchovy. V prieskume realizovanom (Bernátová, 2013) 57,1% respondentov (učiteľov 1. stupňa základnej školy) uviedlo, že skôr nie sú odborne a metodicky pripravení a 7,1% učiteľov uviedlo, že vôbec nie sú pripravení pre realizáciu environmentálnej výchovy.

V piatej otvorenej položke sme chceli od respondentov, aby napísali jeden konkrétny čin, ktorým by prispeli k ochrane a tvorbe životného prostredia. Na túto položku dotazníka odpovedali všetci respondenti. Najviac odpovedí (30 respondentov) sa týkalo problematiky odpadov, napr. pravidelne triediť komunálny odpad v domácnosti, čistiť okolie bydliska od odpadkov aspoň raz ročne, nosiť do prírody vrecúška na odpad a zbierať ho, nevyhadzovať odpad do okolitého prostredia, čo najviac obmedziť spotrebu plastov, nepoužívať igelitové tašky a vrecúška, nekupovať nápoje v PET fľašiach, spotrebovať menej igelitových tašiek a vrecúšok... Sedem respondentov uviedlo v odpovedi na túto položku, že by chceli šetriť vodou a elektrickou energiou. Jeden respondent uviedol, že by obmedzil cestovanie dopravnými prostriedkami, ďalší by vyčistil svoje okolie od čiernej skládky, jeden by nekúril drevom, aby chránil stromy, jeden by vysadil stromy vo svojom okolí. Jeden respondent uviedol, že by odnášal nepoužité lieky do lekárne a nevyhadzoval ich do komunálneho odpadu.

V šiestej položke sme chceli, aby respondenti označili z ponúkaných možností najvýznamnejšiu aktivitu pre životné prostredie a najmenej významnú aktivitu pre životné prostredie. Respondenti si mohli si vybrať zo šiestich možností.

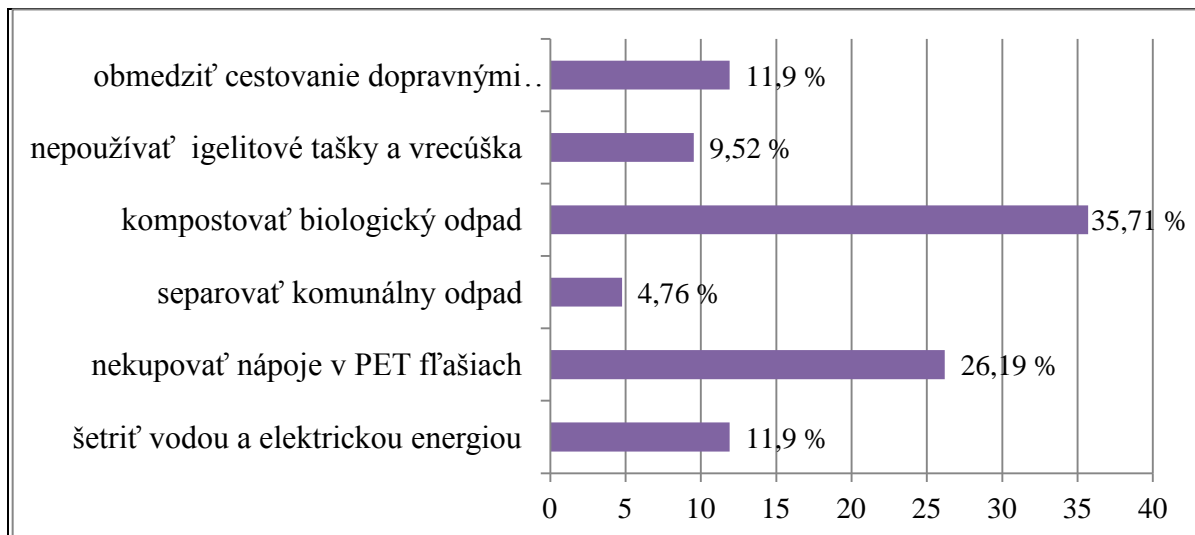


Graf 2. Najvýznamnejšia aktivita pre životné prostredie podľa názoru respondentov.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Za najvýznamnejšiu aktivitu pre tvorbu a ochranu životného prostredia považujú naši respondenti separovanie komunálneho odpadu, túto aktivitu označilo 35,71% respondentov. Za významnú aktivitu pre tvorbu a ochranu životného prostredia považujú respondenti aj šetrenie vodou a elektrickou energiou, túto možnosť uviedlo 28,57% respondentov (pozri graf 2). Obidve aktivity patria do environmentálneho obsahu, ktorý sa realizuje už v materskej škole. Už v predškolskom veku v materskej škole učíme deti šetriť pitnou vodou (napr. zatváraním vodovodného kohútika pri umývaní zubov, využívaním dažďovej vody na polievanie rastlín, uprednostňovaním rýchleho sprchovania pred kúpaním sa vo vani) a elektrickou energiou (napr. zhasnutím osvetlenia pri odchode z miestnosti). Rôznymi aktivitami vedíme deti predškolského veku aj k separovaniu komunálneho odpadu (vysvetľujeme im význam separácie, oboznamujeme ich s farebnými kontajnermi používanými na separovanie odpadu, učíme ich triediť konkrétny odpad do správnej farebnej nádoby, vyrábame s deťmi rôzne výrobky z odpadového materiálu ...).

Za najmenej významnú aktivitu pre tvorbu a ochranu životného prostredia považujú naši respondenti kompostovanie biologického odpadu, túto možnosť uviedlo 35,71% respondentov. Za nevýznamnú aktivitu pre tvorbu a ochranu životného prostredia považujú respondenti aj nekupovanie nápojov v PET fľašiach (túto možnosť uviedlo 26,19 % respondentov) (pozri graf 3).



Graf 3. Najmenej významná aktivita pre životné prostredie podľa názoru respondentov.

Zdroj: vlastné spracovanie.

### Záver

Tvorba a ochrana životného prostredia sa týka každého človeka. Nenahraditeľné miesto vo formovaní pozitívneho vzťahu k životnému prostrediu má rodina dieťaťa a škola, ktorú dieťa navštevuje. Aj naši respondenti, budúci učitelia na 1. stupni základnej školy si uvedomujú, že správanie každého jednotlivca má vplyv na stav životného prostredia, čo prezentovali vo svojich odpovediach na položku 1 dotazníka. Za najvýznamnejšiu aktivitu v prospech životného prostredia považujú separovanie komunálneho odpadu, 90,48% respondentov uviedlo, že doma separuje komunálny odpad. Práve problematika odpadov patrí k tým environmentálnym témam, ktoré sa vyučujú už v materských školách. V odpovedi na štvrtú položku najviac respondentov uviedlo, že rodina i škola sa má podieľať rovnakým podielom na realizácii environmentálnej výchovy. Podľa nášho názoru je veľmi dôležitá odborná a metodická príprava učiteľov na efektívnu realizáciu environmentálnej výchovy v školských podmienkach. A tu majú svoje opodstatnené miesto vysoké školy, ktoré pripravujú budúcich pedagógov pre všetky stupne školského vzdelávania, budúcich pedagógov aj pre realizáciu environmentálnej výchovy ako prierezovej témy.

## Literatúra

- Bernátová, R. (2013). Environmentálna výchova – prierezová téma v základnej škole. W: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* [elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné z: [www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Bernatova.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Bernatova.pdf).
- Environment in the EU. Each person in the EU generated 475 kg of municipal waste in 2014* 56/2016 – 22 March 2016. Eurostat. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7214320/8-22032016-AP-EN.pdf/eea3c8df-ce89-41e0-a958-5cc7290825c3>.
- Kancir, J., Suchá, I. (2013). Škála Novej environmentálnej paradigmy ako výskumný nástroj v oblasti environmentálnej gramotnosti. W: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné na internete: [www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Kancir\\_Sucha.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Kancir_Sucha.pdf).
- Miňová, M. (2013). Environmentálna výchova z pohľadu učiteliek materských škôl. W: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie* (s. 111-117). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Miňová, M., Gmitrová, V., Knapíková, Z., Mochnáčová, H. (2005). *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvedy do roku 2025*. (2015). Bratislava: Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. Dostupné z: [www.minzp.sk/files/dokumenty/strategicke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf](http://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategicke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf).
- Starostlivosť o životné prostredie*. (2018). Enviroportal. Informačný portál rezortu MŽP SR. Dostupné z: [www.enviroportal.sk/environmentalne-temy/starostlivost-o-zp](http://www.enviroportal.sk/environmentalne-temy/starostlivost-o-zp).
- Štátny vzdelávací program. Environmentálna výchova (Prierezová téma)*. (2009). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: [www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna\\_vychova.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf).
- Terek, J., Vostal, Z. (2009). *Základy ekológie a environmentalistiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Ugrocká, M. (1996). *Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy – Environmentálne minimum*. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, pod č. 645/1996-15.

**Ján KANCÍR**

Prešovská univerzita v Prešove

## **ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PRÍPRAVE UČITEĽOV ELEMENTARISTOV**

### **Streszczenie**

W opracowaniu mamy do czynienia z zagadnieniem edukacji ekologicznej w przygotowaniu przeddyplomowym nauczycieli z zakresu pedagogiki przedszkolnej oraz elementarnej. Edukacja ekologiczna stała się w ostatnich dziesięcioleciach wysoko cenionym elementem edukacji, szczególnie w rozwiniętych krajach świata. Państwowy program edukacji na Słowacji obejmuje wiele przekrojowych tematów, co powoduje szereg pytań i problemów dotyczących jego wdrażania. W treści tego opracowania zwracamy uwagę na aktualny stan edukacji ekologicznej w naszym kraju w porównaniu z zagranicą, a także omawiamy aktualny model szkolenia nauczycieli i planowane działania mające na celu zwiększenie jego efektywności.

**Słowa kluczowe:** edukacja środowiskowa, pedagogika przedszkolna i elementarna, szkolenie nauczycieli, zwiększyć efektywność.

### **Summary**

The paper presents the issue of environmental education in teachers' sub-degree preparations concerning pre-school and early school pedagogy. In recent decade environmental education became highly valued element of education, particularly in the developed countries. State Education Program in Slovakia encompasses a number of trans-sectional subjects. A fact which results in numerous issues and challenges in its' implementation. In this article we discuss the state of contemporary environmental education in our country in comparison to the foreign systems of education. We also discuss the current model of teachers' training and future actions oriented towards increasing its efficiency.

**Key words:** environmental education, pre-school and elementary school pedagogy, teachers' training, increasing efficiency.

### **Úvod**

Environmentálnu výchovu a vzdelávanie charakterizujeme ako proces celoživotného vzdelávania zabezpečujúci príjem environmentálnych princípov k pozitívnemu ovplyvneniu celospoločenského konania, ktorý je zameraný na každú sociálnu a vekovú skupinu. Z tohto je zrejmé, že z hľadiska výchovného a vzdelávacieho potenciálu má preň najväčší význam školský systém, ktorý tvoria predškolské zariadenia, základné, stredné a vysoké školy, univerzity tretieho veku, vzdelávacie inštitúcie riadené vysokými školami, metodické centrá, inštitúty ďalšieho vzdelávania a podobne (Konceptia environmentálnej výchovy avzdelávania, 1997).

Environmentálna výchova vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Ide o rozvíjanie a najmä pochopenie nevyhnutného prechodu k udržateľnému rozvoju spoločnosti (TUR), ktorý umožňuje sledovať a uvedomovať si dynamicky sa vyvíjajúce vzťahy medzi človekom a prostredím, kde sú vzájomne prepojené aspekty ekologické, ekonomické a sociálne. Vzhľadom na integrovaný charakter environmentálnej výchovy (ďalej aj ENV) sa odporúča pri jej realizácii celostný tzv. holistický prístup s využitím emergence princípu (Principle of Emergence).



Na realizácii prierezovej témy ENV sa podieľajú viaceré vzdelávacie oblasti avyučovacie predmety. Vzájomnou kombináciou a systematizáciou vedomostí, návykov a zručností vedieme žiakov k chápaniu súvislosti medzi jednotlivými zložkami životného prostredia (ďalej aj ŽP). To ich privádza cez poznanie regionálnych problémov k pochopeniu problémov na globálnej úrovni a opačne. Je to cesta aktívneho prístupu k ochrane ŽP a zachovaniu udržateľného rozvoja.

### **1. Environmentálna výchova ako prierezová téma ŠVP**

Z historického hľadiska by sme mohli environmentálne vzdelávanie rozdeliť do niekoľkých etáp:

1. *Výchova k ochrane prírody* („*conversationeducation*“), ochrana prírody, ochrana živej prírody pred človekom, zachovanie neporušenej prírody, heslo „Poznaj a chráň“.
2. *Výchova k čistému prostrediu* („*pollutioneducation*“), znečisteniny v prostredí, nepriaznivé dopady priemyselnej činnosti na prírodu, živú prírodu.
3. *Výchova vzťahu k prírode* („*natureeducation*“), ktorú vystihujú kľúčové slová príroda, vzťah k živej prírode, rastlinám a zvieratám, ich význam pre človeka.
4. *Výchova k životnému prostrediu* („*environmentaleducation*“), životné prostredie, vzťah k životnému prostrediu, heslo „Mysli globálne, konaj lokálne“ (Eliáš, 1994, s. 93).

Pokúsime sa stručne vyjadriť ciele jednotlivých etáp.

1. Cieľom výchovy v prvej etape bolo formovanie pozitívneho vzťahu k rastlinám a zvieratám, rešpektovanie všetkých foriem života. Uplatňovalo sa medzi svetovými vojnami.
2. V druhej etape, ktorá sa objavuje v 50. rokoch je cieľom environmentálnej výchovy propagácia prestavby o rovnováhe v prírode, ovplyvnená aj pokrokom v ekológii. Ako forma výučby sa uplatňovali výlety, exkurzie do prírody a tábory.
3. V 70. rokoch sa objavuje tretia etapa ako dôsledok totálnych ekologických kríz znečisťovania životného prostredia cudzorodými látkami, zhoršovania kvality vody a čistoty ovzdušia. Cieľom výchovy v tejto etape je rozvoj uvedomelosti verejnosti vo vzťahu k životnému prostrediu.
4. Štvrtá etapa akoby v sebe spájala predchádzajúce tri etapy do jedného celku – komplexného environmentálneho vzdelávania. Je to dôsledok prerastania totálnych kríz do globálnych problémov životného prostredia človeka. V 80. rokoch je podporená medzinárodnými aktivitami.

Problém zachovania života na Zemi sa stáva globálnym problémom. Cieľom tejto prierezovej témy je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi, poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta, pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu.

#### **V oblasti vedomostí, návykov a zručností je potrebné:**

- rozvíjať si spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné pre každodenné konanie a postoje človeka k životnému prostrediu;
- rozvíjať spoluprácu v pri ochrane a tvorbe životného prostredia na miestnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni;

- pochopiť sociálne a kultúrne vplyvy, ktoré determinujú ľudské hodnoty a správanie, vedomie individuálnej zodpovednosti za vzťah človeka k prostrediu ako spotrebiteľa a výrobcu;
- vedieť hodnotiť objektivnosť a závažnosť informácií o stave životného prostredia a komunikovať o nich, racionálne ich obhajovať a zdôvodňovať svoje názory a stanoviská;
- využívať informačné a komunikačné technológie a prostriedky pri získavaní a spracúvaní informácií, ako aj prezentácii vlastnej práce.

### **V oblasti postojov a hodnôt nadobudne schopnosť:**

- vnímať život ako najvyššiu hodnotu;
- pochopiť význam udržateľného rozvoja ako pozitívnej perspektívy ďalšieho vývoja ľudskej spoločnosti;
- posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k živým organizmom a ich prostrediu;
- podporovať aktívny prístup k tvorbe a ochrane životného prostredia prostredníctvom praktickej výučby;
- posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k zdravému životnému štýlu a k vnímaniu estetických hodnôt prostredia;
- schopnosť vnímať a citlivo pristupovať k prírode a prírodnému a kultúrnemu dedičstvu;
- prehlbovať, rozvíjať a upevňovať hodnotový systém v prospech konania k životnému prostrediu;
- rozvíjať schopnosť kooperovať v skupine, deliť si úlohy, niesť zodpovednosť (ŠVP, 2011).

## **2. Environmentálna výchova v súčasnej edukačnej praxi**

V súčasnosti existuje zhoda v tom, že je potrebné integrovať prírodné a spoločenské vedy, ekológiu a ekonomiku, školské vzdelávanie a spoločenskú výchovu tak, aby sa riešili globálne problémy životného prostredia človeka. Environmentálna výchova sa chápe ako organická súčasť edukácie v materských, základných a stredných školách.

Na národnej úrovni bola schválená Konceptia environmentálnej výchovy a vzdelávania, schválená uznesením vlády SR č. 846/1997 dňa 25. novembra 1997. Učebné osnovy obsahovo vymedzili tzv. *Environmentálne minimum*. V roku 2015 vyšla **Rezortná koncepcia ENV**, ktorú vydalo Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky, vzdelávania a osvetu do roku 2025. Ostatná koncepcia sa pokúša riešiť súčasnú situáciu na základe analýzy doterajších nedostatkov:

- neaktuálnosť doteraz platnej koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania;
- nutnosť reagovať na nové témy;
- súčasný záber adresátov výchovy je nedostatočný;
- s novým rozpočtovým obdobím EÚ sa vynárajú nové možnosti financovania osvetových i vzdelávacích aktivít;
- potreba lepšej koordinácie aktivít;
- ENV a vzdelávanie si vyžaduje využitie inovatívnych komunikačných nástrojov a kanálov.

Skúsenosti z Nemecka, Rakúska, Holandska, Anglicka, USA hovoria o tom, že „ekologické vzdelávanie“ môže zväčšiť rozsah poznatkov o životnom prostredí. Zároveň však poukazujú na fakt, že nadobudnuté poznatky deti neuplatňujú vo svojom správaní, teda si ich plne neuvedomujú. Množstvo osvojených poznatkov tiež záviselo od viacerých premenných, napríklad od príslušnosti k spoločenskej vrstve, dĺžke školskej dochádzky a pod. Aj z týchto dôvodov je v daných krajinách „ekologická výchova“ viac záležitosťou kultúry.

### **3. Environmentálna výchova v pregraduálnej príprave učiteľov elementaristov – súčasnosť a perspektívy**

V súčasnosti je vyučovací predmet „Environmentálna výchova“ zaradený v študijnom programe učiteľov študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika ako jednosemestrálny voliteľný predmet s hodinovou dotáciou 0/1. Obsah vzdelávania je súčasťou informačného listu predmetu. Základný učebný text je pre študentov sprístupnený v elektronickej verzii v prostredí LSM MOODLE. V súčasnosti neexistuje celoštátna učebnica ani komplexné učebné texty pre predmetný typ štúdia. Absentuje obsahový aj výkonový štandard pre materské školy 1. stupňa základných škôl. V pedagogickej praxi sa prejavuje značná konkurencia ďalších prierezových tém (multikultúrna v., regionálna v., dopravná v., mediálna v., ochrana života a zdravia, osobnostný a sociálny rozvoj).

Na báze prieskumu R. Bernátovej (2013), ktorý bol realizovaný na vzorke učiteľov 1. stupňa základných škôl sa ukazuje, že základná škola sa významne podieľa na realizácii environmentálnej výchovy žiakov, čo je vsúlade aj so Štátnym vzdelávacím programom. Podľa názoru respondentov má významný podiel na získavaní environmentálnych poznatkov a formovaní environmentálnych postojov a správania žiakov mladšieho a staršieho školského veku. Pre efektívnu realizáciu environmentálnej výchovy v základnej škole je nevyhnutné aj materiálne vybavenie. No 47,6% respondentov uviedlo, že majú nedostatočné materiálne vybavenie pre realizáciu environmentálnej výchovy. Významným je fakt, že 57,1% učiteľov sa necíti dostatočne pripravených na realizáciu ENV a to tak po odbornej ako i metodologickej stránke. Bez kvalitnej odbornej a metodologickej prípravy učiteľa nie je možná efektívna environmentálna edukácia žiakov. V posledných piatich rokoch sa zúčastnilo vzdelávania obsahovo zameraného na metodiku realizácie environmentálnej výchovy v základných školách menej ako 10% respondentov.

Ako ďalej v príprave učiteľov pre predškolskú a elementárnu edukáciu? Na obdobie rokov 2018 až 2020 sme získali projekt KEGA č. 015PU-4/2018 „Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu – vysokoškolská učebnica“

#### **Ciele projektu možno zhrnúť do niekoľkých bodov:**

1. Analýza súčasného stavu realizácie ENV u nás i v zahraničí.
2. Národná i medzinárodná komparácia vzdelávacích programov učiteľov elementaristov.
3. Návrh úpravy študijných programov učiteľov v oblasti ENV.
4. Návrh obsahového a výkonového štandardu ENV pre predprimárny a primárny stupeň vzdelávania.
5. V rámci skvalitnenia evalvačných procesov bude realizovaný výber, úprava a pilotné overenie relevantných merných prostriedkov ekogramotnosti.
6. Výstupom by mala byť vysokoškolská učebnica environmentálnej výchovy.
7. Metodické materiály pre realizáciu ENV (edukačné projekty, animácie, hry, pokusy, pozorovania...).
8. Publikačné výstupy – vedecká monografia, štúdie, články.

Okrem toho budeaj v ďalšom období po ukončení projektu prebiehať pravidelný monitoring a evalvácia účinnosti vzdelávania učiteľov a žiakov. Taktiež bude zabezpečené dopĺňanie didaktického portfólia ENV...

## **Záver**

Projekt KEGA č. 015PU-4/2018 „Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu – vysokoškolská učebnica“ je zameraný na problematiku environmentálnej výchovy v podmienkach súčasného systému vzdelávania na Slovensku. Akcentujeme hlavne potrebu skvalitnenia prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie na realizáciu ENV. Environmentálna výchova sa chápe ako organická súčasť edukácie v materských, základných a stredných školách. Všeobecne sa prijíma téza, že základom dobre fungujúceho vzdelávacieho systému je dobre pripravený učiteľ. Do oblasti vzdelávania u nás významne zasiahla Konceptia environmentálnej výchovy a vzdelávania, schválená uznesením vlády SR č. 846/1997 dňa 25. novembra 1997. V roku 2015 vyšla Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy do roku 2025. Hlavným cieľom koncepcie je vytvorenie fungujúceho uceleného systému environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu v rezorte životného prostredia, so zameraním na nosné cieľové skupiny a s využitím inovatívnych nástrojov pri zachovaní princípov udržateľného rozvoja. Interdisciplinárny charakter environmentalistiky predurčuje nadpredmetové zaradenie environmentálnej výchovy na školách. Integrovaný charakter výučby si vyžaduje aj adekvátnu prípravu učiteľov. Z cieľov, obsahu a štandardov environmentálnej výchovy by samal odvíjať aj obsah a zameranie štúdia pedagógov. Cieľom projektu je prispieť k dosiahnutiu celospoločenských cieľov v oblasti ENV. Veľmi diskutabilná je totiž jej realizácia na školách. Na základe dôslednej analýzy súčasnej situácie v realizácii ENV u nás i v zahraničí spracuje riešiteľský kolektív obsahový a výkonový štandard pre materskú školu a 1. stupeň základnej školy. Doposiaľ tieto štandardy v národnom meradle absentujú. Prostredníctvom obsahovej analýzy dostupných učebných textov ENV pre učiteľov (u nás i v zahraničí) vypracujeme koncept vysokoškolskej učebnice ENV a po pilotnom overení spracujeme komplexnú vysokoškolskú učebnicu ENV pre predprimárnu a primárnu edukáciu (printová aj elektronické verzia). Učebnica bude doplnená o metodické materiály, ktoré budú vychádzať z didaktického spracovania konkrétnych tém kurikulárneho rámca ENV (námety na edukačné aktivity, pokusy, didaktické hry, dramatizácie, edukačné projekty outdoorového učenia, vychádzok a exkurzií, PowerPointové prezentácie, ekopříbehy a ekorozprávky, vizualizácie...). Súčasťou projektu budú aj publikačné výstupy spojené s realizáciou jednotlivých etáp riešenia projektu.

## Literatúra

- Bernátová, R. (2013). Environmentálna výchova – prierezová téma v základnej škole. W: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii* (s. 13-25). Prešov: PF PU v Prešove. Dostupné na internete: [www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Bernatova.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Bernatova.pdf).
- Eliáš, P. (1994). Ekologické a environmentálne vzdelávanie vo svete. W: *Stratégia environmentálneho vzdelávania a výchovy na školách Slovenskej republiky a vo svete*: zborník z konferencie (s. 90-99). Bratislava.
- Kancír, J. (2011). Environmentálna a regionálna výchova v kontexte kurikulárnej transformácie. W: *Geographia Cassoviensis V*. Košice: PF UPJŠ. Dostupné na internete: [https://geo.ics.upjs.sk/images/geographia\\_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf](https://geo.ics.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2011-5-1/06Kancir.pdf).
- Kancír, J., Suchá, I. (2012). Environmentálna výchova u nás a v zahraničí – analýza súčasného stavu realizácie. W: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou (s. 261-267). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kancír, J., Suchá, I. (2013). Škála Novej environmentálnej paradigmy ako výskumný nástroj v oblasti environmentálnej gramotnosti. W: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*. Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné na internete: [www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1).
- Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania*. (1997). Bratislava. Dostupné na internete: [www.spirala.sk/wp-content/uploads/koncepcia.doc](http://www.spirala.sk/wp-content/uploads/koncepcia.doc).
- Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvedy do roku 2025*. (2015). Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. Bratislava. Dostupné na internete: [www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=59](http://www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=59).
- Štátny vzdelávací program. Environmentálna výchova*. (2011). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete: [www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/](http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/).

**Renata FILIPOWICZ**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **INNOWACJA W EDUKACJI SZKOLNEJ – DZIAŁANIA O CHARAKTERZE PRAKTYCZNYM**

### **Streszczenie**

W pierwszej części wywodu autorka bardzo szczegółowo zaprezentowała problematykę innowacji pedagogicznej, odwołując się do obowiązujących przepisów, a także literatury przedmiotu. Omówione zostały wymogi formalne, które muszą być spełnione, aby można było przeprowadzić innowację w placówce oświatowej. W drugiej części pokazano, na przykładzie Szkoły Podstawowej im. M. Konopnickiej w Kwiatonowicach, jak powinna zostać przeprowadzona innowacja, która obejmuje następujące etapy: faza koncepcyjna innowacji pedagogicznej, faza projektowania, faza początku wdrażania, faza pełnej realizacji, faza osiągnięcia efektów. Każda faza została zilustrowana konkretnymi działaniami dotyczącymi innowacji pt. „Taniec w szkole”.

**Słowa kluczowe:** innowacja pedagogiczna, szkoła podstawowa, ekspresja ruchowa.

### **Streszczenie**

In the first part of this discourse the author presented in great detail, referring to the contemporary stipulations and subject literature, the problems concerning educational innovation. Formal requirements necessary to introduce innovation in an institution of learning were discussed using the example of M. Konopnicka's Elementary School in Kwiatonowice. The second part presents how the process of innovation, comprising of the following phases: concept phase, design phase, introductory implementation phase, full implementation phase and results phase, should be carried out. Each of the discussed phases was illustrated with the examples relating to the implementation of the innovative project "Dancing in Schools".

**Key words:** innovation in education, Elementary School, expression through motion.

### **Wprowadzenie**

Innowacje pedagogiczne są przedmiotem zainteresowań nauk o wychowaniu i praktyki edukacyjnej. Są przejawem niepokoju o przyszłość nauczania i wychowania we współczesnym świecie. System szkolny ma przygotować młode pokolenia do nadchodzących zmian oraz wprowadzać zmiany. Postęp w oświacie przyspieszają zmiany wprowadzane przez władze oświatowe oraz twórczość nowatorską nauczycieli. Termin „innowacja” używany jest do określenia wszelakich zmian w systemie szkolnym. W. Okoń uściśla pojęcie „innowacja pedagogicznej” „jako zmianę strukturalną danego systemu pedagogicznego, jego całości lub niektórych jego składników, w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym” (2009, s. 327). Mówiąc o systemie pedagogicznym, mamy tu na myśli system szkolny rozpatrywany w skali całego kraju, czyli makrosystem, lub system poszczególnych szkół – mikrosystem. W. Okoń zwraca uwagę, że czym innym jest innowacja w skali makrosystemowej, a czym innym w odniesieniu do konkretnej, pojedynczej szkoły. Prezentowany artykuł podaje przykład innowacji pedagogicznej wprowadzonej w konkretnej szkole. Sam przebieg innowacji nie podlega określonym prawidłowościom, ale jest uporządkowany, ma określone fazy niezależnie od jej charakteru. Innowacja pedagogiczna pojawia się w różnych okolicznościach

(inspiracja z zewnątrz, samodzielny pomysł nauczyciela), ale zawsze punktem wyjścia jest pojawienie się jakiejś potrzeby i sposobu jej zaradzenia – pomysł. Procedura wprowadzenia innowacji do szkoły jest ściśle określona rozporządzeniem ministerstwa właściwego do spraw oświaty i wychowania, ale fazy jej rozwoju, uwarunkowania podejmowanych pedagogicznych decyzji innowacyjnych, przebieg innowacji i jej dyfuzja, to indywidualne rozwiązania w konkretnej szkole. Niezależnie od szkoły, jej potrzeb i możliwości rozwoju, innowacja pedagogiczna jest świadomym wprowadzaniem jakościowych zmian do dotychczasowej praktyki nauczycieli i wychowawców.

### **Innowacja w teorii pedagogicznej**

Z terminem „innowacja” spotykamy się w różnych dziedzinach nauki – również w edukacji. Jest to pewnego rodzaju nowatorstwo – zmiana polegająca na wprowadzeniu czegoś nowego w określonej dziedzinie życia społecznego. W ogólnym znaczeniu pojęcie to określa wprowadzenie czegoś odmiennego, rzeczy nowo wprowadzonej do dotychczasowej praktyki. Jest próbowaniem nowości, robieniem czegoś inaczej niż dotychczas (Kotarba-Kańczugowska, 2009). Szerokie ujęcie innowacji odnosi się do różnych aspektów ludzkiej działalności jako rzecz, którą się wprowadza, a także zachowania służące jej wprowadzaniu (Przyborowska, 2010). Termin „innowacja” rozumiany jest jako zmiana mająca na celu postęp, ulepszanie tego, co istniało do tej pory. Przenosząc go na grunt pedagogiki, trzeba stwierdzić, że innowacje pedagogiczne są szczególną kategorią innowacji, „które są tworzone i użytkowane w sferze kształcenia i wychowania” (Ibidem, s. 49). Mogą dotyczyć różnych dziedzin i mieć rozmaity charakter. B. Przyborowska, na podstawie literatury przedmiotu, przedstawia różne ich klasyfikacje.

Tabela 1

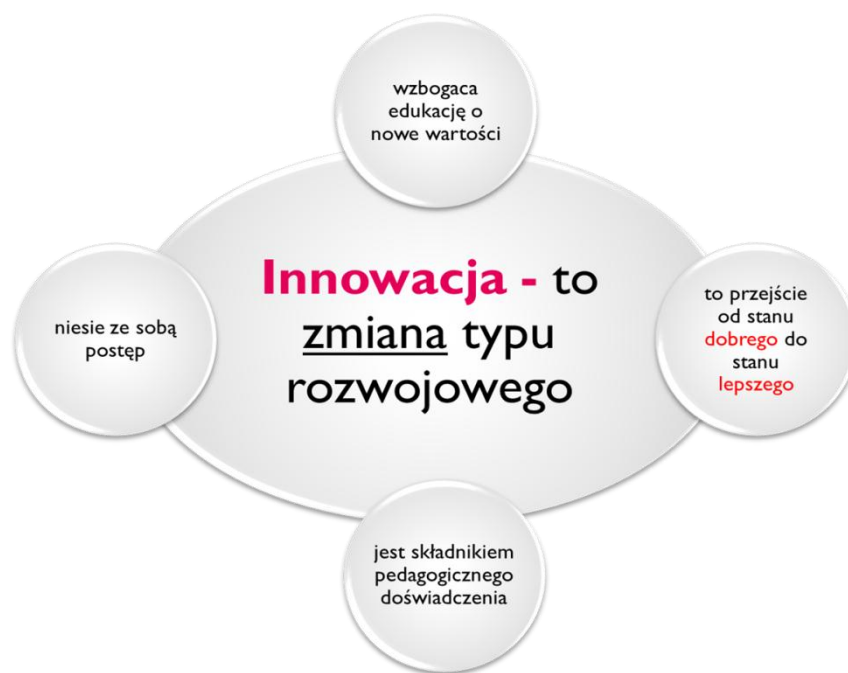
*Klasyfikacja innowacji pedagogicznych*

<b>Kryterium klasyfikacji</b>	<b>Rodzaj innowacji</b>
<b>Treść innowacji</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Innowacje programowe – dotyczą zmian treści, struktury programów kształcenia; mogą obejmować ustrój szkolny, poziom i kierunek kształcenia lub jeden przedmiot w skali krajowej, regionalnej, lokalnej.</li> <li>2. Innowacje metodyczne – dotyczą metod nauczania/uczenia się i wychowania, warsztatu pracy nauczyciela; mogą obejmować wszystkie lub wybrane przedmioty, rodzaje zajęć, tematy w ramach danego przedmiotu nauczania.</li> <li>3. Innowacje organizacyjne – dotyczą organizacji wybranych obszarów życia szkoły.</li> <li>4. Innowacje ustrojowe – dotyczą modelu systemu oświatowego w całości lub jego części (np. przywrócenie szkoły podstawowej 8-letniej).</li> <li>5. Innowacje systemowe – dotyczą całości systemu edukacyjnego (form ustrojowych, programu, metod, organizacji kształcenia).</li> </ol>
<b>Obszary zastosowań innowacji</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Innowacje wychowawcze.</li> <li>2. Innowacje dydaktyczne.</li> <li>3. Innowacje dotyczące infrastruktury szkolnej.</li> <li>4. Innowacje dotyczące zarządzania oświatą.</li> </ol>
<b>Sposób rozumienia innowacji</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Innowacje czynnościowe – proces planowania i realizacji zmiany, projektowanie i zastosowanie nowości w praktyce edukacyjnej.</li> <li>2. Innowacje rzeczowe – program zmian do wprowadzenia (np. nowa skala ocen, nowe narzędzia pracy, nowy program edukacyjny).</li> </ol>
<b>Tradycyjne funkcje szkoły</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Innowacje dydaktyczne (np. metoda projektu edukacyjnego).</li> <li>2. Innowacje wychowawcze (np. wyjazdy integracyjne uczniów i rodziców).</li> <li>3. Innowacje opiekuńcze (np. akcja owoce w szkole).</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką* (s. 51-53), B. Przyborowska, 2013, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika.

Definicje i typologie innowacji pedagogicznych są różnorodne z punktu widzenia badacza oraz praktyka, który je wdraża do procesu edukacji. R. Schulz (Kamińska, 2014) wyróżnia dwie kategorie innowacji. Pierwszą z nich jest innowacja czynnościowa, rozumiana jako działania w procesie planowania i realizacji zmiany; jest nią twórczość pedagogiczna (nowatorstwo) nauczyciela; eksperyment szkolny dotyczący kadry pedagogicznej szkoły; reformy oświatowe. Drugą jest z kolei innowacja rzeczowa, rozumiana jako program i treści zmiany, nowy element doświadczenia pedagogicznego nauczyciela, do której zalicza się: innowację mikroskopową (praca indywidualna nauczyciela), innowację poziomu medio (praca danej szkoły), innowację makroskopową (na szczeblu systemu oświatowego). Każda definicja innowacji wiąże się ze zmianą rozwojową i celową, która prowadzi do określonego postępu. „Innowacje są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składających się w sumie na postęp” (Pietrasinski, 1970; za: Skorecka, 2010, s. 33). Należy zatem uznać, że innowacja pedagogiczna to zmiana typu rozwojowego, która niesie postęp, wzbogaca edukację o nowe wartości, jest składnikiem pedagogicznego doświadczenia.





*Rysunek 1.* Schemat innowacji pedagogicznej.

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczona klasyfikacja innowacji pedagogicznej według różnych autorów (tabela 1) wzajemnie się krzyżuje. Zdaniem W. Okonia, w indywidualnych działaniach nauczycieli dominują innowacje metodyczno-organizacyjne i mają one najszerszy zakres. D. Rusakowska podkreśla, że nowatorstwo nauczyciela jest złożoną działalnością innowacyjną. Opiera się na inicjatywie nauczyciela, samodzielnym opracowaniu projektu zmian oraz jego realizowaniu (Skorecka, 2010). J. Radziejewicz, zainteresowany problematyką pedagogicznych decyzji innowacyjnych podejmowanych przez nauczycieli, przybliży kilka uniwersalnych stwierdzeń na ich temat (2003).

1. Każda innowacja pedagogiczna ma swojego autora/autorów. Innowacja jest dziełem, efektem czyjegoś pomysłu i pracy nad wdrożeniem go do praktyki edukacyjnej. Podejmowanie decyzji innowacyjnych jest podjęciem ryzyka przez konkretnego nauczyciela – autora innowacji.
2. Każda innowacja jest wyrazem niezadowolenia z dotychczasowego stanu rzeczy. Nauczyciel stawia diagnozę „jak jest” i jeżeli nie jest tak, jakby chciał, jak „być powinno”, rozważa potrzebę/konieczność zmiany innowacyjnej. Należy przy tym pamiętać, że sensem innowacji pedagogicznej jest jej skuteczność.
3. Każda innowacja pedagogiczna wyrasta z koncepcji o charakterze prakseologicznym. Innowacja pedagogiczna jest zmianą w systemie oddziaływań. Ma być sensowna, sprawna, opłacalna, atrakcyjna a przede wszystkim do czegoś prowadzić (celowa).
4. Każda innowacja pedagogiczna jest wprowadzana w warunkach niepewności. Nauczyciel podejmuje decyzję innowacyjną w warunkach niepewności. Na przebieg innowacji, jej efektywność ma wpływ czynnik ludzki (innowator, uczniowie, wychowankowie) oraz liczne zmienne kontekstowe (społeczne, ekonomiczne, kulturowe, religijne i inne). Nie da się precyzyjnie zaprogramować działania innowacyjnego, gdyż trudno przewidzieć, co i kiedy, z jaką siłą wpłynie na modyfikację innowacji.

5. Każda innowacja pedagogiczna powinna być kontrolowana w toku jej realizacji. Innowacja pedagogiczna to w pewnym sensie naturalny eksperyment, którego problemem jest niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy (wynik z diagnozy wstępnej), hipotezą główną – koncepcja innowacji, a w niej nasze oczekiwania (hipotezy szczegółowe). Nauczyciel innowator/eksperymentator musi kontrolować przebieg innowacji, aby cieszyć się jej postępami lub w porę wycofać.
6. Każda innowacja pedagogiczna jest podejmowana z myślą o kontynuacji. Nauczyciel podejmuje decyzję innowacyjną z nadzieją, że przedmiot innowacji wejdzie na stałe do jego praktyki, upowszechni się i znajdzie naśladowców. Założenia innowacji są weryfikowane w praktyce (konkretnej rzeczywistości szkolnej) i trudno znaleźć udane innowacje o uniwersalnych walorach.

Wprowadzenie innowacji pedagogicznej jest sposobem działania nauczyciela, który modyfikuje, ulepsza to, co istnieje do tej pory w przestrzeni edukacyjnej. Jej efektem są: zmiany w pracy indywidualnej nauczyciela; nowe rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze na poziomie klasy/szkoły oraz wyższym; reformy oświatowe, inicjujące przekształcenia systemu edukacji.

### **Uwarunkowania innowacyjnej pracy nauczyciela**

Proces powstawania innowacji pedagogicznej oraz jej dyfuzji zależy od wielu czynników. Wśród nich należy wymienić: szkołę (środowisko pracy nauczyciela), nauczycieli oraz podstawy prawne wprowadzenia innowacji. Szkoła, jako instytucja edukacyjno-wychowawcza, zawiera w sobie elementy tradycyjne i nowoczesne. Jest kontynuacją przeszłości – instytucjonalnego modelu edukacji i wychowania, ale też wybiega w przyszłość – oczekiwania zmieniającego się społeczeństwa. B. Kamińska (2014) rozważa spojrzenie na innowację, która łączy się ze starym modelem edukacyjnym, a równocześnie odróżnia od niego. „Jedynym z warunków uznania czegoś za innowację jest możliwość powiązania tej rzeczy z dotychczasowym dorobkiem kultury. Tym samym innowacja nie oznacza zupełnej, absolutnej nowości. W mniejszym lub większym stopniu odnosi się do tego, co już zostało stworzone” (Kamińska, 2014, s. 233). Drobne korekty lub znaczne udoskonalenia życia szkoły są innowacją, gdyż wprowadzana zmiana jest nowa dla konkretnej organizacji. Znaczącą rolę w rozwoju innowacji – wprowadzaniu zmian w pracy dydaktyczno-wychowawczej i organizacyjnej – ma dyrektor szkoły. Styl demokratyczny zarządzania placówką sprzyja działaniom nowatorskim nauczycieli. Styl autokratyczny sprzyja stereotypom, schematom pracy nauczycieli zgodnym z oczekiwaniami dyrektora. Istotny wpływ na podejmowanie pedagogicznych decyzji innowacyjnych ma motywacja finansowa. Odgórny system wynagradzania nauczycieli ogranicza możliwości dyrektora gratyfikowania finansowego tych, którzy podejmują ryzyko innowacyjnych działań.

Wprowadzenie innowacji wymaga dobrze przygotowanej i doświadczonej kadry pedagogicznej. Zaplanowane i wprowadzane zmiany w nauczaniu i wychowaniu zależą od emocjonalnego stosunku nauczycieli wobec innowacji pedagogicznych wprowadzonych z myślą o uczniach. Innowacyjnym działaniom sprzyja doświadczenie pedagogiczne i wykształcenie nauczycieli. Wysoką aktywność innowacyjną podejmują nauczyciele ze stażem od 8 do 23 lat pracy, z wyższym wykształceniem. Umiejętności i doświadczenia oraz szeroka wiedza pedagogiczna są niezbędne przy tworzeniu i dyfuzji innowacji (Kamińska, 2014).

Na emocjonalne nastawienie nauczycieli wobec wdrażanych innowacji pedagogicznych zwraca uwagę D. Rusakowska. Pozytywny stosunek do zmian określa postawą innowacyjną, obojętny lub negatywny – postawą nieinnowacyjną. W grupie nauczycieli mających pozytywny stosunek do innowacji wyróżnia:

- nauczyciele, którzy deklarują chęć wprowadzania innowacji do swojej pracy, ale mają znikomą wiedzę na ten temat, nie podejmują konkretnych działań nowatorskich;
- nauczyciele, którzy mają pozytywne nastawienie i szeroką wiedzę na temat innowacji, ale nie podejmują praktycznych działań;
- nauczyciele o pozytywnym stosunku emocjonalnym do innowacji, ale z niską wiedzą i umiejętnościami podejmują próby wdrażania innowacji z niskimi efektami;
- nauczyciele o pozytywnym stosunku do zmian innowacyjnych, szeroką wiedzą na temat, przekonani o ich celowości, podejmują działania innowacyjne w praktyce.

Podstawy nieinnowacyjne obejmują dwie grupy nauczycieli:

- zupełnie obojętnych, neutralnych emocjonalnie do innowacji, nieuczestniczących w nich;
- negatywnie nastawianych emocjonalnie do innowacji; stawiających opór w działaniach wprowadzających zmiany (Rusakowska, 1986; za: Przyborowska, 2013).

Współczesna szkoła to jej mądrzy i oddani nauczyciele, którzy nie bazują ciągle na przeszłości i sprawdzonych metodach dydaktycznych oraz wychowawczych. Nie stronią od szeroko pojętej innowacji, są kreatywni i wprowadzają do procesu edukacyjnego nowe rozwiązania programowe, metodyczne i organizacyjne.

Twórczą innowację tłumią przepisy i zarządzenia oraz tzw. „papierologia”. Podstawą prawną do wdrażania innowacji i eksperymentu pedagogicznego jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. (dalej – Rozporządzenie) w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., Nr 56, poz. 506) oraz wprowadzona w nim zmiana Rozporządzeniem Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. (Dz.U. z 2011 r., poz. 1051). Zmiana dotyczy brzmienia § 4 ust. 3 Rozporządzenia – dyrektor szkoły uchwałę rady pedagogicznej w sprawie wprowadzenia innowacji wraz z określonymi załącznikami przekazuje kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu szkołę w dowolnym czasie (nie do 31 marca roku poprzedzającego rok szkolny, w którym innowacja zostanie wdrożona). Nowe brzmienie omawianego paragrafu Rozporządzenia zdecydowanie sprzyja procesowi wprowadzenia innowacji do szkoły. Wydane przez MENiS Rozporządzenie w sposób lakoniczny definiuje innowację pedagogiczną jako „nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły” (§1, ust.1). Innowację pedagogiczną zdefiniowano jako rozwiązanie nowatorskie bez wyjaśnienia, co to jest rozwiązanie nowatorskie. W piśmiennictwie pedagogicznym wyróżnia się wiele definicji i rodzajów innowacji. D. Rusakowska (1986) wśród innowacji wyróżnia usprawnienia, modernizacje oraz nowatorstwo, które zostało wyróżnione w definicji Rozporządzenia. Nowatorstwo „polega na samodzielnym opracowaniu projektu zmian, który często wyrasta na gruncie specyficznych potrzeb dydaktyczno-wychowawczych konkretnej placówki. Proponowane zmiany są oryginalne i twórcze” (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 23). W pedagogice nowatorstwo pedagogiczne jest określone jako „działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszanie systemu kształcenia i wychowania w szkole i innych placówkach edukacyjnych” (Okoń, 1984, s. 205). Symplifikacja terminu „nowatorstwo pedagogiczne” sprowadza się do określenia postawy nauczyciela, który tworzy, wdraża lub upowszechnia innowację pedagogiczną. Zapewne z takim zamysłem zdefiniowano w Rozporządzeniu termin „innowacja pedagogiczna”. Procedurę wprowadzania innowacji pedagogicznych w szkole określa §4 Rozporządzenia, w którym mowa o tym, że:

1. O wprowadzeniu innowacji w szkole decyduje rada pedagogiczna na podstawie uchwały. Pojęcie uchwały wymaga: zgody nauczycieli, którzy będą uczestniczyć w innowacji; opinii rady szkoły; pisemnej zgody autora/autorów innowacji na jej prowadzenie w szkole, gdy założenia innowacji nie były wcześniej opublikowane.
2. Po podjęciu uchwały w sprawie wprowadzenia innowacji w szkole, dyrektor szkoły przekazuje informację o tym kuratorowi oświaty oraz organowi prowadzącemu szkołę. Wprowadzenie innowacji do szkoły wymaga zaangażowania dyrektora placówki, który (§ 2 ust. 2 do 4 Rozporządzenia):
  - zapewnia warunki kadrowe i organizacyjne niezbędne do realizacji planowanych działań innowacyjnych;
  - uzyskuje od organu prowadzącego szkołę zgodę na finansowanie innowacji (gdy innowacja wymaga dodatkowych środków budżetowych);
  - zapewnia nienaruszalność podstawowych praw ucznia określonych w ustawie o systemie oświaty.

Kurator oświaty, w trybie nadzoru pedagogicznego, prowadzi kontrolę przebiegu wdrożonej innowacji pedagogicznej oraz jej zgodność z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego. Dokonuje wpisu innowacji pedagogicznej do Rejestru Innowacji Pedagogicznych, który jest publikowany na stronie internetowej właściwego kuratorium oświaty.

Każda innowacja pedagogiczna wymaga ogromnego wysiłku jej autorów, zaangażowania dyrektora szkoły, przychylności organu prowadzącego szkołę. Niewątpliwym wpływem na przebieg i oczekiwane efekty innowacji mają rodzice oraz uczniowie. Tylko wspólne zaangażowanie w innowację pedagogiczną i pozytywne do niej nastawienie może doprowadzić do jakościowych zmian pracy szkoły.

### **Innowacja w edukacji szkolnej – przykład pedagogicznej decyzji innowacyjnej**

Teoretyczne rozważania na temat innowacji pedagogicznej zamyka rozdział poświęcony przykładowi praktycznego jej wdrożeniu w Szkole Podstawowej im. M. Konopnickiej w Kwiatonowicach (Małopolska, gmina Gorlice). Innowacja pedagogiczna prowadzona w Szkole Podstawowej w Kwiatonowicach (dalej – Szkoła) była oparta na założeniach Juliana Radzewicza, dotyczących warunków podejmowania pedagogicznych decyzji innowacyjnych (zaprezentowanych w poprzednim rozdziale artykułu). Stąd też innowacja ta miała swojego autora; była wyrazem niezadowolenia z dotychczasowego stanu rzeczy – efektów edukacji nauczycieli w szkole; wyrosła z koncepcji o charakterze prakseologicznym – miała do czegoś doprowadzić; wprowadzona była w warunkach dużej niepewności; była kontrolowana w toku realizacji; podejmowana była z myślą o kontynuacji. Założenia, że decyzja o podjęciu innowacji jest trafna, została zweryfikowana w praktyce. Prezentowany przykład innowacji pedagogicznej w Szkole koncentruje się na procesie jej wdrażania i realizacji. Źródłem innowacji były potrzeby Szkoły, zatem można ją zaliczyć do grupy innowacji mikrosystemowych (wewnętrznych), które „podejmowane są na ogół przez samych nauczycieli, z pewnym udziałem rodziców, uczniów i środowiska lokalnego. Celem tak pojmowanych innowacji jest rozwiązanie rzeczywistych trudnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, dostrzeżonych w szkole” (Radzewicz, 1992; za: Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 20). W cyklu rozwoju innowacji mikrosystemowej Radzewicz wyróżnił pięć faz:

- faza koncepcyjna (diagnoza sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, sformułowanie problemu oraz celu zmiany, określenie możliwych rozwiązań);
- faza projektowania (określenie sposobu działania, opracowanie techniki wdrażania innowacji);
- faza początku wdrażania (próby wprowadzania innowacji);
- faza pełnej realizacji (kontrolowanie, wprowadzanie korekty i modyfikacji);
- faza osiągnięcia efektów (badanie zmian wywołanych w szkole, analiza trafności innowacji) (Ibidem, s. 20).

Innowacja pedagogiczna w Szkole zostanie zaprezentowana według ww. faz oraz wymogów prawa oświatowego.

Szkoła Podstawowa im. M. Konopnickiej w Kwiatonowicach to mała szkoła wiejska z klasami I-VI, licząca ok. 80 uczniów, zatrudniających 11 nauczycieli w zróżnicowanym wymiarze czasu pracy. Szkoła jest centrum edukacyjnym i kulturalnym małej wioski w Beskidzie Niskim. Służy i jest ogniwem łączącym mieszkańców wioski oraz okolic. Szkoła odpowiada na potrzeby środowiska lokalnego oraz otrzymuje od niego wsparcie i pomoc. Rodzice uczniów są zaangażowani w życie Szkoły, która stara się sprostać ich oczekiwaniom i oczekiwaniom uczniów. Cieszy się dobrą opinią, na przestrzeni lat osiąga wysokie wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Warunki Szkoły (kadrowe, lokalowe) sprzyjają działaniom innowacyjnym nauczycieli prowadzonym już w latach 90. minionego wieku. Innowacja wprowadzona w ostatnich latach jest innowacją organizacyjno-programową, częściowo dyfuzyjną, nieoryginalną – odtwórczą (adaptacyjną). Podstawowe informacje na jej temat zawiera metryczka.

Tabela 2

*Metryczka innowacji pedagogicznej*

<b>Rodzaj innowacji</b>	<b>Innowacja organizacyjno- programowa</b>
<b>Tytuł innowacji</b>	„Taniec w szkole”
<b>Miejsce realizacji</b>	Szkoła Podstawowa im. Marii Konopnickiej w Kwiatonowicach
<b>Czas realizacji</b>	wrzesień 2009 – czerwiec 2012 kontynuacja: wrzesień 2010 – czerwiec 2013 wrzesień 2011 – czerwiec 2014
<b>Zakres innowacji</b>	program kształcenia ogólnego dla klas I-III
<b>Uczestnicy innowacji</b>	uczniowie I etapu edukacyjnego
<b>Realizator</b>	mgr Alicja Pyznar

Źródło: opracowanie własne.

Rodzaj innowacji, podany w metryczce, został określony według podziału określonego w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu (dalej – Rozporządzenie) z dnia 9 lutego 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., Nr 56, poz. 506). Jest to innowacja programowa – dotyczy programu nauczania ogólnego „Taniec w szkole” dla klas I-III, oraz organizacyjna – obejmuje zmiany w organizacji kształcenia na I etapie edukacyjnym w Szkole.

Adresowana jest do uczniów edukacji wczesnoszkolnej, rozpoczynających naukę w Szkole w kolejnych 3 latach szkolnych, tj. roku szkolnym 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. Czas realizacji innowacji obejmował 3-letni pierwszy etap edukacyjny trzech kolejnych roczników uczniów Szkoły. Zmiana innowacyjna wprowadzała do programu Szkoły nowe zajęcia edukacyjne „Taniec” według autorskiego programu kształcenia mgr Alicji Pyznar – „Taniec w szkole”.

## **Faza koncepcyjna innowacji pedagogicznej**

1. Wprowadzenie innowacji poprzedzono diagnozą umiejętności trzecioklasistów Szkoły w zakresie edukacji muzycznej i społecznej. Obejmowała 3 kolejne lata szkolne poprzedzające rok wdrażania innowacji. Diagnozę objęto również wydarzenia kulturalne i uroczystości szkolne.
2. Wyniki diagnozy wskazały na potrzeby wprowadzenia zmian wynikających z:
  - niezadawalających efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej na I etapie edukacyjnym w zakresie edukacji muzycznej i społecznej;
  - niezadawalających warunków realizacji zadań szkoły w zakresie zapewnienia uczniom warunków do rozwijania ekspresji muzycznej, rozpoznawania i rozwijania zainteresowań artystycznych (zbyt mała liczba godzin zajęć muzycznych obowiązkowych i pozalekcyjnych);
  - ubogiej, szablonowej oprawy artystycznej wydarzeń kulturalnych, uroczystości szkolnych i środowiskowych.
3. Problemem pedagogicznym są niskie efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej w rozwijaniu ekspresji muzycznej uczniów w młodszym wieku szkolnym. Skutkuje to w późniejszym czasie niskim poziomem artystycznym wydarzeń szkolnych i środowiskowych.
4. Celem wprowadzenia zmiany jest podniesienie jakości pracy szkoły w zakresie edukacji muzycznej oraz organizowanych uroczystości szkolnych i środowiskowych.
5. Możliwość rozwiązania prowadzące do osiągnięcia założonego celu innowacji to:
  - wzbogacenie oferty pozalekcyjnych zajęć muzycznych z uwzględnieniem ruchu, tańca narodowego i towarzyskiego, ekspresji muzyczno-ruchowej;
  - zwiększenie limitowanej liczby godzin zajęć edukacji muzycznej w klasach I-III oraz zmodyfikowanie programu edukacji muzycznej;
  - wprowadzenie nowego typu zajęć dodatkowych (obowiązkowych) w klasach I-III według autorskiego programu nauczania.

W wyborze rozwiązania prowadzącego do zakładanej zmiany brali udział nauczyciele, rodzice oraz dyrektor Szkoły. Każda propozycja wymagała dodatkowych środków finansowych w budżecie Szkoły. Wybrano trzecie rozwiązanie ze względu na jego odmienność i atrakcyjność.

## **Faza projektowania**

Po dokonanych wyborze rozwiązania prowadzącego do oczekiwanej zmiany w Szkole, przystąpiono do projektowania działań innowacyjnych.

1. Nauczyciel muzyki, mgr Alicja Pyznar, podniesie umiejętności metodyczne do prowadzenia zajęć tanecznych, muzyczno-ruchowych. Opracuje program kształcenia ogólnego do klas I-III pt. „Taniec w szkole”.
2. Dyrektor Szkoły wygospodaruje w budżecie Szkoły środki finansowe na wprowadzenie jednej godziny zajęć obowiązkowych do projektu organizacji pracy szkoły w roku szkolnym 2009/2010 i latach kolejnych. Pozyska fundusze na środki dydaktyczne, niezbędne do realizacji programu, wyposażenie sali do prowadzenia zajęć (lustra, poręcze, sprzęt muzyczny).
3. Na spotkaniach z rodzicami wychowawcy klas wprowadzą tematykę planowanej innowacji. Rodzice dzieci, które rozpoczną edukację w szkole, również zostaną zapoznani z planowaną do wdrożenia innowacją pedagogiczną.

4. Rada Pedagogiczna Szkoły wprowadzi zmiany w Szkolnych Zasadach Oceniania odnośnie oceniania osiągnięć uczniów z zajęć pod nazwą „Taniec”.
5. Dyrektor Szkoły przygotowuje zgłoszenie innowacji kuratorowi oświaty oraz organowi prowadzącemu szkołę.

### **Faza początku wdrażania**

W roku szkolnym poprzedzającym wprowadzenie innowacji do Szkoły, przeprowadzono próbne zajęcia z uczniami klas edukacji wczesnoszkolnych. Obserwatorami zajęć byli nauczyciele oraz rodzice. Alicja Pyznar (autor innowacji) ukończyła kurs metodyczny prowadzenia zajęć tanecznych w szkole. Była uczestnikiem wizyty studyjnej w Zespole Szkół Ogólnokształcących – Integracyjnych nr 3 w Krakowie, którego uczniowie realizowali program zajęć tanecznych z wysokimi efektami. Autorem programu zajęć oraz prowadzącym zajęcia był nauczyciel dyplomowany Jan Golec, który wyraził gotowość wsparcia zaplanowanej innowacji w Szkole. Recenzował opracowany przez Alicję Pynzar program pt. „Taniec w szkole”, udzielał wskazówek metodycznych i organizacyjnych do jego wdrożenia i realizacji. Przyjechał do Szkoły i prowadził z uczniami próbne zajęcia, obserwował zajęcia prowadzone przez autora innowacji, rozmawiał z uczniami, nauczycielami i rodzicami na temat wartości systematycznych zajęć tanecznych. Planowana innowacja cieszyła się zainteresowaniem uczniów i rodziców, w Szkole rosła nadzieja na jej powodzenie i wprowadzenie zaplanowanej, oczekiwanej zmiany.

### **Faza pełnej realizacji**

Z zachowaniem procedury prowadzenia innowacji w Szkole, określonej w §4 Rozporządzenia, w roku szkolnym 2009/2010 wdrożono w Szkole innowację pedagogiczną.

1. Opracowany przez mgr Alicję Pynzar program pt. „Taniec w szkole” został włączony do „Szkolnego zestawu programów nauczania”.
2. Jego realizacja została wprowadzona do arkusza organizacji pracy Szkoły na rok szkolny 2009/2010 oraz kolejne lata szkolne, jako dodatkowe/obowiązkowe zajęcia edukacyjne w klasach I-III. Zajęcia przyjęły nazwę „Taniec”.
3. Zwiększenie o 3 liczby godzin zajęć edukacyjnych dla klas I-III pochodzi z godzin do dyspozycji dyrektora szkoły. Rozporządzenie MENiS z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r., Nr 15, poz. 142 z póź. zm.) w §2 ust. 5 pkt 2 mówi, że godziny do dyspozycji dyrektora szkoły mogą być przeznaczone na „realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych (...), dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączany do szkolnego zestawu programu nauczania”.
4. Uczniowie klasy I (14 uczniów) rozpoczęli nowe zajęcia edukacyjne, 1 godzinę tygodniowo. Zakończyli w klasie III, w roku szkolnym 2011/2012. Innowację kontynuowano w dwóch kolejnych cyklach I etapu edukacyjnego. Zakończono w roku 2013/2014.
5. Innowację realizowano w ciągu 5 lat szkolnych, a objęła ona łącznie 39 uczniów trzech cykli edukacji wczesnoszkolnej.
6. Prowadzono monitoring i ewaluację działań innowacyjnych. Wprowadzane korekty i modyfikacje dotyczyły zarówno programu nauczania, jak i organizacji zajęć.

## **Faza osiągania efektów**

Badanie zmian zachodzących w Szkole, wywołane innowacją, prowadzono na bieżąco oraz 3-krotnie na zakończenie kolejnych cykli edukacji wczesnoszkolnej.

1. Autor innowacji składał radzie pedagogicznej oraz radzie rodziców raport z bieżącej ewaluacji programu (koniec roku szkolnego) oraz raport z końcowej realizacji programu (klasa 3).
2. Źródłem informacji na temat programu innowacyjnego oraz jego skutków były: obserwacje zajęć, uroczystości szkolnych i środowiskowych; opinie uczniów, rodziców, nauczycieli; udział uczniów i ich sukcesy w konkursach tanecznych, muzycznych; dokumentacja przebiegu nauczania i wychowania.

Innowacja nie została wdrożona na stałe do procesu dydaktyczno-wychowawczego Szkoły, ale zapoczątkowała oczekiwane zmiany. Zaliczyć ją można do innowacji częściowo dyfuzyjnej. Była częściowo powtarzalna (trzy kolejne roczniki uczniów edukacji wczesnoszkolnej), ale nie wyszła poza obręb Szkoły. Wzbogaciła Szkołę o nowe wartości i doświadczenia, wprowadziła zmianę tego, co dobre na to, co lepsze. Przyczyną rezygnacji z kontynuowania innowacji była zmiana na stanowisku kierowniczym szkoły oraz odejście z pracy autora innowacji. Nie wzbudziła ona zainteresowania szkół ościennych, w których zajęcia taneczne prowadzone były w tradycyjnej formie zajęć pozalekcyjnych. Wymierne korzyści z wprowadzonej innowacji to: zdecydowanie wyższe efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej w rozwijaniu ekspresji muzycznej uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych, wysoki poziom artystycznych wydarzeń szkolnych środowiskowych, zapewnienie uczniom warunków do rozwijania ekspresji muzycznej i zainteresowań artystycznych. Wdrożona innowacja wzbogaciła Szkołę o nowe wartości oraz doświadczenia, wprowadziła zmianę tego, co dobre na to, co lepsze.

## **Podsumowanie**

Różnorodność definicji, klasyfikacji innowacji pedagogicznej cechuje wspólny element – jest to świadoma, celowa i zaplanowana jakościowa zmiana w praktyce pedagogicznej. Realizowana w szkole innowacja ma być nie tylko sensowna, sprawna i atrakcyjna, ale powinna do czegoś doprowadzić. Z perspektywy rozwoju szkoły innowacja oznacza zmienność – rozwój, przeobrażenia ilościowe i jakościowe pracy pedagogicznej. Umożliwia rozwiązywanie problemów edukacyjnych oraz wychowawczych, ulepsza istniejący stan rzeczy. Cechą charakterystyczną innowacji „jest zamiar świadomego dokonywania zmian, którego założonym rezultatem jest osiągnięcie przyrostu wartości, czyli postępu. Innowacja powinna być tworem lepszym od poprzedniego, czyli bardziej użytecznym” (Gębuś, 2009; za: Kamińska, 2014, s. 230). Przykład innowacji pedagogicznej w Szkole Podstawowej w Kwiatonowicach ilustruje praktyczne działania ulepszające edukację muzyczną uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Świadomie dokonywane zmiany doprowadziły do wysokiego poziomu oprawy artystycznej uroczystości szkolnych i środowiskowych, powstania zespołu tanecznego, chóru szkolnego. Wprowadzona innowacja zapoczątkowała szereg istotnych zmian w pracy dydaktyczno-wychowawczej Szkoły, które skutkują postępem w jakościowej pracy placówki, współpracy ze środowiskiem lokalnym. Nie ma innowacji pedagogicznej bez nauczyciela. Posiadana wiedza, umiejętności i doświadczenia do wprowadzenia innowacji czyni go wyjątkowym nauczycielem. Nauczycielem, który jest nośnikiem nie tylko treści nauczania, ale również emocji i doświadczeń. Innowacja pedagogiczna jest drogą do sukcesu w pracy nauczyciela i szkoły. Spontaniczność, kreatywność i twórcze poszukiwania nauczycieli, aby zmienili na lepsze rzeczywistość edukacyjną, też są dobrym zaczynem rozwijania postaw innowacyjnych u uczniów (Zacłona, 2015, s. 11).



## **Bibliografia**

- Kamińska, B. (2014). Dylematy innowacji pedagogicznych w pracy nauczyciela. W: M. Kołodziejski (red.), *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu* (s. 128-141). Pułtusk: Wydawnictwo Akademia Humanistyczna im. A. Gieyszтора.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2009). *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teoria a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika.
- Radzewicz, R. (2003). Warunki podejmowania pedagogicznych decyzji innowacyjnych. W: E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, *Twórczość – wyzwania XXI wieku* (s. 78-92). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r., Nr 15, poz. 142).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U z 2002 r., Nr 56, poz. 506).
- Skorecka, L. (2010). *Prakseologiczny wymiar pedagogiki twórczości w pracy nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Zaślona, Z. (2015). Teoretyczne rozważania o potrzebie poszukiwań innowacyjności w edukacji. W: Z. Zaślona (red.), *Innowacyjność we współczesnej edukacji* (s. 7-12). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

**Mariusz GARBIEC**

Uniwersytet Opolski

## **PRACA Z UCZNIEM O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH – ZAWODOWE PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI**

### **Streszczenie**

Wdrożenie założeń edukacji włączającej do polskiego systemu edukacji stało się faktem, szczególną rolę przypisano nauczycielom, gdyż ich kwalifikacje, kompetencje, cechy osobowościowe i doświadczenie zawodowe decydują o powodzeniu procesu dydaktyczno-edukacyjnego. Ważną kwestią jest ustalenie, w jaki sposób studenci pedagogiki – którzy będą pełnić funkcję nauczyciela, również w kształceniu integracyjnym – ocenią swoje przygotowanie zawodowe do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badania empiryczne, które przeprowadzono w drodze wywiadu, objęły grupę 42 studentów II roku studiów magisterskich z następującymi specjalizacjami: wczesna edukacja szkolna z wychowaniem przedszkolnym i edukacja elementarna z terapią pedagogiczną. Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że respondenci oceniają stan ich przygotowania na dobrym poziomie, ale podkreślali, że brakuje im praktycznego doświadczenia. Zdecydowanie akceptują uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wyrażają gotowość do pracy z nimi w przyszłości.

**Słowa kluczowe:** uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kształcenie integracyjne.

### **Summary**

Introduction of the goals of the inclusive education into the Polish system of education became a fact and a special role was assigned to teachers in particular as their qualifications and competences, traits of character and vocational experience are a deciding factor in the success of the process of education. One of the more important aspects of the problem is establishing how the students of pedagogy, who will be in future participating in special needs education, ascertain the applicability of their vocational training in the work with special needs pupils. Forty two students of the Master's degree studies, specializing in the following fields: pre-school and early school education and elementary education with pedagogical therapy, were surveyed through interview. According to the gathered results respondents in the survey claim to be well prepared but emphasize the lack of practical experience. Respondents wholeheartedly accept special needs pupils and express the readiness to work with them in future.

**Key words:** special needs pupil, special needs education.

### **Wprowadzenie**

Zmiana zachodząca w zakresie dostrzegania i rozumienia zróżnicowanych potrzeb uczniów wymusza coraz to bardziej złożone rozwiązania wychodzące im naprzeciw, a proces ten obrazuje zmieniające się podejście systemu oświaty do realizowanych modeli kształcenia – od segregacyjnego, poprzez integracyjny, do edukacji inkluzyjnej/włączającej. Szkoła współczesna powinna zatem stanowić środowisko wyrównywania szans rozwojowych i edukacyjnych dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców, B. Śliwerski podkreśla (2012), że byłoby to możliwe dzięki demokratyzacji, jednak niestety jest ona wciąż daleka od ideału. Jak zauważają J. Kirenko i P. Gindrich, „systemy szkolne muszą wychodzić naprzeciw nie tylko problemom niepełnosprawności, ale także zjawiskom kulturowej różnorodności obywateli. (...) Idea integracji lub włączania, a co za tym idzie, pełnego uczestnictwa w życiu

społecznym, powinna stać się wyznacznikiem współczesności” (2007, s. 7). W Polsce realizowany jest model „wielu ścieżek edukacyjnych” (Garbiec, 2008, s. 107-112), co oznacza, że w ramach istniejącego systemu oferowane są rozwiązania umożliwiające korzystanie ze zróżnicowanych form kształcenia. Stosunkowo nowym modelem, który uwzględnia różnorodność uczniów uczęszczających do placówek o charakterze wychowawczo-edukacyjnym, jest edukacja włączająca. Założeniem tego modelu jest, aby każde dziecko uczęszczało do przedszkola lub szkoły znajdującej się najbliżej jego miejsca zamieszkania. G. Szumski (2010) akcentuje, że edukacja włączająca nie skupia się tylko na kształceniu osób z niepełnosprawnościami, ale również bierze pod uwagę wszystkie grupy, które są zagrożone marginalizacją społeczną, należy przez to rozumieć, że znacząco wykracza ona poza zakres pedagogiki specjalnej.

Wdrażanie idei inkluzji do polskiego systemu edukacji oraz realizacja jej szczegółowych założeń stały się faktem. Nie jest to jednak zadanie łatwe do realizacji, ponieważ istnieje wiele barier i ograniczeń, które proces inkluzji edukacyjnej utrudniają i opóźniają. Jednym z istotnych czynników determinujących powodzenie tego procesu jest nauczyciel szkoły, w której są realizowane założenia edukacji włączającej, posiadane przez niego kwalifikacje i kompetencje. Nie ulega wątpliwości, że praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, może przed nauczycielem stawiać wiele pytań, problemów i trudności. W tym kontekście istotne wydaje się sformułowanie pytania dotyczącego stanu przygotowania nauczycieli czynnych zawodowo, ale równie istotne jest określenie, jak swoje przygotowanie określają studenci aspirujący do pełnienia tej, jakże ważnej roli. Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie, w syntetycznym ujęciu, podstawowych kategorii pojęciowych, jakimi są specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja inkluzyjna/włączająca oraz nauczyciel realizujący założenia tej edukacji, jednak celem nadrzędnym będzie określenie, jak studenci pedagogiki określają stan swojego przygotowania zawodowego do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## **1. Specjalne potrzeby edukacyjne**

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawił się w piśmiennictwie światowym po raz pierwszy w Raporcie M. Warnock z 1978 roku, gdzie definiowane są one jako „potrzeby uczniów, którzy mają wyraźnie większe niż przeważająca część ich rówieśników trudności w uczeniu się, bez względu na to, czy źródłem tych problemów są uszkodzenia organiczne czy nie” (za: Sipowicz, Pietras, 2017, s. 7), natomiast w Polsce w oficjalnych pismach oświatowych pod koniec lat 90., gdzie specjalne potrzeby edukacyjne określono jako „potrzeby, które w toku rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z niepełnosprawności, lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się” (*Reforma systemu...*, 1998, s. 11). Z. Gajdzica (2006) wskazuje, że określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych można sprowadzić do dwóch podstawowych stanowisk:

- I. stanowisko skoncentrowane na uczniu, czyli na czynnikach wywołujących lub wzmagających potrzeby. Pozwala na lepsze zaspokajanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych dziecka – propozycja kształcenia w specjalnych placówkach, co jednak może przyczynić się do izolacji społecznej od pełnosprawnych rówieśników;
- II. stanowisko zorientowane na program nauczania, czyli skoncentrowane na sposobach – warunkach zaspokajania specjalnych potrzeb rozwojowych/edukacyjnych, a nawet niwelowania już na poziomie założeń programowych. Rozważa się stopień nasilenia trudności w uczeniu się (np. łagodne, umiarkowane, poważne oraz specyficzne) i poszukuje optymalnych rozwiązań w kontekście całego systemu kształcenia (edukacja ogólnodostępna, integracyjna, włączająca).

Jak zauważa J. Głodkowska (2013, s. 5):

Specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tych, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekle chore), społecznego (uczniowie niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin biednych, patologicznych czy niewydolnych wychowawczo). W kompleksowo rozumianej edukacji nie można zapomnieć również o problemach, jakie związane są z edukacją uczniów szczególnie uzdolnionych. Takie całościowe podejście ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.

Podanie pełnej i zamkniętej listy grup osób, które wymagają wsparcia nie jest możliwe, jednak z oczywistych względów konieczne było jej opracowanie, zatem w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643) zdefiniowano 12 głównych grup dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymieniając wśród nich osoby:

- z niepełnosprawnością;
- niedostosowane społecznie;
- zagrożone niedostosowaniem społecznym;
- z zaburzeniami zachowania lub emocji;
- ze szczególnymi uzdolnieniami;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych;
- z chorobą przewlekłą;
- w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- zaniedbane środowiskowo w wyniku sytuacji bytowej ucznia i jego rodziny, sposobu spędzania czasu wolnego, kontaktów środowiskowych;
- z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, m.in. związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Powyższe wyszczególnienie pozwala na stwierdzenie, że termin „specjalne potrzeby edukacyjne”, który kiedyś kojarzony był głównie z niepełnosprawnością, obecnie nabiera zupełnie innego znaczenia i mocno jest akcentowana potrzeba uwzględniania przez szkołę indywidualnych możliwości oraz potrzeb każdego ucznia.

## 2. Edukacja inkluzyjna/włączająca

Genezy edukacji inkluzyjnej należy dopatrywać się w zapisach przełomowego dokumentu, który ukazał się w roku 1994 – *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (1994). Najważniejszym jego przesłaniem było realizowanie edukacji dla wszystkich oraz szeroko rozumianej integracji, postulowano również aby osoby z deficytami rozwoju czy też marginalizowane społecznie, uczęszczały do szkół ogólnodostępnych. Jak zauważa G. Szumski, koncepcja edukacji włączającej „posiada także bardzo poważne walory teoretyczne. (...) Jest to najbardziej śmiała koncepcja teoretyczna szerokiego zasięgu, jaka pojawiła się w pedagogice specjalnej od czasu sformułowania tezy o wyuczalności wszystkich osób z niepełnosprawnością” (2014, s. 133). Definiowanie edukacji włączającej może być różnorodne, uwzględniając jej różne terminologie i znaczenia. M. Ainscow, wraz z zespołem swoich współpracowników, wyróżnia następujących sześć sposobów rozumienia edukacji włączającej:

- 1) dbałość wyłącznie o niepełnosprawnych: dzieci i młodzież, przejawiających „specjalne potrzeby edukacyjne”;
- 2) dbałość o uczniów przedwcześnie opuszczających szkołę ze względów dyscyplinarnych;
- 3) dbałość o różnorodne potrzeby uczniów, wynikające z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym;
- 4) dbałość o warunki kształcenia i przygotowanie szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach, czyli tworzenie, tzw. „szkoły dla wszystkich”;
- 5) dbałość o potrzeby wszystkich uczniów, tzw. „edukacja dla wszystkich”;
- 6) dbałość o rozwój systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa” (Ainscow i in., 2006; za: Wiszejko-Wierzbicka, 2012, s. 74).

J. Głodkowska wskazuje, że „edukacja włączająca to proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami, przy jednoczesnym zapewnieniu poczucia przynależności do społeczności szkolnej i zabezpieczeniu koniecznego dla nich wsparcia (technicznego, metodycznego, psychospołecznego, organizacyjnego) wynikającego z niepełnosprawności” (2010, s. 74). Ukazując związek teorii z praktyką pedagogiczną w kontekście paradygmatu edukacji inkluzyjnej, Z. Załona (2014, s. 21-22) podkreśla, że:

Tematyka inkluzji jest wielowątkowa, dotyka zagadnień teoretycznych, ale też praktycznych rozwiązań edukacyjnych. [...] Naczelna zasada pedagogiki inkluzyjnej – konieczność uwzględniania różnorodności – wynika z założeń edukacji włączającej, w której wymaga się respektowania niejednorodności dzieci, młodzieży, dorosłych pod różnymi względami, np.: wieku, płci, pochodzenia społecznego, języka, rasy, niepełnosprawności itd. Uwzględnianie odmienności cech, potrzeb czy oczekiwań jest istotą sensu tworzenia edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby. Szerokie spektrum problematyki inkluzji, jako paradygmatu edukacyjnego, nie lokuje się w jednej subdyscyplinie naukowej, dlatego aby rozumieć inkluzję społeczną i mieć rozeznanie w grupach ryzyka, trzeba dobrze orientować się w wielu dyscyplinach naukowych, w wynikach badań empirycznych, a także praktycznych rozwiązaniach dotyczących profilaktyki, rzetelnej diagnozy i terapii.

Pojęcie i zakres edukacji włączającej są stosunkowo trudne do zdefiniowania oraz określenia, mimo powszechnego już posługiwania się nimi w terminologii naukowej i praktyce pedagogicznej, trudności te wynikają przede wszystkim z genezy tego pojęcia, jego wielu różnych znaczeń oraz prezentowanych ujęć.

### **3. Nauczyciel w edukacji włączającej**

Przestrzeń szkoły realizującej edukację włączającą jest miejscem, w którym spotykają się uczniowie, nauczyciele i rodzice, istotne jest zatem wzajemne poszanowanie ich praw, poczucie odpowiedzialności za edukację dziecka, udzielanie sobie wzajemnego wsparcia i podejmowanie współpracy. Według D. Al-Khamisy „Przemiany zachodzące w obszarze mikrotemu i makrosystemu implikują zmiany w edukacji. Grupą zawodową najbardziej odczuwającą te zmiany, z chęci czy też konieczności uczestniczenia w nich, są nauczyciele. To oni pełnią strategiczną rolę w funkcjonowaniu, kreowaniu efektywności systemu oświatowego” (2013, s. 147). Podstawowym warunkiem skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli realizujących edukację włączającą jest zaakceptowanie przez nich określonego systemu postaw i wartości. Do osiągnięcia tego celu konieczne jest, aby nauczyciele uzyskali następujące kompetencje i umiejętności:

- umiejętność rozpoznawania i zaspokajania różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów;
- postawę otwartości na współpracę z rodzicami i rodzinami uczniów;
- umiejętność pracy w zespole ułatwiająca skuteczną współpracę z innymi nauczycielami oraz specjalistami zarówno w szkole, jak i poza nią (Al-Khamisy, 2016, s. 31).

Istotne są także kwalifikacje i kompetencje zawodowe posiadane przez nauczycieli, które mają zasadnicze znaczenie w realizacji założeń edukacji inkluzyjnej w szkołach. Dokonując prezentacji zawodowych kompetencji pedagogów specjalnych, M. Sekułowicz wyodrębniła najważniejsze, które w aktualnej rzeczywistości edukacji inkluzyjnej powinny być kształtowane wśród wszystkich nauczycieli. Można do nich zaliczyć m.in.:

- refleksyjność i plastyczność myślenia, które determinują twórcze nauczanie;
- świadomość pełnionej roli;
- odpowiedzialność za proces edukacji, terapii i opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością;
- umiejętność budowania pozytywnego społecznego obrazu niepełnosprawnych podopiecznych oraz kształtowania poczucia własnej wartości uczniów;
- cierpliwość i wytrwałość;
- autentyczność, przekładającą się na umiejętność bycia sobą, a nie granie roli w zależności od sytuacji;
- poczucie sprawiedliwości, oznaczające stosowanie jednoznacznych kryteriów oceniania i postępowania wobec uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością uwzględniające ich możliwości i umiejętności;
- umiejętności organizacyjne, zarówno w pracy dydaktycznej, jak też w przypadku różnych innych form aktywności dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnością;
- umiejętność współpracy i współdziałania z rodzicami, dzięki której istnieje realnie większa szansa na opracowanie lepszej strategii pomocy niepełnosprawnemu dziecku;
- zdolność rozumienia niepełnosprawności dziecka, dzięki czemu istnieje możliwość wczuwania się w jego potrzeby oraz stawianie mu zadań odpowiednich do jego możliwości rozwojowych a tym samym umiejętność rozwijania mocnych stron dziecka;

- motywowanie dziecka do aktywności, uwzględniając rodzaj niepełnosprawności i związane z tym ograniczenia;
- odporność na trudności wynikające z pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, wytrwałość w ich pokonywaniu, umiejętność radzenia sobie z nimi;
- otwartość na innowacje (Sekułowicz, Sekułowicz, 2016, s. 69).

Według T. Zacharuk, wśród umiejętności nauczyciela, które niezbędne są do pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej, powinny znaleźć się:

- umiejętność rozwiązywania problemów oraz oszacowania, jakich umiejętności potrzebuje uczeń (a nie polegania jedynie na standardowym programie nauczania);
- umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dzieci i ich wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności;
- umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla uczniów;
- umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi, bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim uczniom zaangażować się w życie klasy i szkoły;
- umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w klasie, tak aby wszyscy uczniowie brali w nich udział. Ta umiejętność dotyczy nie tylko szkół podstawowych czy średnich, ale uczelni. To oznacza więcej nauczania w formie aktywnej, a mniej w tradycyjnej (uczeń w ławce);
- umiejętność nauczenia się doceniania wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie uczniowie wnoszą do klasy, nie tylko umiejętności naukowych. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego klasie ceni się umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej szkoły,
- umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim uczniom każdego dnia (2011, s. 6).

Jak stwierdza A. Rękawek, „Bardzo ważna, może najważniejsza dla edukacji włączającej, jest zmiana w kształceniu nauczycieli – aby byli przygotowani do wspierania wszystkich uczniów, z umiejętnością uwzględnienia indywidualnych potrzeb oraz wiedzą na temat tego, jak współpracować w tej kwestii z rodzicami i, jeśli zachodzi taka potrzeba, ze specjalistycznymi instytucjami” (2006, s. 50). Należy podkreślić, że problem właściwego przygotowania zawodowego nauczycieli był podnoszony w literaturze przedmiotu stosunkowo często. J. Głodkowska (2013, s. 14) zauważa, że:

Aktualna edukacja uczniów z niepełnosprawnością wymaga zweryfikowania koncepcji przygotowania nauczycieli. W klasyfikacji zawodów nie wyodrębniono grupy zawodowej, której profil byłby ukierunkowany na pracę z uczniem z niepełnosprawnością w warunkach systemu edukacji integracyjnej/włączającej. Zawody określone w grupie: nauczyciele szkół specjalnych (kod 2352) nie dają uprawnień do podejmowania takich zadań, ponieważ przygotowanie zawodowe jest wąskie i sprofilowane na jedną niepełnosprawność w określonej placówce specjalnej (tyflopédagog, surdopédagog, oligofrenopédagog).

Realizacja założeń edukacji włączającej wymaga wyposażenia nauczycieli w niezbędną wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu można stwierdzić, że w chwili obecnej istnieje poważny dysonans pomiędzy standardem przygotowującym do zawodu nauczyciela (szczególnie nauczyciela przedmiotów kształcenia ogólnego), obowiązującym w szkolnictwie wyższym, a kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli przez władze oświatowe.

#### **4. Charakterystyka badań**

Realizacja założeń idei edukacji włączającej oraz wdrażanych i stosowanych rozwiązań praktycznych jest przedmiotem licznych rozważań teoretycznych, jak również realizowanych badań empirycznych. W celu ukazania istotnego zagadnienia, jakim jest zawodowe przygotowanie studentów pedagogiki do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, badaniami empirycznymi, które przeprowadzono za pomocą wywiadu nieskategoryzowanego, objęto grupę 42 studentek II roku studiów magisterskich o specjalnościach: kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym oraz edukacja elementarna z terapią pedagogiczną z Instytutu Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego. Najbardziej liczną grupę badanych stanowiły studentki w wieku 24 lat – 20 respondentek, 25 lat – 10, 23 lata – 9 badanych, 26 lat – 2, 27 lat – 1 respondentka. W środowisku miejskim zamieszkiwały 22 badane, a 20 w wiejskim. Pracę w zawodzie podjęło 6 studentek edukacji elementarnej z terapią pedagogiczną i 3 studentki kształcenia wczesnoszkolnego z wychowaniem przedszkolnym.

#### **5. Analiza wyników badań**

Uzyskane wyniki badań sondażowych pozwoliły na określenie stopnia znajomości pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”. Respondentki zostały poproszone o jego zdefiniowanie, 26 (62,0%) badanych podało definicje, które można uznać za wyczerpujące; następnych 14 (33,3%) uczyniło to w stopniu zadowalającym, a 2 (4,7%) respondentki miały z tym problem. Uzyskane wyniki mogą budzić pewien niepokój, ponieważ pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” jest w chwili obecnej jednym z kluczowych pojęć funkcjonujących w obszarze edukacji na wszystkich jej etapach. Z drugiej jednak strony pojęcie to, jak wskazano w części teoretycznej niniejszego opracowania, nadal wywołuje trudności w zakresie definiowania i prawidłowego rozumienia jego zakresu.

Kolejną istotną kwestią badawczą było ustalenie, jaki jest poziom znajomości przepisów dotyczących tego, kogo zalicza się do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Udzielając odpowiedzi na to pytanie 22 (52,4%), badane powołały się na konkretny akt prawny, jakim jest Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, w którym szczegółowo określono grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Następnie 12 (28,6%) respondentek wskazało, że tę kwestię regulują stosowne rozporządzenia, a pozostałych 8 (19,0%) ogólnie stwierdziło, że regulują to przepisy. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że znajomość przepisów w tym zakresie nie jest zadowalająca, pomimo tego, że często nawiązywano do nich w czasie zajęć dydaktycznych na uczelni, były one także omawiane na zajęciach z prawa oświatowego. Wspomniane rozporządzenie jest aktem prawnym regulującym funkcjonowanie jednego z istotnych obszarów współczesnej edukacji, zatem brak jego znajomości można usprawiedliwić tylko tym, że w uzupełnionej wersji obowiązuje ono od niespełna roku.



Kolejnym zagadnieniem było ustalenie, czy respondentki w czasie realizacji pedagogicznej praktyki śródrocznej i ciągłej miały kontakt z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że 31 (73,8%) badanych odbywało praktykę pedagogiczną w przedszkolach oraz szkołach, formalnie realizujących edukację włączającą, a pozostałe 11 (26,2%) odbywało ją w placówkach, które nie podjęły jeszcze realizacji takiej formy kształcenia, aczkolwiek wśród uczniów były dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Istotne było także ustalenie, jakiego rodzaju specjalne potrzeby edukacyjne najczęściej występowały wśród uczniów, z którymi studentki miały kontakt w czasie praktyki. Najbardziej liczną grupą byli uczniowie z ADHD – 15 wskazań; autyzmem – 13; zaburzeniami słuchu – 10 wyborów; chorobami przewlekłymi – 9; zespołem Aspergera, wybitnymi uzdolnieniami – po 8 wskazań; niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami wzroku, specyficznymi trudnościami w nauce – po 7; zespołem Downa, niepełnosprawnością ruchową, niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami zachowania – po 5 wyborów; zaburzeniami mowy, zaburzeniami emocjonalnymi – po 4; FAS – 3 wskazania; niepełnosprawnością sprzężoną, trudnościami adaptacyjnymi – po 2; dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo oraz po przeżyciu sytuacji traumatycznej – po 1 wyborze. Powyższe dane wskazują, że w placówkach, w których respondentki realizowały praktykę pedagogiczną, obowiązkowe wychowanie przedszkolne oraz obowiązek szkolny realizują uczniowie o bardzo szerokim spektrum specjalnych potrzeb edukacyjnych, prawie ze wszystkich grup jakie są określone w przywoływanym już rozporządzeniu.

Przedmiotem zainteresowania badającego był stosunek, jaki przejawiały respondentki wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z którymi miały kontakt w czasie praktyki pedagogicznej. Uzyskane dane pozwalają na stwierdzenie, że wszystkie badane 42 (100,0%) określają go jako zdecydowanie pozytywny, zauważając, że są to tacy sami uczniowie jak inni, wymagają tylko tego, aby stworzyć im odpowiednie warunki do kształcenia i rozwoju, na miarę własnych możliwości, stosunek ten obrazują również wypowiedzi zamieszczone poniżej:

„Swoj stosunek do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określam jako pozytywny. Dla mnie są to wspaniałe dzieci, ze swoją historią, nieraz bardzo trudną, które potrzebują drugiej osoby, jej pomocy i wsparcia. Chociaż praca z takimi uczniami tworzy wiele wymagań, to jest to wspaniała przygoda, mieć możliwość zapewnienia im odpowiedniego rozwoju”;

„(...) Nie uważam ich w żadnym stopniu za dzieci gorsze, są to uczniowie którzy wymagają od społeczeństwa więcej zrozumienia i wsparcia”.

„Mój stosunek do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest pozytywny. Od najmłodszych lat miałam kontakt i współpracowałam z tymi osobami, gdyż jako dziecko uczęszczałam do grupy przedszkolnej z oddziałem integracyjnym oraz szkoły podstawowej z oddziałem integracyjnym. Obecnie jestem wdzięczna rodzicom za to, że mogłam uczęszczać na zajęcia do grupy integracyjnej, gdyż nauczyło mnie to innego patrzenia na ludzi, a przede wszystkim, że nie zachowanie czy wygląd są najważniejsze, lecz wnętrze osoby”.

„Żyję w świadomości tego, że istnieją takie osoby, mają swoje przywileje i swoje potrzeby wynikające z ich uwarunkowań. Praca z takimi osobami jest niezwykle istotna, aby mogły otrzymać wykształcenie i z czasem zostały przystosowane do możliwie samodzielnego funkcjonowania we współczesnym świecie”.

„Uważam, że strach ma wielkie oczy. Im bardziej się czegoś boimy, tym bardziej nas to przerasta. W przyszłości widzę siebie jako nauczyciela pracującego z każdym dzieckiem, bez względu na jego pochodzenie, kolor skóry czy też towarzyszące mu niepełnosprawności.

Ponadto, uważam że rezultaty osiągnięte w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami, przynoszą taką samą satysfakcję, a może i nawet troszkę większą”.

Zagadnieniem istotnym poznawczo były również opinie odnoszące się do funkcjonowania oraz realizacji założeń edukacji włączającej, wypowiedzi respondentek w tym zakresie cechowała stosunkowo duża refleksyjność. W opinii 26 (61,9%) badanych uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni uczyć się w klasach w szkołach masowych; kolejne 12 (28,6%) wskazało, że powinni oni uczyć się w klasach w szkole masowej, jednak tylko wtedy, kiedy są zapewnione ku temu odpowiednie warunki; a 4 (9,5%) respondentki podkreślają, że powinni oni uczyć się w klasach integracyjnych. Badane podkreślają, że realizacja edukacji włączającej jest rozwiązaniem dobrym, jednak po uwzględnieniu pewnych czynników, determinujących jej prawidłową realizację, aby zobrazować dylematy badanych, warto przytoczyć kilka wybranych wypowiedzi:

„Wszystkie dzieci, zarówno te, które rozwijają się prawidłowo, jak i te, które mają problemy z uczeniem się – niezależnie od powodu, są dla mnie niepowtarzalne. Myślę, że jeśli stworzymy odpowiednie warunki dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz okazemy im wsparcie mają szansę realizować program edukacyjny na równi ze swoimi rówieśnikami. Takich dzieci jest bardzo wiele i zdaję sobie sprawę, że pracując jako nauczyciel będę miała z nimi kontakt”.

„Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, powinni realizować je w placówkach odpowiednio do tego przygotowanych, między innymi poprzez zapewnienie większej ilości dobrze wykwalifikowanej i przygotowanej kadry i mniejszej ilości dzieci w klasach. Tam nauczyciel rzeczywiście będzie mógł indywidualnie podejść do takiego dziecka i zapewnić mu odpowiednie warunki w procesie uczenia się”.

„Uważam, że uczniowie ci powinni mieć prawo kształcić się wraz z rówieśnikami w szkole masowej, jak również integracyjnej i specjalnej. Wybór szkoły powinien być decyzją rodziców po konsultacji ze specjalistami. Nauczyciel powinien angażować się w pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i poświęcać tym uczniom czas, lecz nie może się to dziać kosztem pozostałych dzieci. Dlatego w każdej klasie, do której uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinno się zapewnić nauczyciela wspomagającego, który pomagałby w pracy z takimi uczniami”.

Kolejną istotną kwestią badawczą było ustalenie, jak respondentki oceniają, na podstawie poczynionych obserwacji, stopień trudności pracy nauczyciela, w którego grupie/klasie znajdują się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że stopień ten jest określany przez 39 (92,9%) badanych jako duży, pozostałe 3 (7,1%) podkreślają, że jest on uzależniony od wiedzy i umiejętności nauczyciela. Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga przygotowania zawodowego na wysokim poziomie, istotne jest także doświadczenie i posiadanie określonych cech osobowościowych oraz umiejętność organizowania współpracy ze specjalistami i rodzicami uczniów. Zamieszczone poniżej wypowiedzi respondentek pozwalają na ukazanie ich refleksji i tym samym rodzaju wątpliwości jakie się pojawiły:

„Uważam, że nie jest sztuką prowadzenie zajęć w klasie, gdzie dzieci siedzą wpatrzony w nauczycielkę i skupione, w ciszy wykonują każde polecenie. Podziwiam nauczycieli, którzy pracują codziennie w klasie, gdzie mają kilkoro tak różnych dzieci, z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymaga to od nauczyciela ciągłego myślenia o grupie jak o jednostkach, którym trzeba przygotować ciekawy materiał na danym poziomie. (...) Oceniam stopień trudności takiej pracy jako bardzo wysoki”.

„(...) Pracuję w szkole podstawowej jako nauczyciel klasy III i w mojej klasie jest dziewczynka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, mogę stwierdzić, że nie jest łatwo pracować z takim uczniem i klasą razem, ponieważ dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych potrzebują dużo uwagi i poświęcenia czasu, co często utrudnia prawidłowy kontakt z resztą uczniów w klasie”.

„Uważam, że stopień trudności jest wysoki, ponieważ duża rozpiętość między poziomem dzieci w normie a dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szczególności dziećmi upośledzonymi umysłowo, utrudnia wspólne prowadzenie zajęć dydaktycznych (...)”.

„(...) Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga o wiele więcej starań oraz cierpliwości, aby widoczne były jej rezultaty. Nauczyciele powinni posiadać wiedzę dotyczącą postępowania oraz warunków, które należy stworzyć aby adekwatnie pracować z takimi dziećmi. Nauczyciel w swojej pracy powinien brać pod uwagę to, czego oczekują od niego uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzice. A najczęściej oczekują oni akceptacji, zrozumienia, szerokich kompetencji swoich pedagogów, a przede wszystkim większego zaangażowania w sprawy uczniów. Uważam dlatego, że jest to trudna i wymagająca praca lecz daje ona więcej satysfakcji”.

„Trudno jest zindywidualizować proces nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie, w której znajduje się tak dużo dzieci, a w tym kilkoro wymaga dostosowania wymagań, wsparcia i szczególnej uwagi ze strony nauczyciela. Trudno pracować z grupą 25 uczniów i mieć możliwość poświęcenia uwagi każdemu równocześnie, a co dopiero zweryfikować ich indywidualne potrzeby, możliwości i problemy. (...) Czasami wręcz patrząc z boku, wydaje mi się to niemożliwe w tym szkolnym pędzie, realizacji programu i określonych celów dydaktycznych”.

„Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej wymaga od nauczyciela bardzo dużo pracy, zaangażowania i poświęcenia. (...) Jednak przy dużej liczbie dzieci, nauczyciel nie jest w stanie w pełni poświęcić się temu uczniowi. Dobrym rozwiązaniem jest zatrudnienie dodatkowego nauczyciela, który podczas lekcji wspomaga nauczyciela prowadzącego w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej nie jest niemożliwa, ale trudna i wymagająca”.

Zagadnieniem istotnym było również ustalenie, jak respondentki oceniają swoje przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uzyskane wyniki badań pozwalają na stwierdzenie, że swoje przygotowanie ocenia na poziomie bardzo dobrym 12 (28,6%) badanych, na poziomie dobrym 20 (47,6%), pozostałych 10 (23,8%) określa to przygotowanie jako niewystarczające. Dokonując oceny swojego przygotowania, badane podkreślają, że cechuje je duży subiektywizm, ponieważ wewnętrzne odczucie powinno być zweryfikowane poprzez podejmowanie działań w warunkach realnych, w tym przypadku rzeczywistości edukacyjnej, wtedy dopiero można stwierdzić na jakim jest ono poziomie. Respondentki często podkreślały także, że mają dobre przygotowanie teoretyczne – szczególnie w zakresie psychologicznym i metodycznym, jednak brakuje im doświadczeń praktycznych, nie tylko w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także podejmowania i realizacji działań w zakresie planowania i projektowania procesu dydaktyczno-wychowawczego z tą grupą uczniów. W celu zobrazowania tego zagadnienia, warto przytoczyć kilka wypowiedzi respondentek:

„Moja wiedza jest zadowalająca i byłabym gotowa aby podjąć się pracy z takim uczniem bądź uczniami”.

„Uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest kilka grup. Wydaje mi się, że nie ze wszystkimi uczniami potrafiłabym pracować i jestem przygotowana do pracy z nimi (...), a na pewno nie na samym początku pracy w zawodzie”.

„Pracując jako nauczyciel wychowania przedszkolnego mam możliwość pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (...) nie jest to zadanie proste, wymaga sporego zaangażowania, a efekty nie pojawiają się od razu. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to spore wyzwanie dla początkującego nauczyciela, jednak staram się systematycznie poznawać nowe metody pracy, poszerzać wiedzę, aby pozytywnie wpłynąć na rozwój dzieci”.

„Praca z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga wielopłaszczyznowego przygotowania. To bardzo ciężkie zadanie, wymagające zarówno wiedzy merytorycznej, jak i możliwości praktycznego nabycia umiejętności. Tematyka pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi była wielokrotnie poruszana na wielu przedmiotach, a wiedza z jej zakresu powtarzana i utrwalana. Natomiast sądzę, że umiejętności praktycznych człowiek nabywa podczas pracy, każdy przypadek dziecka jest inny, nie zawsze można przypasować go do ram książkowych”.

„Uważam, że poziom zdobytej wiedzy jest dobry. Jednak trudno jest ocenić poziom swojej wiedzy, ponieważ wszystko zależy od rodzaju trudności i specjalnych potrzeb danego ucznia. Praktyczne działanie weryfikuje nasze umiejętności i wiedzę”.

„Uczelnia dysponuje dużym wachlarzem zajęć, jednak brakuje moim zdaniem zajęć praktycznych, czy spotkań z praktykami z danego zakresu”.

„Posiadam wiedzę na temat różnego rodzaju zaburzeń i niepełnosprawności. Z literatury i zajęć na uczelni wiem także jakie potrzeby mają tacy uczniowie, jak powinna wyglądać praca z nimi, jednak uważam, że mam za mało doświadczenia praktycznego”.

Powyższe przedstawienie i omówienie uzyskanych wyników badań empirycznych jest ich syntezą, z uwagi na ograniczone ramy, prezentuje jedynie wybrane zagadnienia i problemy związane z przygotowaniem zawodowym studentów pedagogiki do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowi jednak przyczynek do podjęcia dalszych, pogłębionych eksploracji naukowych w omawianym obszarze badawczym.

## **Podsumowanie**

Reasumując, należy stwierdzić, że realizacja założeń edukacji włączającej jest przemyślanym rozwiązaniem, trudno jednak założyć, że koncepcja specjalnych potrzeb edukacyjnych jest już jedyną i właściwą perspektywą patrzenia na problem organizowania pracy z uczniami, u których je stwierdzono. Nie ulega jednak wątpliwości, że jesteśmy świadkami fundamentalnych zmian w systemie polskiej oświaty. Określono wiele czynników mających wpływ na jakość kształcenia uczniów w edukacji włączającej, jednak szczególną rolę przypisano nauczycielom; ich kwalifikacje, kompetencje, cechy osobowości i doświadczenie zawodowe determinują powodzenie realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zatem istotne jest podjęcie wszelkich działań, które powinny obejmować rzetelne przygotowanie przyszłych nauczycieli do realizacji zadań edukacji włączającej, gdyż jak stwierdza I. Chrzanowska „Nie może być dobrej edukacji bez dobrze przygotowanej kadry” (2010, s. 149). Zdanie to można by strawestować – nie może być dobrej edukacji włączającej bez dobrze przygotowanych i pozytywnie do niej nastawionych nauczycieli.

## Bibliografia

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nr 4-5, 295-308.
- Al-Khamisy, D. (2016). Nauczyciele wobec dylematu za czy przeciw inkluzji. Inkluzja jako hasło czy rzeczywistość? W: L. Pytko, T. Zacharuk, M. Wiśniewska (red.), *Perspektywy i doświadczenia edukacji inkluzyjnej* (s. 29-43). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, (1994). Salamanka: UNESCO.
- Gajdzica, Z. (2006). Specjalne potrzeby edukacyjne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. V, s. 870). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Garbiec, M. (2008). System kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły* (s. 107-112). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe* (cz. I, s. 37-92). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Głodkowska, J. (2013). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym. *Szkoła Specjalna*, 1(267), 5-16.
- Kirenko, J., Gindrich, P. (2001). *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola.
- Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. (1998). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643).
- Rękawek, A. (2006). O społecznych kontekstach edukacji włączającej. Część I. *Dyrektor Szkoły*, 3, 49-50.
- Sekułowicz, M., Sekułowicz, A. (2016). Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 22, 60-72.
- Sipowicz, K., Pietras, T. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szumski, G. (2014). Edukacja włączająca – niedokończony projekt. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 127-138.
- Śliwerski, B. (2012). Demokracja w szkole – szkołą wyrównywania szans rozwojowych i edukacyjnych uczniów. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian* (s. 17-38). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wiszejko-Wierzbicka, D. (2012). Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły. *Niepełnosprawność. Zagadnienia, problemy, rozwiązania*, III/2012(4), 71-85.
- Zaclona, Z. (2014). Związek teorii z praktyką pedagogiczną w kontekście paradygmatu edukacji inkluzyjnej. W: T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska (red.), *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji* (s. 13-24). Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Meritum*, 1(20), 2-8.

**Jolanta MACHOWSKA-GOC**  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **NAUCZYCIEL WSLUCHANY W ŚWIAT UCZNIA – PONOWOCZESNE PRZESTRZENIE KULTUROWE<sup>1</sup>**

(...) mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy;  
mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia do dokończenia wszelkich starań,  
aby odkrył to, o czym już wie.  
(P. Coelho, *Czarownica z Portobello*)

### **Streszczenie**

Opracowanie ma na celu opisanie postmodernistycznych przestrzeni kulturowych w powieści J. Bernard: *Czarownice z Wolfensteinu. Pierścień i sito i Czarownice z Wolfensteinu. Wstęga i kamień*. Przestrzenie są wypełnione fantastycznymi postaciami, które działają jak konstrukcje mentalne (czarownice: Martyna, Amelia, Adela i Sabina, a także demony, wilkołaki i wampiry). Przestrzenie służą jako nośniki różnych znaków kultury, z których każdy jest profilowany poprzez interakcję tematów intertekstualnych (J. Machowska-Goc), międzykulturowych oraz intermentalnych (J. Machowska-Goc). W badaniu analizuje się temat z wykorzystaniem następujących kategorii badawczych: językowej, literackiej i kulturowej. Metodologia pozwala na opis postmodernistycznych postaci literackich, które przemawiają do współczesnych młodych czytelników i sposobów, w jakie angażują się w literaturę.

**Słowa kluczowe:** wyimaginowane światy, temat intermentalny, profilowanie, czarownica, kognitywizm, magia.

### **Summary**

The object of this monograph is to describe postmodernist cultural space in J. Bernard's novel *Czarownice z Wolfensteinu [tn. Witches of Wolfenstein]. The Ring, the Sieve and the Witches of Wolfenstein. The Ribbon and the Rock*. This space is occupied by fantastical characters acting as mental constructs (witches: Martyna, Amelia, Adela and Sabina as well as by demons, werewolves and vampires). The space acts as a vector for various cultural denotations each of which is being profiled through the interactions of the inter-textual (J. Machowska-Goc), intercultural and intermental (J. Machowska-Goc) subjects. In the research the subject is analysed in the following research categories: language, literary and cultural. Methodology enables us to describe postmodernist literary protagonists which appeal to the contemporary young readers and the manner in which they become engaged with literature.

**Key words:** imaginary worlds, intermental subject, profiling, witch, cognitivism, magic.

---

<sup>1</sup> Fragment tekstu dotyczący motywu czarownicy był prezentowany na konferencji w Krakowie w roku 2016. *Czarownica odziana w szaty współczesności w twórczości Julii Bernard*, J. Machowska-Goc, 2016, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Twórczość polskich pisarek, poetek i ilustratorek dla dzieci i młodzieży po 1989 roku”, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, 17-18 października 2016.

### **1. Doba hipernowoczesności czynnikiem modelującym alternatywne sposoby uczestnictwa człowieka w kulturze**

Współczesny, zdigitalizowany człowiek zanurzony w hipernowoczesnej kulturze nie tylko podlega przemodelowaniom w zakresie sposobów odbioru różnych tekstów oraz znaków kulturowych, ale także jest wpisany niejako w te teksty jako byt ontyczny (Szczęsna, 2015), aktywny poznawczo-działający i zaangażowany (Nycz, 2017). Człowiek będący częścią jakiejś kultury oraz wszechświata jest ukształtowany przede wszystkim przez swoje środowisko, kraj etc. Obecny świat mediów, cyfryzacja warunkuje istotę ludzką jako globalną i nie sposób dzielić tej kultury na Wschód czy Zachód.

Z antropologicznego punktu widzenia jest to świat przepływów, w którym „przenikają wzajemnie reinterpretują idee i ideologie, ludzie i dobra, obrazy i przekazy (...). Te przepływy mają wszak różną prędkość, kierunek, odmienne źródła i czasy trwania, wchodzą ponadto w różnego rodzaju relacje w określonych regionach” (Kuligowski, 2007, s. 19).

### **2. Różne obrazy „ja” a przenoszenie się i uczestniczenie w światach wyobrazeniowych jako wynik działania znaków i tekstów kultury**

Można się tu pokusić o określenie człowieka XXI wieku jako bytu „ku” lub też „inter” (JMG). W dzisiejszym świecie jesteśmy jednostkami poddawaniemu zanurzeniu w kulturze – na krótko, jesteśmy istotami impresjonistycznymi – tu i teraz, tu i w tym momencie. Można powiedzieć, iż jesteśmy „ja” chwilowymi (określenie JMG), które to budują „Ja oczarowane przez dostępne w kulturze wyimaginowane światy” m.in. przez tzw. nurt *fantasy* (Zagórska, 2004, s. 9). Zatem owe światy w tychże rozważaniach odnoszą się do zagadnień lingwistyki mentalnej, rozumianej za J. Mazurkiewicz-Sokołowską (2010) jako pojęcie zbiorcze, mieszczące w swym obrębie zarówno aspekt mentalistyczny (oznaczający odniesienie do umysłu, uwzględniający czynniki psychologiczne w analizie faktów językowych), jak też kognitywny – akcentujący istotę szeroko pojmowanego poznania oraz dotyczą wytworów przestrzeni mentalnych nauczyciela i ucznia, w których istotną rolę odgrywa pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej (Adamowski, Wójcicka, 2012) rozumiana jako kod, oraz pamięć utożsamiana z tekstem (Kajfosz, 2012).

### **3. Deszyfracja tekstów czytanych przez młodzież jako jedna z prób wsluchania się w ich świat**

Odkodowywanie i reinterpretacja tekstów, tu: literackich J. Bernard, *Czarownice z Wolfensteinu. Pierścień i sito* oraz *Czarownice z Wolfensteinu. Wstęga i kamień* (Bernard, 2014), w dobie hipernowoczesności są związane z dynamiką współczesnego świata, jego nomadycznością (Kronenberg, 201), gdzie mapy znaczenia są dezaktualizowane przez zmiany współczesnego świata i szybkie przenikanie kultur i/lub znaków kulturowych, dlatego też proces ich czytania skupia się na „wyczuleniu na ruchome konteksty znaczenia i zainteresowaniu sposobami przyłączania do siebie nawzajem różnych kodów, gier językowych, symboli oraz technikami koniecznej mediacji czy translacji <<w-pomiędzy nimi >> (...) Dlatego współczesny człowiek (...) potrzebuje wypracowania praktyki poruszania się wśród różnorodnych i przygodnych wyobrażeń psycho-kulturowych” (Pankalla, Kilian, 2007, s. 25).

#### 4. Metaforyczne modele czasu i przestrzeni jako sposób łączenia elementów archaicznych ze składnikami współczesnego świata

Jeżeli chodzi o konceptualizację czasu jako kategorii językowej i mitycznej w tekstach J. Bernard, to jest ona związana z symbolicznym podwojeniem oraz implikacją odwracalności (Durand, 2002), co dotyczy egzemplifikacji domeny temporalnej jako sfery sakralnej, innymi słowy czasu świętego, który to podobnie jak w społeczeństwach archaicznych „jest nieograniczenie odwracalny, powtarza się w nieskończoność, będąc wciąż tym samym czasem” (Eliade, 1994, s. 21). Wobec tego czas i język to jednostki podlegające zmianie tworząc swego rodzaju kontinuum (Sawicka, 2006). Nadto czas posiada swój kształt (Rokoszowa, 1989). „Proces ten odzwierciedla się w różnego typu konceptualizacjach czasu implikowanych procesami wyobraźni, która poprzez figurę przestrzenną – ujarzmiła powszedni upływ czasu (...) i (...) za pośrednictwem roku przybiera przestrzenną formę koła” (Durand, 2002, s. 169). Na płaszczyźnie opisywanych tekstów Bernard czas w tym ujęciu mierzony jest m.in. w następujący sposób:

– **czas to: pierścień i koło** (Cirlot, 2000; Kopaliński 1990), rozumiany jako ciągłość, całościowość, wiecznie powracający czas, w którym to, w toku narracji, jest on egzemplifikowany jako powrót jednej z głównych bohaterek Martyny do domu, do Matki Adeli, ale także odrodzenie negowanej przez Martynę kontynuowania misji bycia czarownicą zarówno generycznie, jak i tożsamościowo – jest to swego rodzaju jej „powrót do siebie”: Zrozumiałam, że chcę, żebyś to ty ją poprowadziła. Nawet z tymi twoimi hipisowskimi przekonaniem. A może właśnie dlatego. Pierścień i sito. W takiej kolejności [T. I, s. 90.];

– **byt nieodpowiednio wykorzystany zobrazowany jako wstęga Möbiösa** (Grunkowska i in., 2000, s. 183): „– Wiesz, co to jest wstęga Möbiusa, córko Martyny? (...) – To wstęga sklejana końcówkami w taki sposób, że gdybyś biegła po jej powierzchni, to co chwilę zmieniałabyś jej grzbiet, ale i tak ciągle byłabyś na niej. W nieskończoność, której symbolem jest właśnie jej kształt. Taki sam, jaki masz na nieśmiertelniku. I ty tak biegiesz, marnotrawiąc energię i dany ci czas. Uciekasz, ale im szybciej i wścieklej, tym bardziej się zapętlasz. Używasz dopalacza, tych pereł, by przyspieszyć. Ale donikąd nie dobiegniesz” [T. II, s. 105-106];

– **znak nieskończoności przypominający wstęgę Möbiösa**, uosabiający niekorzystne działanie drugiego człowieka: „Często losy całych rzesz ludzi zależą od jednej decyzji, jednego człowieka. Nie, nie często – właściwie prawie zawsze. Małe szczegóły, pozornie nieistotne gesty pociągają za sobą reakcje, których efekty wpływają na kolejne gesty, działania kolejne reakcje. Łańcuch wzajemnych relacji ciągnie się w nieskończoność, robiąc pętle, czasami tworząc też supły” [T. I, s. 132];

– **przemiana**: „Każda czarownica przez osiem tygodni po Przemianie nie jest jeszcze (...) w pełni możliwości” [T. I, s. 152];

– **określony, symboliczny odcinek roku – osiem tygodni** (Forstner, 1990; Cirlot, 2002): „Po przemianie mieszkałam w rodzinnym źródle, ale zanim minęło osiem tygodni, to źródło i moja rodzina przestali istnieć” [T. II, s. 71].

Kategoria przestrzeni rozumiana jest tu jako nieskończoność, jako światy możliwe i alternatywne, które nakładają się na siebie i/lub zawierają się w sobie, przypominając kompozycję szkatułkową tekstu – tu: makrotekstur (Kulawik, 1997) oraz metaforę pojemnika (Lakoff, 2010). Tu, jak sądzę, ma miejsce szkatułkowość metafizyczna, co obrazuje następujący cytat: „A może światy i wymiary nakładają się na siebie w nieskończoność, niektóre odbijając w bok? Mydlana bańka zawarta w innej, większej, a ta z kolei w jeszcze następnej? A na końcu jest coś wielkiego, otulającego banieczki, czego nie można pojąć” [T. I, s. 138]. A zatem przestrzeń to:



– **nie-miejsce** w postaci apartamentowca w okolicach Lasku Wolskiego w Krakowie: „A tutaj... w świeżo wybudowanym apartamentowcu, w którym na dziesięć mieszkań zajęte są tylko dwa, ta cisza naprawdę pozbawiona była życia. Mury bez historii” [T. I, s. 14];

– **byt „pomiędzy”**; życie na Ziemi z ludźmi oraz życie w Nawii – świecie istot podziemnych: „Żyła na granicy dwóch wymiarów, starając się, by zawsze stać jedną nogą w Nawii, a drugą – wśród nieświadomych jej istnienia ludzi. I bardzo uważała, żeby nigdy nie stanąć obydwoma nogami po jednej stronie” [T. I, s. 138];

– **ośmiokąt** (Lurker, 2011): „Teraz zrozumiała, że to ośmiokąt” [T. II, s. 33];

– **bezpieczny dom** (Bartmiński, 2015) **związany z sferą sacrum – źródło**<sup>2</sup> (Baranowska-Majer, 1993); zamek Wolfenstein w pobliżu Karpacza: „Ten kościół stoi na Źródle, właściwie w samym jego centrum. Kiedyś było tu miejsce ofiarne, a potem, gdy przyszli chrześcijanie kaplica, później jeden kościół (...) Źródło to miejsce święte” [T. I, s. 159];

– **źródło mocy**: „Tu jest Źródło Mocy. Najczęściej w okolicy Źródła osiedlają się rody, które dbają o swoje interesy i chcą mieć święty spokój. – To jak... latyfundia magnackie. Trumwirat musi się (...) z nami liczyć” [T. I, s.153], „Źródło jest nasze, zaanektowane artefaktem nie do złamania” [T. I, s. 160].

Na płaszczyźnie tekstów J. Bernard doszło zatem do kontaminacji czasów prapoczątków ze współczesnością, do nałożenia się przestrzeni dawnej, odtworzonej na podstawie wspomnień bohaterów (Martyny, Amelii, Adeli, Sabiny) na przestrzeń obecnie przekraczaną czy też wyobrażoną w toku narracji na realne doświadczenie Amelii, a także do koincydencji elementów kultury, będących atrybutem przestrzeni mówiącej zanurzonej w kolażu kultury od miejsc bliskich po nie – miejsca, które to są wytworem hipernowoczesności i nie posiadają cech antropologicznych (Augé, 2012).

Jest to właściwie swoista gra autorki w zakresie przenikania się różnych czasów, przestrzeni i/lub toposów, a także odkrywanie procesu znaczeniowego przez liczne nawiązania kulturowe do mitologii słowiańskiej, literatury ludowej, baśni, literatury fantasy, filmów w tym zakresie itd., zaznaczona jest w nocie odautorskiej: „Lubi, szanuje i karmi się szeroko rozumianą popkulturą, z radością konstatując, że wszystko co już było można zawsze opowiedzieć w nowy sposób”.

Wobec tego na płaszczyźnie tekstów J. Bernard nadrzędną perspektywę oglądu stanowi gra z czytelnikiem i magia, która to została zobrazowana przez autorkę w następujący sposób:

Pojęcie magii jako takiej ostatnimi czasy się zdevaluowało. Mam na myśli ostatnie paręset lat. A dokładnie, odkąd Kościół katolicki postanowił być jedynym słusznym źródłem prawdy mówiącej o mechanizmach i zasadach kierujących światem [...] Zawsze powoływano się na magię, nazywając tak wszystko, co nie mieściło się w skali rzeczy zwykłych i wytłumaczalnych, od umiejętności znachorki seksapil [T. I, s. 65].

---

<sup>2</sup> Woda w polszczyźnie ludowej uznawana jest jako jeden ze „środków leczniczych i magicznych (...) jako część zbiorników wodnych (...) jako jeden z podstawowych elementów świata” (Majer-Baranowska, 1993, s. 281).

## 5. Moc jako egzemplifikacja różnych znaków i tekstów kultury

Jeżeli chodzi o pojęcie magii, to, jak już wspominałam w swoich tekstach dotyczących tekstów paraliterackich uczniów klas II i III w młodszym wieku szkolnym (Machowska-Goc, 2016, s. 56), mieści się ono w zakresie językoznawstwa, teorii literatury, antropologii itd., a w literaturze przedmiotu ujmowana jest jako zjawisko występujące we wszystkich kulturach, a zatem posiada charakter uniwersalny (Frazer, 2012, s. 16-60; Malinowski, 1986, s. 407-412; Buchowski, Burszta, 1992, s. 16), świadomościowy (Bartmiński, 2001, s. 8). Posiadanie magicznych zdolności to również umiejętność uruchamiania własnych mocy sprawczych, nadnaturalnych, z jednej strony pochodzących od Boga, a z drugiej od szatana, co było charakterystyczne dla magów, czarownic, wróżbitów oraz innych osób parających się wiedzą tajemną (Callejo, 2011, s. 33). I tak w tekście moc egzemplifikowana jest jako:

- **moc to: wewnętrzna, magiczna siła:** „...to coś, co jest naturalne, dane nam tak jak wzrok czy węch. Możesz uznać, że to czysta fizjologia. Po prostu oddychasz, prawda? Z Mocą jest tak samo” [T. I, s. 65], „...chwyciła go strumieniami mocy...” [T. II, s. 93];
- **perły :** „...za pomocą pereł może [...] zwiększać swoją moc” [T. II, s. 93], – moc to kolczyk: „Srebrny łuk, może ośmiocentymetrowy, kunsztownie grawerowany wijącymi się motywami roślinnymi, ozdobiony ośmioma małymi brylantami, umieszczonymi w równych odległościach na całej długości” [T. II, s. 122];
- **jajo i Drzewo Świata:** „Ceramiczna pisanka z końca dziewiętego wieku [...] Jajko to grzechotka przynosząca szczęście [...] w środku jest żołądz [...] Żołądz z dębu, z Drzewa Świata [...] żołądz ma jakąś tam moc...” [T. II, s. 79];
- **kamień i symbol oddania swego życia w czyjeś ręce:** „Kamień oczywiście jest magiczny, teraz sprzężony ze mną. Jeśli coś mi się stanie albo będę bliski śmierci – ściemnieje, będzie prawie czarny” [T. II, s. 133], „Tradycją w rodzinie Iana było ofiarowanie jej ukochanej osobie, jako symbol przekazania w jej ręce swego życia” [T. II, s. 147].

## 6. Czarownica stanowiąca obraz archaicznego i współczesnego świata

Postać czarownicy wykreowana w analizowanych tekstach J. Bernard ma charakter dwusystemowy, jak ma to miejsce w badaniach B. Niesporek-Szamburskiej (2013). Profilowanie fasyty wyglądu i wieku zostaje zmodyfikowane, tak jak w literaturze fantasy czy też nowoczesnej baśni (Niesporek-Szamburska, 2013). I tak czarownica to przede wszystkim kobieta posiadająca atrakcyjny wygląd i różne atrybuty:

- **bogini seksu (kobieta zniewalająca):** „Odwróciła się do niego i niskim, seksownym głosem, dotykając prawie swoimi ustami jego ust, wyszeptała [...]” [T. I, s. 18];
- **osoba wyglądająca na młodą:** „Wszystkie były czarownicami? [...] One wszystkie są młode! [T. I, s. 73-76];
- **osoba spragniona bliskości i miłości:** „Czuła się jak zwykła dziewczyna na randce...” [T. I, s. 196]. Nawet postać babki ukazana została na płaszczyźnie tekstu jako osoby przyjemnej wizualnie w połączeniu z wiekiem – tu nośnikiem mądrości i doświadczenia: „Babcia ma doświadczenie, wie więcej” [T. I, s. 66].

Antynomiczny charakter atrybutów czarownic – przedmiotów, którymi się otaczają, został uzyskany przez J. Bernard przez nałożenie się i/lub przenikanie archaicznymi elementami z gadżetami występującymi we współczesnym świecie. Zatem z jednej strony czarownica to kobieta otoczona magicznymi przedmiotami, takimi m.in. jak:

- **bransoletka:** „To stara rzecz [...] ma jedno zadanie: pokazywać bliską śmierć ukochanej osobie...” [T. II, s. 147];
- **kolczyk:** „To kolczyk płodności. Jeśli go nosisz, to zajdziesz w ciążę za pierwszym razem, kiedy prześpisz się z tym, kto jest dostrojony do tego kolczyka Bez względu na to, ile zabezpieczeń byś użyła. To silna magia” [T. II, s. 279];
- **perły:** „...sznur czarnych pereł” [T. II, s. 93], „wkładając je zwielokrotniasz swoją Moc” [T. I, s. 159]

a z drugiej z nowoczesnymi sprzętami:

- **ekspres do kawy:** „Stała przed zepsutym ekspresem do kawy...” [T. I, s. 144];
- **iPod:** „...podłączył jej iPoda do odtwarzacza...” [T. I, s. 329];
- **komórka:** „Przez chwilę patrzyła na wyświetlacz komórki...” [T. I, s. 96] itp.

Podobnie jak w przypadku wyglądu, wieku czy też przedmiotów charakterystycznych dla opisywanego toposu tak też jest z działaniami czarownicy. Tu także obecny jest kontrast między czarną a białą magią. Ponadto czarownica w wyekscerpowanym materiale empirycznym modelowana jest jako osoba mądra, niekiedy kreowana na podobieństwo filozofa. I tak w ramie czynności wykonywanych przez czarownicę mieszczą się następujące działania:

a) magiczne: **blokująca dostęp do swoich myśli:** „Zablokowała dostęp do swej głowy...” [T. I, s. 114], **czytająca w myślach:** „...poczuła czyjeś myśli, coraz wyraźniejsze. Ktoś zbliżał się korytarzem” [T. I, s. 103], **dokonująca spętania wampira zobowiązaniem:** „...został spętany Zobowiązaniem” [T. I, s. 103], **mająca zdolności jasnowidzenia oraz teleportacji przedmiotów:** „Maria mająca silne zdolności jasnowidzenia...” [T. II, s. 279], „...filizanka Amelki ponownie odbyła podróż w poprzek stołu...” [T. I, s. 64], **nasączająca dokumenty zaklęciami:** nasączając PIT-y zaklęciem, sprawiającym, że nikt nigdy nie miał do nich zastrzeżeń” [T. I, s. 184], **ożywiająca perły:** „Kobiety z naszej rodziny mogą ożywić te perły [...] Wkładając je zwielokrotniasz swoją Moc” [T. I, s. 159], **podlegająca przemianie:** „Twoja Przemiana, dzięki której możesz słyszeć myśli innych, więc nagle wiesz wszystko o Arturze – zamilkła na chwilę, by dodać przez zęby: – No sam Artur, zwykły człowiek” [T. I, s. 84], **posiadająca zdolność hiperwentylacji:** „...mogę ci powiedzieć, że twoja matka ma hiperwentylację” [T. I, s. 65], **zapalająca wzrokiem:** „...szybko odwróciła wzrok i skierowała go na rosnący przy krawędzi tarasu krzew bzu. Zapalił się momentalnie” [T. I, s. 85], **preparująca miłosne mikstury:** „...zadowolając się zyskami z okazjonalnych fuch [...] spreparowania miłosnej mikstury” [T. I, s. 183], **podlegająca transformacji w pył lub w wampira:** „Ciche puknięcie i staruszka zmieniła się w mały obłok jasnego pyłu, który powoli opadł na śnieg” [T. I, s. 353], „...niedługo będziesz pełnokrwistym wampirem” [T. I, s. 360], **przynosząca śmierć (moc destrukcyjna):** „Czy myśli o pierwszym zabitym przez Martynę człowieku, choć nie jej rękami” [T. I, s. 88], **rzucająca klątwy:** „...zadowolając się zyskami z okazjonalnych fuch: rzucenia klątwy...” [T. I, s. 183], **tworząca pole magnetyczne:** „...palcami stworzyła pole mogące od biedy służyć za klatkę” [T. I, s. 182], **unosząca się w powietrzu:** „... unosila się w powietrzu...” [T. I, s. 31], **walcząca z Kosiarzami i Trumwiratem (Weles, Rod, Perun):** „To jest nieustanna wojna [...] Trumwirat tworzy troje demonów, nigdy nie byli ludźmi [...] to demony lekko zdeklasowane, kiedyś byli bogami: Weles, Rod i Perun” [T. I, s. 152]. W literaturze przedmiotu w zakresie wierzeń wymienione bóstwa określane są w następujący sposób: Wołos określany jest jako bóg sfery chtonicznej, rolnictwa i warstwy wolnych ludzi (Szyjewski, 2003), Perun z kolei to bóg burzy (Szyjewski, 2003, s. 43-47; Zielina, 2014, s. 23), a Rod natomiast to demon losu (Brückner, 1980, s. 18). Poza tym czarownica jest **wskrzyszająca:** „Może go uratować, usuwając nic i przyspieszyć powrót [...] do życia,

podając mu małą dawkę krwi” [T. I, s. 100] „...może czytać w myślach tylko ludziom”. [T. I, s. 109], **wyczuwająca obecność postaci demonicznych:** „Obecność stawała się coraz bardziej wyczuwalna [...] Na stole leżał wampir” [T. I, s. 98-99];

b) zwyczajne: **kierująca samochodem:** „Zaparkowała niedaleko wejścia do baru [...]” [T. I, s. 10], **pracująca:** „...szum wokół ich prosekatorium” [T. I, s. 99], **uczęszczająca do szkoły:** „Wychodząc ze szkoły, rozejrzała się po małym placyku...” [T. I, s. 208.], **zapisująca dziecko do przedszkola:** „Odpowiednio wcześniej zapisać dziecko do przedszkola [...]” [T. I, s. 11]; **kochająca i chroniąca bliskich:** „ – zawsze wiedziała, że matka ją kocha. Oszalałaby, gdyby cokolwiek stało się córce. Dziwne, ale w tej chwili Amelia była przekonana, że matka mogłaby zabić w jej obronie” [T. I, s. 42], **zadająca sobie pytania filozoficzno-etyczne: pierścień Gygesa (Platon „Państwo”):** „Mówiąc: „pierścień Gygesa”, zadaję pytanie: Czy jesteśmy w stanie unikać czynienia złych rzeczy, dlatego, że uważamy je za złe, czy z obawy przed karą?” [T. I, s. 235], **sito jako przedmiot służący pierwotnie do wróżenia (koskinomancja) –** (Cirlot 2000, s. 369; Chenel, Simaro, 2008, s. 98-99; Kopaliński, 1990, s. 380): „Sokrates powiedział, że każdą rzecz, jaką chcesz komuś powiedzieć, powinno się najpierw przesłać przez trzy sita: prawdy, dobra i pożyteczności” [T. I, s. 235].

## Podsumowanie

Zasygnalizowany w tytule problem nauczyciela wsłuchanego w świat ucznia łączy się ze współczesnym audiowizualnym odbiorcą, który to określany jest w literaturze przedmiotu jako *homo irretitus*. Bierze on udział w Baudrillardowskich symulakrach, a także uczestnik kultury zanurzony w szeroko rozumianym *mythos* (Zagórska, 2004) i dlatego potrzebuje pedagoga będącego nie tylko przewodnikiem po świecie kultury (Bruner, 2006), ale i uczestnika znającego preferencje czytelnicze uczniów oraz osoby, która przygotowuje ucznia do dokonywania samodzielnych odkryć (Ibidem, 2006).

## Bibliografia

- Augé, M. (2012). Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności. W. J. Burszta, *Samotność w świecie nadmiaru. Przedmowa do wydania polskiego (VII-XV)*. Warszawa: PWN SA.
- Bartmiński, J. (2001). Sprawcze funkcje słowa: o języku magii, poezji, religii i polityki. *Etnolingwistyka*, 13, 7-12.
- Bartmiński, J. (2015). DOM – koncept uniwersalny i specyficzny kulturowo. W: J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka (red.), *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów* (t. 1, s. 15-33). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernard, J. (2014). *Czarownice z Wolfensteinu. Pierścień i sito*. Chorzów: Wydawnictwa Videograf.
- Brückner, A. (1980). *Mitologia słowiańska i polska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Buchowski, M., Burszta, W.J. (1992). *O założeniach interpretacji antropologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Callejo, J. (2011). *Historia czarów i czarownic*. Warszawa: Wydawnictwo Bellona.
- Chenel, Á.P., Simarro, A.S. (2008). *Słownik symboli*. Warszawa: Świat Książki.
- Cirlot, J. E. (2000). *Słownik symboli*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Durand, G. (2002). *Od denara do buławy*. W: K. Fałicka (red.), *Potęga świata wyobrażeń, czyli archetypologia według Gilberta Duranda* (s. 167-211). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Eliade, M. (1994). *Mity, sny i misteria*. Tłum. K. Kocjan. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Frazer, J.G. (2012). *Złota gałąź. Studia z magii i religii*. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda.

- Gronkowska, M., Jezierska H., Kasperska M, Kowalik E., Leliwa-Kania U, Trzpił, A., Wiśniewska, M. (red.). (2002). *Encyklopedia dla wszystkich. Matematyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Kajfosz, J. (2012). O kognitywnych i społecznych uwarunkowaniach pamięci. W: J. Adamowski, M. Wójcicka (red.), *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej* (t. 6, s. 21-31). Lublin: UMCS.
- Kopaliński, W. (1990). *Słownik symboli*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kronenberg, A. (2015). *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kulawik, A. (1997). *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo ANTYKWA.
- Kuligowski, W. (2007). *Antropologia współczesności. Wiele światów, jedno miejsce*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Lurker, M. (2011). *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Machowska-Goc, J. (2016). Moce sprawcze wykreowane w tekstach uczniów klas II i III edukacji wczesnoszkolnej. W: K. Kraszewski, B. Nawolska (red.), *Dziecko i nauczyciel w procesie poznania i działania* (s. 55-65). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Majer-Baranowska, U. (1993). 'Woda' – profile pojęcia w polszczyźnie ludowej. W: J. Bartmiński, R. Tokarski (red.), *O definicjach i definiowaniu* (s. 277-291). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Malinowski, B. (1986). *Ogrody koralowe i ich magia. Studium metod uprawy ziemi oraz obrzędów towarzyszących rolnictwu na Wyspach Trobrianda*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mazurkiewicz-Sokołowska, J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Niesporek-Szamburska, B. (2013). *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Pankalla, A., Kilian A. (2007). *PSYCHESCAPES. Tożsamość naszych czasów?* Poznań: Poznańskie Wydawnictwo Psycho-Kulturowe.
- Rokoszowa, J. (1989). *Czas a język. O asymetrii zjawisk językowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sawicka, G. (2006). Co czas „robi” z językiem. W: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), *Język a kultura. Czas – język – kultura* (t. 19, s. 11-31). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szczęsna, E. (2015). Wstęp. W: E. Szczęsna (red.), *Przekaz digitalny. Z zagadnień semiotyki, semantyki i komunikacji cyfrowej* (s. 5-11). Kraków: UNIVERSITAS.
- Szyjewski, A. (2003). *Religia Słowian*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zagórska, W. (2004). *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Doświadczenie, funkcje psychologiczne*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Zielina J. (2014). *Wierzenia Prastłowian*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.

**Bożena RASZKE, Grażyna ENZINGER**

Państwowa Wyższa Szkoła w Nowym Sączu

## **ZAGADNIENIE EKSPRESJI TWÓRCZEJ W EDUKACJI MUZYCZNEJ (NA PODSTAWIE ZAJĘĆ W PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOLE ZAWODOWEJ W NOWYM SĄCZU)**

### **Streszczenie**

Kreatywna ekspresja w proponowanym modelu edukacji muzycznej wyraża się we wszystkich przejawach aktywności muzycznej. Jego działanie jest uwarunkowane przez bierność w śpiewaniu, graniu na instrumentach, poruszanie się i słuchanie muzyki. W omawianym modelu wykorzystuje się formę interpretacji lub improwizacji muzycznej, które są realizowane w zadaniach muzycznych, w jakich muzyka odgrywa inspirującą rolę zarówno w polu dźwiękowym (sygnały dźwiękowe), jak też wizualnym. Kreatywna ekspresja poprzez aktywność muzyczną pozwala na improwizację i interpretację muzyki w szerokim zakresie działań emocjonalnych i intelektualnych. To właśnie ta działalność jest esencją przyjętego modelu edukacji muzycznej, kształtującego kategorie estetyczne, doświadczającego i rozumiejącego muzykę.

**Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, interpretacja muzyczna, improwizacja muzyczna, ekspresja twórcza.

### **Summary**

The creative expression in the proposed model of the musical education is represented in all forms of musical activity. Inner workings of the artistic expression are conditioned through the passiveness in singing, playing instruments, movement and listening to music. The discussed model uses the form of interpretation or musical improvisation realised in musical tasks in which music is inspired by aural (sound signals) and visual stimuli. Creative expression through musical activity enables an individual to improvise and interpret music across the wide spectrum of emotional and intellectual actions. This very form of activity constitutes the essence for the adopted model of the musical education forming the aesthetic categories of an individual's experiencing and understanding music.

**Key words:** musical education, musical interpretation, musical improvisation, creative expression.

Zagadnienie ekspresji twórczej w edukacji muzycznej, czyli w koncepcjach programowo-metodycznych i programach nauczania, ujmowane jest na dwa różne sposoby. Pierwszy z nich ekspresję twórczą odróżnia od odtwarzania muzyki i ogranicza do improwizacji. Drugi sposób, właściwy dla modelu nowosądeckiego edukacji muzycznej, zakłada, że aktywność muzyczna jest każdorazowo ekspresją twórczą. Przyjmuje ona formy: śpiewania, interpretacji ruchowej, gry na instrumentach i improwizacji oraz słuchania intencjonalnego, które konstytuują się zarówno podczas śpiewania, tworzenia ruchu z muzyką, jak również w czasie gry na instrumentach oraz wszelkiego rodzaju improwizacjach. Słuchanie intencjonalne rozumiemy jako czynność warunkującą samą aktywność muzyczną – w tym słuchanie utworów muzycznych<sup>1</sup>. Każdą z tych form charakteryzuje różny stopień nasycenia emocjonalno-intelektualnego. Te dwa czynniki różnicują koncepcje edukacji muzycznej. Powszechnie realizowany jest

---

<sup>1</sup> Często w pedagogice muzyki używa się określenia „aktywne słuchanie muzyki”.

model, w którym wiedza (czynnik intelektualny), umiejętności i kompetencje, tak jak w zakresie innych przedmiotów nauczania są ze sobą ściśle i komplementarnie połączone. Umiejętności są praktycznym zastosowaniem wiedzy, a kompetencje stanowią wynik tego procesu. Czynnik emocjonalny w takim ujęciu dotyczy głównie motywacji. Dlatego też wymaga w rozwiązaniach szczegółowych stosowania metod aktywizujących. Według drugiego sposobu, czyli w modelu nowosądeckim, czynnik emocjonalny warunkuje nabywanie wiedzy. Umiejętności kształtują się przez aktywność muzyczną, która zawsze ma charakter emocjonalny. Wynika z niej nabywanie wiedzy, będącej refleksją i odkryciem swoich kompetencji w zakresie muzyki, więc jest ekspresją twórczą.

W edukacji muzycznej najbardziej wartościową cechą ekspresji twórczej jest kreatywność rozumiana jako proces samorealizacji, który E. Nęcka (2005), za A. Maslowem, uznaje za proces twórczy. Proces twórczy w tym znaczeniu jest ważniejszy niż jego produkt finalny.

Produkt finalny, w przypadku edukacji muzycznej w modelu nowosądeckim, to przedmiot estetyczny w wymiarze konkretnej sytuacji, właściwej danej aktywności muzycznej – śpiewanie, granie, interpretacja ruchowa muzyki, słuchanie muzyki, wartościowej dla osób tworzących. Pojawia się nowa jakość estetyczna, dotychczas im nieznaną. Czynnik intelektualny jest w tym konkretnym przypadku drugoplanowy. Dominują emocje i doznania zmysłowe.

W momencie pojawienia się tej nowej jakości estetycznej następuje zwerbalizowanie indywidualnych doświadczeń. Prowadzi to do posługiwania się określeniami muzycznymi. Studenci odkrywają różnice pomiędzy rytmem a melodią, czyli wyróżniają podstawowe kategorie estetyczne: rytm, melodię, metrum, tempo i dynamikę. Zauważają, że elementy te można kształtować niezależnie od siebie, zmieniając przez to (tworząc) nowe wartości wyrazowe, czyli tworząc nowy przedmiot estetyczny.

**Przedmiot estetyczny** w przypadku muzyki to utwór muzyczny, który istnieje zarówno dla wykonawców, jak też odbiorców. Przykładowo, piosenka przedszkolna czy symfonia Beethovena, o której czytamy lub rozmawiamy, nie jest w naszym rozumieniu przedmiotem estetycznym. Dotyczy bowiem wiedzy z zakresu historii muzyki, form muzycznych, praktyki wykonawczej, teorii muzyki. Staje się przedmiotem estetycznym w momencie jego wykonywania, czyli treścią edukacji muzycznej. Funkcjonuje w ograniczonym czasie oraz przestrzeni (w sali koncertowej – *live*, w sali lekcyjnej – nagranie/śpiewanie piosenki). Właśnie takie rozumienie edukacji muzycznej, w której centrum stanowi przedmiot estetyczny, pozwala aktualizować szczegółowe programy nauczania oraz tematykę zajęć na wszystkich etapach kształcenia, opracowywanych każdorazowo zgodnie ze zmieniającą się podstawą programową. Konsekwencją takiego podejścia jest zastosowanie ekspresji twórczej jako dominującej formy zajęć. Poprzez własne działanie uczniowie/studenci uczą się rozróżniać i rozpoznawać kategorie estetyczne (np. odróżniać melodię od rytmu, rozpoznawać metrum). Rozwijają swoje umiejętności i zdolności muzyczne, a wynikiem ekspresji jest również posługiwanie się pojęciami muzycznymi. Ekspresja twórcza utożsamiana z aktywnością muzyczną daje możliwości kształtowania kategorii estetycznych poprzez interpretacje i improwizacje.

**Kształtowanie kategorii estetycznych** przyjęte w modelu nowosądeckim dokonuje się szczegółowo w odniesieniu do warstw analizy muzykologicznej utworu. Wybrano tę, która wyróżnia 7 poziomów warstw (Gołąb, 2003; za: Tarnawska-Kaczorowska, 1995):

1. Warstwa materiału muzycznego – proste i złożone elementy muzyczne (od dźwięku do faktury).
2. Warstwa kolorystyki muzycznej – realny kształt brzmieniowy utworu.
3. Warstwa konstrukcji – architektoniczny kształt utworu, budowa formalna utworu.

4. Warstwa ekspresji – wyrazowy kształt dzieła, różne jego jakości.
5. Warstwa estetyczna – definiowanie charakteru idiomu dzieła oraz stosunek artystycznej wypowiedzi do intersubiektywnego stylu epoki.
6. Warstwa semantyczna skoncentrowana na zagadnieniu znaczenia.
7. Warstwa semiotyczna dotycząca symboli tzw. „super znaków”<sup>2</sup>.

W edukacji muzycznej zagadnienie ekspresji twórczej (kształtowanie kategorii estetycznych) wyraża się jako:

1. Ekspresja muzyczna – emocjonalna warstwa – interpretacji utworu muzycznego poprzez różne formy aktywności muzycznej.
2. Semantyczna warstwa muzyki – pozamuzyczna interpretacja treści muzycznych, utworu (semantyczne dookreślanie treści muzycznych).
3. Semiotyczna warstwa muzyki (sygnały dźwiękowe przekładane na sygnały wizualne i odwrotnie).

Można określić, że semiotyczna interpretacja znaków dźwiękowych i znaków wizualnych (nut) oraz powstające między nimi swoiste zależności prowadzą do wytworzenia się złożonego kodu muzycznego w swym charakterze innego niż język (Raszke, 2003).

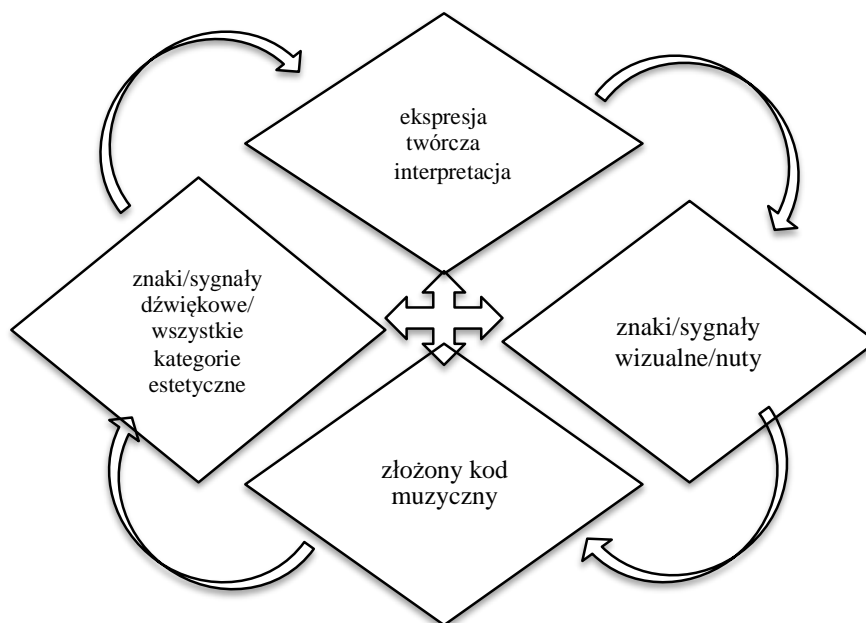
Znaki te, mające intencjonalne podłoże dźwiękowe (zamysł kompozytorski), są sygnałami nadającymi im znaczenia, dlatego też można je nazwać sygnałami dźwiękowymi bądź w intencji wizualnej (zapis utworu) sygnałami wizualnymi. W tym kontekście sygnały dotyczą jedynie złożonego kodu muzycznego. Nie są natomiast rozpatrywane w sensie prostego sygnału dźwiękowego, jakim może być np.: sygnał dzwonka wzywającego uczniów na lekcję czy dzwonek telefonu.

Sygnały dźwiękowe i wizualne, przenikające się nawzajem, mają swe konkretne miejsce w różnych formach aktywności muzycznej, a co za tym idzie – w twórczej ekspresji. W zależności od podjętego zadania muzycznego w edukacji muzycznej są one kształtowane w określonych kategoriach estetycznych (wymienionych wcześniej). Tak więc o kodzie muzycznym decydują różnorodne jego interpretacje i improwizacje. Mają one w konsekwencji na celu poznawanie i rozumienie muzyki, gdzie ważnym elementem jest notacja muzyczna, a w tym umiejętność przekładania sygnałów dźwiękowych na wizualne i odwrotnie, czyli czytanie nut.

---

<sup>2</sup> W edukacji muzycznej „super znaki” (określane tak przez M. Bense) rozumiemy jako sygnały dźwiękowe i wizualne, a także ich interpretacje.





Rysunek 1. Semiotyczna interpretacja muzyki<sup>3</sup>.  
 Źródło: opracowanie własne B. Raszke.

### Interpretacja i improwizacja

Ekspresja twórcza przyjmuje formę aktywności muzycznej, realizowanej poprzez: śpiew, grę na instrumentach i ruch. Realizacja tychże form aktywności następuje poprzez zadania obejmujące:

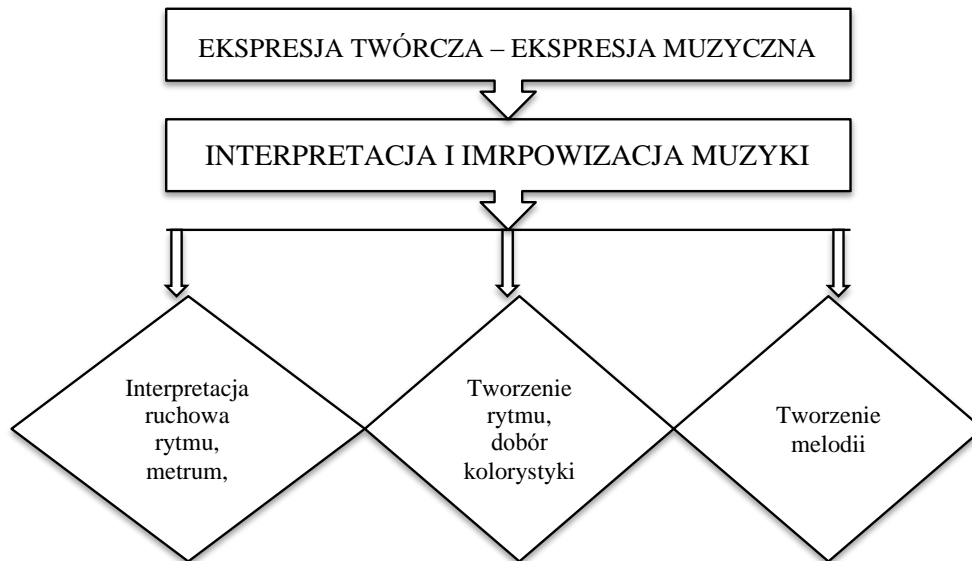
#### 1. Interpretacje, czyli wykonanie utworu:

- a) dosłowne – wykonywanie muzyki – śpiew i gra na instrumentach;
- b) ruchowe:
  - taniec,
  - wykonanie rytmu, metrum, dynamiki, tempa, melodii, formy i stylu,
  - ilustracyjne zadania wyobrażeniowe – ilustracje treści pozamuzycznych (osób, czynności i sytuacji) poprzez opowieści ruchowe;
- c) słowne – opis, opowiadanie.

#### 2. Improwizacje:

- a) swobodne – instrumentalne, wokalne, układanie rymowanek i wierszy;
- b) poddane dyscyplinie – rytmicznej, metrycznej, tonalnej (na instrumentach melodycznych), formalnej.

<sup>3</sup> Poszczególne elementy diagramu oddziałują na siebie zwrotnie, niezależnie od siebie.



Rysunek 2. Rodzaje aktywności muzycznej.  
 Źródło: opracowanie własne B. Raszke i G. Enzinger.

Należy zauważyć, że interpretacja i improwizacja wymagają słuchania. Ma ono jednak inny charakter podczas wykonywania muzyki (śpiewanie, granie, ruch), a inny, kiedy cała uwaga skupiona jest tylko na tej jednej czynności, czyli słuchaniu. Podczas śpiewania, grania i ruchu, słuchanie pełni funkcję kontrolną. Gdy występuje jako jedna z pięciu form aktywności edukacji muzycznej, jest interpretacją, podczas której dochodzi do rozpoznania kategorii estetycznych lub nadania nowego znaczenia słuchanej muzyce. W takim ujęciu konkretyzuje się interpretacja sygnałów dźwiękowych należących do złożonego kodu muzycznego.

Szczególnym przypadkiem aktywności muzycznej jest czytanie nut głosem. To bardzo ważny i wartościowy element Modelu Nowosądeckiego Edukacji Muzycznej. W tym rozumieniu dotyczy ono wokalne interpretacji znaków wizualnych.

Ponieważ każda piosenka zawiera skończoną liczbę dźwięków w danej tonacji (jest ich przeważnie od pięciu do siedmiu), wystarczy poprzedzić odczytanie z nut ćwiczeniami śpiewania tych dźwięków z pięciolinii, aby zapamiętać ich absolutne wysokości – sygnały dźwiękowe. Przykładem jest *quasi* eksperyment przeprowadzony w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu. Studenci kierunku Pedagogika, w drugim tygodniu zajęć umuzykalniających mieli za zadanie zaśpiewać z nut (odczytać z nut) *a vista* wszystkie 19 piosenek w tonacji D-dur ze śpiewnika *Wyszły dziatki do ogródka* (Powroźniak, 1988). Tonacja ta została wybrana, ponieważ większość piosenek (43%) w tym zbiorze jest właśnie w D-dur. Studenci, pokonując trudności, odczytali z nut głosem, słowami melodie wszystkich piosenek. Śpiewali piosenki w tym samym czasie, lecz każdy wykonywał zadanie indywidualnie. Dopiero praca nad zespołowym wykonaniem wcześniej indywidualnie przeczytanej piosenki stworzyła grupę wykonawców jednakowo odpowiedzialnych za końcowy efekt artystyczny. Może być on oceniany od strony estetycznej i artystycznej, niemniej jednak w edukacji muzycznej najważniejszy jest proces.

W naszym rozumieniu umiejętność czytania nut warunkuje ekspresję o charakterze twórczym, a nie tylko naśladownictwo. Zakres merytoryczny tychże umiejętności określają ściśle etapy postępowania dydaktycznego (Raszke, 2009).

## Przykłady zadań w zakresie interpretacji i improwizacji muzycznej

**Interpretacje dosłowne** – zaśpiewanie piosenki realizowane dwoma sposobami:

- a) studenci odczytują z nut, a następnie przygotowują interpretację, dobierając odpowiednie środki artystycznego wyrazu, tzn. różnicując wykonanie pod względem tempa, dynamiki, artykulacji, aparatu wykonawczego (z podziałem na grupy, solistę, solistów), czyli podczas tego procesu dokonuje się kształtowanie kategorii estetycznych;
- b) śpiewanie solmizacją ze słuchu popularnych tematów z literatury muzycznej, np.:
  - Poranek z suity *Peer Gynt* E. Griega,
  - *Promenada* M. Musorgskiego z utworu *Obrazki z wystawy*,
  - *Will you be there* M. Jacksona,
  - temat IV części *IX symfonii* L. Beethovena,
  - aria Figara *Non piu andrai* z opery *Wesele Figara* W.A. Mozarta;
- c) śpiewanie ze słuchu (piosenek) ma charakter naśladowczy i nie zawiera pierwiastka twórczego;
- d) gra na instrumentach (perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych) – akompaniamenty do utworów z literatury muzycznej, np.:
  - *Symfonia dziecięca* L. Mozarta,
  - *Bułka z masłem* W.A. Mozarta,
  - *Taniec Eleny* z filmu *Bandyta*, muz. M. Lorenza,
  - *Anne Polka* J. Straussa,
  - *Nad Pięknym Modrym Dunajem* J. Straussa;
- e) gra na flecie ze słuchu utworów, np.:
  - *Czerwone korale* – zespołu Brathanki,
  - *Kantata chłopska* – J.S. Bacha;
- f) gra na keyboardzie z nut w tonacji C-dur:
  - piosenki ludowe, dziecięce i kolędy.

**Interpretacje ruchowe muzyki** – ekspresja twórcza:

- tańce – ludowe, narodowe, popularne oraz tzw. integracyjne;
- ćwiczenia i zabawy muzyczno-ruchowe – wykonywanie rytmu w ruchu, taktowanie w ruchu, ruchowa interpretacja stylu i charakteru muzyki;
- zabawy wyobrazeniowe – marsze (np. maszerowanie jak żołnierze na defiladzie ciężkim ekwipunkiem, po błocie, piasku) i biegi fabularyzowane (np. jak motyle, dzieci z przedszkola, sprinterzy i zapaśnicy sumo);
- opowieści ruchowe – dotyczą muzyki programowej i ilustracyjnej, w których treść pozamuzyczną określa kompozytor, interpretacja ruchem muzyki absolutnej – nadawanie treści pozamuzycznych, np. *Symfonia nr 1*, G. Mahlera, *Kwartet dęty* T. Bairda;
- słowne – poszukiwanie lub dobieranie z katalogu słów najlepiej opisujących słuchany utwór, poszukiwanie miejsca, do którego najlepiej pasuje słuchana muzyka (np. stary zamek, łąka, las, staroświecki salon).

## **Improwizacje:**

- a) swobodne – improwizacje wokalne, instrumentalne i ruchowe na zadany temat pozamuzyczny, (np. pory roku, zjawiska przyrody);
- b) poddane dyscyplinie muzycznej:
  - rytmizacja głosem wierszy, wierszowanek, wyliczanek;
  - dobór kolorystyki brzmieniowej do wcześniej ułożonych rytmów;
  - układanie rytmów z użyciem konkretnych wartości rytmicznych;
  - tworzenie melodii. Improwizacje melodyczne do wierszowanek, wyliczanek, różnych nazw i wyrażeń;
  - tworzenie formy – ronda, formy ABA, wariacji.

## **Podsumowanie**

Ekspresja twórcza w zaproponowanym modelu edukacji muzycznej wyraża się poprzez wszystkie formy aktywności muzycznej. Jej funkcjonowanie warunkuje aktywność zarówno w śpiewie, grze na instrumentach, ruchu, jak też słuchaniu muzyki. Przyjmuje postać interpretacji bądź improwizacji muzycznej. Są one realizowane w zadaniach muzycznych, w których muzyka pełni rolę inspirującą w sferze dźwiękowej (sygnały dźwiękowe) i wizualnej (sygnały wizualne). Ekspresja twórcza poprzez aktywność muzyczną pozwala na improwizacje i interpretacje muzyki w szerokim polu działania emocjonalno-intelektualnego. To właśnie działanie stanowi istotę przyjętego modelu edukacji muzycznej, czyli kształtowania kategorii estetycznych, przeżywania i rozumienia muzyki.

## **Bibliografia**

- Bense, M. (1980). *Świat przez pryzmat znaku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gołąb, M. (2003). *Spór o granice poznania dzieła muzycznego*. Wrocław: Monografie FNP.
- Guczalski, K. (1999). *Znaczenie muzyki, znaczenia w muzyce*. Kraków: Musica Jagellonica.
- Ingarden, R. (1958). *Studia z estetyki*. t. II. Warszawa: PWN.
- Jakubiec, S. (2004). *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Powroźniak, J. (1988). *Wyszły dziatki do ogródka*. Kraków: PWM.
- Raszke, B. (2003). Funkcja poznawczo-kształcąca zabaw i gier w aspekcie muzycznym – interpretacje muzyki jako sygnałów muzycznych (kod muzyczny). W: B. Raszke, *Funkcje zabaw i gier w edukacji muzycznej uczniów klas I-III* (niepublikowana rozprawa doktorska, s. 104-115). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Raszke, B. (2009). Edukacja muzyczna uczniów a kształcenie nauczycieli. W: A. Sacher, B. Raszke, G. Enzinger (red.), *Edukacja od teorii do praktyki* (s. 29-58). Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

**Olga WYŻGA, Jolanta RYBSKA-KLAPA**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **KOMPETENCJE KLUCZOWE PEDAGOGA SZKOLNEGO – W POSZUKIWANIU IDEALU**

### **Streszczenie**

Zawód nauczyciela-pedagoga jawi się jako szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw czy bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki. Kompetentny pedagog musi posiadać rozległą wiedzę, umiejętności pedagogiczne i odznaczać się fachowością. Przy określeniu kompetencji tej grupy nauczycieli należy wziąć pod uwagę m.in. dynamikę procesów edukacyjnych, zmiany w prawie oświatowym i otwartość na twórczy rozwój ucznia. Ważne są także umiejętności organizowania pomocy pedagogicznej uczniom z różnymi deficytami rozwojowymi lub szczególnie uzdolnionym, a także rodzicom i nauczycielom. Oczywiście należy również uwzględnić wiele innych uwarunkowań, które powodują, że zakres kompetencji kluczowych pedagogów stale się poszerza.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel-pedagog, kompetencje, kompetencje kluczowe.

### **Summary**

The profession of a teacher is perceived as particularly difficult and requiring numerous specific qualifications, certain determined attitude or the wide knowledge from across numerous fields of science. Competent and qualified teacher must possess extensive knowledge, pedagogical skills and be characterized by professionalism. When specifying competences of this group of teachers we must consider, among other characteristics, the dynamic of the process of education, changes in the legal stipulations concerning education and openness towards pupil's creative development. The ability to procure and prepare educational aides for pupils with developmental deficiencies, particularly gifted pupils, parents and other teachers is also of significant importance. Other factors influencing the constant growth of the range of the key competences of teachers-pedagogues should also be taken into account.

**Key words:** teacher-pedagogue, competences, key competences.

### **Wprowadzenie**

Współczesne wymagania edukacyjne oraz sytuacja na rynku pracy stawiają szereg nowych wyzwań przed nauczycielami. Zdaniem J. Keil, „zawód nauczyciela jawi się jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki” (2000, s. 45).

Dysponowanie takimi kwalifikacjami wiąże się z ciągłym doksztalaniem i doskonaleniem. Aby nauczyciel mógł wykonywać założone funkcje, musi być otwarty na nową wiedzę w procesie ustawicznego kształcenia. Rodzi się pytanie, czy istnieje jakiś wzór kompetencji kluczowych, niezbędnych w pracy pedagoga? Zawodowe przygotowanie powinno prowadzić do zdobywania potrzebnych kompetencji.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań pilotażowych, mających na celu próbę określenia wzorca kompetencji kluczowych nauczycieli-pedagogów. Tekst podzielony został na dwie części: pierwsza oparta jest na krytycznej analizie literatury przedmiotu, obejmującej problematykę funkcji, zadań i kompetencji pedagogów w szkole, a w drugiej zaprezentowano wyniki oraz wnioski z badań własnych.

### **Nauczyciel-pedagog, funkcje, zadania**

Nauczyciel-pedagog, bardzo często określany mianem pedagoga szkolnego, jest pojęciem trudnym do zdefiniowania ze względu na pewne rozbieżności pomiędzy literaturą z zakresu pedagogiki, pedagogiki pracy oraz pedeutologii a zapisami w ministerialnych dokumentach. W literaturze z zakresu pedagogiki, pedagoga szkolnego określa się mianem „zawodu” (Kwiatkowski, Gawroński, 2013). W Rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji pedagoga szkolnego określa się z kolei jako „stanowisko w systemie oświaty”, któremu przypisywano różnorodne funkcje i zadania. Najczęściej w aktach prawnych pojawiał się zapis przypisujący pedagogom zadania związane z organizacją i koordynacją działalności szkoły w zakresie opieki i pomocy wychowawczej nad dzieckiem oraz podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców (1973).

W kolejnych rozporządzeniach pedagog dodatkowo pełnił funkcję inicjatora oraz współorganizatora pracy wychowawczo-opiekuńczej na terenie szkoły, a także współkoordynatora i reprezentanta szkoły oraz spraw jej uczniów w kontaktach z pozaszkolnymi instytucjami (1976).

W latach następnych (1993, 2001, 2003, 2013, 2017) zadania pedagoga szkolnego i działania, które może on podejmować, przedstawiane były przez ministerstwo w zarządzeniach i rozporządzeniach dotyczących zasad udzielania oraz organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. wyraźnie określa zakres obowiązujących zadań dla nauczycieli pedagogów, a tym samym wskazuje na zakres kompetencji niezbędnych w ich pracy. Są to:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki;
- diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych;
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;
- podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
- inicjowanie oraz prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu oraz rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;

- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań, uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017; Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, t. 1 z dnia 2017.08.25).

Wszystkie te zadania, przewidziane dla nauczycieli-pedagogów szkolnych w prawie oświatowym, wymagają od nich niezwykle szerokich kompetencji zawodowych. Przy nieustannie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej niewątpliwie kluczową kompetencją staje się umiejętność skutecznego uczenia się.

### **Pojęcie i rodzaje kompetencji nauczyciela**

W wielu prowadzonych współcześnie analizach rynku pracy czy analizach różnych zawodów i profesji bardzo często pojawia się pojęcie kompetencji. To właśnie kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją dobrej pracy. Współcześni pracodawcy, prowadząc proces rekrutacyjny na dane stanowisko, zakładają, że tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami, którzy odnoszą sukces w pracy.

Zdaniem W. Jędrzejczyka kompetencje to: „osobliwość i cecha, które wspierane (...) wiedzą i doświadczeniem oraz zachowaniem i nastawieniem, uzupełnionymi o granicę swobody decyzyjnej, stanowią wraz z odpowiednimi instrumentami platformę do podejmowania decyzji służących poprawie ogólnie pojmowanej efektywności przedsiębiorstwa” (2014, s. 69).

Kompetencje pracowników obejmują ich „zainteresowania, uzdolnienia i predyspozycje, wykształcenie i wiedzę, doświadczenie i praktyczne umiejętności, wewnętrzną motywację, postawy i zachowania ważne w pracy zawodowej, stan zdrowia i kondycję psychofizyczną, formalne wyposażenie w prawo do działania w imieniu danej organizacji, wyznawane wartości i zasady etyczne” (Oleksyn, 2006, s. 23).

Na podstawie literatury przedmiotu można przyjąć, że kompetencje zawodowe to wiedza, umiejętności i postawy określone przez specyfikę pracy w danym zawodzie.

Termin „kompetencja” stosuje się obecnie zarówno do określenia umiejętności miękkich (kompetencje behawioralne), jak i twardych (kompetencje funkcjonalne). Pierwsze z nich odnoszą się do umiejętności osobistych, cech charakteru, tego, jacy jesteśmy, w jaki sposób postrzegamy świat, jak działamy. Mogą być to umiejętności osobiste, jak np.: motywacja, zarządzanie czasem, odporność na stres, a także umiejętności społeczne interpersonalne, jak np. umiejętność komunikacji.

Kompetencje twarde to nasze konkretne umiejętności, które można nazwać technicznymi, np. znajomość języków obcych, umiejętność obsługi komputera, wiedza na temat metodyki prowadzenia lekcji, wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym. Kompetencje twarde to posiadana przez nas wiedza oraz umiejętności, konkretne kwalifikacje, które nabyliśmy wcześniej na drodze naszej edukacji. Mogą to być dla przykładu ukończone przez nas studia, kursy.

Upraszczając, można przyjąć, że kompetencje miękkie określają sposób, w jaki ludzie mają się zachować, by dobrze wykonać swoją pracę. Kompetencje twarde z kolei informują o tym, co ludzie muszą wiedzieć, aby dobrze wykonać swoją pracę. W tej sytuacji kompetencje miękkie i twarde można określić mianem kompetencji zawodowych.

Na Światowym Forum Ekonomicznym w Davos (2017) wskazano tzw. zawodowe kompetencje przyszłości, do których należą: kompleksowe rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, zarządzanie ludźmi, współpraca z innymi, inteligencja emocjonalna, wnioskowanie i podejmowanie decyzji, zorientowanie na usługi, negocjacje, elastyczność poznawcza.

Nauczyciele stanowią szczególną grupę zawodową, której kompetencje określane są nie tylko wymaganiami rynku pracy, ale przede wszystkim często ogłaszanymi, nowelizowanymi różnymi aktami prawnymi.

J. Prucha (2008) określa kompetencje nauczyciela (ang. *teacher's competences*) jako zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę.

S. Dylak (2004) wyodrębnia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela, lokując je w swoistej hierarchii ich istotności i doniosłości czy też konieczności ich osiągnięcia przez nauczyciela w procesie rozwoju zawodowego. Są to kompetencje:

- bazowe – odpowiedni poziom rozwoju moralno-społecznego, intelektualnego;
- konieczne – nabyte w toku przygotowania do zawodu: interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne;
- pożądane – ukierunkowanie na rozwój w oparciu o „mocne strony osobowości jednostki.

Na podstawie kwerendy literatury przedmiotu można stwierdzić, że od nauczycieli XXI wieku będzie się wymagać obszernego zasobu wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, psychologicznej, społecznej i z zakresu kultury. Powinni oni być nie tylko profesjonalistami w swojej dziedzinie, ale także będą musieli stać się refleksyjnymi twórcami.

## **Metoda badawcza**

W niniejszym tekście przedstawiono wyniki badań pilotażowych, mających na celu próbę określenia wzorca kompetencji zawodowych/kluczowych w pracy nauczyciela pedagoga w szkole.

Badaniem zostali objęci zarówno studenci kończący studia pierwszego stopnia na kierunku: pedagogika, jak też nauczyciele-pedagodzy zatrudnieni w szkołach podstawowych w województwie małopolskim. Metodą badawczą był sondaż, realizowany techniką ankiety wśród studentów oraz techniką wywiadu z nauczycielami praktykami. Łącznie grupę badawczą stanowiło 152 studentów oraz 8 pedagogów szkolnych o stażu pracy powyżej 10 lat.

Badania rozpoczęły ustalenia terminologiczne. Żadna z badanych grup nie miała problemów ze zdefiniowaniem samego pojęcia „kompetencje”. Zarówno nauczyciele, jak i studenci określali je najczęściej jako komponent kilku elementów, tj.: wiedzy, umiejętności, postaw i doświadczenia.

Badani zostali poproszeni o opisanie kompetencji pedagoga w szkole. Studenci kończący pierwszy stopień studiów, po odbyciu praktyk u pedagogów w szkołach podstawowych najczęściej określali kompetencje tej grupy zawodowej nauczycieli jako: „powinien być specjalistą o wielu kompetencjach, niezbędnych w codziennej pracy”; „musi posiadać nie tylko wiedzę specjalistyczną, ale musi znać się na prawie oświatowym”; „powinien być takim nauczycielem, którego uczniowie darzą zaufaniem i który potrafi znaleźć rozwiązanie z każdej sytuacji, nawet najtrudniejszej”; „powinien znać się na wielu kwestiach i prowadzić ciekawe godziny wychowawcze oraz pomagać uczniom niepowodzeniami edukacyjnymi oraz uczniom zdolnym”; „powinien umieć zachowywać tajemnicę zawodową”.



Nauczyciele w wywiadach opisywali te kompetencje nieco inaczej, czasem z nutą rozgoryczenia: „Czuję się jak pojemnik, do którego ciągle dodaje się coś (różne dodatkowe zadania) i oczekuje coraz to nowszych kompetencji a my jesteśmy tylko ludźmi, którzy mają nie tylko pracę, ale też rodziny. W mojej szkole mam najwięcej ukończonych studiów podyplomowych, szkoleń i tak ciągle czuję, że czegoś nie potrafię”; „W świetle prawa oświatowego, mam poczucie jakby ciągle brakowało mi jakiejś wiedzy czy umiejętności, choć w zawodzie jestem już 16 lat i nie jedną kwestię musiałam rozwiązać”; „Kreatywność, otwartość, umiejętność prowadzenia negocjacji, obsługa komputera, i wszystko to co nazwałabym warsztatem pracy pedagoga”; „Duża wiedza z pedagogiki i psychologii, ale też umiejętność rozwiązywania problemów i prowadzenia negocjacji, mediacji zasadzie z każdym, bo i z rodzicem, i koleżanką, i dyrektorem, ale też z uczniem”; „Kompetencje merytoryczne, metodyczne, diagnostyczne, informatyczne, ale najbardziej potrzebne są kompetencje komunikacyjne – ja muszę umieć rozmawiać z każdym i na każdy temat”.

W kolejnym pytaniu studenci proszeni byli o wskazanie najważniejszych w pracy pedagoga kompetencji tzw. miękkich. Badani mogli wybierać spośród ośmiu odpowiedzi lub wpisać własną odpowiedź. Najczęściej wymieniane kompetencje miękkie to: umiejętność skutecznego komunikowania – 90%, zdolność do współpracy – 87%, budowanie autorytetu – 85%, wysoka motywacja do pracy – 84%. Najmniej badanych przy wyborze kompetencji miękkich nauczycieli wskazywało następujące: konsekwencja w działaniu – 15%, etyczne postępowanie – 30%, radzenie sobie ze stresem i chęć do nauki i rozwoju – 45%. Wpisując własne propozycje kompetencji, które istotne są w pracy nauczyciela-pedagoga, studenci najczęściej wymieniali: kreatywność, umiejętność organizowania zajęć w interesujący sposób dla ucznia, umiejętność zarządzania własnym czasem.

Najczęściej wymieniane kompetencje twarde, związane były z wiedzą z zakresu: pedagogiki, dydaktyki, metodyki – 96%, dostosowywania zadań edukacyjnych i tempa ich realizacji do poziomu rozwoju oraz stylu uczenia się ucznia – 90%, praktycznej wiedzy niezbędnej do wykonywania zawodu – 85%, umiejętności prowadzenia mediacji – 72% oraz umiejętność obsługi komputera – 60%. Można zatem wnioskować, że studenci cenią praktyczną wiedzę pedagogów, połączoną z umiejętnością przekazywania tej wiedzy uczniom podczas różnego rodzaju zajęć realizowanych w danej szkole. Najmniej badanych przy wyborze kompetencji twardych wybrało: znajomość języka obcego – 20%, doświadczenie zawodowe – 30%, odpowiednie formalne kwalifikacje zawodowe – 40%. Wpisując własne propozycje kompetencji, które istotne są w pracy pedagoga szkolnego, najczęściej wymieniali: wiedzę specjalistyczną (pedagogiczną i psychologiczną, zwłaszcza tę dotyczącą rozwoju dziecka), umiejętności komunikacyjne, diagnostyczne oraz umiejętność obsługi różnych programów komputerowych.

Grupa badanych pedagogów również proszona była o wskazanie najważniejszych kompetencji miękkich i twardych w swojej pracy zawodowej. Do kompetencji miękkich zaliczono następujące: umiejętność radzenia sobie ze stresem, motywacja w pracy, umiejętność pracy w zespole, przestrzeganie zasad etycznych i przepisów prawa, postawa empatyczna, zapracowanie na autorytet i szacunek wśród uczniów, ich rodziców i koleżanek. Wśród twardych kompetencji wskazano z kolei: wiedzę i umiejętności potrzebne do diagnozy ucznia, jego rodziny, dobry warsztat metodyczny, znajomość nowoczesnych technologii, znajomość prawa oświatowego, znajomość podstaw psychologii rozwojowej dziecka, umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza rozwiązywanie konfliktów, mediacje.

Rozwijanie kompetencji wiąże się niewątpliwie z rozwojem zawodowym człowieka. Według OECD (2009), „rozwój zawodowy nauczycieli to działania rozwijające umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakteryzujące pracę nauczyciela”.

Badani nauczyciele w wywiadach wyraźnie wskazywali na zależności pomiędzy własnym rozwojem zawodowym a posiadanymi kompetencjami: „Nasz zawód wymaga ustawicznego uzupełniania swoich kompetencji, ale ja lubię się uczyć, to mnie dowartościowuje i odmładza”; „Skoro mam przekazywać wiedzę, nie mogę zostać w tyle za swoimi uczniami. Niestety, czasem to doskonalenie zawodowe odbywa się kosztem wolnego czasu, ale świadomość, że nowe umiejętności i doświadczenia pomogą mi w pracy na razie wystarcza”; „Mamy w szkole wypracowany wewnętrzny system doskonalenia zawodowego. To są warsztaty, na które dyrektor zaprasza różnych specjalistów, ale też sami dzielimy się doświadczeniami z różnych form doskonalenia, w których uczestniczymy”.

Badani pedagodzy w swoich wypowiedziach dokonali także podziału rozwoju zawodowego na dwie formy, tj.: awans zawodowy oraz rozwój rozumiany jako proces podejmowany z własnej inicjatywy, dla zdobycia określonych kompetencji potrzebnych danej osobie. Oto przykłady wypowiedzi:

Awans zawodowy:

- „to konieczność aby utrzymać się w tym zawodzie i w pracy”;
- „procedura, która trochę kosztuje stresu, daje większe doświadczenie, a przede wszystkim poprawia sytuację ekonomiczną”;
- „to pozorowanie rozwoju, aby mieć większą pensję i utrzymać się w szkole”;

a proces:

- „polegający na doskonaleniu każdego aspektu pracy zawodowej”;
- „w czasie, którego uzyskuje się szersze kompetencje, większe doświadczenie, poprzez udział w kursach, szkoleniach, studiach, które sama wybrałam”;
- „proces łączący doskonalenie własnego warsztatu metodycznego z pasją jaką jest nauczanie i wychowanie dzieci”.

Głównym powodem podejmowania aktywności związanej z rozwojem zawodowym przez nauczycieli były kwestie dotyczące pracy zawodowej: podniesienie kompetencji potrzebnych w pracy lub wręcz formalne wymagania z tym związane. Na uwagę zasługuje inny powód wskazany przez ponad połowę badanych nauczycieli: rozwój własnych zainteresowań, co może świadczyć o tym, że wielu łączy rozwój zawodowy z rozwojem zainteresowań, a to może przekładać się na ich większą motywację do pracy.

Grupa badanych studentów (94%) postrzega rozwój zawodowy nauczyciela-pedagoga jako ścieżkę awansu zawodowego i zdobywanie kolejnych jego stopni. Tylko 6% badanej grupy wskazywało dodatkowo inne formy podnoszenia własnych kompetencji (udział w kursach, szkoleniach) jako rozwój zawodowy.

## **Podsumowanie**

Przedstawione wyniki badań pilotażowych, ze względu na swój zakres, pokazują jedynie zarys wzorca kompetencji kluczowych, które według respondentów w stopniu istotnym wpływają na efektywność pracy nauczyciela-pedagoga w szkole i możliwość wypełniania zadań mu przypisanych. Pedagog każdego dnia spotyka się z różnymi osobami, co do których podejmuje określone działania, przewidziane przepisami prawa oświatowego. Nie można jednoznacznie określić listy niezbędnych kompetencji w jego pracy. Niewątpliwie są nimi rozległa wiedza pedagogiczna, psychologiczna, metodyczna, diagnostyczna poparta umiejętnościami

praktycznymi w tych obszarach, ale też bardzo wysokie kompetencje komunikacyjne, umiejętności dotyczące wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia, wychowania i opieki. O profesjonalnym i skutecznym działaniu pedagoga decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, być ciągle rozwijane i doskonalone.

Ważne jest, aby człowiek na tym stanowisku pamiętał o konieczności ustawicznego podnoszenia i uzupełniania własnych kompetencji zawodowych, gdyż jak zakłada motto rodziny Gucci: „Do sukcesu nie ma żadnej windy. Trzeba iść po schodach”.

## **Bibliografia**

- Dylak, S. (2004). Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 559-560). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jędrzejczyk, W. (2014). System zarządzania instytucją menedżerską w przedsiębiorstwie – przekrój podmiotowy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej, Zarządzanie*, 14, 66-74.
- Keil, J. (2000). „Szukaj własnej drogi”. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. W: A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (t. 2, s. 45-54). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kwiatkowski, S.M., Gawroński, K. (red.). (2013). *Prawo oświatowe*. Warszawa: PWN
- Muchacka, B., Szymański, M. (red.). (2008). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Plewka, Cz. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Prucha, J. (2008). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (t. 2, s. 292-316). Gdańsk: GWP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643 z dnia 2017.08.31).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532 z dnia 2013.05.07).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591, tom 1 z dnia 2017.08.25).

**Katarzyna WIERNY**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **RODZAJE ZAGADNIENÍ WYCHOWAWCZYCH I ICH FORMY PREZENTACJI W PODRĘCZNIKACH DLA DZIECI KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

### **Streszczenie**

W części teoretycznej zaprezentowano definicję podręcznika i zagadnień wychowawczych, czyli podstawowych pojęć związanych z tematyką wywodu. Omówiono także rozwój społeczny i moralny dzieci w wieku młodszym szkolnym. W dalszej części zaprezentowano metodologię badań, a także omówiono wyniki badań. Badania dotyczyły kwestii, jak często oraz w jaki sposób prezentowane są podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej zagadnienia związane z problematyką wychowawczą. Z badań prezentowanych przez autorkę wynika, że są różnice liczbowe pomiędzy poszczególnymi podręcznikami w tym zakresie, jednak można zauważyć pewne podstawowe tendencje: liczba prezentowanych zagadnień wychowawczych zwiększa się stopniowo na przestrzeni 3 lat edukacji wczesnoszkolnej, a podstawowymi formami prezentowania treści wychowawczych są ilustracje oraz teksty literackie.

**Słowa kluczowe:** podręcznik, zagadnienia wychowawcze, edukacja wczesnoszkolna.

### **Summary**

The theoretical part presents the definitions of a course book and topics of education, the basic concepts behind the discourse. The social and moral development of early education pupils was also discussed. In the following parts the methodology of research and results were discussed. The research is concerned with the problem of what number of topics is included in course books and in what manner the topics of education are presented in course books designed for early school education. According to research conducted by the author there are noticeable numerical differences between different course books within the researched scope but certain basic trends can be observed: the number of presented topics is gradually increasing across the span of three years of early school education and the contents are most often presented in the form of illustrations and literary texts.

**Key words:** course book, topics of education, early school education.

### **1. Czym jest podręcznik?**

Podręcznik szkolny, będący narzędziem w pracy dydaktyczno-wychowawczej, od wieków stanowi najważniejszy środek wykorzystywany przez nauczycieli. We współczesnej literaturze pedagogicznej bardzo często pojawia się termin „podręcznik”, który jest przez różnych autorów rozmaicie interpretowany. Różnica w interpretacji zależy od rodzaju i przeznaczenia podręcznika, mowa tu o takich podręcznikach jak: szkolny, akademicki, samokształceniowy, kursowy, dla szkoły podstawowej, średniej itd. (Skrzypczak, 2003). Koncentrując się na ogólnej terminologii podręcznika, C. i M. Kupisiewiczowie w *Słowniku pedagogicznym* (2009, s. 135) definiują go następująco:

Jeden z najważniejszych środków dydaktycznych. Książka przedstawiająca treść określonego przedmiotu nauczania lub studiów wyższych w sposób poprawny pod względem naukowym, jasny i uporządkowany. Podręczniki dzieli się między innymi według: wyznaczonych im zadań [...], przypisywanych im cech [...]; a ponadto stosowania: szczebli kształcenia [...], adresata [...], koncepcji dydaktycznej [...], form kształcenia [...] oraz przedmiotu nauczania lub studiowania. Podręcznikowi przypisuje się różne funkcje.

Niewątpliwie ta definicja podręcznika jest najczęściej przytaczana przez autorów innych publikacji pedagogicznych.

J. Skrzypczak spośród książek wykorzystywanych w edukacji wyłania podręcznik szkolny jako specyficzną ich odmianę. Idzie on jednak o krok dalej i zadaje następujące pytanie: „czy rzeczywiście podręcznik musi być rodzajem książki” (2003, s. 28) oraz czy przestaje on być podręcznikiem, gdy przestaje być książką. „Tak więc nie zawsze i nie każdy podręcznik musi być jedynie książką, czy też przede wszystkim książką, ponieważ o jego wartości decyduje głównie liczba zadań, które potrafi pełnić w procesie kształcenia i których realizacji od podręcznika się oczekuje” (Ibidem, s. 29). Jako alternatywę dla tradycyjnej książki J. Skrzypczak proponuje przekazywanie identycznych treści za pomocą nagrań dźwiękowych – płyty CD lub w formie programu komputerowego. Inną w edukacji stał się projekt tureckich naukowców, którzy stworzyli grę komputerową na bazie podręcznika akademickiego, opartą na zasadach programu Digital Games-Based Learning<sup>1</sup>. Tym samym w badaniach dowiedli, że studenci korzystający z gry osiągnęli lepsze wyniki w nauce i podjęli większy wysiłek umysłowy niż studenci korzystający z podręczników w formie papierowej (Lamar, 2017).

## 2. Zagadnienia wychowawcze

Drugi termin sygnowany w tytule to „zagadnienia wychowawcze”. Niestety, w literaturze nie ma jego bezpośredniej definicji. Z tego też względu, aby w pełni zdefiniować to pojęcie, warto zastanowić się nad tym, czym jest wychowanie w ujęciu pedagogicznym oraz jak rozumieć słowo „zagadnienia”, a także jakie związki i relacje będą między nimi zachodzić, aby mówić o zagadnieniach wychowawczych.

Wychowanie jest to podstawowe pojęcie w teoriach wychowania we wszystkich naukach społecznych i na ogół rozumiane jest jako proces, „czyli swoisty rodzaj oddziaływań wychowawczych podmiotu wychowującego na podmiot wychowywany” (Zarzecki, 2012, s. 34). Według W. Okonia (2004, s. 406):

Wychowanie to świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw układu wartości i celu życia.

---

<sup>1</sup> Tłumaczenie z języka angielskiego: *uczenie oparte na grach cyfrowych*.

Drugi definiowany człon, „zagadnienia”, w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* jest rozumiany jako „problem, który wymaga przemyślenia, zastanowienia i rozstrzygnięcia, kwestia do rozwiązania” (Zgólkowa, 2004, s. 50). Podane są też synonimy wyrazu „zagadnienie”, którymi są: problem, kwestia, sprawa, temat dylemat czy przedmiot.

Podsumowując podane powyżej definicje wychowania, można stwierdzić, że zagadnienia wychowawcze to kwestie, dylematy czy problemy, konieczne do omówienia bądź rozwiązania przez nauczyciela, wychowawcę. Efektem działań wychowawczych powinno być budowanie prawidłowego systemu wartości oraz stosunku do otaczającego świata i ludzi. Jest to również wzmacnianie pożądaných społecznie postaw oraz norm postępowania, przy jednoczesnym eliminowaniu tych zachowań, które nie są pożądane (Okoń, 2001; za: Łobocki, 2010).

Nauczyciel jako wychowawca w ramach swojej pracy z uczniami, oprócz działań dydaktycznych, jest zobligowany do prowadzenia zajęć wychowawczych. Zagadnienia wychowawcze, jakie powinien podejmować oraz realizować, określone są w programie wychowawczym szkoły opracowanym na bieżący rok szkolny i uwzględniającym potrzeby wychowawcze uczniów danej szkoły oraz ich właściwości rozwojowe.

### **3. Rozwój społeczny i moralny dziecka w młodszym wieku szkolnym**

Oprócz rozwoju fizycznego i intelektualnego w okresie późnego dzieciństwa następuje także rozwój społeczny oraz moralny. W tym czasie dzieci nabywają kompetencje społeczne oraz wiedzę na temat reguł rządzących procesami społecznymi. Dużą rolę w młodszym wieku szkolnym odgrywa nauczyciel wychowawca, który staje się autorytetem, nieraz większym jak rodzice (Kulpaczyński, 2000). Dziecko, wchodząc w młodszy wiek szkolny, podporządkowuje się wymaganiom innych, identyfikując się ze wzorem, nie zastanawiając się, czy zachowanie wzoru jest słuszne czy też nie. Dopiero na przelomie klasy II i III zaczyna się rozwijać autonomia moralna, stąd dziecko poddaje analizie oraz ocenie działania innych (Buła, 2006).

Rozwój społeczny i osobowość dziecka w młodszym wieku szkolnym mają bezpośredni wpływ na działalność wychowawczą nauczyciela oraz na zakres tematów wchodzących w skład zagadnień wychowawczych w danym podręczniku. W klasach I-III poświęca się bardzo dużo czasu na kształtowanie prawidłowych postaw społecznych u dzieci, jak również dba się o odpowiedni rozwój osobowości. Rozwój ten w okresie późnego dzieciństwa możemy określić jako „proces kształtowania się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań” (Stefańska-Klar, 2014, s. 151). Kształtowanie się podmiotowości polega na widzeniu siebie z różnych perspektyw, np. obserwatora, sprawcy czy uczestnika. Odnosząc się do zagadnień wychowawczych w podręcznikach szkolnych dla dzieci klas początkowych, trzeba zaznaczyć, że to właśnie moralności poświęca się bardzo dużo uwagi. Również w podstawie programowej dla edukacji wczesnoszkolnej istnieją zapisy dotyczące istoty wychowania moralnego w procesie kształcenia zintegrowanego. Wychowanie ku wartościom zakłada wpojenie uczniom podstawowych wzorów postępowania i empatii z zachowaniem podmiotowego traktowania ucznia.

Aby dziecko w pełni mogło osiągnąć autonomię moralną, konieczne jest przejście przez cały skomplikowany proces rozwoju moralnego. Wychowawca powinien tak pracować z uczniami, aby uwzględniać wszystkie fazy kształtowania się osobowości moralnej, bez przyspieszania ich, odpowiednio dostosowując zagadnienia wychowawcze do potrzeb i możliwości uczniów. Musi wziąć również pod uwagę wrażliwość moralną dziecka, związaną z „poziomem życzliwości wobec potrzeb innych ludzi” (Magda, 2000, s.11). W trakcie kształtowania się dojrzałości moralnej przede wszystkim trzeba pamiętać, że dziecko jest partnerem w rozwoju, a nie przedmiotem pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

#### **4. Metodologiczne podstawy badań własnych**

Zagadnienia wychowawcze w podręcznikach szkolnych do klas I-III są tematem aktualnym i ważnym z punktu widzenia praktyki edukacyjnej. Nadal nie ma wystarczającej liczby badań naukowych w tym obszarze, jak też problem ten jest potraktowany powierzchownie pod względem teoretycznym. Z tego też względu, jako świadomy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, dostrzegam potrzebę poszerzenia wiedzy z zakresu zagadnień wychowawczych w podręcznikach szkolnych dla dzieci klas I-III.

W związku z niedoborem wiedzy na temat zagadnień wychowawczych w podręcznikach dla dzieci klas I-III, przedmiotem moich badań uczyniłam rodzaje i sposoby prezentowania zagadnień wychowawczych w tychże podręcznikach. Za cel postawiłam sobie analizę wybranych podręczników szkolnych dla dzieci z klas I-III pod kątem zawartych w nich zagadnień wychowawczych oraz ustalenie, w jakiej formie są one zaprezentowane.

Cel i przedmiot podjętych badań został zawarty w następujących problemach badawczych:

- 1) **Jakie tematy wychowawcze są ujęte w podręcznikach szkolnych do klas I-III?**
- 2) **W jakiej formie są prezentowane treści wychowawcze w podręcznikach do klas I -III?**

Jako podstawową metodę badawczą zastosowałam sondaż diagnostyczny, a jako narzędzie kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli klas I-III. Pytania dotyczyły przede wszystkim opinii nauczycieli na temat zagadnień wychowawczych, jakie są zawarte w podręcznikach, z których aktualnie korzystają w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz stopnia ich wykorzystania w trakcie zajęć z uczniami. Kolejną metodą pozwalającą zgromadzić rzetelny materiał badawczy była obserwacja, w obrębie której posłużyłam się techniką obserwacji skategoryzowanej bezpośredniej. Badaniu poddałam zajęcia w klasach III przeprowadzone przez wychowawcę z wykorzystaniem dowolnego modułu z podręcznika, który zawiera treści wychowawcze. W tym celu posłużyłam się arkuszem obserwacji skategoryzowanej. Ostatnią metodą badawczą, jaką wykorzystywałam, była analiza dokumentów. Posłużyłam się klasyczną techniką analizy dokumentów, za pomocą której zweryfikowałam treści wychowawcze zawarte w wybranych podręcznikach szkolnych do klas I-III, wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej:

- *Nasz Elementarz* klasa I – cztery podręczniki;
- *Nasza Szkoła* klasa II – pięć podręczników i klasa III – sześć podręczników;
- *Elementarz Odkrywców* do klasy I wydawnictwa Nowa Era – cztery podręczniki.

#### **5. Analiza wyników badań własnych**

##### **5.1. Tematy wychowawcze w podręcznikach szkolnych do klas I-III**

Analizując zagadnienia wychowawcze w aktualnie obowiązujących podstawach programowych oraz w wybranych programach wychowawczych, wyłoniłam tematy, które są wspólne dla nich i najczęściej się pojawiają. Aby zweryfikować ich odzwierciedlenie w treściach wychowawczych zawartych w podręcznikach do klas I-III, poddałam analizie podręczniki, z których aktualnie uczą się dzieci. W edukacji wczesnoszkolnej nauczanie odbywa się w formie zintegrowanej, a książki dostępne są w postaci pakietów. Obecnie na rynku jest dostępnych kilkanaście tytułów pakietów edukacyjnych do wyboru, w tym są pakiety wydane na zlecenie właściwego ministra do spraw oświaty i wychowania, które uwzględniają podstawę programową kształcenia ogólnego oraz pakiety proponowane przez inne wydawnictwa.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie problemowe ustaliłam łączną liczbę zagadnień wychowawczych zawartych w podręcznikach do klas I-III, następnie posegregowałam zagadnienia na poszczególne rodzaje oraz ich liczbę w poszczególnych klasach (tabela 1).

Tabela 1

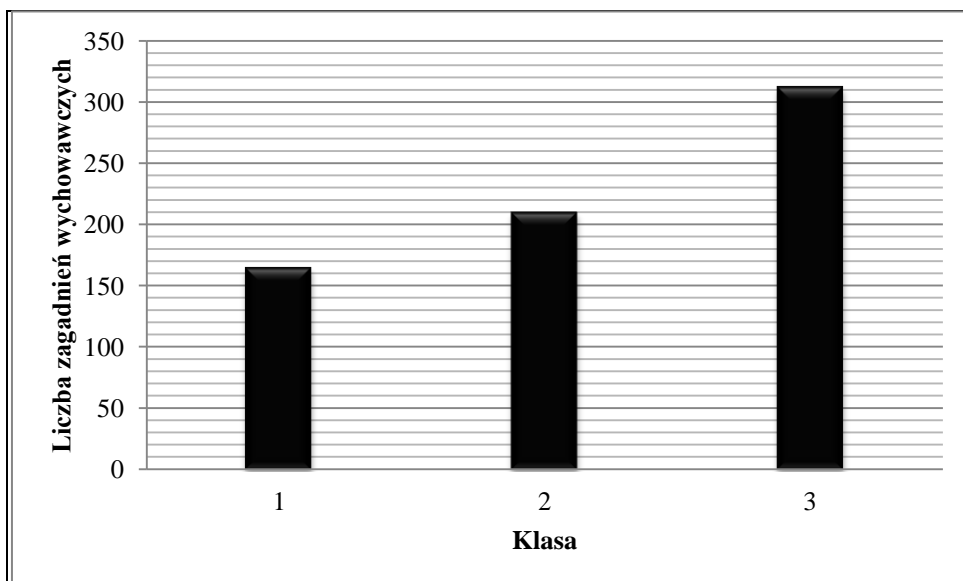
*Rodzaje zagadnień wychowawczych w podręcznikach „Nasz Elementarz” oraz „Nasza Szkoła” i ich liczba w poszczególnych klasach*

Lp.	Rodzaje zagadnień	Klasa			Razem
		I	II	III	
1.	Zdrowie i higiena ciała	8	16	5	29
2.	Udzielanie pierwszej pomocy	-	3	4	7
3.	Patriotyzm narodowy i lokalny	11	7	13	31
4.	Edukacja przyrodnicza – ekologia	8	8	18	34
5.	Opieka nad zwierzętami i roślinami	7	8	12	27
6.	Relacje rodzinne, między rówieśnicze i społeczne	21	27	47	95
7.	Edukacja moralna i empatia	30	33	58	121
8.	Przestrzeganie zasad i norm postępowania	13	28	37	78
9.	Nazywanie i opisywanie uczuć	6	17	33	56
10.	Rozbudzanie ciekawości poznawczej	31	33	41	105
11.	Przestrzeganie zasad bezpieczeństwa	10	4	5	19
12.	Spędzanie czasu wolnego	5	7	4	16
13.	Obchodzenie świąt, tradycji, uroczystości	6	12	16	34
14.	Wdrażanie do obowiązków życia codziennego	5	1	1	7
15.	Rozbudzanie zainteresowań czytelniczych	1	5	9	15
16.	Stosowanie się do instrukcji	2	-	-	2
17.	Dokonywanie samooceny	1	-	-	1
18.	Świadomość prawna	-	1	2	3
19.	Uświadamianie w zakresie funkcjonowania w Internecie	-	-	7	7
	<b>Razem</b>	165	210	312	687

Zródło: badania własne.

Jak wskazują powyższe wyniki moich badań, łączna liczba zagadnień wychowawczych w badanych podręcznikach wynosi 687 jednostek tematycznych przez cały okres edukacji wczesnoszkolnej. Widać tu jednak zdecydowaną tendencję do zwiększania liczby zagadnień wychowawczych (wykres 1) w kolejnych, starszych klasach. W klasie III jest o 89% więcej jednostek tematycznych zawierających treści wychowawcze w stosunku do klasy I i o 49% więcej w stosunku do klasy II. Może to być spowodowane tym, że w klasie I w pakiecie są cztery podręczniki, a w każdej kolejnej klasie przybywa po jednym podręczniku więcej. Dodatkowo w klasie I kładzie się nacisk na poznawanie liter i cyfr oraz na naukę czytania i pisanie, stąd spora część tematów zawartych w podręcznikach odnosi się do doskonalenia tychże umiejętności.



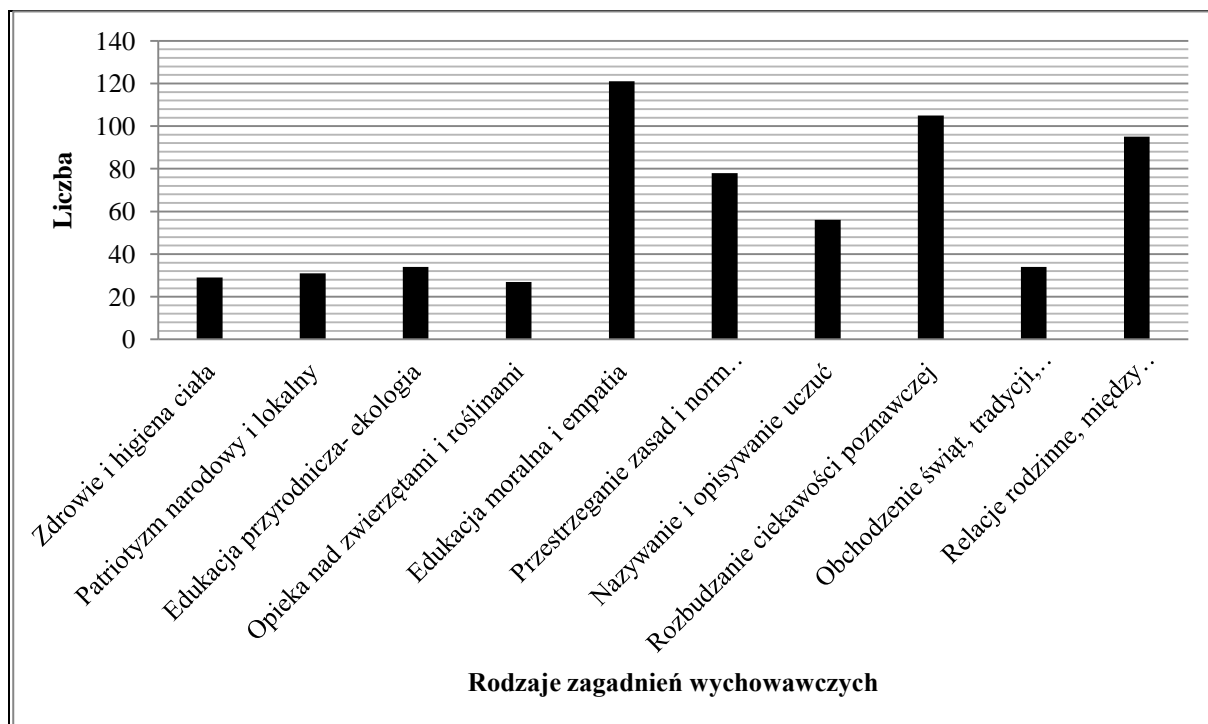


Wykres 1. Łączna liczba zagadnień wychowawczych w poszczególnych klasach edukacji wczesnoszkolnej.  
Źródło: badania własne.

Pomimo różnorodności zagadnień wychowawczych w badanych podręcznikach, wyraźnie dało się zaobserwować, że poszczególne grupy tematyczne pojawiają się znacznie częściej niż inne (wykres 2). Do tych grup tematycznych zaliczają się:

- stosowanie się do instrukcji;
- dokonywanie samooceny;
- świadomość prawna;
- uświadamianie w zakresie funkcjonowania w Internecie;
- wdrażanie do obowiązków życia codziennego;
- udzielanie pierwszej pomocy.

Ich liczba nie przekracza 10 jednostek tematycznych w ciągu całego 3-letniego okresu edukacji wczesnoszkolnej. Jest to zdecydowanie za mało, biorąc pod uwagę fakt, że są to istotne zagadnienia, gdyż mają one związek bezpośrednio z funkcjonowaniem młodego człowieka w społeczeństwie. Dodatkowo podkreślić należy, że współcześni uczniowie klas początkowych są głęboko zakorzenieni w kulturze masowej i nowych technologiach. W dobie wszechobecnego Internetu i łatwego do niego dostępu już od najmłodszych klas powinna być mocno wdrożona edukacja w zakresie świadomego korzystania z sieci. Świadomość w zakresie funkcjonowania w Internecie i bezpieczne użytkowanie w dużej mierze zależy od poziomu edukacji w tym obszarze.



Wykres 2. Rodzaje zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klas I-III.

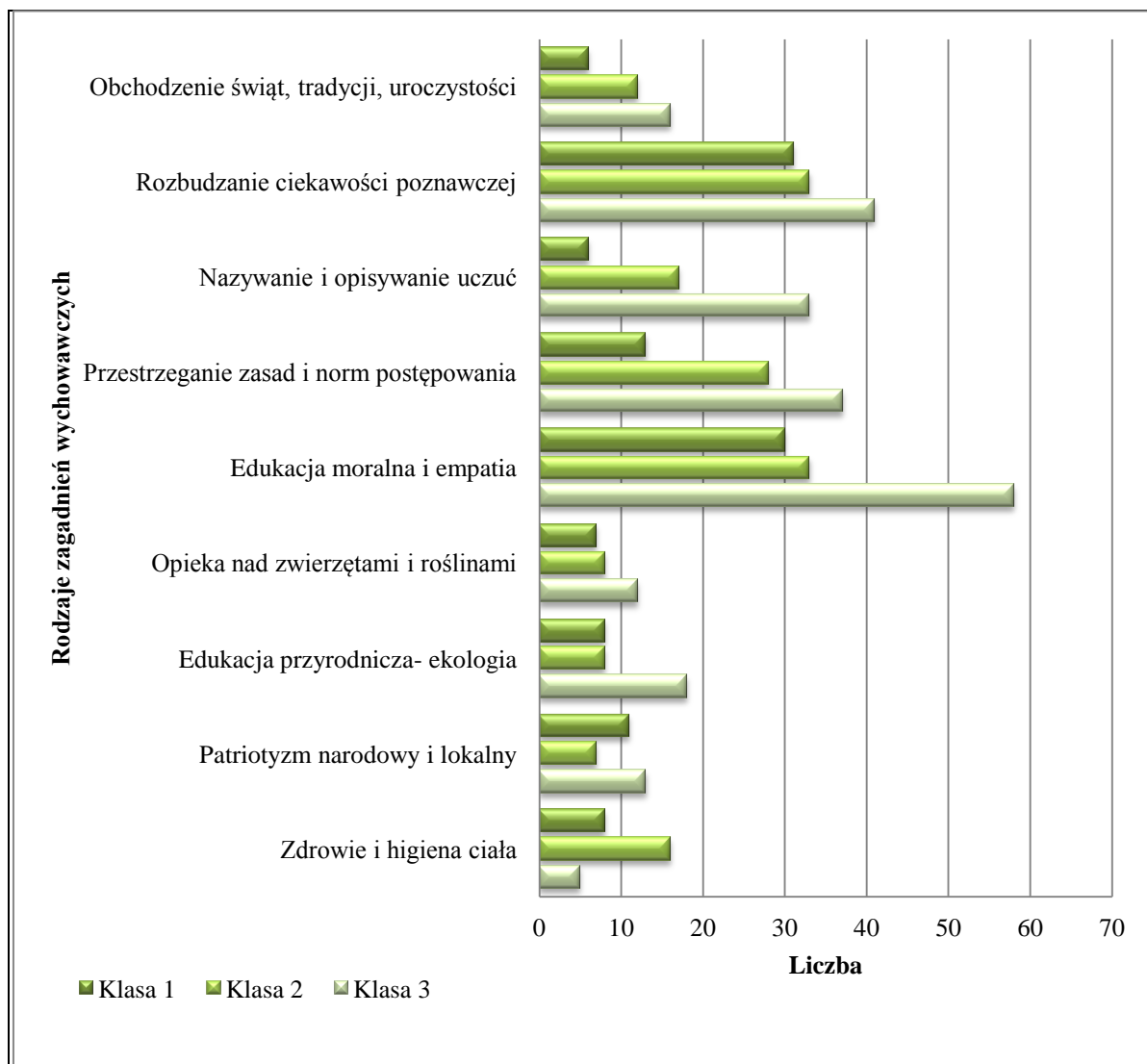
Źródło: badania własne.

Wśród najczęściej pojawiających zagadnień wychowawczych wyraźnie dominują grupy tematyczne, tj.:

- edukacja moralna i empatia;
- przestrzeganie zasad i norm postępowania;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej;
- nazywanie i opisywanie uczuć;
- relacje rodzinne, między rówieśnicze i społeczne.

Ich liczba wynosi powyżej 50 jednostek tematycznych na cały cykl wczesnoszkolnej edukacji. Rozkład materiału jest zmienny w zależności od klasy (wykres 3).

Wraz z kolejną klasą widoczny jest wyraźny wzrost liczby zagadnień wychowawczych, a najwięcej jest ich w klasie III. Do najczęściej poruszanych tematów należą: edukacja moralna i empatia oraz nazywanie i opisywanie uczuć. Powodem tak nagłego wzrostu wymienionych zagadnień, przypadającego na ostatnią klasę etapu edukacji wczesnoszkolnej, może być kształtowanie się osobowości dziecka oraz dojrzewanie wrażliwości emocjonalnej i moralnej. Przestrzeganie norm i zasad również stanowi istotny element wychowawczy w klasach I-III, gdyż dzieci zaczynają świadomie wpływać na otaczającą je rzeczywistość i stają się współtwórcami kodeksu postępowania, dzięki czemu silnie utożsamiają się z nim.



Wykres 3. Zagadnienia wychowawcze w podręcznikach do klas I-III w poszczególnych klasach.  
Źródło: badania własne.

Ważnym zagadnieniem wychowawczym jest także rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów. W serii podręczników wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zagadnienie to i zachęcanie do samokształcenia utrzymują się na dość równym poziomie przez wszystkie klasy, z nieznacznym wzrostem w klasie III. Realizacja tych treści odbywa się poprzez różnego rodzaju doświadczenia, eksperymenty lub odwołania do innych źródeł wiedzy, np. encyklopedii czy słowników.

Rozkład treści wychowawczych z zakresu: patriotyzm narodowy i lokalny oraz obchodzenie świąt, tradycji, uroczystości są skorelowane z kalendarzem i połączone tematycznie z innymi edukacjami. Spadek liczby zagadnień wychowawczych w klasie III widoczny jest jedynie w obszarze zdrowie i higiena ciała. Zakładam, że prawdopodobnym powodem tego może być wcześniejsze opanowanie przez uczniów pewnych nawyków. Przyjmuje się, że trzecioklasista potrafi w pełni wykonywać czynności samoobsługowe i jest świadomy, jak dbać o własne zdrowie.

W celu dokładnego zbadania, jak ujmowane są zagadnienia wychowawcze w podręcznikach, dodatkowo poddałam analizie serię *Elementarz Odkrywców* wydawnictwa Nowa Era. Książki te zostały przygotowane zgodnie z najnowszą podstawą programową. Zestawienie zagadnień wychowawczych zaprezentowanych w podręcznikach *Nasz elementarz* i *Elementarz Odkrywców*

ma na celu porównanie ich liczby oraz zweryfikowanie, czy w podobny sposób zostały zaakcentowane te same obszary wychowawcze, czy też nie. Moje badania (tabela 2) wykazały dużo wyższą łączną liczbę zagadnień wychowawczych w podręczniku *Elementarz Odkrywców*. Przy czym każda z serii ma po cztery części podręcznika, jednakże zastanawiający był fakt, iż łączna liczba stron wskazywała na to, że *Nasz Elementarz* w klasie I jest obszerniejszy od *Elementarza Odkrywców* o 48 stron – pierwszy ma 364 strony, drugi 316 stron. W powyższej sytuacji, przyjrzałam się obydwu seriom dokładniej i dostrzegłam pewną różnicę. W podręcznikach *Elementarz Odkrywców* nie ma treści dotyczących matematyki, na nią poświęcone są oddzielne podręczniki, a w podręczniku *Nasz Elementarz* ujęto zagadnienia matematyczne, co zajmuje łącznie 101 stron.

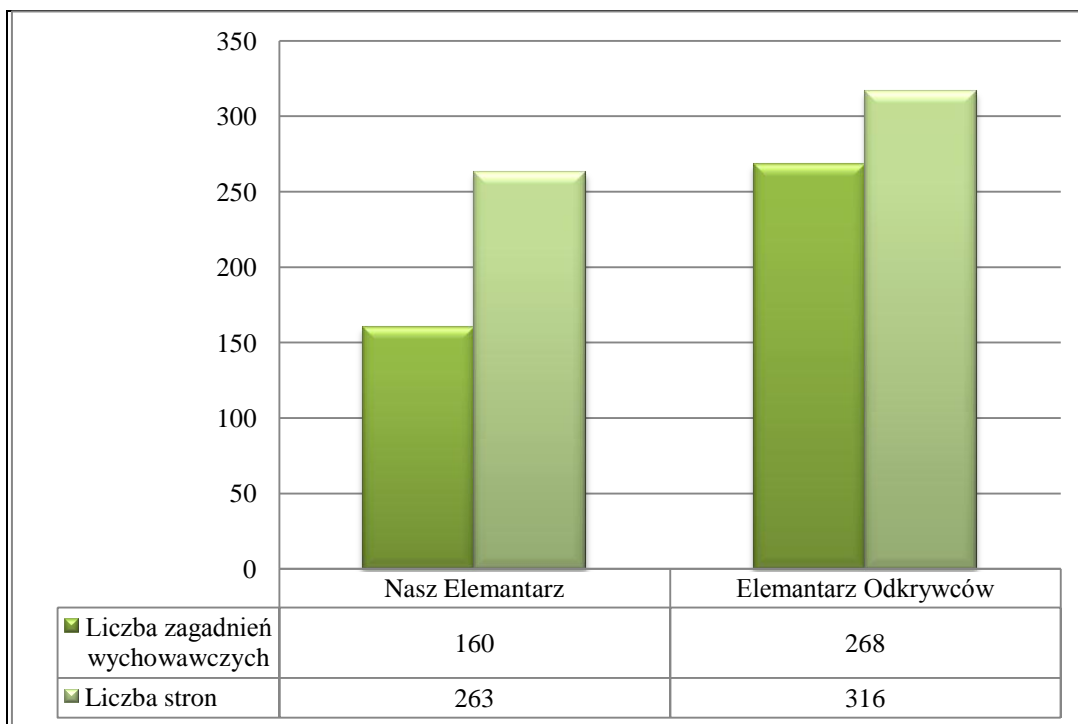
Tabela 2

Zestawienie porównawcze zagadnień wychowawczych w klasie I na przykładzie podręczników z serii „*Elementarz Odkrywców*” i „*Nasz Elementarz*”

Lp.	Zagadnienia wychowawcze	<i>Elementarz Odkrywców</i>	<i>Nasz Elementarz</i>
1.	Zdrowie i higiena ciała	2	8
2.	Udzielanie pierwszej pomocy	1	-
3.	Patriotyzm narodowy i lokalny	5	11
4.	Edukacja przyrodnicza – ekologia	11	8
5.	Opieka nad zwierzętami i roślinami	19	7
6.	Relacje rodzinne, między rówieśnicze i społeczne	53	21
7.	Edukacja moralna i empatia	31	30
8.	Przestrzeganie zasad i norm postępowania	43	13
9.	Nazywanie i opisywanie uczuć	42	6
10.	Rozbudzanie ciekawości poznawczej	16	31
11.	Przestrzeganie zasad bezpieczeństwa	15	10
12.	Spędzanie czasu wolnego	16	5
13.	Obchodzenie świąt, tradycji, uroczystości	5	6
14.	Rozbudzanie zainteresowań czytelniczych	4	1
15.	Stosowanie się do instrukcji	4	2
16.	Dokonywanie samooceny	-	1
17.	Świadomość prawna	1	-
	<b>Razem</b>	268	160

Źródło: badania własne.

Po odliczeniu stron odwołujących się do edukacji matematycznej od ogólnej liczby stron podręczników z serii *Nasz Elementarz*, pozostała część stanowi 263 strony, czyli o 53 mniej niż w przypadku *Elementarza Odkrywców*. W powyższej sytuacji zasadny zdaje się być wniosek, że wraz z mniejszą liczbą stron w podręczniku, zmniejsza się w nim liczba zagadnień wychowawczych (wykres 4).

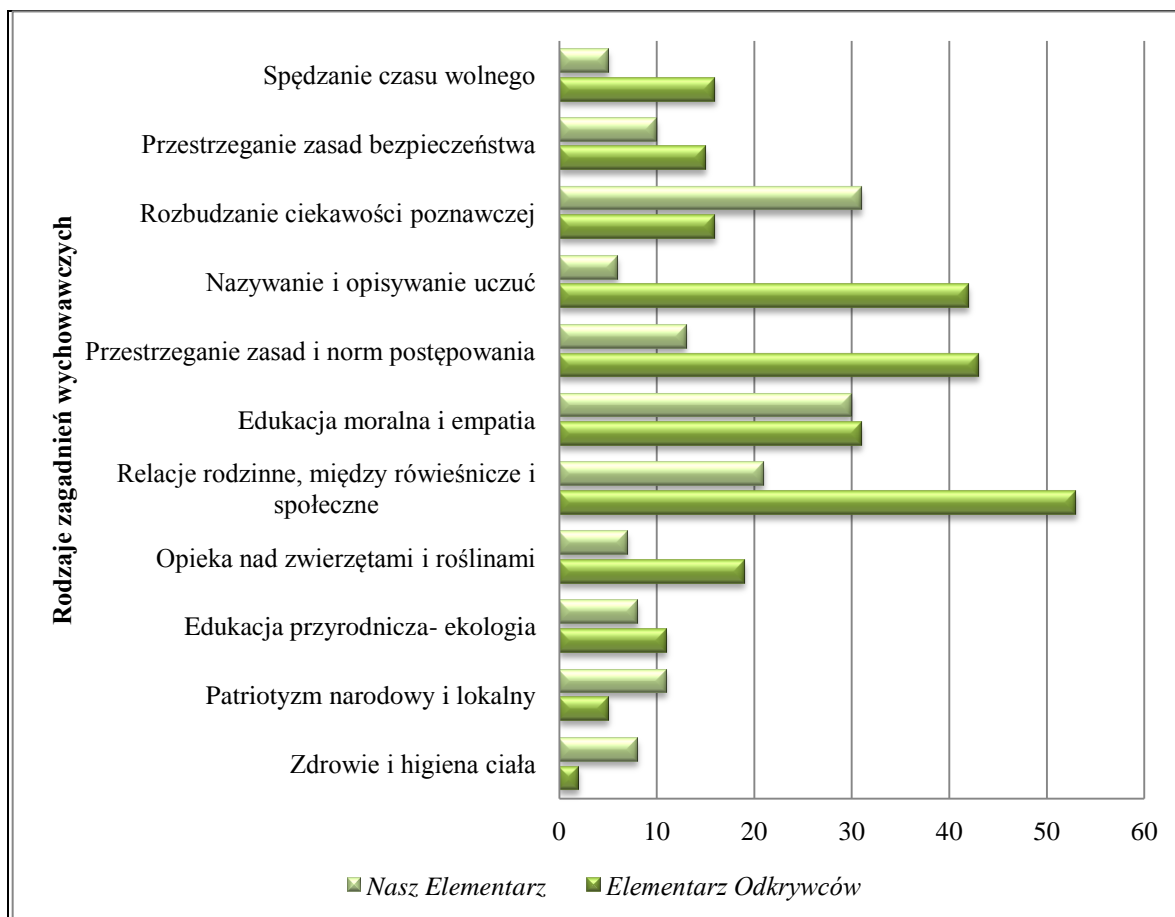


Wykres 4. Porównanie liczby stron do liczby zagadnień wychowawczych w podręcznikach *Nasz Elementarz* i *Elementarz Odkrywców* do klasy I.

Źródło: badania własne.

Po dokładnym przeanalizowaniu danych liczbowych przedstawionych na powyższym wykresie wyraźnie można zaobserwować, że kiedy porówna się liczbę stron i liczbę zagadnień wychowawczych w niniejszych podręcznikach, dużo korzystniej prezentuje się *Elementarz Odkrywców*, gdyż różnica pomiędzy liczbą zagadnień a formą ich prezentowania jest znacznie mniejsza.

Różnica między badanymi podręcznikami jest również widoczna w liczbie poszczególnych zagadnień wychowawczych (wykres 5). Względnie z równą częstotliwością prezentowane są jedynie zagadnienia z zakresu edukacji moralnej, empatii i edukacji przyrodniczej-ekologicznej.



Wykres 5. Porównanie liczby poszczególnych zagadnień wychowawczych w podręcznikach *Nasz Elementarz* i *Elementarz Odkrywców* do klasy I.

Źródło: badania własne.

Podręczniki z serii *Elementarz Odkrywców* mają znaczącą przewagę w liczbie zagadnień wychowawczych nad podręcznikami *Nasz Elementarz* w następujących obszarach: nazywanie i opisywanie uczuć, przestrzeganie zasad oraz norm postępowania, relacje rodzinne, międzyrówieśnicze i społeczne.

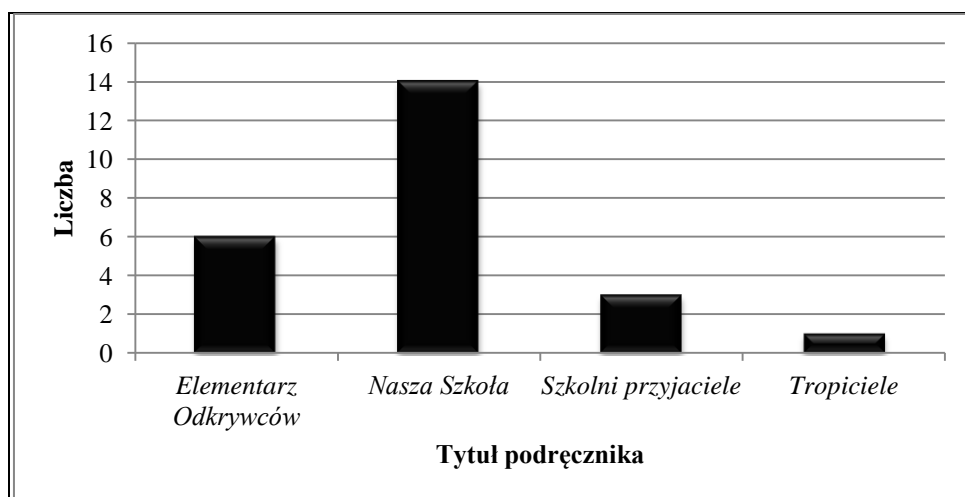
W podręcznikach *Nasz Elementarz* nieco częściej pojawiają się tematy dotyczące spędzania czasu wolnego oraz sprawowania opieki nad zwierzętami i roślinami. Mocniej zaakcentowane jest tu rozbudzanie ciekawości poznawczej, edukacja moralna i empatia. Zauważyć tu można także nieznaczną przewagę w liczbie zagadnień patriotycznych i z obszaru edukacji zdrowotnej. Źródeł tych różnic dopatruję się bezpośrednio w podstawie programowej. Jako argument za tym stanowiskiem podam fakt, że w podstawie programowej z 14 lutego 2017 roku, zgodnie z którą zaprojektowano podręczniki *Elementarz Odkrywców*, znacznie szerzej ujmuje się istotę wychowania w procesie kształcenia zintegrowanego niż w podstawie programowej z 17 czerwca 2016 roku. Nadrzędnie wypunktowano w niej wprowadzanie dzieci w świat wartości, wskazywanie prawidłowych wzorców zachowań, jak też systematyczne budowanie relacji społecznych dziecka z szeroko rozumianym otoczeniem społecznym.

Oprócz analizy zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klas I-III, przeprowadziłam też obserwację zajęć dydaktyczno-wychowawczych w klasach III z wykorzystaniem dowolnego modułu z podręcznika. Badaniem zostało objęte pięć klas III. Wszystkie badane klasy realizują podręczniki wydane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej *Nasza Szkoła*. W czasie badań wychowawcy korzystali z części czwartej podręcznika. Podczas obserwacji:

- Dwa razy powtórzył się moduł tematyczny z podręcznika – „O obrazach”, w których treści wychowawcze były realizowane poprzez analizę i interpretację dzieł sztuki. Uczniowie dokonywali opisów obrazów różnych autorów, uwzględniając swoje odczucia oraz emocje, z jakimi im się kojarzą.
- Dwukrotnie pojawiły się treści wychowawcze z zakresu edukacji przyrodniczej i ekologicznej, połączone z opieką nad zwierzętami, przy czym realizowane były na bazie różnych modułów: „Kolory i wzory w świecie zwierząt” oraz „Płazy i gady”. Treści wychowawcze dotyczyły ochrony zwierząt, jak pomagać zwierzętom oraz jak się zachować w sytuacji, gdy spotka się zwierzę, z którym nigdy wcześniej nie miało się do czynienia.
- Jeden raz zaobserwowano realizację treści wychowawczych z zakresu zachęcania do aktywności poznawczej na bazie modułu „Odkrywczy – odkrycia geograficzne”. Uczniowie opowiadali o swoich małych odkryciach związanych z odbytymi wycieczkami czy podróżami, dodatkowo w grupach opracowywali plan wycieczki na wybrany przez siebie kontynent.

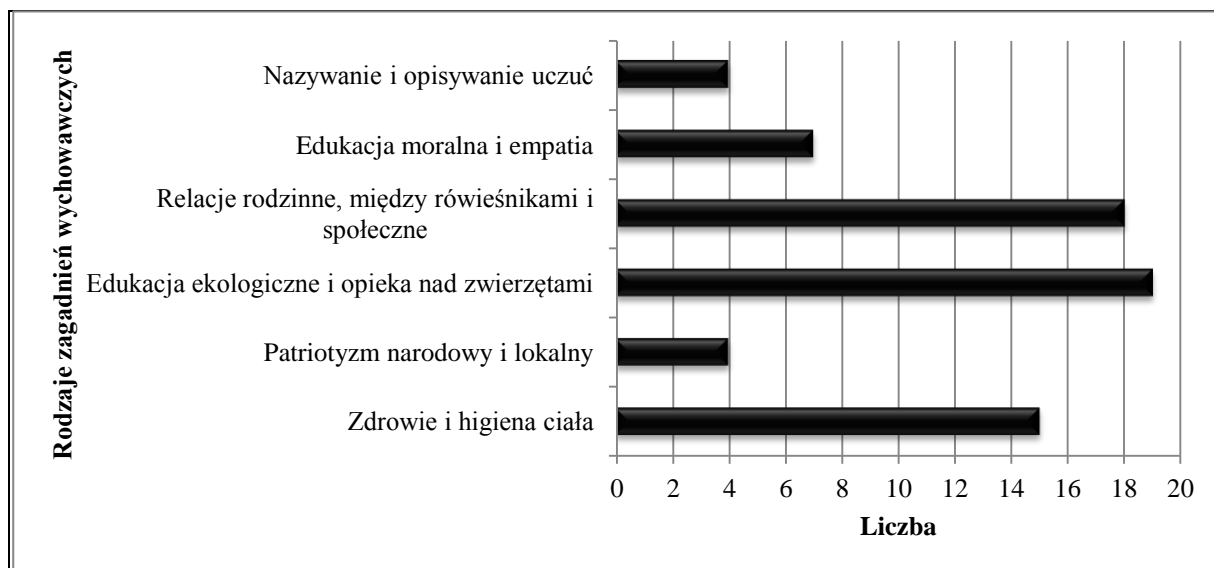
Zagadnienia wychowawcze zaobserwowane w trakcie realizowanych zajęć znajdują się w grupie najczęściej występujących zagadnień w tym podręczniku. Co więcej, były one bardzo dobrze wkomponowane w moduł tematyczny i tworzyły spójną całość.

Dopełnieniem zebranego materiału empirycznego w obrębie pierwszego pytania problematyki szczegółowej są wypowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczące zagadnień wychowawczych w podręcznikach, z których aktualnie korzystają. Znaczna większość respondentów korzysta z tych samych podręczników, które analizowałam na potrzeby tego opracowania (wykres 6).



Wykres 6. Tytuły podręczników, z których korzystają badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (N=24). Źródło: badania własne.

Nauczyciele w klasach I realizują podręczniki *Elementarz odkrywców* i *Szkolni Przyjaciele*; seria *Nasza Szkoła* towarzyszy uczniom klas II i III, a *Tropiciele* w klasie II. Odnosząc się do zagadnień wychowawczych zawartych w podręcznikach, respondenci łącznie dokonali 67 wyborów spośród podanej listy tematów. Każdy z nich mógł zaznaczyć trzy odpowiedzi, jednak nie wszyscy z tej możliwości skorzystali.



Wykres 7. Zagadnienia wychowawcze w podręcznikach szkolnych do klas I-III w opinii nauczycieli (N=24).

Źródło: badania własne.

W opinii nauczycieli najwięcej treści wychowawczych w podręcznikach, z których korzystają, jest skoncentrowana wokół następujących zagadnień: edukacja ekologiczna, opieka nad zwierzętami, relacje rodzinne, między rówieśnikami i społeczne, zdrowie i higiena ciała.

Z zaprezentowanych danych wynika, że respondenci odnieśli się do węższej grupy zagadnień, skupili się jedynie na proponowanych odpowiedziach, nie uzupełniając ich o dodatkowe tematy, które są zawarte w podręcznikach. Różnice w liczbie odpowiedzi odnoszących się do pozostałych zagadnień mogą wynikać z tego, że wychowawcy być może brali po uwagę jedynie aktualną część podręcznika w danej klasie, nie odnosząc się do całej serii.

## 5.2. Formy prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klas I- III

Drugie pytanie problematyki szczegółowej odnosi się do ustalenia łącznej liczby form, za pomocą których są prezentowane zagadnienia wychowawcze w podręcznikach do klas I-III, a następnie liczby poszczególnych form i ich rozłożenie w poszczególnych klasach (tabela 3).

Z powyższych danych wynika, że zagadnienia wychowawcze są prezentowane za pomocą 13 form, które łącznie pojawiają się 849 razy w ciągu całego okresu edukacji wczesnoszkolnej. Zestawiając ten wynik z łączną liczbą zagadnień wychowawczych w tych samych podręcznikach (wykres 8), wynika, że mniej jest jednostek tematycznych niż ich form prezentowania.

Różnica w liczbach zagadnień a sposobach ich prezentowania wynika z tego, że niektóre pojedyncze treści wychowawcze są przedstawiane za pomocą kilku form. Najczęściej są to połączenia: czytanka wraz z ilustracją, czytanka z dodatkowymi poleceniami lub ilustracja z pytaniami i poleceniami odnoszącymi się do jej treści. Dzięki temu dany temat wychowawczy staje się łatwiejszy do zapamiętania dla uczniów, zwłaszcza w okresie edukacji wczesnoszkolnej, gdzie poznanie dokonuje się na drodze polisensorycznych doświadczeń.

W odniesieniu do liczby zagadnień wychowawczych, tak samo i w przypadku form ich prezentowania widoczna jest tendencja wzrostowa wraz z kolejną klasą (wykres 9), jednak różnica ta nie jest tak duża jak w przypadku liczby zagadnień wychowawczych. Wartości w klasie II i III są do siebie zbliżone, jedynie w klasie I liczba form jest mniejsza o ok. 1/3 w stosunku do klasy II.

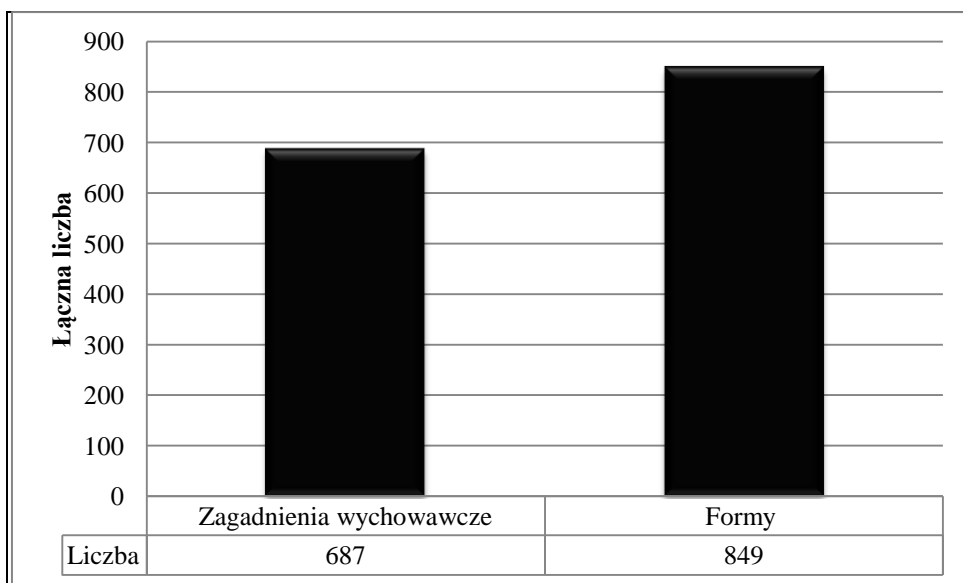


Tabela 3

Formy prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach „Nasz Elementarz” oraz „Nasza Szkoła” i ich liczba w poszczególnych klasach

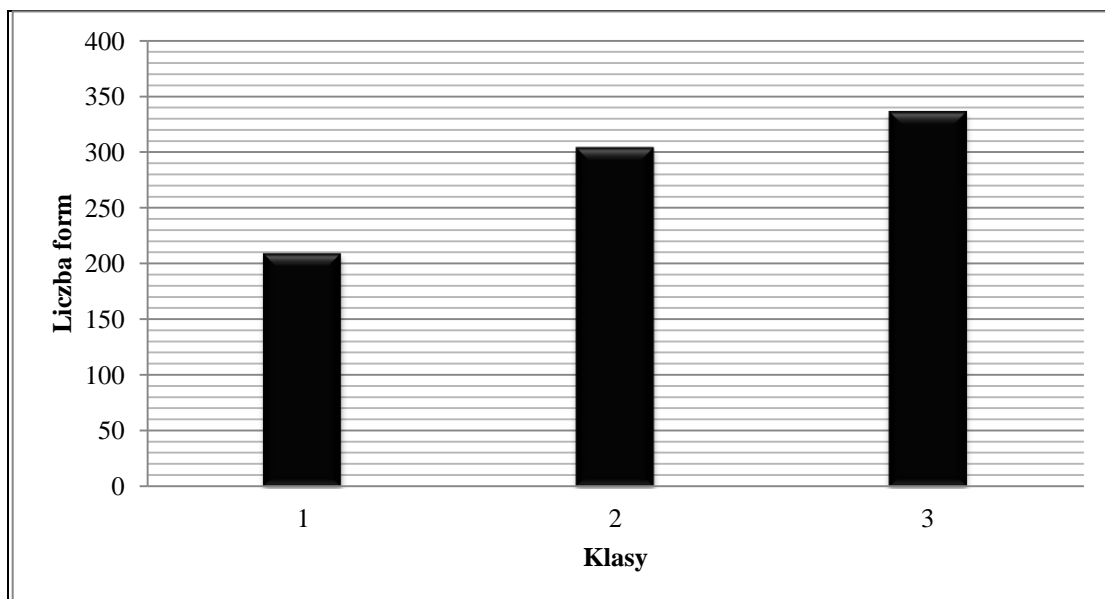
Lp.	Formy prezentowania zagadnień wychowawczych	Klasa			Razem
		I	II	III	
1.	Czytanki	35	77	72	184
2.	Pytania i polecenia do czytanki	18	40	54	112
3.	Wierszyki	10	21	19	50
4.	Historyjki obrazkowe	5	2	0	7
5.	Ilustracje	69	77	104	250
6.	Komiksy	2	2	-	4
7.	Pytania i polecenia pomocnicze lub kontrolne	62	50	35	147
8.	Instrukcje	3	20	18	41
9.	Gry planszowe	2	3	2	7
10.	Teksty piosenek	3	1	2	6
11.	Notatki encyklopedyczne	-	9	23	32
12.	Mapy	-	1	5	6
13.	Krótkie scenki dramatowe	-	1	2	3
14.	<b>Razem</b>	209	304	336	849

Źródło: badania własne.



Wykres 8. Porównanie ogólnej liczby zagadnień wychowawczych w podręcznikach *Nasz Elementarz* oraz *Nasza Szkoła* wraz z liczbą form, za pomocą których są one prezentowane.

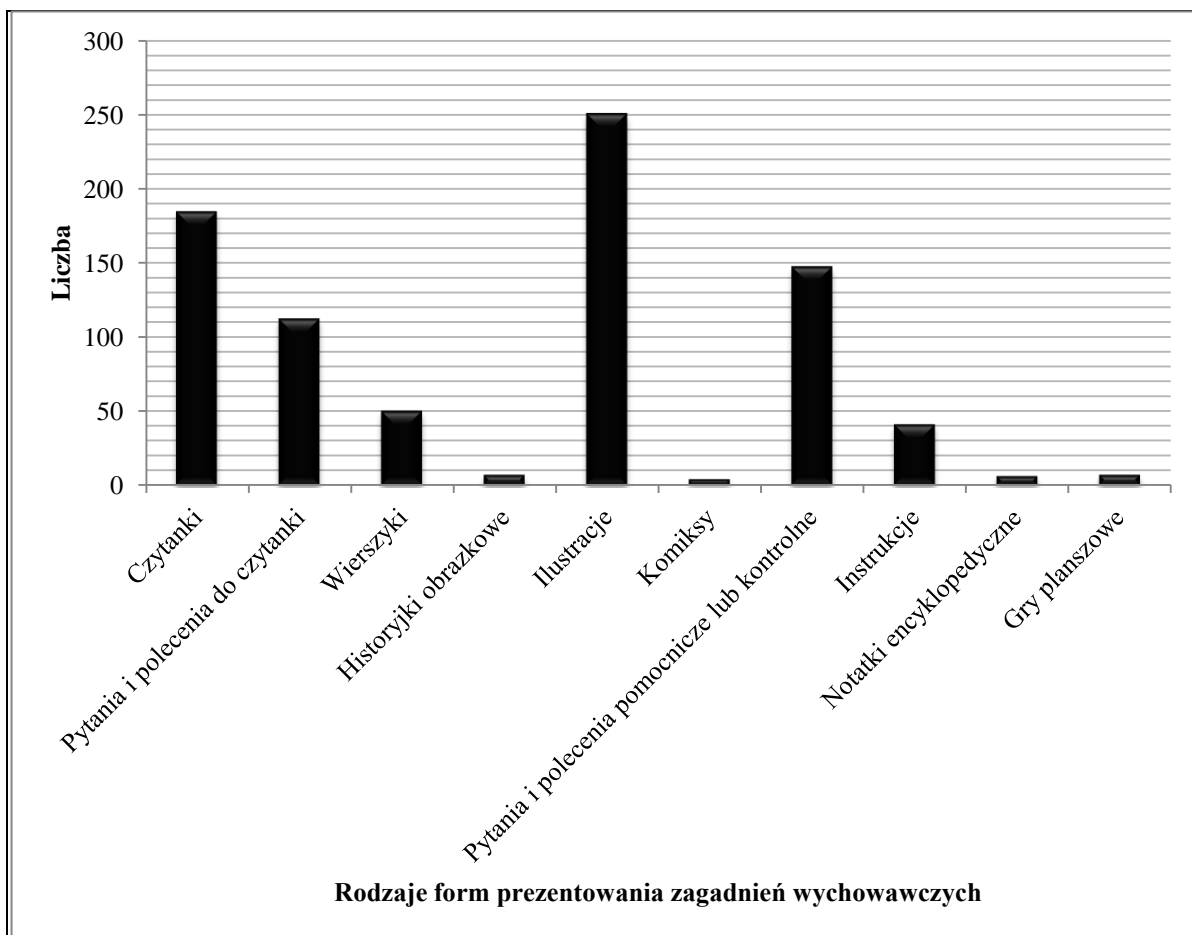
Źródło: badania własne.



Wykres 9. Łączna liczba form prezentowania zagadnień wychowawczych w poszczególnych klasach edukacji wczesnoszkolnej.

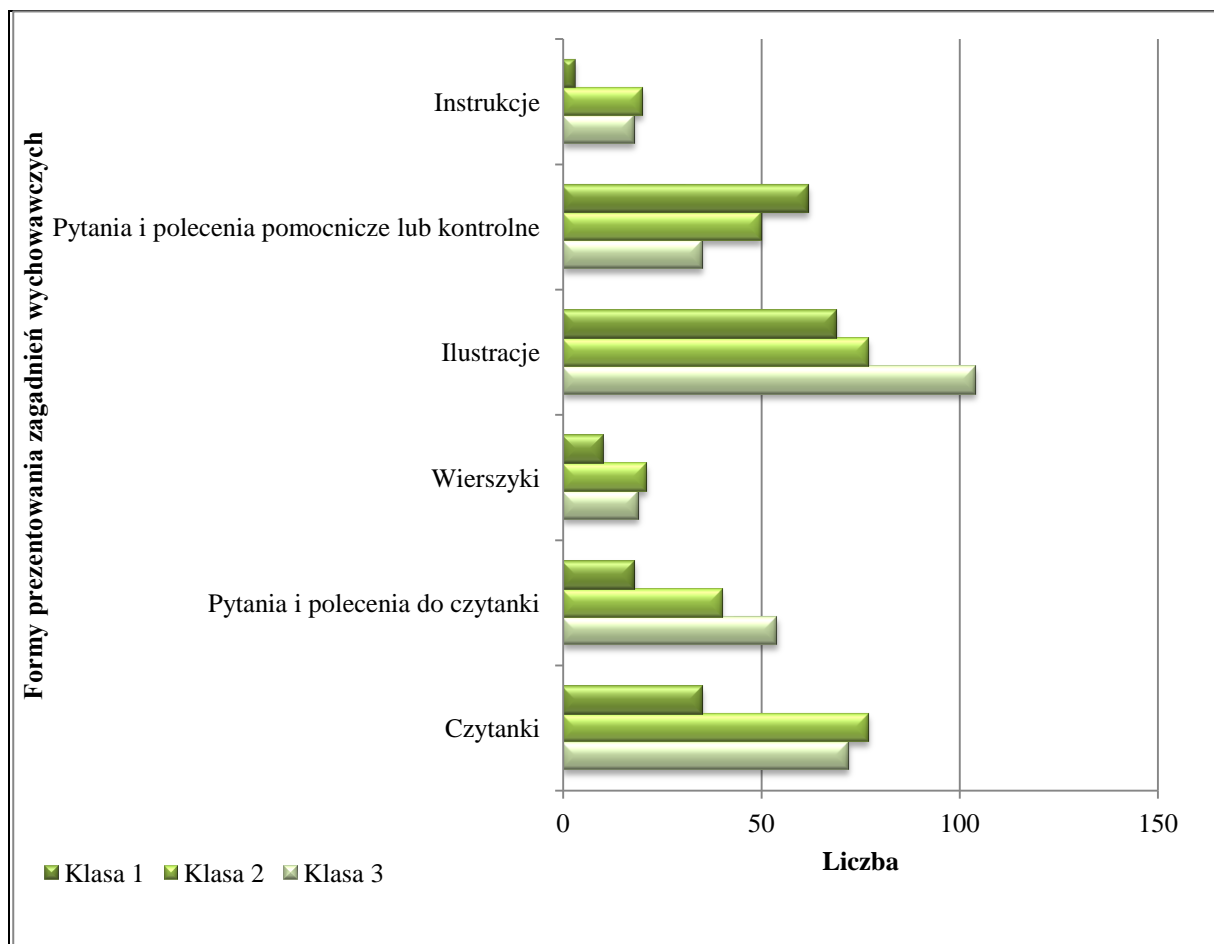
Źródło: badania własne.

W obrębie poszczególnych form prezentowania tematów wychowawczych również można dostrzec zróżnicowanie pod względem ilościowym (wykres 10). Wyraźnie widać przewagę jednych form nad innymi. Zdecydowanie dominują takie formy jak: czytanki, ilustracje, pytania i polecenia pomocnicze, pytania i polecenia do czytanki. Ich łączna liczba wynosi ponad 100 w ciągu całego cyklu edukacji wczesnoszkolnej, a w przypadku ilustracji jest ona równa 250. Z tych danych wnioskuję, że ilustracja jest najlepiej przemawiającą formą prezentowania tematów wychowawczych. W trakcie analizy podręczników zweryfikowałam jakość publikowanych ilustracji i uznałam, że w sposób jasny i czytelny można z nich odczytać treść wychowawczą. Dodatkowo pobudzają one aktywność poznawczą i zmuszają do indywidualnej refleksji oraz wypowiedzi. Przewaga ilustracji nad tekstem zwłaszcza w klasie I wynika z faktu, że dzieci mają jeszcze trudności z samodzielnym czytaniem, stąd forma graficzna bardziej odpowiada ich możliwościom poznawczym.



Wykres 10. Formy prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klas I-III.  
Źródło: badania własne.

Wśród najrzadziej wykorzystywanych form, za pomocą których można przekazać treści wychowawcze, znalazły się: historyjki obrazkowe, notatki encyklopedyczne, komiksy, gry planszowe. Ich liczba nie przekracza 10 w ciągu całego cyklu edukacji wczesnoszkolnej. Sporadycznie pojawiły się także takie formy jak mapy czy teksty piosenek. Jest to wynik, który dość mocno mnie zaskoczył, gdyż gry planszowe, komiksy oraz historyjki obrazkowe są formami rozwijającymi u dzieci wyobraźnię, spostrzegawczość oraz pamięć. Dodatkowo walor wychowawczy gier tkwi w umiejętności dostosowania się do reguł i zasad, jakich w niej należy przestrzegać, a także współpracowania dziecka w grupie. Rozkład form prezentowania tematów wychowawczych zmienia się wraz z kolejną klasą (wykres 11).

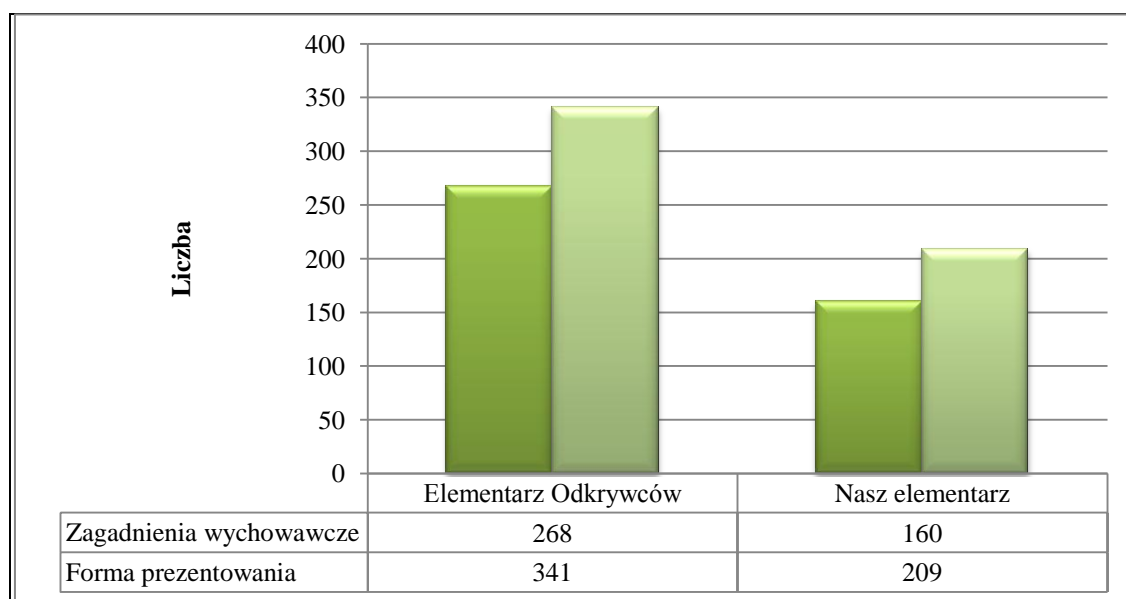


Wykres 11. Formy prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach dla klas I-III w poszczególnych klasach.

Źródło: badania własne.

Niektóre z form mają tendencję wzrostową wraz z kolejną klasą. Do nich można zaliczyć ilustracje, których liczba w klasie III jest największa. Spodziewałam się, że najwięcej ilustracji będzie jednak w klasie I, gdyż dzieci w tym czasie dopiero opanowują i doskonalą technikę czytania, więc obrazkowa forma treści wychowawczych najbardziej do nich przemawia. W klasie I na równi dominują ilustracje wraz z poleceniami i pytaniami kontrolnymi, w klasie II występuje podobna liczba czytanek oraz ilustracji. Instrukcje natomiast w większej liczbie pojawiają się dopiero w klasie II i III. Wykorzystywane są do prezentowania tematów związanych z rozbudzaniem ciekawości poznawczej poprzez zachęcanie do wykonywania doświadczeń i eksperymentów według konkretnych schematów. W większości przypadków formy przedstawienia treści wychowawczych są trafnie dobrane.

Dokonując analizy porównawczej zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klasy I z serii *Elementarz Odkrywców* i *Nasz Elementarz*, zestawiałam ze sobą łączną liczbę zagadnień wraz z formami ich prezentowania (wykres 12).



Wykres 12. Liczba zagadnień wychowawczych i form ich prezentowania w podręcznikach *Nasz Elementarz* i *Elementarz Odkrywców* do klasy I.

Źródło: badania własne.

W podręcznikach *Elementarz Odkrywców* jest więcej zarówno zagadnień wychowawczych, jak i form ich prezentowania. Można wnioskować, że pod względem wychowawczym jest on bogatszy i znacznie częściej porusza ważne tematy związane z kształtowaniem postaw i osobowości wychowanków. Mniejsza różnica pomiędzy liczbą zagadnień a liczbą form jest w podręcznikach *Nasz Elementarz*, co świadczyć może o mniejszej różnorodności form wykorzystanych w pojedynczych jednostkach tematycznych.

Analizując liczbę form prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach *Elementarz Odkrywców* i *Nasz Elementarz* zaobserwowałam pewną prawidłowość, polegającą na niedoborze tych samych form w obydwu seriach (tabela 5).

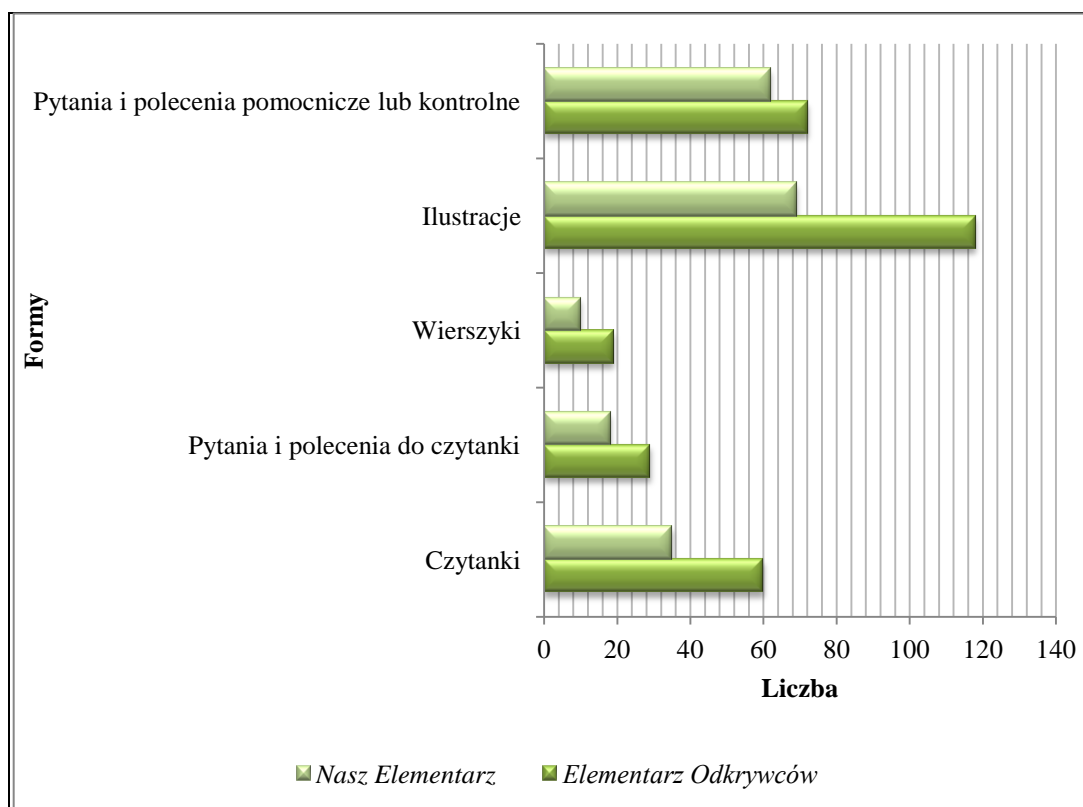
Tabela 4

Zestawienie porównawcze form prezentowania zagadnień wychowawczych w klasie I na przykładzie podręczników z serii „*Elementarz Odkrywców*” i „*Nasz Elementarz*”

Lp.	Formy prezentowania zagadnień wychowawczych	<i>Elementarz Odkrywców</i>	<i>Nasz Elementarz</i>
1.	Czytanki	60	35
2.	Pytania i polecenia do czytanki	29	18
3.	Wierszyki	19	10
4.	Historyjki obrazkowe	8	5
5.	Ilustracje	118	69
6.	Komiksy	-	2
7.	Pytania i polecenia pomocnicze lub kontrolne	72	62
8.	Instrukcje	5	3
9.	Gry planszowe	1	2
10.	Teksty piosenek	-	3
11.	Notatki encyklopedyczne	27	-
12.	Mapy	2	-
	<b>Razem</b>	341	209

Źródło: badania własne.

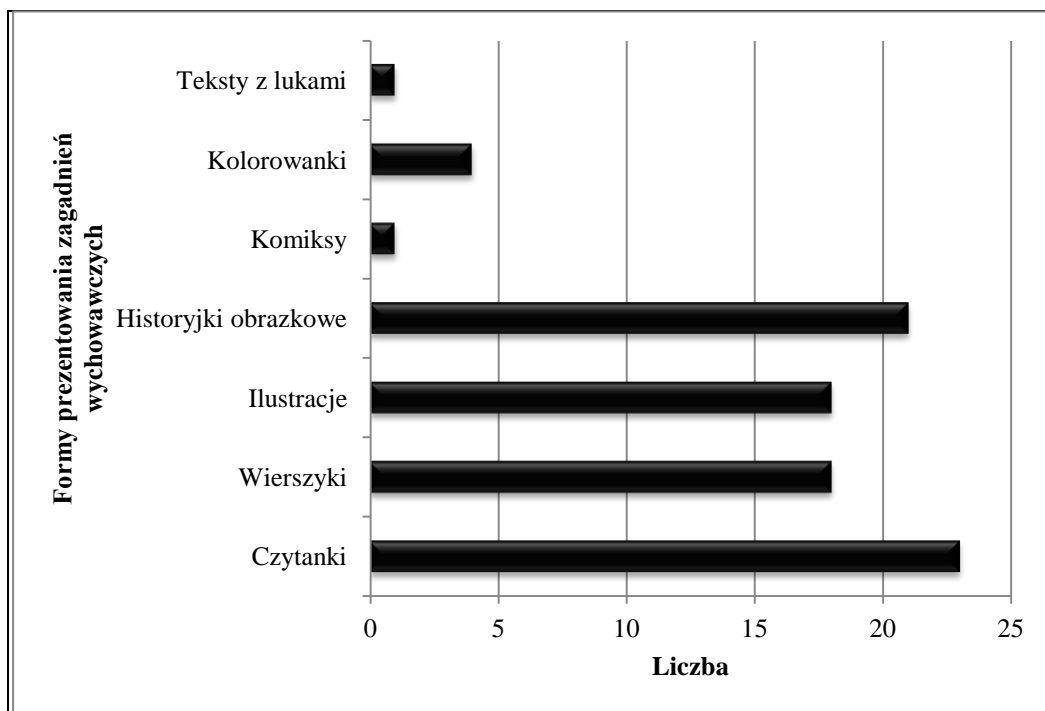
Niska liczba występowania zarówno w jednym, jak i w drugim elementarzu dotyczy: historyjki obrazkowej, instrukcji, gry planszowej. Są też takie formy, które występują tylko w jednej z serii, tj.: mapy i notatki encyklopedyczne – *Elementarz Odkrywców*, komiksy i teksty piosenek – *Nasz Elementarz*. Wysoka częstotliwość stosowania ilustracji, pytań i poleceń pomocniczych lub kontrolnych oraz czytanek (wykres 13) może świadczyć o łatwości ich wykorzystania w trakcie zajęć edukacyjnych.



Wykres 13. Liczby form prezentowania zagadnień w podręcznikach *Nasz Elementarz* klasa I i *Elementarz Odkrywców* klasa I.

Źródło: badania własne.

Oprócz porównania liczby i rodzajów form prezentacji zagadnień wychowawczych w podręcznikach MEN oraz z wydawnictwa Nowa Era, wzięłam również pod uwagę opinię badanych nauczycieli klas I-III, odnoszącą się do form prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach, z których aktualnie korzystają w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszyscy ankietowani łącznie udzielili 86 wskazań, liczba wyborów nie była ograniczona. Wśród najczęściej typowanych form pojawiły się ilustracje, wierszyki, czytanki oraz historyjki obrazkowe (wykres 14). Te same formy odnotowałam jako najczęściej pojawiające się w trakcie samodzielnej analizy podręczników.



Wykres 14. Formy prezentowania zagadnień wychowawczych w podręcznikach dla dzieci klas I-III w opinii nauczycieli. (N=24)

Źródło: badania własne.

Zaskoczeniem było dla mnie pojawienie się odpowiedzi, że zagadnienia wychowawcze w podręcznikach są przedstawiane w formie tekstu z lukami oraz kolorowanek. Po dokładniejszej analizie i zweryfikowaniu, w jakich podręcznikach pojawiły się takie ćwiczenia, doszłam do wniosku, że dotyczy to podręcznika *Tropiciele*, którego nie analizowałam. Co do pozostałych wypowiedzi ankietowani wymienili dwa tytuły: *Nasza Szkoła* oraz *Elementarz Odkrywców*, jednak osobiście w tych podręcznikach nie odnotowałam ani kolorowanek, ani tekstów z lukami. Różnica może wynikać z faktu, że nauczyciele odnieśli się do całego pakietu włącznie z ćwiczeniami, które prawdopodobnie zawierają tego typu formy.

## Podsumowanie

Z niniejszej analizy zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klas I-III wyłoniona została spora liczba kategorii oraz dość duża ich łączna liczba. Generalnie można zauważyć zwiększanie liczby omawianych zagadnień wychowawczych wraz z kolejnymi klasami, a także różnicę w liczbie poszczególnych tematów wychowawczych w podręcznikach różnych wydawnictw. Stwierdzam także, że tematyka przestrzegania zasad i norm postępowania w szkole oraz w domu stanowi priorytet w pojawiających się zagadnieniach. Jest ich jednak znacznie mniej niż przypuszczałam, gdyż stanowią one jedynie 1/10 wszystkich zagadnień wychowawczych w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej.

W podręcznikach szkolnych dla dzieci klas I-III wyróżniłam liczne formy prezentowania zagadnień wychowawczych. Podczas analizy całej serii podręczników do klas I-III wydanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz podręczników wydawnictwa Nowa Era wykazałam, że ilustracje mają największą przewagę liczbową nad pozostałymi formami ukazującymi zagadnienia o tematyce wychowawczej. Kolejno znalazły się czytanki oraz pytania i polecenia pomocnicze lub kontrolne. Wskazane formy są w grupie najczęściej pojawiających się form prezentowania zagadnień o tematyce wychowawczej w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej.

## **Bibliografia**

- Buła, A. (2006). *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Kulpaczyński, S. (2009). *Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów*. Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lamar, T. A. (2017). Digital Game-Based Textbook vs. Traditional Print-Based Textbook: The Effect of Textbook Format on College Students' Engagement with Textbook Content outside of the Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, v16 n4Oct 2017.7, 12-18.
- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Magda, M. (2000). *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Skrzypczak, J. (2003). *Podręcznik szkolny, wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowana*. Poznań: Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi<sup>2</sup>.
- Stefańska-Klar, R. (2014). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.
- Zgólkowa, H. (2004). Definicja pojęcia zagadnienie. W: H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (t. 48, s. 50). Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.



**Karolina WOLAK**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **ZAJĘCIA TANECZNE I ICH ODDZIAŁYWANIE NA WSZECHSTRONNY ROZWÓJ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM**

### **Streszczenie**

W pierwszej części wywodu została omówiona definicja tańca, a także jego wpływ na rozwój dziecka. W oparciu o literaturę przedmiotu wskazano, że taniec nie tylko korzystnie stymuluje rozwój motoryczny dziecka, ale także jego rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny. W drugiej części opracowania autorka przedstawiła wyniki badań porównawczych pomiędzy dwoma grupami dzieci: osób uczęszczających na zajęcia taneczne i tych, które nie biorą udziału w tego typu zajęciach. Na podstawie wyników można stwierdzić, że taniec w pozytywny sposób wpływa na rozwój dzieci, które na ogół uzyskały wyższe wyniki prawie we wszystkich ocenianych kategoriach.

**Słowa kluczowe:** taniec, dziecko, rozwój motoryczny, rozwój poznawczy, rozwój społeczno-emocjonalny.

### **Summary**

In the first part the definition of dance and its influence on the development of a child were discussed. On the grounds of the subject matter literature it was indicated that dancing not only beneficially stimulates the locomotive development of a child but also its cognitive and socio-emotional development. The second part presents the results of the comparative studies of two groups of children: children attending extracurricular dance classes and children who were not participating in such activities. The results indicate that dancing is beneficial to the development of children. The results show that children actively participating in dance classes scored better in almost all categories.

**Key words:** dance, child, motional development, cognitive development, socio-emotional development.

Taniec i muzyka to zjawiska kulturowe, które nie cieszą się dużym zainteresowaniem w polskiej myśli antropologicznej. Jako „obiekt” badań, taniec i muzyka w antropologicznych i teatrologicznych zachodnich ośrodkach akademickich obserwowane jest coraz to większe ich powodzenie. Świadczy o tym np. możliwość podjęcia studiów magisterskich i doktoranckich na londyńskim Roehampton University z zakresu antropologii tańca, czyli dyscypliny naukowej, która korzysta z narzędzi wypracowanych przez antropologię społeczno-kulturową<sup>1</sup>.

Człowiek tańczy w ważnym dla siebie momencie. Celebracja życia poprzez taniec towarzyszy ludziom od wieków. Trudno jednak stwierdzić, kiedy dokładnie i dlaczego ludzie zaczęli tańczyć. Taniec był jedną z pierwszych form ludzkiej ekspresji. Był narzędziem, za pomocą którego człowiek próbował zrozumieć otaczający go świat (Tomaszewski, 1991).

Taniec zaliczany jest do jednych z najstarszych sztuk, związanych z życiem człowieka, stanowiąc zjawisko zaskakujące różnorodnością form. Taniec to uniwersalny język porozumiewania się bez słów, gdzie przekaz myśli i emocji wyrażany jest poprzez ruch. „Taniec nie zna przeszkód językowych i m.in. dzięki temu stanowi największą witrynę narodowej sztuki.

---

<sup>1</sup> Informacje uzyskane ze strony [www.roehampton.ac.uk/](http://www.roehampton.ac.uk/) (dostęp: 10.10.2017).

(...) Spełnia wielorakie funkcje: jest kulturalną rozrywką, zaspakaja emocje, jest też atrakcyjną formą treningu sprawności fizycznej” (Kuźmińska, Popielewska, 1995, s. 8).

Taniec uważany jest za środek relacji międzyludzkich, służący tworzeniu się więzi wspólnotowych, zrodzonych z naturalnej potrzeby ruchu przy dźwiękach muzyki w celu wyrażania własnych uczuć, zapomnienia o trudnościach dnia codziennego, odprężenia psychicznego.

Autorzy zajmujący się tematyką tańca podkreślają, że nie istnieje jego jedna, powszechnie obowiązująca definicja. Wynika to z faktu, że każdy człowiek tańczący może odmiennie pojmować taniec w zależności od jego wewnętrznych doznań, przeżyć czy osobistego zaangażowania. Dla jednych „taniec” może oznaczać sposób poruszania się, a dla innych formę wyrażania emocji. Taniec zdefiniować można jako „rytmiczny ruch wykonywany przy muzyce” (Kuźmińska, 2002, s. 25).

Taniec w *Encyklopedii powszechnej PWN* (2002) definiowany jest jako sztuka polegająca na usystematyzowanych gestach i ruchach, powiązanych rytmicznie dzięki towarzyszącej im muzyce.

B. Bednarzowa taniec uważa za „wszechstronny ruch fizyczny, gwarantujący harmonijny rozwój organizmu, szczerze wzbogacony o gamę przeżyć psychicznych, jakie daje kontakt z rytmem i melodią” (za: Kuźmińska, 2002, s. 25). Według autorki taniec inspirowany jest muzyką, wewnętrznymi przeżyciami, powodującymi poruszanie się tańczącego.

J. Rey uważa z kolei, że taniec stanowi harmonijne, rytmiczne ruchy, ukształtowane obrazowo, niepodporządkowane pobudkom pracy. Taniec jest sztuką, jeżeli działa estetycznie swoją formą (za: Tomaszewski, 1991).

L. Kulmatycki, określając, co to jest taniec, wskazuje także funkcje, jakie spełnia: „oprócz pełnienia funkcji estetycznych, narracyjnych, terapeutycznych czy komunikacji interpersonalnej, taniec podejmowany jest z głębokiej potrzeby ekspresji naturalnej pozytywnej energii w celu komunikacji z samym sobą oraz komunikacji transpersonalnej” (2003, s. 9).

Jak widać, nie istnieje jedna definicja tańca. Może być on fascynującym przedmiotem badań, jak literatura czy film. Jest na tyle uniwersalny, że nie istnieje na świecie kultura czy społeczeństwo, które nie korzysta z jego form.

Trzeba podkreślić, że taniec ma duży wpływ na rozwój psychofizyczny człowieka. Bardzo ważną rolę spełnia w rozwoju dzieci, wpływając na każdą sferę ich życia. Taniec był uwzględniany w różnych programach i systemach edukacyjnych jako forma przygotowania do życia towarzyskiego, jako element nauczania ogłady i elegancji ruchu, jako forma zabawy i rozrywki, a przede wszystkim jako czynnik wychowania fizycznego.

W dawnych koncepcjach wychowania fizycznego stosowano taniec głównie w celu umacniania i kształtowania ciała, nadawania jego ruchom płynności, zręczności, wdzięku i piękna. Taniec i różne formy ekspresyjnego ruchu znalazły zastosowanie w leczeniu i rehabilitacji. Ruch przy muzyce stosowany jest w różnych formach terapii fizycznej, której celem jest wywieranie korzystnego wpływu zarówno na umysł i emocje człowieka, jak i na siłę. Najstarszymi jej formami były grupowe tańce rytualne i tańce plemiennych szamanów (Marszałek, 1999).

Aktywność ruchowa, w tym zajęcia taneczne z wykorzystaniem muzyki, mają do spełnienia cztery funkcje (Kuźmińska, 2002):

1. stymulacyjną – pobudzenie organizmu do prawidłowego rozwoju. Aktywność ruchowa ma za zadanie zmobilizować układ krążeniowo-naczyniowy dziecka do lepszej pracy, m.in.:

- zwiększa zapotrzebowanie na tlen i transportowane przez krew środki odżywcze,
  - poprawia krążenie krwi i pracę serca,
  - wzmacnia i rozbudowuje mięsień sercowy, pozostałe mięśnie zwiększają swoją objętość, siłę i sprężystość,
  - w kościach następuje lepsza mineralizacja,
  - w układzie oddechowym, oddech staje się głębszy i szybszy, a płuca wykonują zwiększoną pracę,
  - ośrodki w mózgu zawiadujące ruchami lepiej się rozwijają, a dziecko kształtuje pamięć i uwagę;
2. adaptacyjną – funkcja ta rozwija zdolność do zaadaptowania się, czyli możliwość przystosowania się organizmu do ciągle zmieniających się warunków środowiska: wilgotności, ciśnienia, klimatu, temperatury, pracy, nauki, warunków społecznych i materialnych, trudności dnia codziennego;
  3. kompensacyjną – funkcja równoważąca bilans bodźców działających na młody organizm korzystnie bądź niekorzystnie;
  4. korekcyjną – stosowana u dzieci z wadami postawy, nadmierną masą ciała, astmą.

Zabawy ruchowe z elementami tańca prowadzone podczas zajęć w przedszkolach dostosowane są do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Rozwijają one i doskonalą sprawność fizyczną poprzez kształtowanie prawidłowej postawy ciała oraz wspominanych już zdolności motorycznych: gibkości, szybkości, zwinności, siły, koordynacji ruchowej (Kuźmińska, 2002).

B. Wojtuń-Sikora (2006) także stwierdza, że zajęcia taneczne prowadzone w przedszkolach wspierają całościowy rozwój dziecka w sferach: fizycznej, psychicznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej oraz duchowej, opierając się na naturalnej potrzebie ruchu. Taniec wpływa w znacznej mierze na prawidłową postawę ciała, kształtuje zdolności motoryczne, ćwiczy koordynację i pamięć ruchową, dziecko powoli staje się świadome własnego ciała, rozwija orientację czasowo-przestrzenną, rozwija szybkość reakcji.

Wpływ zajęć tanecznych na dzieci w sferze psychicznej to najczęściej:

- możliwości uczenia się okazywania emocji. Tańczące dziecko wyraża emocje, a więc nie blokuje ich, zajmuje się nimi aktywnie, tym samym stwarzając podwaliny pod bardziej zaawansowane i subtelniejsze operowanie emocjami. Jest to więc zarówno szkoła posługiwania się emocjami, jak i najbardziej podstawowa postać katharsis – uwolnienia i oczyszczenia. Jest to ważne, ponieważ to w pierwszych etapach życia dziecko uczy się przeżywać i wyrażać emocje powiązane zarówno z doznaniem, jak i interakcjami międzyludzkimi. Dziecko w przedszkolu ma rozchwianą emocjonalność. Zabawy taneczne pozwalają na to, że uczuciowość dzieci zaczyna się stabilizować (Klim-Klimaszewska, 2011);
- stymulacja psychiki – polepszenie sprawności intelektualnej, zmniejszenie napięcia stresowego, poprawienie nastroju, kształtowanie poczucia własnej wartości, wzmocnienie pewności siebie, polepszenie samodzielności dziecka. Ćwiczenia ruchowe wzmacniają działanie prawej półkuli mózgu odpowiedzialnej za działalność artystyczną, co pozwala odpocząć lewej półkuli, odpowiedzialnej za intelektualno-racjonalną stronę człowieka (Wojtuń-Sikora, 2006). Dziecko zaczyna korzystać ze swoich zdolności percepcyjno-koordynacyjnych. Zaczynają tworzyć się struktury poznawczo-ruchowe. Dziecko poprzez zajęcia ruchowe nabywa nowe umiejętności

w sferze psychicznej, które potrafi wykorzystywać w całkowicie nowych zadaniach (Klim-Klimaszewska, 2011).

Dziecko posiada naturalną potrzebę ruchu czy zabawy, dlatego zajęcia taneczne dają możliwości realizacji tych potrzeb oraz satysfakcję. Taniec wyzwala pozytywne uczucia, emocje, reguluje napięcia nerwowe, które niszczą psychikę dziecka. Forma zabawowa zajęć tanecznych sprzyja znacznemu odprężeniu psychicznemu, zmniejszając napięcia oraz likwidując źródła frustracji. W tańcu dzieci wyzbywają się swoich kompleksów, zahamowań, otwierają się na otaczający je świat, stają się spontaniczne, często odnajdując swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Zajęcia taneczne aktywizują zarówno ciało, jak i umysł dziecka, rozwijając jego wyobraźnię, mobilizując do działania, wyrabiając dyscyplinę wewnętrzną (Marszałek, 1999).

Zabawy taneczne aktywizują dziecko umysłowo. Uczą je pokonywać przeszkody, wyrabiają koncentrację uwagi (Wilczkova, 1979), a także angażują prawie wszystkie zmysły: słuch, wzrok, dotyk. Według B. Wojtuń-Sikory (2006) wpływają na:

- ułatwienie procesów adaptacyjnych;
- kształtowanie poczucia własnej wartości;
- wzmacnianie pewności siebie;
- naukę komunikatywności z innymi;
- naukę otwartości i solidarności;
- kształtowanie poczucia piękna i estetyki;
- rozwijanie zdolności ekspresji i improwizacji, inwencję twórczą, kreatywność;
- pobudzanie działalności artystycznej;
- kształtowanie świadomości zachowań prozdrowotnych;
- wdrażanie dzieci do prezentowania umiejętności oraz zdolności odnoszenia sukcesów i porażek;
- poznawanie przez dzieci polskich tańców regionalnych i narodowych, co rozwija w nich poczucie przynależności, wrażliwość na polską kulturę i tożsamość narodową. Nauka tańców międzynarodowych pozwala z kolei na poznawanie innych kultur.

Taniec ma znaczenie zdrowotne, kształcące i wychowawcze. Muzyka towarzysząca zajęciom tanecznym wpływa na potrzeby duchowe, emocje, wyobraźnię. Wspólne zabawy rozwijają potrzebę działania, zwiększają poczucie odpowiedzialności. Dzieci rozwijają indywidualne zdolności. Stają się aktywne i samodzielne. Konieczność zapamiętania zmian w choreografiach tanecznych zmusza dziecko do koncentrowania uwagi, szybkiej orientacji i decyzji (Habela, 1988; Wieman, 1961).

Taniec wpływa na kształtowanie się uwagi, wzmacniania jej podzielności, wspomaga szybkość reagowania oraz gotowości do działania. Poprzez wykorzystywaną w tańcach muzykę dziecko uczy się odzwierciedlać ruchem zarówno tempo, jak i dynamikę melodii. Poprzez zrozumienie zjawisk rytmicznych dzieci łatwiej przyswajają pojęcia matematyczne, np. całość lub część. Dzięki zajęciom taneczno-muzycznym dzieci opanowują trudne do zrozumienia dla nich stosunki czasoprzestrzenne. Pokonują w rytm muzyki określoną przestrzeń, takt, frazę. Tańce uczą zapamiętywać i odtwarzać ruch, zapamiętują kroki i układy taneczne.

Rozwój sfery poznawczej dziecka poprzez zajęcia taneczne można przedstawić w aspekcie „estetycznym”. Kontakt z muzyką sprzyja poznawaniu przez dzieci własnej psychiki, uświadamianiu własnych przeżyć i zapotrzebowania emocjonalnego, a także potrzeb rówieśników. Współtowarzyszące zajęciom tanecznym rodzaje muzyki wpływają na sferę uczuciową, oddziałują na emocje i nastroje. Taniec pozwala na poznanie, zawiązanie więzi z rówieśnikami. Wspólne tańce rozwijają poczucie odpowiedzialności.

Taniec i muzyka należą do naturalnych potrzeb dziecka. Taniec jest środkiem ekspresji, który pozwala dziecku na uzewnętrznianie własnych uczuć, myśli, wyobrażeń na zewnątrz. Ruch umożliwia dziecku wyrażenie tego, co czuje. Jego sposób poruszania się jest naturalny, autentyczny, spontaniczny. Dzięki zajęciom tanecznym dziecko odkrywa własne „ja”, swoją indywidualność, temperament i nastrój.

Zajęcia taneczne pomagają dzieciom pokonywać wewnętrzne opory, nieśmiałość i stwarzają okazję do aktywności jednostek biernych. Dzieci nabierają wiary we własne siły, chętnie dołączają się do zabaw tanecznych (Łobożewicz, 1985).

Taniec pozwala na poznanie oraz zawiązanie więzi z rówieśnikami. Wspólne tańce rozwijają potrzebę wspólnego działania. Dzięki zajęciom tanecznym tworzy się swoista więź między ich uczestnikami. Dzieci wykonują wspólną pracę i naukę, wspólnie odczuwają rytm. Nauce tańca towarzyszy nauka *savoir vivre*’u, czyli poznanie zasad zachowania wobec partnerów tańca. Zajęcia taneczne uczą kulturalnych relacji pomiędzy dziewczynkami a chłopcami, uczą delikatności wobec partnera, liczenia się z jego reakcjami, zważają na ruch oraz tempo (Szybowicz, 2002, s. 1-2).

Zabawy taneczne powodują, że dziecko podporządkowuje się pożądanym sposobom zachowania. Odczuwa radość poprzez wspólne tworzenie z grupą nowych układów tanecznych, ćwiczy wytrwałość i pokonuje wszelkie trudności. Taniec uczy poczucia sensu pracy innych osób. Poprzez zabawy taneczne dziecko zaczyna się uspołeczniać poprzez wspólne korzystanie z materiałów wykorzystywanych w zabawie, np. chusty, szarfy, stroje taneczne (Dudzińska, 1983).

Poprzez zajęcia taneczne dziecko przyjmuje pewną rolę, odtwarza ją z wyrażaniem emocji, poznaje i zaczyna rozumieć inne osoby. To bardzo duże osiągnięcie w jego rozwoju społecznym, które pomaga pokonywać egocentryzm. Identyfikowanie siebie z osobą, którą dziecko naśladuje, jest szkołą społecznego życia. Dziecko w toku działania przyswaja postawy społeczne, które są wynikiem jego wnikliwych obserwacji. Wyrażane emocje i uczucia w tańcach kształtują wytrwałość, życzliwość, cierpliwość, chęć niesienia pomocy itp. Z kolei powtarzane ruchy utrwalają pozytywne cechy charakteru (Dudzińska, 1983).

Zabawy ruchowe z elementami tańców kształtują postawy społeczne. Wyrabiają u dzieci zdolności podporządkowania się, uczciwość, zdyscyplinowanie. Wykształcają odwagę, panowanie nad sobą, pokonywanie lęków oraz chęć pokonywania trudności (Dudzińska, 1983).

Zajęcia taneczne wpływają na rozwój dojrzałości społecznej. Dziecko interesuje się swoimi osiągnięciami, jest ciekawe efektów swojej pracy. Zaczyna pojawiać się element współzawodnictwa. Kształtuje się dyscyplina wewnętrzna oraz zdolności podporządkowania się ustalonym zasadom i regułom (Markis, Gąsiorowska-Rzepka, 2000).

Podsumowując niniejszy rozdział, należy zaznaczyć, że ekspresja ruchowa pozwala dzieciom zaspokoić naturalną potrzebę ruchu i rozwinąć sprawność fizyczną. Zajęcia taneczne dostarczają bodźców do ogólnego rozwoju ciała, kształtują naturalne czynności ruchowe, korygują dysproporcje rozwojowe, wyrabiają estetykę ruchów, doskonałą zdolności motoryczne. Głównym celem zajęć tanecznych jest wyrabianie poczucia rytmu. Ruch przy muzyce stanowi podstawę psychomotorycznego rozwoju dziecka. Wprowadza zabawę i odprężenie. Bezpośrednie przeżycie przez dzieci rytmu, przebiegu melodii może być czynnikiem rozwoju na wrażliwość estetyczną oraz emocjonalną. Ruch przy muzyce pozwala na wszechstronny rozwój dziecka. Dzięki zajęciom tanecznym stymulowane są u dzieci procesy poznawcze, w tym spostrzeganie, uwaga, wyobrażenia i myślenie. Zdolność koncentracji uwagi jest na wysokim poziomie, kształtuje się orientacja w przestrzeni oraz pamięć, pobudza się ogólna aktywność. Doskonalona równowaga rozwija procesy hamowania i pobudzania. Ruch z wykorzystaniem muzyki wpływa

na prawidłowy rozwój fizyczny, psychiczny, poprawia postawę ciała, wyrabia koordynację ruchów, wprowadza wewnętrzną dyscyplinę.

### **Metodologia badań własnych**

Przedmiotem badań jest diagnoza rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, które uczęszczają na zajęcia taneczne oraz dzieci, które na taki typ zajęć nie uczęszczają. Głównym problemem badawczym jest odpowiedź na pytanie: **Czy dzieci biorące udział w zajęciach tanecznych lepiej się rozwijają od tych, które na takie zajęcia nie uczęszczają?**

W związku z powyższym, w celu rozstrzygnięcia problemu głównego, sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- 1) **Czym różni się sprawność ruchowo-koordynacyjna u dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne, od sprawności dzieci, które nie uczestniczą w takich zajęciach?**
- 2) **Jak kształtuje się rozwój poznawczy u dzieci, które biorą udział w zajęciach tanecznych i dzieci, które na takie zajęcia nie uczęszczają?**
- 3) **Jak kształtują się umiejętności społeczne u dzieci, które uczestniczą w zajęciach tanecznych i dzieci, które w nich nie uczestniczą?**
- 4) **W jaki sposób zajęcia taneczne są pomocne w uzewnętrznianiu indywidualności, temperamentu oraz emocji dzieci?**

Jako narzędzie badawcze wykorzystano dwa arkusze testu, które pozwoliły na zebranie niezbędnych danych w celu weryfikacji przyjętych założeń badawczych. Na podstawie uzyskanych przez dzieci punktów i poniższej skali, w pierwszej części testu oceniono sprawność oraz koordynację ruchową badanych dzieci. Każde dziecko maksymalnie mogło uzyskać 30 punktów.

#### **Punktacja części 1 testu:**

- 0 pkt – brak wykonania,
- 1 pkt – mniej niż połowa wykonanego ćwiczenia lub przynajmniej połowa, kilka błędów,
- 2 pkt – więcej niż połowa, minimum 1 pomyłka,
- 3 pkt – bezbłędne wykonanie ćwiczenia.

Zdobycie od 0-15 punktów świadczy o niskiej sprawności i koordynacji ruchowej, 16-23 punktów o średniej sprawności i koordynacji ruchowej, a 24-30 o wysokiej sprawności i koordynacji ruchowej.

Na podstawie uzyskanych punktów, w drugiej części testu oceniono zdolności psychospołeczne badanych dzieci. Każde dziecko maksymalnie mogło uzyskać 46 punktów.

Zdobycie od 0-15 pkt świadczy o niskim poziomie rozwoju zdolności psychospołecznych, 16-30 punktów o średnim poziomie rozwoju zdolności psychospołecznych, a 31-46 punktów o wysokim poziomie rozwoju zdolności psychospołecznych.

Drugą wspomagającą metodą w badaniach była obserwacja częściowo standaryzowana, a dotyczyła ona poprawności ćwiczeń wykonywanych przez dzieci w I części testu.

Badania diagnozy rozwoju dzieci przedszkolnych przeprowadzono 16 kwietnia roku 2018 u dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne. Test osiągnięć szkolnych przeprowadzono u nich w ramach zajęć tanecznych 17 kwietnia 2018 roku. Badania przeprowadzono u dzieci, które nie uczęszczają na zajęcia taneczne. Test osiągnięć szkolnych przeprowadzono u nich podczas zajęć przedszkolnych.

Badania testowe w obu grupach podzielono na dwie części. W pierwszej części dzieci wykonały 10 ćwiczeń, które sprawdziły ich rozwój fizyczny. Badacz w obu grupach dokładnie wyjaśnił, jak należy dane ćwiczenie wykonać. W tym samym dniu, po dłuższej przerwie, obie grupy dostały do wypełnienia drugą część testu, która zawierała zadania z zakresu rozwoju orientacji przestrzennej, percepcji wzrokowej, słuchowej, rozwoju społecznego i emocjonalnego. Dzieci miały na ich wykonanie nieograniczony czas.

Test osiągnięć przeprowadzony został indywidualnie na 15 dzieciach w wieku 6 lat, które uczęszczają na zajęcia taneczne oraz na 15 dzieciach, które w takich zajęciach nie biorą udziału. Grupę tańczącą reprezentowały same dziewczynki. Test osiągnięć szkolnych w grupie tańczącej przeprowadzono w „Wolak Dance Studio” w Krynicy-Zdrój.

Grupę nietańczącą reprezentowało 12 dziewczynek i 3 chłopców. Z grona 20 dzieci wybrano te, które kierowały się chęcią do wzięcia udziału w badaniach poprzez podniesienie ręki. Test osiągnięć w grupie nietańczącej przeprowadzono w Gminnym Przedszkolu nr 2 „Mali odkrywcy” w Krynicy-Zdrój, po wcześniejszym uzyskaniu zgody przez dyrektora placówki.

### **Analiza i interpretacja wyników badań własnych**

W tej części zostaną omówione wyniki przeprowadzonych badań pedagogicznych wśród 15 dzieci w wieku 6 lat, które uczęszczają na zajęcia taneczne oraz na 15 dzieciach, które w takich zajęciach nie biorą udziału. Wyniki przedstawiono w formie wykresów.

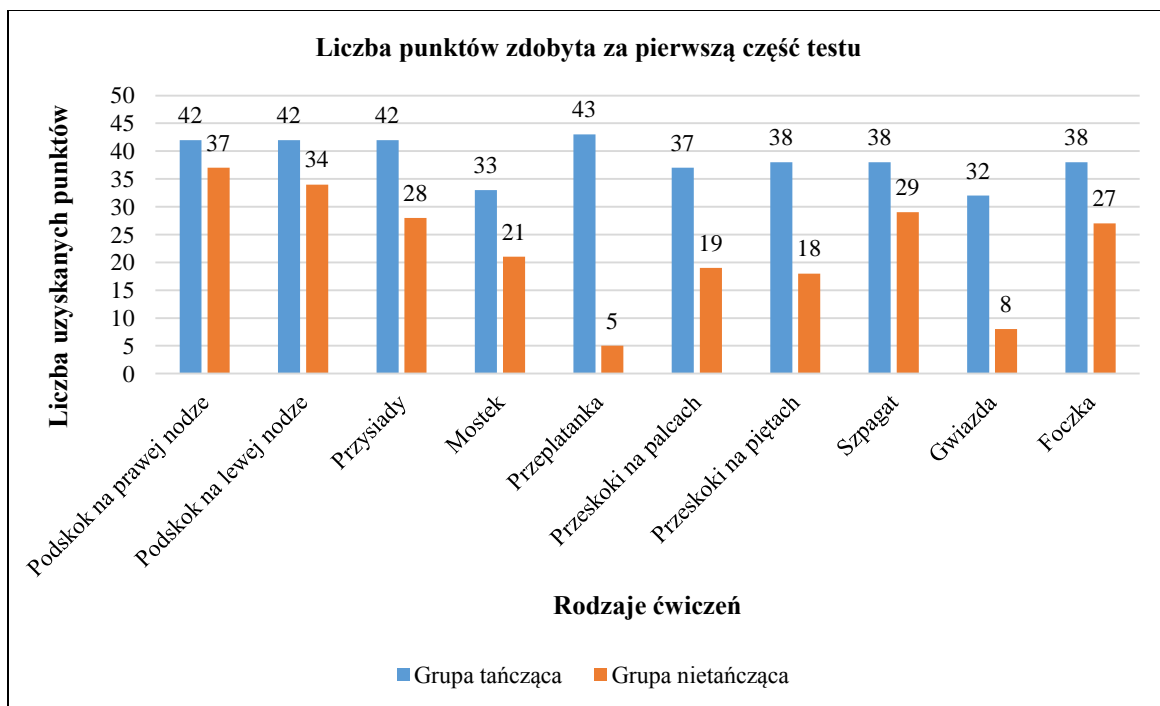
W pierwszej części testu, dotyczącej poziomu sprawności ruchowej i koordynacji, każda grupa za wykonanie wszystkich ćwiczeń mogła maksymalnie zdobyć po 450 punktów (100%).

Na podstawie globalnych danych stwierdza się, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne łącznie uzyskały 385 punktów, tj. 85,55% poprawności wykonanych zadań fizycznych. Dzieci nieuczęszczające na zajęcia taneczne zdobyły 226 punktów, co oznacza, że wykonały je w 50,22%. Różnica w liczbie uzyskanych punktów wyniosła 159 na korzyść dzieci tańczących. Z kolei średni czas wykonywania pojedynczego ćwiczenia w grupie tańczącej wynosił około 1 min i 15 sekund, a w grupie nietańczącej w granicach 2 min 24 sekund.

Taka różnica w punktach i w czasie wynika zapewne z faktu, że dzieci, które tańczą, znają te ćwiczenia, systematycznie je trenują, powtarzają i szybko reagują na polecenie, a ponadto mają lepszą wydolność organizmu dzięki systematycznym treningom.

Liczbę zdobytych punktów z poszczególnych ćwiczeń dla obu grup, przedstawiono na wykresie 1. Z analizy danych wynika, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne w każdym ćwiczeniu uzyskały lepsze wyniki. Najlepiej wykonanym zadaniem u dzieci, które tańczą, okazała się przeplatanka. Zdobyły łącznie 43 punkty na 60 możliwych. Równie dobrze poradziły sobie one z podskokami na prawej i lewej nodze oraz z przysiadami. W tych ćwiczeniach uzyskały po 42 punkty. Najmniej punktów grupa taneczna uzyskała w zadaniu gwiazdy – 32 punkty.

Przeplatanka z kolei była najgorzej wykonanym ćwiczeniem w grupie nietanecznej. Dzieci zdobyły jedynie 5 punktów na 60 możliwych. Dużo trudności sprawiło im także wykonanie gwiazdy, za co zdobyły zaledwie 8 punktów. Grupa nietańcząca najlepiej wykonała podskoki na prawej nodze – 37 punktów i na lewej – 34 punkty.



Wykres 1. Punkty zdobyte przez badane dzieci za wykonanie ćwiczeń z pierwszej części testu – wyniki zbiorcze dla obu grup.

Źródło: opracowanie własne.

W grupie nieuczęszczającej na zajęcia taneczne najczęstsze błędy pojawiły się przy przeplatance. 11 dzieci nie wiedziało, jak zrealizować to ćwiczenie. Kolejnym ćwiczeniem, które sprawiło kłopot dzieciom, była gwiazda. 10 osób nie wykonało tego ćwiczenia poprawnie. Ich nogi były zgięte, a skok był wykonany obunóż. Przysiady również nie były wykonane poprawnie – 5 dzieci odrywało stopy od podłoża, przenosiło ciężar ciała do przodu czy obciążało kolana zamiast wypychać biodra w tył. Ćwiczenie, które dotyczyło przeskoków na palcach oraz na piętach, również sprawiło trudność dzieciom nieuczęszczającym na zajęcia taneczne. Wykonywały je szybko i niedokładnie. Skakały na piętach, nie odstawiając tylnej nogi płasko na podłoże, przez co traciły równowagę. Te same błędy powtarzały, wykonując skoki na palcach. W grupie tej zaobserwowano, że mają one problem z łączeniem dwóch elementów jednocześnie.



Tabela 1

*Sprawność ruchowa oraz koordynacja dzieci uczęszczających na zajęcia taneczne – wyniki zbiorcze*

Lp.	Ćwiczenie	MA	NB	JS	M.W	E.G	S.G	K.W	OD	JJ	ZP	EP	M.K	S.T	K.K	Z.K	Suma
1.	Podskoki na prawej nodze	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	42 pkt.
2.	Podskoki na lewej nodze	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	42 pkt.
3.	Przysiady	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	42 pkt.
4.	Mostek	3	2	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	1	2	1	33 pkt.
5.	Przeplatanka	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	43 pkt.
6.	Przeskoki na palcach	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	37 pkt.
7.	Przeskoki na piętach	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	38 pkt.
8.	Szpagat	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	38 pkt.
9.	Gwiazda	3	2	3	3	2	2	1	3	2	3	2	2	1	2	1	32 pkt.
10.	Foczka	3	3	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	2	3	2	38 pkt.
	<b>Suma</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	385 pkt.
	<b>Poziom</b>	W	W	W	W	W	W	Ś	W	W	W	W	W	Ś	W	Ś	

N – niski poziom, Ś – średni poziom, W – wysoki poziom

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

*Sprawność ruchowa oraz koordynacja dzieci nieuczęszczających na zajęcia taneczne – wyniki zbiorcze*

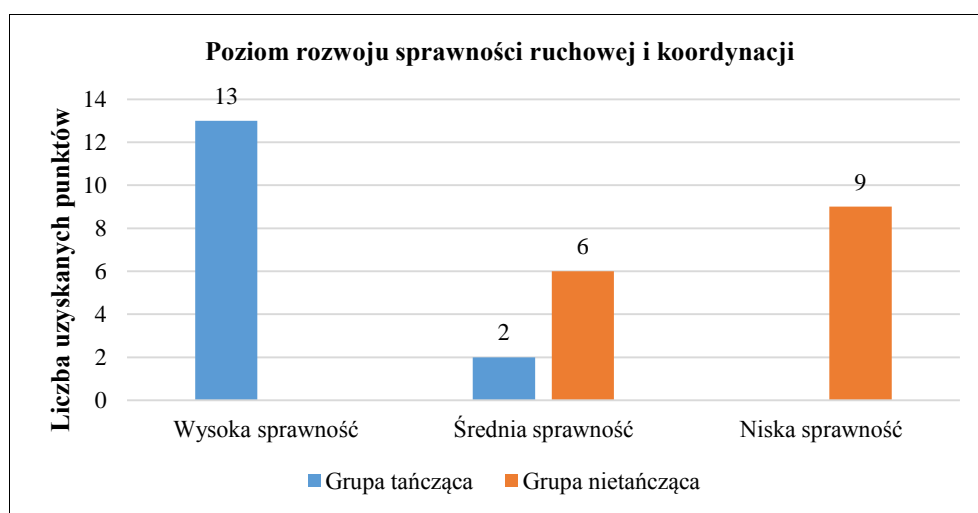
Lp.	Ćwiczenie	O.S	J.J	J.Z	Z.N	T.Ś	A.W	O.Ł	G.W	J.Ł	Z.Ł	A.B	M.W	F.Z	A.P	A.R	Łącznie
1.	Podskoki na prawej nodze	3	2	2	3	3	3	1	3	3	2	3	2	3	3	1	37 pkt.
2.	Podskoki na lewej nodze	3	1	2	3	1	3	1	3	3	2	3	2	3	3	1	34 pkt.
3.	Przysiady	2	1	2	3	2	3	2	3	1	1	2	1	2	1	2	28 pkt.
4.	Mostek	1	0	0	2	3	3	1	3	0	1	3	0	1	3	0	21 pkt.
5.	Przeplatanka	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	1	0	0	0	5 pkt.
6.	Przeskoki na palcach	1	2	1	2	0	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	19 pkt.
7.	Przeskoki na piętach	2	2	1	1	0	2	1	1	1	0	2	1	2	1	1	18 pkt.
8.	Szpagat	1	2	2	2	3	3	3	3	2	1	2	0	2	2	1	29 pkt.
9.	Gwiazda	0	1	0	3	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8 pkt.
10.	Foczka	1	1	2	3	3	3	3	2	2	1	3	0	0	2	1	27 pkt.
	<b>Suma</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	226 pkt.
	<b>Poziom</b>	N	N	N	Ś	N	Ś	N	Ś	N	N	Ś	N	N	Ś	N	

N – niski poziom, Ś – średni poziom, W – wysoki poziom

Źródło: opracowanie własne.

W grupie uczęszczającej na zajęcia taneczne pojawiały się problemy z wykonywaniem mostka. Wprawdzie dzieci wykonywały go poprawnie, lecz 9 osób nie było w stanie wysoko unieść ciała do góry, unosiły biodra do linii barków. Ponadto 6 dzieci z grupy tańczącej miało problem z wykonaniem foczki. Błędem było np. niedociągnięcie stóp do głowy.

W grupie tańczącej 12 dzieci osiągnęło wysoką sprawność i koordynację ruchową, a 3 sprawność i koordynację ruchową na poziomie średnim, gdzie w grupie nietańczącej 5 dzieci osiągnęło średnią sprawność i koordynację ruchową, a 10 niską sprawność i koordynację ruchową (wykres 2).

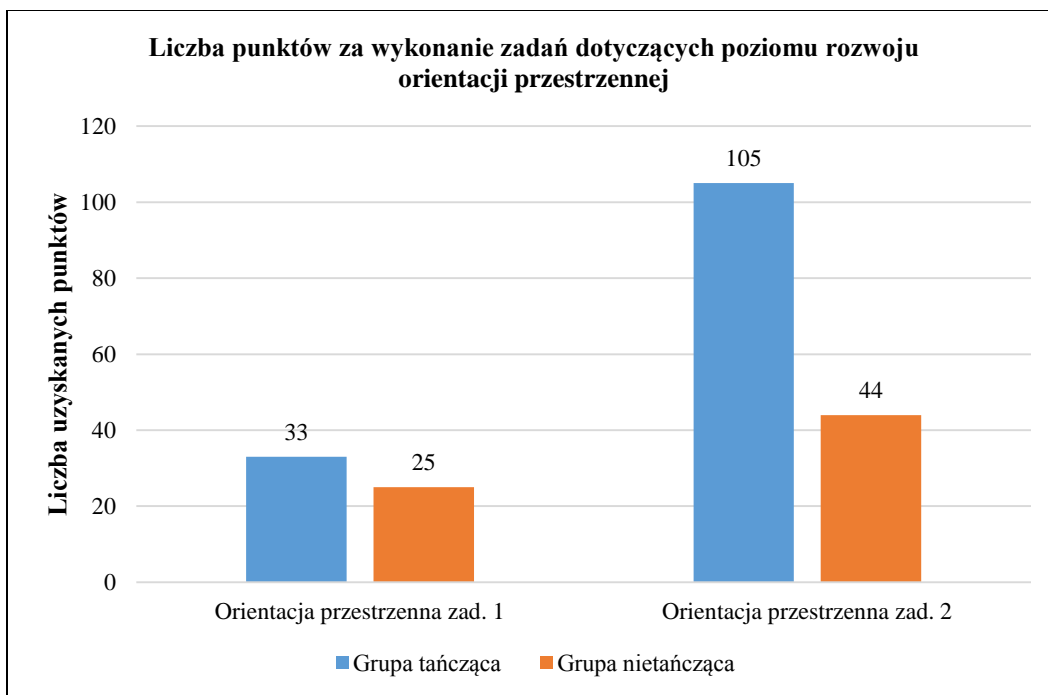


Wykres 2. Uzyskany poziom rozwoju sprawności ruchowej i koordynacji przez badane dzieci w obu grupach.

Zródło: opracowanie własne

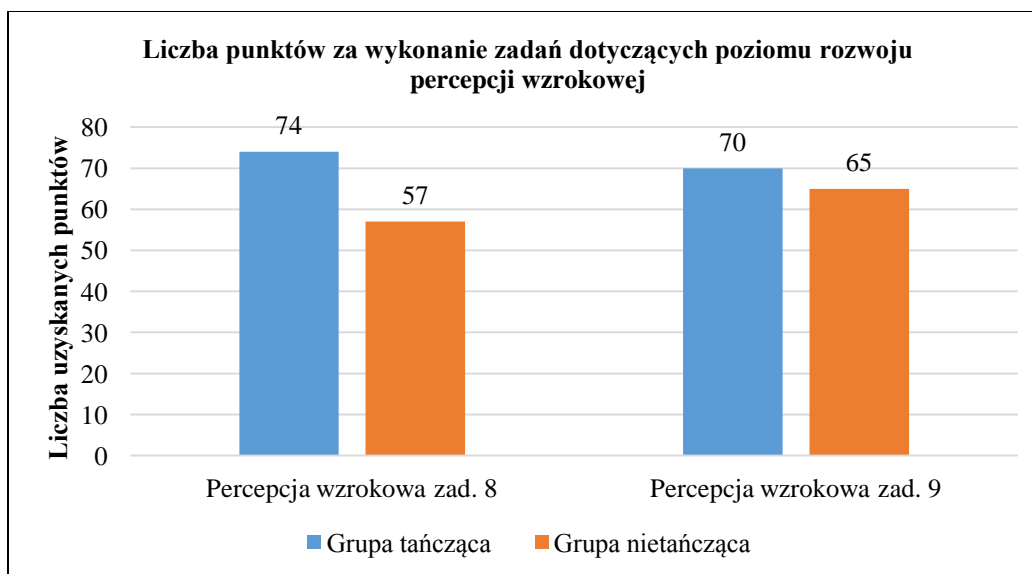
Podsumowując dane z tabeli 1 i 2 oraz wykresu 1 i 2, można wyciągnąć wniosek, że dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne, posiadają zdecydowanie lepszą sprawność i koordynację ruchową niż dzieci, które w takich zajęciach nie biorą udziału. Dotyczy to także szybkości wykonywania ćwiczeń. Wnioski te są zgodne z przytaczaną literaturą przedmiotu, która podaje, że ćwiczenia ruchowe, prowadzone w toku zajęć tanecznych, poprawiają wszystkie zdolności motoryczne dziecka, do których należy: siła, szybkość, gibkość, zręczność, wytrzymałość. Poza tym zajęcia taneczne rozwijają ogólną sprawność fizyczną, następuje wzmocnienie szybkości reakcji, co miało m.in. wpływ na szybkość wykonywanych ćwiczeń, co wiąże się z lepszą wydolnością organizmu.

W zakresie orientacji przestrzennej grupa tańcząca uzyskała lepsze wyniki testu. W 1 zadaniu uzyskała 33 punkty, gdzie maksymalnie można było zdobyć 45 punktów, a dzieci, które nie tańczą, nie wykonują na co dzień takich ćwiczeń, uzyskały jedynie 25 punktów. W drugim zadaniu różnica w liczbie uzyskanych punktów była także znacząco wyższa na korzyść dzieci tańczących. Dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne zdobyły 105 punktów (maksymalna liczba), a grupa nietańcząca jedynie 44 punkty, czyli o 61 punktów mniej. Zapewne spowodowane jest to tym, że grupa taneczna udoskonala orientację w schemacie własnego ciała podczas zajęć tanecznych, w których również wykorzystywane jest lustro. Wniosek ten wyciągnięto na podstawie danych zawartych na wykresie 3. Potwierdza to także cytowana w pierwszej części tekstu literatura przedmiotu, która także podaje, że dzieci, które chodzą na zajęcia taneczne, mają lepiej rozwiniętą orientację czasowo-przestrzenną. Udoskonaleniu u nich ulega także koordynacja wzrokowo-ruchowa, orientacja w schemacie własnego ciała oraz orientacja przestrzenna.



Wykres 3. Zdobyte punkty przez badane dzieci za wykonanie zadań dotyczących poziomu rozwoju orientacji przestrzennej – wyniki obu badanych grup.

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Zdobyte punkty przez badane dzieci za wykonanie zadań dotyczących poziomu rozwoju percepcji wzrokowej – wyniki obu badanych grup.

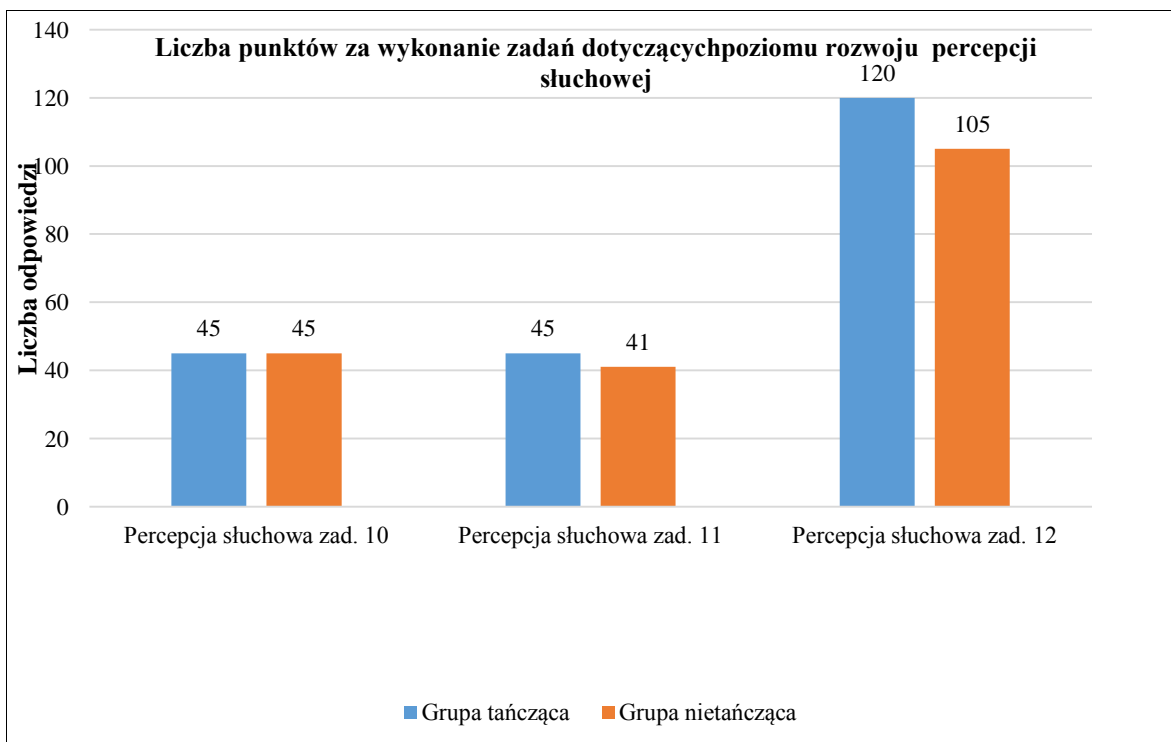
Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych na wykresie 4 wynika, że w obu zadaniach sprawdzających poziom rozwoju percepcji wzrokowej dzieci tańczące uzyskały lepszy wynik. W pierwszym zadaniu zdobyły one 74 punkty (na maksymalne 75 punktów), a dzieci nietańczące zebrały 57 punktów. Różnica w liczbie uzyskanych punktów wyniosła 18. W zadaniu 2 dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne zdobyły 70 punktów (na 75 możliwych do uzyskania), a nietańczące 65 punktów. Różnica w punktach wyniosła 10 na korzyść grupy tańczącej. Uzyskane wyniki są zgodne z danymi przedstawionymi w literaturze przedmiotu, według

której dzieci biorące udział w zajęciach tanecznych mają lepiej rozwiniętą percepcję wzrokową. Zapamiętywanie ruchów tanecznych rozwija spostrzegawczość. Dzieci poprzez udział w tańcach zmuszane są do myślenia. Cechuje je spostrzeganie tego, co dzieje się w danej chwili. Kształtuje się myślenie sensoryczno-motoryczne oraz konkretno-wyobrażeniowe. Dzieci muszą całą swoją uwagę skupić na tym, by zapamiętać ruch. Koncentrują się na tym, co pokazuje i tłumaczy choreograf.

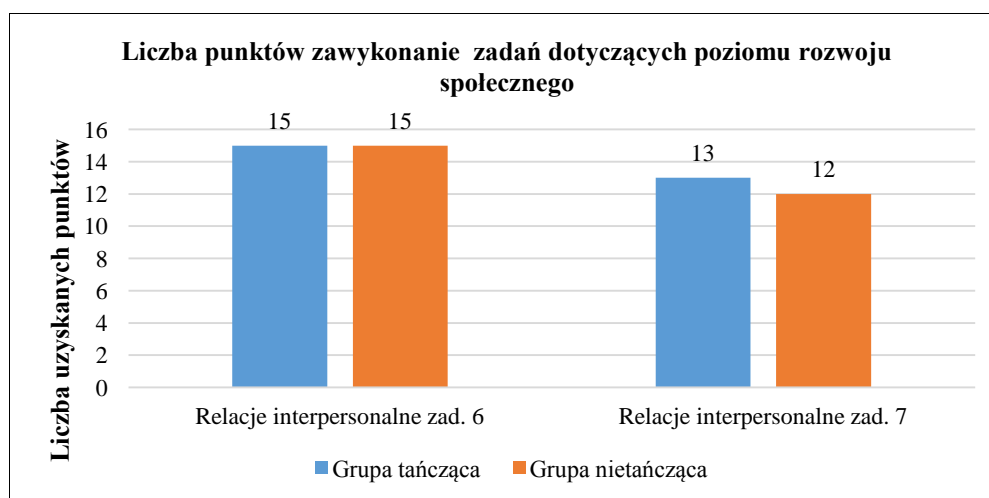
W zakresie percepcji słuchowej grupa tańcząca także uzyskała lepsze wyniki w dwóch zadaniach na trzy znajdujące się w teście. W pierwszym z zadań obie grupy uzyskały tę samą liczbę punktów – 45 (maksymalna liczba). W zadaniu drugim grupa tańcząca zdobyła 45 punktów (maksymalna liczba), a grupa nietańcząca 41 punkty. Różnica w liczbie uzyskanych punktów wyniosła 4 na korzyść grupy tańczącej. W zadaniu 3 dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne uzyskały 120 punktów (maksimum), a grupa nietaneczna 105 punktów. Różnica w liczbie uzyskanych punktów wyniosła 15. Wprawdzie różnice w uzyskanych wynikach nie są zbyt duże, ale potwierdzają one, że dzieci, które chodzą na zajęcia taneczne, mają lepiej rozwiniętą percepcję słuchową. Związane jest to zapewne z tym, że przez muzykę wykorzystywaną w tańcach dziecko rozwija swoją percepcję słuchową. Wyrabia się u niego poczucie rytmu. Ważne jest również to, że dzieci biorące udział w zajęciach tanecznych często naśladują odgłosy zwierząt czy zjawisk przyrody, np. padający deszcz. Podsumowując dane znajdujące się na wykresach 3, 4 i 5, należy zauważyć, że grupa tańcząca uzyskała lepsze wyniki z testu w zakresie rozwoju poznawczego. Tylko w jednym zadaniu obie grupy uzyskały tę samą liczbę punktów. Zadanie dotyczyło percepcji słuchowej (wykres 5). Pozwala to wyciągnąć wniosek, że dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne, posiadają lepiej rozwinięty poziom sfery poznawczej od dzieci, które w takich zajęciach nie biorą udziału.

W zakresie poziomu rozwoju społecznego obie grupy uzyskały bardzo zbliżone wyniki. W jednym z zadań dotyczących rozwoju społecznego dzieci uzyskały tę samą liczbę punktów (po 15). W zadaniu drugim grupa taneczna uzyskała 1 punkt więcej od dzieci, które nie tańczą. Zdobyli oni 13 punktów (maksymalna liczba wynosiła 15), a grupa nietańcząca 12 (dane te przedstawiono na wykresie 6). Różnica w liczbie uzyskanych punktów wyniosła 2. Można zatem stwierdzić, że poziom rozwoju społecznego obu grup jest zbliżony. Może to być spowodowane tym, że obie grupy mają kontakt z rówieśnikami w przedszkolu, gdzie uczą się nawiązywać relacji z innymi czy przestrzegać normy współżycia społecznego.



Wykres 5. Zdobyte punkty przez badane dzieci za wykonanie zadań dotyczących poziomu rozwoju percepcji słuchowej – wyniki obu badanych grup.

Źródło: opracowanie własne.

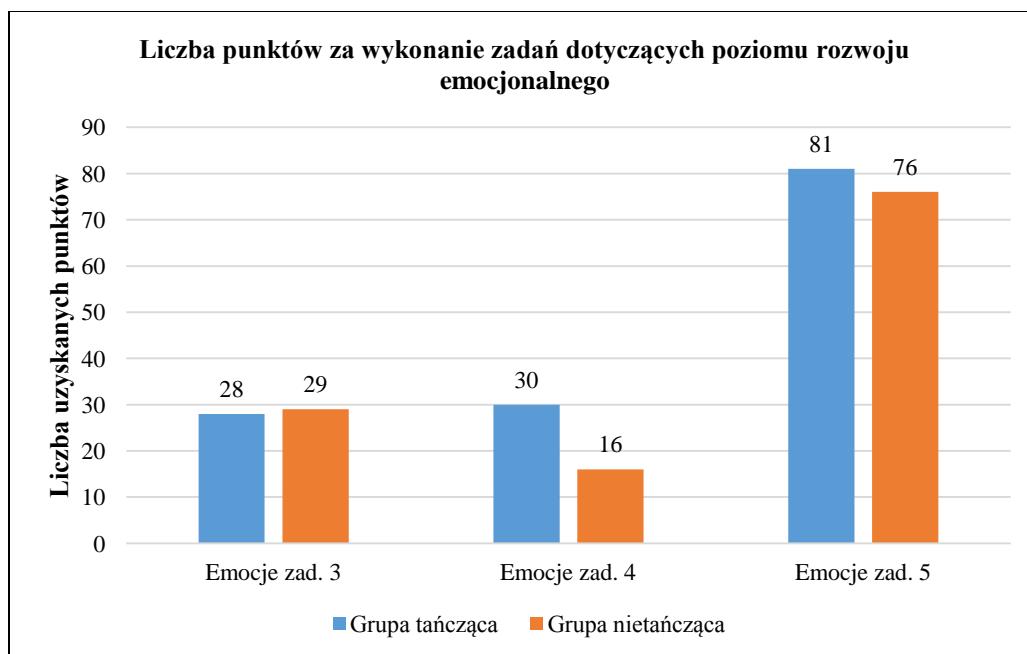


Wykres 6. Zdobyte punkty przez badane dzieci za wykonanie zadań dotyczących poziomu rozwoju społecznego – wyniki obu badanych grup.

Źródło: opracowanie własne.

W zakresie poziomu rozwoju emocjonalnego grupa tańcząca uzyskała lepsze wyniki w dwóch zadaniach na trzy znajdujących się w teście. W jednym z zadań grupa nietańcząca uzyskała wynik lepszy o jeden punkt. W zadaniu drugim grupa tańcząca zdobyła prawie o połowę więcej punktów – 30 (maksimum), gdzie grupa, która nie tańczy tylko 16 punktów. Zadanie to dotyczyło zapytania, jakie emocje towarzyszą Jasiowi? (zadanie numer 4, II część testu). Dzieci, które nie uczęszczają na zajęcia taneczne, miały ogromny problem z tym zadaniem. Praktycznie nie umiały określić, jaką Jasi ma mimikę na zdjęciu i jakie wyraża emocje. W zadaniu trzecim, dotyczącym rozwoju emocjonalnego dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne,

uzyskały łącznie 81 punktów, gdzie maksymalnie można było zdobyć 90, a dzieci nietańczące 76 punktów (wykres 7). Uzyskane wyniki potwierdzają zatem, że współtowarzyszące zajęciom tanecznym rodzaje muzyki wpływają na sferę uczuciową dziecka, oddziałują na jego emocje i nastroje. Dziecko uczy się nazewnictwa poszczególnych emocji oraz wyrażania ich na forum publicznym. Muzyka otwiera wewnątrz dziecka, pozwala na odkrywanie własnych emocji i uczuć.



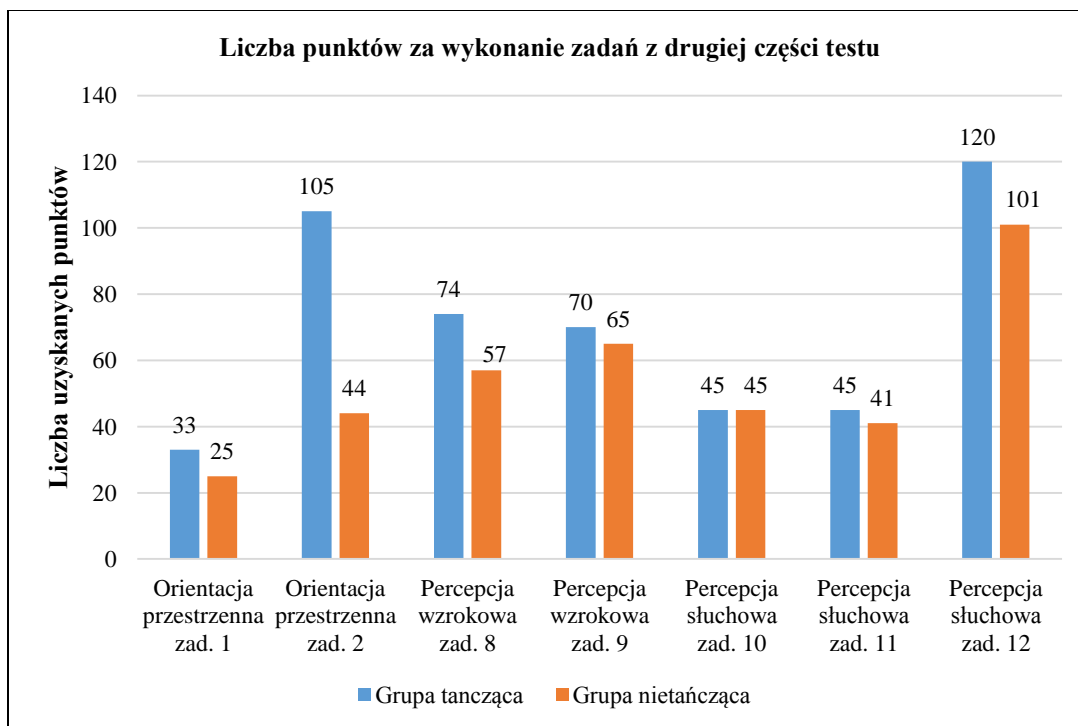
Wykres 7. Zdobyte punkty przez badane dzieci za wykonanie zadań dotyczących poziomu rozwoju emocjonalnego – wyniki obu badanych grup.

Źródło: opracowanie własne.

W drugiej części testu, która badała zdolności psychospołeczne, każda badana grupa za całość testu mogła łącznie zdobyć po 690 punktów (100%). Z globalnych danych wynika, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne uzyskały łącznie 659 punkty, tj. 95,50% poprawności wykonanych zadań, a dzieci nieuczęszczające na zajęcia taneczne zdobyły łącznie 526 punktów, co oznacza, że wykonały poprawnie 76% zadań. Czas wykonywania wszystkich ćwiczeń z drugiej części testu w grupie tańczącej wynosił 8-10 min, w grupie nietańczącej w granicach 15 min.

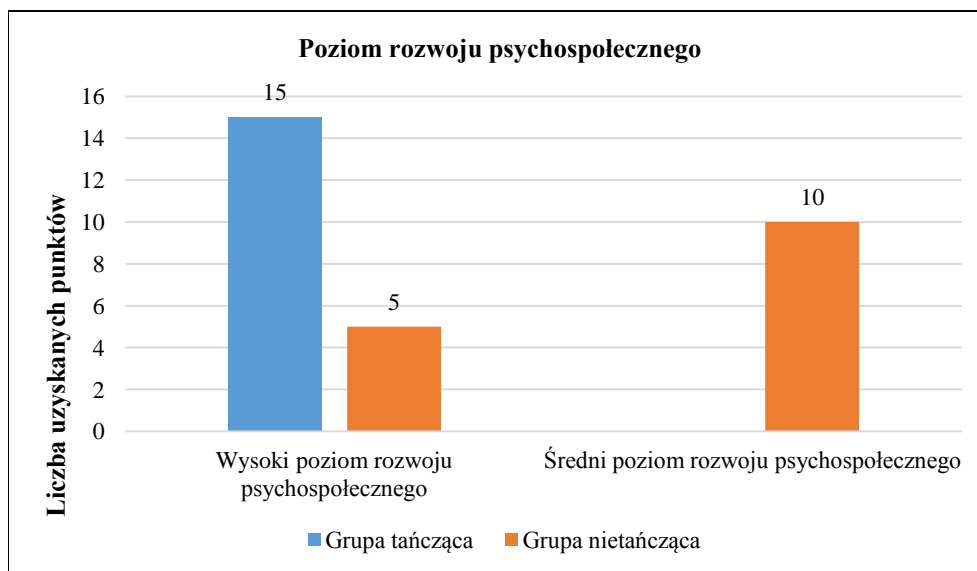
Na podstawie danych wykresu 8 można przyjąć, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne w większości zadań uzyskały lepsze wyniki bądź takie same. Tylko w jednym zadaniu zdobyły mniej punktów. Było to zadanie numer 4 w arkuszu testu (część druga) dotyczące emocji. Grupa taneczna uzyskała 28 punktów, a grupa nietańcząca 29 punktów.

Największa różnica w liczbie zdobytych punktów dotyczyła zadania na orientację przestrzenną (pytanie 2 w arkuszu II części testu). Zadanie dotyczyło baleriny, która zgubiła drogę na scenę. Dzieci, które tańczą, wykonały je bezbłędnie i zdobyły maksymalną liczbę 120 punktów, natomiast dzieci z grupy nietańczącej zdobyły zaledwie 44 punkty.



Wykres 8. Zdobyte punkty przez badane dzieci w zadaniach poznawczych – wyniki zbiorcze dla obu grup.  
Źródło: opracowanie własne.

W grupie tańczącej wszystkie dzieci osiągnęły wysoki poziom rozwoju psychospołecznego. W grupie nietańczącej 5 dzieci osiągnęło średni poziom rozwoju psychospołecznego, a pozostałe 10 osób wysoki poziom rozwoju psychospołecznego. Żadne z badanych dzieci nie uzyskało niskiego poziomu rozwoju psychospołecznego. Dane te zaprezentowano na wykresie 9.



Wykres 9. Poziom rozwoju psychospołecznego uzyskany przez badane dzieci w obu grupach.  
Źródła: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Głównym celem przeprowadzonych badań było porównanie rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne, oraz dzieci, które nie biorą udziału w takim typie zajęć. Głównym problemem badawczym była odpowiedź na pytanie, czy dzieci z pierwszej grupy lepiej się rozwijają od tych, które nie tańczą.

Z ogólnych danych wynika, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne w pierwszej części testu uzyskały łącznie 385 punktów, tj. 85,55% poprawności wykonanych zadań, a dzieci nieuczęszczające na zajęcia taneczne zdobyły łącznie 226 punktów, co oznacza, że wykonały 55,22% poprawności wykonanych zadań badających ich sferę fizyczną i koordynacyjną. W drugiej części testu, z danych ogólnych wynika, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne uzyskały łącznie 659 punkty, tj. 95,50% poprawności wykonanych zadań, a dzieci nieuczęszczające na zajęcia taneczne zdobyły łącznie 526 punktów co oznacza, że wykonały 76% poprawnych zadań badających ich rozwój psychospołeczny. Różnica w liczbie uzyskanych punktów wynosiła 158 punktów w pierwszej części testu i 133 punkty w drugiej części testu na korzyść grupy tańczącej. Na podstawie uzyskanych wyników, jednoznacznie stwierdzono, że dzieci, które tańczą, są lepiej rozwinięte w zarówno w sferze fizycznej, koordynacyjnej, jak i psychospołecznej.

Dotyczy to także szybkości wykonywania ćwiczeń. Średni czas wykonywania pojedynczego ćwiczenia w pierwszej części testu w grupie tańczącej wynosił około 1 min i 15 sekund, podczas gdy w grupie nietańczącej czas ten mieścił się w granicach 2 min 24 sekund. Różnica w czasie wynosiła 1 min 09 sekund na korzyść grupy tańczącej. Czas wykonywania wszystkich ćwiczeń z 2 części testu w grupie tańczącej wynosił 8-10 min, w grupie nietańczącej czas ten mieścił się w granicach 15 min. Różnica w czasie wynosiła 5-7 min na korzyść grupy tańczącej.

Taka różnica w punktach i w czasie wynika zapewne z faktu, że dzieci, które tańczą znają te ćwiczenia, systematycznie je trenują, powtarzają i szybko reagowały na polecenie badacza. Dzięki zajęciom tanecznym posiadają też lepszą wydolność organizmu.

W grupie tańczącej 12 dzieci osiągnęło wysoką sprawność i koordynację ruchową, a 3 sprawność i koordynację ruchową na poziomie średnim. W grupie nietańczącej 5 dzieci uzyskało średnią sprawność i koordynację ruchową, a 10 osiągnęło niską sprawność oraz koordynację ruchową.

W zakresie rozwoju poznawczego grupa tańcząca uzyskała lepsze wyniki testu. Tylko w 1 zadaniu obie grupy uzyskały tą samą liczbę punktów. Upoważnia to do wyciągnięcia wniosku, że dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne posiadają lepiej rozwinięty poziom sfery poznawczej od dzieci, które w takich zajęciach nie biorą udziału.

W zakresie rozwoju emocjonalnego grupa tańcząca uzyskała lepsze wyniki w 2 zadaniach na 3 znajdujących się w teście. Umożliwia to na wyciągnięcie wniosku, że dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne posiadają lepiej rozwinięty poziom sfery emocjonalnej od dzieci, które w takich zajęciach nie biorą udziału.

W sferze społecznej badane dzieci funkcjonują na podobnym poziomie. W grupie tańczącej, wszystkie dzieci osiągnęły wysoki poziom rozwoju psychospołecznego. W grupie nietańczącej 5 dzieci osiągnęło wysoki poziom rozwoju psychospołecznego, a pozostałe 10 kształtuje się na średnim poziomie rozwoju psychospołecznego. Żadne z badanych dzieci nie uzyskało niskiego poziomu rozwoju psychospołecznego.

Dzięki analizie zebranego materiału wysunięto następujące wnioski:

1. Sprawność ruchowo-koordynacyjna dzieci, które uczęszczają na zajęcia taneczne, są znacznie bardziej rozwinięte niż u dzieci, które nie uczęszczają na zajęcia taneczne. Różnica ta dotyczy precyzji ruchów i szybkości wykonywania zadań.



2. Rozwój poznawczy dziecka, które tańczy, jest lepiej ukształtowany od dziecka, które nie uczęszcza na zajęcia taneczne.
3. Pod wpływem zajęć tanecznych, w połączeniu z muzyką, ujawnia się m.in. łatwość w wyrażaniu emocji, indywidualizm dzieci, cechy osobowości, temperament, naturalne wyrażanie siebie. Dzieci nie tańczące mają z tym zdecydowanie większą trudność.
4. Umiejętności społeczne u badanych dzieci z obu grup, kształtują się na podobnym poziomie. Potwierdzają to uzyskane wyniki z badań. Jednak w literaturze przedmiotu wyniki te są inne. W wielu opracowaniach wysuwa się wniosek, że rozwój społeczny dzieci uczęszczających na zajęcia taneczne jest pełniejszy niż dzieci, które na taki typ zajęć nie uczęszczają.

Wykazano także, że dzieci uczęszczające na zajęcia taneczne są lepiej rozwinięte w sferze fizyczno-koordynacyjnej, lepiej radzą sobie w uzewnętrznianiu i wyrażaniu uczuć, emocji, a ich sfera poznawcza jest lepiej rozwinięta od dzieci, które nie tańczą. Dzieci tańczące lepiej także funkcjonują oraz współdziałają w grupie ze względu na to, że taniec wyrabia poczucie solidarności oraz współodpowiedzialności. Wykazano, że obie grupy funkcjonują, nawiązują kontakty społeczne oraz współdziałają w grupie na tym samym poziomie.

Na zakończenie warto podkreślić następujące kwestie:

1. Przeprowadzone badania wykazały, że taniec odgrywa znaczącą rolę w pracy z dziećmi w przedszkolach. Oddziałuje on w sposób wielostronny, co w pozytywny sposób przekłada się na rozwój, wychowanie i edukację przedszkolaków.
2. Na podstawie uzyskanych wyników zasadne wydaje się, aby zajęcia taneczne wprowadzono do systemu szkolnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dziecka w celu stymulowania jego wszechstronnego rozwoju.

Niniejsze opracowanie nie wyczerpuje wszystkich zagadnień i możliwości badawczych. Stanowi jedynie punkt wyjścia dla dalszych analiz. Z tego też względu perspektywa dalszych badań może obejmować eksperymentalne wdrożenie autorskiego programu zajęć tanecznych w ramach obszaru edukacji zajęć fizycznych na etapie klas I-III. Program ten prowadzony byłby pod kątem pobudzenia sfery fizycznej i psychospołecznej uczniów w młodszym wieku szkolnym.

## **Bibliografia**

- Dudzińska, I. (red.). (1983). *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Habela, J. (1988). *Słowniczek muzyczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Karolczuk-Kędziarska, M. (red.). (2002). *Encyklopedia powszechna* (t. 4). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Kulmatycki, L. (2003). Taniec jako medytacja w ruchu. W: A. Siedlecka, B. Bibliński (red.), *II Konferencja Naukowo-Dydaktyczna „Moc tańca” z cyklu: Ruch, Muzyka, Taniec*. Wrocław: Wyd. AWF.
- Kuźmińska, O. (2002). *Taniec w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.
- Kuźmińska, O., Popielewska, A. (1995). *Taniec, rytm, muzyka*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.

- Łobożewicz, W. (1985). Tańce w pracy nauczyciela wychowania fizycznego. *Kultura Fizyczna*, 7/8, 23-28.
- Makris, M, Gąsiorowska-Rzepka, R. (2000). *Dzielne Maluchy. Poradnik dla prowadzących zajęcia ruchowe w przedszkolu z dziećmi 6-letnimi*. Warszawa: Wydawca Zarząd Główny Szkolnego Związku Sportowego.
- Marszałek, C. (1999). Rola tańca w rozwoju dziecka. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2, 104-108.
- Tomaszewski, W. (1991). *Człowiek tańczący*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Wieman, M. (1961). *Tańce i zabawy ze śpiewem dla dzieci od lat 7 do 14*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wilczkova, M. (1979). *Wspólnie odkrywamy świat*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Wojtuń-Sikora, B. (2006). Znaczenie tańca i form muzyczno-ruchowych w psychofizycznym rozwoju dzieci i młodzieży. *Lider*, 4, 16-17.

### TEST OSIĄGNIĘĆ – CZĘŚĆ I

Sprawdzenie u dzieci sprawności ruchowo-koordynacyjnej poprzez poniższe ćwiczenia:

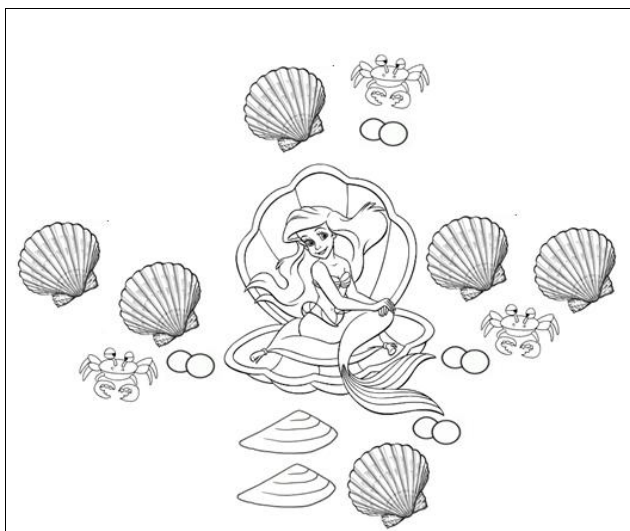
1. **10 podskoków na prawej nodze** – dziecko w pozycji stojącej musi przenieść cały ciężar ciała na prawą nogę, natomiast lewą nogę zginamy w kolanie oraz delikatnie unosimy w górę. Zadanie zostanie poprawnie wykonane wtedy, gdy dziecko będzie skakać na prawej nodze minimum 10 razy, utrzymując przy tym równowagę, a noga, która jest uniesiona, nie dotknie w tym czasie podłogi.
2. **10 podskoków na lewej nodze** – dziecko wykonuje przeskoki na lewej nodze, zachowując taką samą zasadę jak przy ćwiczeniu pierwszym. Różnica w tym ćwiczeniu polega na tym, że dziecko tym razem wykonuje podskoki na lewej nodze.
3. **10 przysiadów** – dziecko w pozycji stojącej musi ułożyć nogi na szerokość barków lub szerzej, kolana delikatnie odkręcone na zewnątrz. Ruch rozpoczynamy od świadomego zejścia w dół poprzez wypchnięcie bioder w tył, kolana rotacyjnie wychodzą na zewnątrz nie na wprost, zachowujemy wyprostowaną postawę ciała, schodzimy do kąta 90 stopni lub poniżej.
4. **Mostek** – dziecko rozpoczyna od pozycji wyjściowej leżącej na plecach. Najważniejszy jest układ rąk: łokcie skierowane do góry, dłonie przy uszach, palce skierowane w stronę stóp, nogi zgięte w kolanie na początek w lekkim rozkroku, następnie prostujemy łokcie i kolana, jednocześnie głowa kieruje się jak najmocniej na plecy tak, aby spojrzeć na swoje dłonie.
5. **Przeplatanka** – dziecko rozpoczyna ćwiczenie w pozycji stojącej. Stopy złączone, wyprostowana postawa ciała, następnie prawą nogę przenosi na bok, tworząc szeroki rozkrok, kolejno odrywa lewą nogę oraz ustawia ją za nogą prawą, przenosi ciężar ciała na lewą nogę, a prawą przenosi znów na bok do rozkroku, na zakończenie łączy lewą nogę tak, aby stopy ponownie były złączone.
6. **Przeskoki z nogi na nogę na palcach** – dziecko rozpoczyna ćwiczenie od pozycji stojącej. Następnie wysuwa delikatnie prawą nogę w przód, lekko zgiętą w kolanie, palce u stopy obciążone tzw. stopa „point”, ciężar ciała przeniesiony na lewą nogę, cała stopa jest położona na podłodze, następnie przeskakując dziecko musi zmienić nogę oraz przenieść ciężar ciała tak, aby stopa z przodu była ponownie uniesiona na palcach, a przeciwna noga była całkowicie położona. Ćwiczenie, w którym dziecko przeskakuje z nogi na nogę na samych palcach, jest błędnie wykonane.
7. **Przeskoki z nogi na nogę na piętach** – jest to ćwiczenie podobne do poprzedniego, oparte na takiej samej zasadzie jak ćwiczenie wcześniejsze. Tym razem dziecko musi przenieść nogę w przód, stawiając stopę na pięcie, tak aby palce były skierowane do góry. Ponownie, jeśli dziecko będzie tylko i wyłącznie przeskakiwać na samych piętach, ćwiczenie jest błędnie wykonane.
8. **Szpagat** – w pozycji stojącej dziecko musi rozsuwać nogi na zewnątrz, starając się zachować jedną linię z biodrami. Ćwiczenie zostanie poprawnie wykonane, gdy dziecko usiądzie na ziemi z prostymi nogami tworząc tzw. sznur.
9. **Gwiazda** – na początek ustawiamy dłonie na ziemi w jednej linii, łokcie proste na szerokość barków, głowa patrzy na dłonie, dziecko przeskakuje nogami na drugą stronę, zachowując proste nogi w kolanach.
10. **Foczka** – na początek dziecko kładzie się na ziemi na brzuchu oraz podnosi się na rękach, zachowując ręce proste w łokciach, nie unosi bioder do góry, muszą być one mocno przyklejone do podłogi, głowa odchylna do tyłu, następnie zgina nogi w kolanie i ciągnie stopy w stronę głowy.

## TEST OSIĄGNIĘĆ – CZĘŚĆ II

1. Pokoloruj rysunek według poniższej instrukcji. (3pkt.)

Syrenka znajduje się w środku, a wokół niej znajdują się muszelki, kraby oraz perelki.

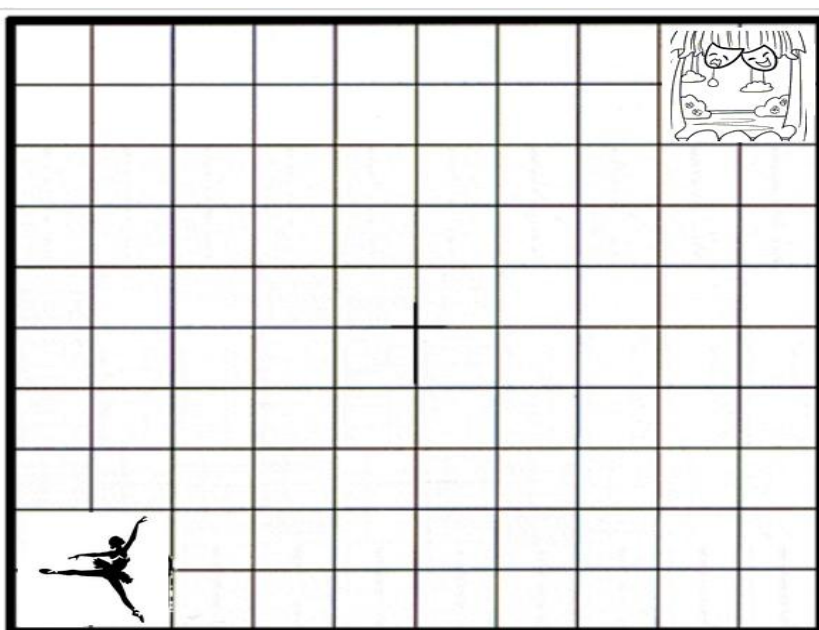
- Pokoloruj muszelkę po prawej stronie syrenki.
- Pokoloruj drugą muszelkę po lewej stronie syrenki.
- Pokoloruj kraba, który znajduje się nad syrenką.



2. Zagubiona balerinka. (7pkt.)

Balerina za pięć minut rozpoczyna swój występ taneczny, lecz zgubiła się w wielkim teatrze. Pomóż jej dojść na scenę, tak, żeby mogła wystąpić. Postępuj według instrukcji.

- Idź 2 kratki w prawą stronę
- Idź 3 kratki w górę
- Idź 4 kratki w prawą stronę
- Idź 1 kratkę do góry
- Idź 3 kratki w lewo
- Idź 4 kratki w górę
- Idź 3 kratki w prawą stronę



3. Zosia wybrała się z mamą na spacer na plac zabaw, gdy Zosia skoczyła z pajęczej sieci skreśliła sobie kostkę. Podkreśl 2 emocje, które towarzyszą Zosi. (2pkt.)






1. Radość
2. Złość
3. Smutek
4. Ból
5. Gniew

4. Spójrz na zdjęcie poniżej i powiedź, jakie 2 emocje towarzyszą Jasiowi. (2pkt.)



1. Strach
2. Zaskoczenie
3. Szczęście
4. Lęk
5. Zachwyt

5. Dopasuj po dwie emocje do każdego obrazka. (6pkt.)

	SMUTEK	ZACHWYT
RADOŚĆ		BÓL
	ZŁOŚĆ	
WSITYD		STRACH

6. Kopciuszek otrzymał zaproszenie na bal, na którym musiał zatańczyć piękny walc wiedeński. Jak sądzisz, czy Kopciuszek powinien zatańczyć walc sam czy ze swoim księciem? (1pkt.)



7. Jasiu chce zaprosić Małgosię do tańca. Powiedz, jak Jasiu powinien się zwrócić do Małgosi (1 pkt.)

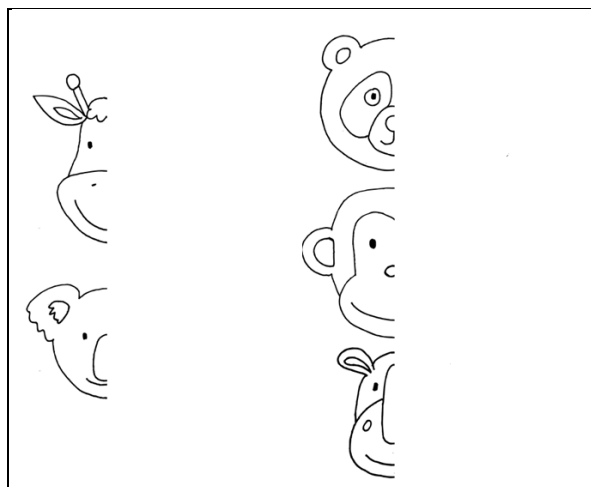


1. Tańczysz?
2. Czy zatańczysz ze mną?
3. Chodź tańczyć!

8. Spójrz na poniższy obrazek i znajdź 5 różnic. (5pkt.)



9. Zwierzątka bawiły się w chowanego i zrobiły ci psikusa. Schowały się, a teraz Ty musisz dorysować ich drugą połowę buźki. (5 pkt.)



10. Pokaż obrazek, którego nazwę powiedziałam (badacz mówi słowa sylabami o-sa, wró-bel, po-mi-dor). (3pkt.)



11. Powiedz, ile słyszysz wyrazów w zdaniu. Wpisz w kratki odpowiednie liczby. (3pkt.)

- Jem obiad.
- Tato naprawia auto.
- Mama gotuje pyszny obiad.

12. Połącz za pomocą strzałki obrazki, w których nazwie słyszysz głoskę „a” oraz te, w których nazwie słyszysz głoskę „o”. (8pkt.)

