

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna –
wyzwania, doświadczenia i refleksje**

pod redakcją

Marzeny Kiełbasy

Mirosławy Sochy

Nowy Sącz 2023

Redaktor Naukowy

dr Marzena Kiełbasa, dr Mirosława Socha

Recenzja

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2023

ISBN 978-83-67661-17-1

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 14, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp.....	5
------------	---

CZĘŚĆ I. WYZWANIA ORAZ DOŚWIADCZENIA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Wybrane aspekty kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (<i>Tomasz Nesterak</i>)	12
Przedszkole marzeń – projekt serca, czyli mini-poradnik „Jak założyć przedszkole” (<i>Agnieszka Bugajska</i>)	20
Dom rodzinny w percepcji dzieci z klas III ze szkół podstawowych w Nowym Sączu (<i>Edyta Pocięcha, Agata Popławska</i>)	31
Integralne wychowanie przedszkolne dzieci według koncepcji bł. Edmunda Bojanowskiego – wczoraj, dziś, jutro (<i>Maria Loyola Opiela, Dorota Gościńska</i>).....	51
Rola przedszkola w osiągnięciu przez dzieci 6-letnie gotowości szkolnej (<i>Zbigniew Ostrach</i>).....	69
Dziecięca matematyka w zabawie ukryta (<i>Angelika Kuźma, Agata Kołodziej</i>)	82
Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania językiem angielskim dzieci w przedszkolu i klasach I-III (<i>Marzena Kielbasa, Karolina Fiut</i>)	102
Rola rodziców i nauczycieli w rozwijaniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III (<i>Gabriela Chochorowska</i>)	117
Etyczna i religijna edukacja dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii (<i>Krzysztof Matejczuk</i>)	130
Edukacja dzieci w przedszkolu profesor Márii Podhájeckiej w Preszowie na Słowacji (<i>Renáta Gumanová</i>).....	141

CZĘŚĆ II.
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA DZIECI
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Edukacja i terapia 4-letniego dziecka z dysharmonijnym rozwojem psychoruchowym w przedszkolu (<i>Ilona Piękosz, Aleksandra Dobrzańska</i>)	156
Praca z dzieckiem 6-letnim z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu: studium przypadku (<i>Kinga Semyrko</i>)	185
„Zagubieni w rzeczywistości”. Studium przypadku dzieci w spektrum autyzmu – perspektywa rodziców (<i>Monika Madej-Cetnarowska, Magdalena Pawłowska, Natalia Tomasiak</i>)	201
Edukacja i terapia ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej (<i>Diana Kosakowska</i>)	218
Identyfikacja i wspieranie rozwoju uzdolnień matematycznych uczennicy szkoły podstawowej: studium przypadku (<i>Marzena Kielbasa, Mirosława Socha</i>)	237

Wstęp

Pedagogiczny dyskurs na temat wyzwań, doświadczeń, a także refleksji w obszarze edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej dzieci jest pożądanym i obecnym w nauce oraz praktyce od zawsze. W kontekście dynamicznie zmieniającej się współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej i prawnej w oświacie, przed nauczycielami tych dwóch specjalności zawodowych staje wiele wyzwań, którym muszą sprostać, żeby skutecznie działać w procesie przygotowania najmłodszych do życia i edukacji nie tylko we współczesności, ale i w przyszłości.

Pojęcie „wyzwanie” jest rozumiane jako trudne zadanie, wymagające zmierzenia się z nową sytuacją, nie zawsze pożądaną i oczekiwaną, przez zaangażowanie wszystkich funkcji psychofizycznych osoby. Podjęcie wyzwania wymaga wiele poświęcenia, odporności emocjonalnej na trudne sytuacje, w których sprawdzane są kompetencje osobiste i zawodowe człowieka, co w przypadku nauczycieli ma duże znaczenie, gdyż wykonują oni zawód społeczny, podlegający nieustannej ocenie ze strony dzieci, uczniów, ich rodziców, organu nadzoru pedagogicznego (dyrektora przedszkola/szkoły, kuratora oświaty) i organu prowadzącego przedszkole/szkołę (gminy). Niewątpliwie jest to słuszne, gdyż wychowanie i kształcenie młodego pokolenia – rozumiane jako ogół czynności oraz procesów – wymaga stałej ewaluacji i kontroli przekazywanej wiedzy, a także kształtowania umiejętności oraz cech osobowych dziecka. Warto podkreślić, że wyzwania zawodowe podejmowane przez nauczycieli wzbogacają ich doświadczenia i wywołują refleksję pedagogiczną, niezbędną w stawianiu się profesjonalistą, zdolnym do adekwatnych, innowacyjnych i nowatorskich działań pedagogicznych, zmieniających na lepsze losy wielu dzieci i uczniów. Proces nauczycielskiej profesjonalizacji rozpoczyna się już od początku 5-letnich jednolitych studiów magisterskich na kierunku Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na uczelni i trwa przez całe życie zawodowe. Już jako nauczyciele są zobowiązani wspierać całościowy (holistyczny) rozwój dzieci i uczniów – fizyczny, emocjonalno-wolicjonalny, społeczno-moralny, poznawczy, jak też duchowy. Poprzez wieloaspektowe działania wspierające realizowane w ramach prawa oświatowego, powinni wprowadzać najmłodszych w świat wartości, respektując ich podmiotowość, indywidualne możliwości i potrzeby. Ważnym wyzwaniem współczesnej edukacji jest integrowanie kształcenia i wychowania, żeby dziecko harmonijnie funkcjonowało na poziomie wiedzy, umiejętności, wartości i postaw zarówno w przedszkolu, jak również w szkole. Jest to warunek i podstawa dalszego harmonijnego życia. Zgodnie z literą prawa oświatowego, wsparcie całościowego rozwoju dziecka w przedszkolu i szkole musi być realizowane przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się. Efektem tego procesu powinno być odkrywanie przez nie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna.

Przedstawiona monografia jest opracowaniem tworzonym przez profesorów, adiunktów oraz doświadczonych nauczycieli wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, terapeutów pedagogicznych, a także osoby zarządzające instytucjami oświatowymi i prowadzące przedszkola. Składa się z dwóch tematycznych części, w których poruszono problematykę wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych aspektach, uwzględniając analizę teorii naukowej, współczesne wyzwania wynikające z teorii i prawa oświatowego, doświadczeń w pracy pedagogicznej i refleksji z nich wynikających.

Część pierwsza – *Wyzwania oraz doświadczenia w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* – zawiera dziesięć rozdziałów, w których autorzy podejmują ważne i trudne problemy, związane ze współczesnymi wyzwaniami oraz doświadczeniami edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej.

W pierwszym rozdziale, *Wybrane aspekty kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Tomasz Nesterak, analizując literaturę naukową, zreżymie kreśli obraz kompetentnego nauczyciela edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Odnosi się także do oczekiwań społecznych wobec nauczycieli w aspekcie wymogów prawnych i kształcenia w szkole wyższej, przygotowującego ich do zawodu.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Przedszkole marzeń – projekt serca, czyli mini-poradnik „Jak założyć przedszkole”*, Agnieszka Bugajska z dużą dozą entuzjazmu ukazuje krok po kroku, jak założyć niepubliczne przedszkole marzeń. Korzystając z własnych doświadczeń, omawia siedem obszarów badań, które należy zrealizować zanim zostaną podjęte formalne kroki, zmierzające do założenia przedszkola w oparciu o aktualne przepisy prawa. Zdaniem tej autorki, przedszkole powinno być „projektem serca”, który dotyczy odpowiedzialnego wspierania rozwoju dzieci w szczególnym okresie ich życia.

Trzeci rozdział, *Dom rodzinny w percepcji dzieci z klas III ze szkół podstawowych w Nowym Sączu*, został opracowany przez Edytę Pocięchę i Agatę Popławską. Autorki analizują literaturę pod kątem teorii naukowej, dotyczącej domu rodzinnego, atmosfery i relacji w nim panujących, postaw rodzicielskich, stylów wychowawczych, a także dzieciństwa, szans rozwojowych i zagrożeń powodujących dysfunkcje życia rodzinnego. Prezentują także wyniki interesujących badań własnych, ukazując, jak postrzegają dom rodzinny uczniowie klas III ze szkół podstawowych w Nowym Sączu. Podkreślają wartość prowadzenia takich badań w kontekście pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniami na tym etapie kształcenia.

W rozdziale czwartym, zatytułowanym *Integralne wychowanie przedszkolne dzieci według koncepcji bł. Edmunda Bojanowskiego – wczoraj, dziś, jutro*, s. Maria Loyola Opiela i s. Dorota Gościńska ukazują teoretyczny oraz praktyczny wymiar systemu pedagogicznego bł. Edmunda Bojanowskiego – patrioty oraz działacza społecznego, propagatora integralnego wychowania człowieka w odniesieniu do chrześcijańskiego systemu wartości. Autorki prezentują interesujące i całościowe praktyczne zastosowanie pedagogicznych wskazań bł. Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji dzieci w ochronkach Sióstr Służebniczek, których praca oparta jest o *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego*. Służy on nauczycielom do realizacji pracy wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej w celu wspierania rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego, kulturowego, moralnego i religijnego dzieci nie tylko w Polsce, ale także w wielu krajach świata.

Rozdział piąty, *Rola przedszkola w osiągnięciu przez dzieci 6-letnie gotowości szkolnej*, autorstwa Zbigniewa Ostracha, odnosi się do stale aktualnej w teorii i praktyce edukacyjnej kwestii przygotowania dziecka do edukacji szkolnej. Istotna jest diagnoza z użyciem adekwatnych narzędzi diagnostycznych i opracowanie na jej podstawie koncepcji wspierania dziecka w procesie edukacyjnym. Autor konkluduje, że znajomość zagadnień gotowości szkolnej jest kluczowa dla rodziców i nauczycieli przedszkoli, gdyż ich świadome zaangażowanie się w ten proces przyczynia się do lepszego funkcjonowania dzieci w szkole, a ponadto korzystnie wpływa na ocenę pracy placówki i pracujących w niej nauczycieli.

W rozdziale szóstym, o intrygującym tytule *Dziecięca matematyka w zabawie ukryta*, Angelika Kuźma i s. Agata Kołodziej prezentują teoretyczne i praktyczne aspekty realizacji edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym w ujęciu E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i innych autorytetów w tym obszarze. Atutem tego opracowania w wymiarze praktycznym są interesujące propozycje zabaw oraz gier rozwijających kompetencje matematyczne dzieci w wieku przedszkolnym, wywiedzione z własnych doświadczeń autorek. Czytelnik znajdzie w nim poglądowo opracowaną propozycję profesjonalnego materiału nauczania, obudowaną opisem i wizualizacją metodycznych rozwiązań.

Kolejny – siódmy – rozdział, zatytułowany *Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania językiem angielskim dzieci w przedszkolu i klasach I-III*, został opracowany przez Marzenę Kiełbasę i Karolinę Fiut. Autorki na podstawie teoretycznych oraz metodycznych założeń nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III prezentują ciekawe, niestandardowe propozycje zabaw dydaktycznych, zadań, ćwiczeń oraz środków dydaktycznych, przeznaczonych do wykorzystania podczas zajęć z dziećmi.

W rozdziale ósmym, noszącym tytuł *Rola rodziców i nauczycieli w rozwijaniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III*, Gabriela Chochorowska, analizując teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji czytelniczej uczniów klas I-III, stwierdza, że powszechnie uważa się, iż uczniowie w tym wieku nie interesują się czytaniem, mimo że przynosi ono wiele korzyści rozwojowych. Na podstawie swoich ustaleń badawczych dowiodła, że w istocie uczniowie klas I-III wykazują zainteresowania czytelnictwem, a w rozwoju ich zainteresowań czytelniczych dużą rolę odgrywają rodzice, nauczyciele, rodzeństwo i rówieśnicy.

W rozdziale dziewiątym, *Etyczna i religijna edukacja dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii*, ks. Krzysztof Matejczuk wprowadza Czytelnika w ciekawe zagadnienie dotyczące struktury oraz zasad etycznej i religijnej edukacji dzieci w katolickich przedszkolach w Bawarii, w kraju związkowym Republiki Federalnej Niemiec. Ukazuje, jak w praktyce odbywa się integralne wychowanie dzieci w wieku od 1 do 6 lat w przedszkolach we Feuchtwangen i w Dürrwangen, według założeń *Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego*. Ponadto, na podstawie swoich badań, opisuje współczesne wyzwania kulturowe, społeczne oraz religijne, przed jakimi codziennie stają pracownicy pedagogiczni tych przedszkoli.

Rozdział dziesiąty, zatytułowany *Edukacja dzieci w przedszkolu im. Márii Podhájeckiej w Preszowie na Słowacji*, Renáty Gumanovej, prezentuje koncepcję edukacji dzieci w Przedszkolu Profesor Márii Podhájeckiej w Preszowie na Słowacji. Omawia drogę zawodową oraz dorobek naukowy prof. Márii Podhájeckiej, która była nestorką wychowania przedszkolnego na Słowacji, wybitnym nauczycielem przedszkola, dyrektorem

przedszkola, nauczycielem akademickim, naukowcem, ale przede wszystkim wspaniałym człowiekiem. Znakomicie łączyła teorię naukową z praktyką edukacyjną i badaniami naukowymi, prowadzonymi we współpracy z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą. Autorka rozdziału prezentuje praktyczny wymiar realizacji idei edukacji dzieci w przedszkolu poprzez zabawę, która jest tematem licznych projektów wdrażanych w przedszkolu przy ul. Bajkalskiej 31 w Preszowie we współpracy z rodzicami, instytucjami krajowymi i zagranicznymi.

Druga część monografii, nosząca tytuł *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, tworzy ramy do prezentacji pięciu rozdziałów, w których łącznie opisano wyniki badań opisowo-wyjaśniających w formie siedmiu studiów przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W aspekcie teoretycznym i praktycznym jest to jedno z najważniejszych wyzwań i zadań współczesnej edukacji na każdym etapie wychowania oraz kształcenia młodych pokoleń.

W rozdziale pierwszym tej części, opatrzonym tytułem *Edukacja i terapia 4-letniego dziecka z dysharmonijnym rozwojem psychoruchowym w przedszkolu*, s. Ilona Piękosz i Aleksandra Dobrzańska dokonują analizy właściwości psychomotorycznego rozwoju dzieci zdrowych i z dysfunkcjami w obszarze psychomotoryki oraz możliwości stosowania pedagogicznych oddziaływań, wspierających dzieci przez nauczycieli, specjalistów i rodziców. Ważnym elementem wywodu jest pogłębione studium przypadku 4-letniego chłopca z nieharmonijnym rozwojem psychoruchowym i bardzo dobrze udokumentowany opis pracy z przypadkiem, a także autorski program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, będący wynikiem procesu badawczego.

W drugim rozdziale, zatytułowanym *Praca z dzieckiem 6-letnim z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu: studium przypadku*, Kinga Semyrko na tle analizy teoretycznej nakreślonego w tytule rozdziału zagadnienia opisuje interesujące studium przypadku 6-letniej dziewczynki z zaburzeniami w rozwoju motorycznym. Na podstawie wyników badań własnych, w tym wnikliwej diagnozy dziecka, obejmującej historię jej życia i edukacji w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym, opracowała i zaprezentowała profesjonalny program zajęć terapeutycznych.

Rozdział trzeci, „Zagubieni w rzeczywistości”. *Studium przypadku dzieci w spektrum autyzmu – perspektywa rodziców*, autorstwa Moniki Madej-Cetnarowskiej, Magdaleny Pawłowskiej i Natalii Tomasiak, opisuje, analizuje oraz wyjaśnia trzy odrębne przypadki chłopców w spektrum autyzmu. Wstępem do szczegółowej analizy pojedynczych przypadków są rozważania wokół świata baśni, a dokładnie *Królowej Śniegu* H.Ch. Andersena, będące według autorek alegorią zaburzenia, jakim jest autyzm (ASD – *Autism Spectrum Disorder*), który łączy się z „zagubieniem” zarówno dziecka, jak i rodzica. W podsumowaniu autorki (mamy chłopców oraz działaczki „Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Osób w Spektrum Autyzmu AUtopozytywni”) wyrażają refleksję dotyczącą negatywnego wydźwięku pola semantycznego terminów „autyzm” i „autystyczny”, co wpływa na pejoratywny odbiór społeczny. W zamian proponują zmianę interpretacji tych terminów.

W rozdziale czwartym, zatytułowanym *Edukacja i terapia ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej*, Diana Kosakowska prezentuje teoretyczną analizę kwestii związanych z istotą umiejętności czytania i pisanania, definicyjne ujęcia terminów: „dysleksja rozwojowa”, „ryzyko dysleksji”, „specyficzne trudności w uczeniu się”, a także wybrane klasyfikacje

oraz typy dysleksji. Ukazuje również, w jaki sposób należy programować i planować zajęcia dla uczniów z syndromem ryzyka dysleksji. Ciekawym elementem wywodu jest opis i wyjaśnienie przypadku ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej wraz z autorską propozycją programu terapii jego trudności.

Rozdział piąty, *Identyfikacja i wspieranie rozwoju uzdolnień matematycznych uczennicy szkoły podstawowej: studium przypadku*, opracowany przez Marzenę Kiełbasę i Mirosławę Sochę, zawiera teoretyczne omówienie kwestii uzdolnień matematycznych starszych przedszkolaków i młodszych uczniów. Czytelnik znajdzie w nim analizę i wyjaśnienie przypadku uczennicy uzdolnionej matematycznie oraz podejmowane wobec niej działania wspierające ze strony nauczycieli i rodziców. Pokazuje także, jak kształtowały i zmieniały się jej zainteresowania na przestrzeni 8 lat życia.

Niniejszą monografię kierujemy do studentów kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz specjalności terapia pedagogiczna, czynnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, terapeutów pedagogicznych, a także rodziców wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym oraz innych osób zainteresowanych zagadnieniem wyzwań, doświadczeń i refleksji w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Dziękując wszystkim Autorom za podjęty wysiłek, determinację i serce włożone w przygotowanie tekstów, wyrażamy jednocześnie nadzieję, że staną się one ciekawym doświadczeniem zainteresowanego Czytelnika, a może także przyczyną własnej refleksji pedagogicznej.

Marzena Kiełbasa
Mirosława Socha

CZĘŚĆ I.
WYZWANIA ORAZ DOŚWIADCZENIA W EDUKACJI
PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

WYBRANE ASPEKTY KOMPETENCJI NAUCZYCIELA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

(*Tomasz Nesterak*¹)

Streszczenie

Edukacja dzieci/uczniów w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym jest procesem bardzo ważnym. Dzieci w tym okresie przygotowują się do roli ucznia, wchodzą w relacje rówieśnicze, intensywnie się rozwijają. Stawiane są przed nimi nowe zadania, wyzwania – stają się uczniami. Nauczyciel, który im towarzyszy w tym rozwoju, powinien być odpowiednio przygotowany. To przygotowanie powinno być gruntowne i dotyczyć zarówno sfery metodycznej, jak i osobowościowej. Strona metodyczna w pewnej części jest uzależniona od jakości kształcenia w uczelni; cechy osobowościowe można kształtować zarówno samemu (oczywiście wsparcie innych nauczycieli jest tu nieocenione). Pewne kwestie nie zależą jednak od systemu kształcenia czy naszych cech charakteru – mam tutaj na myśli np. uzdolnienia muzyczne. Zarówno w wieku przedszkolnym, jak też w młodszym wieku szkolnym wiele elementów zajęć związanych jest z muzyką, rytmem, zabawą. Nauczyciel pracujący z młodszymi uczniami, oprócz cech przypisanych wszystkim nauczycielom, powinien mieć więc dodatkowy zestaw kompetencji, które umożliwią mu dobre wykonywanie jego zawodu. Ideał zawodu nauczyciela zmieniał się przez wieki i w różnych okresach wymagano innych cech od przedstawicieli tego zawodu. Jaki dziś powinien być nauczyciel? Jakie powinien mieć cechy? Czego wymagają akty prawne, a czego oczekuje od nauczyciela społeczeństwo – na te i inne pytania postaram się w niniejszym rozdziale udzielić odpowiedzi.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, młodszy wiek szkolny.

Summary

Education of children in younger school age is a very important process. Children at this age are preparing for the role of a pupil, they enter into peer-to-peer relations and develop intensively. They face new tasks and challenges – they become pupils. The teacher accompanying them in this process should be properly prepared. These preparations should be thorough and concern both methodical and personality aspects. Methodical side in some part is dependent on the quality of education in a given school; personality traits can be shaped both on one's own (of course other teachers' support is invaluable) as well as under the leadership. Some issues do not belong to the education system or our character – here I have in mind music talents for example. Both at pre-school and early-school age a lot of elements are associated with music, rhythm and playing. Teachers working with younger pupils, apart from traits common for all teachers, should possess an extra set of competence, which would enable them to do their work properly. A concept of ideal teacher has been changing through the ages and in different times different characteristics were required from representatives of this profession. What should a teacher be like today? What characteristics should they possess? What is expected by the law and what is expected by the society – for these and other questions I will try to give answers in this chapter.

Keywords: teacher, competence, pre-school and early school education.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela jest zawodem szczególnym. Każdy członek współczesnego społeczeństwa (poza nielicznymi wyjątkami) ma w swoim doświadczeniu życiowym spotkanie z nauczycielami. Obok rodziców są to najważniejsze osoby w życiu współczesnego człowieka – na pewnym etapie rozwoju oczywiście. Przedstawiciele tego zawodu mają duży wpływ na życie zarówno całego społeczeństwa, jak i poszczególnych jednostek. Od najmłodszych lat (nawet od 3. roku życia) są obecni i swoją wiedzą, umiejętnościami starają się przygotować młodych ludzi do życia w społeczeństwie. Tego zadania często nie rozumieją współcześni rodzice, o których wielu nauczycieli mówi, że są roszczeniowi i coraz trudniejsi. W tym obszarze pojawia się konflikt interesów. Rodzice oczekują, że ich dziecko będzie traktowane w sposób szczególny, bardzo indywidualny, a nauczyciel ma przed sobą zespół dzieci/uczniów i często nie ma możliwości, żeby sprostać oczekiwaniom rodziców czy tego zespołu dzieci/uczniów. Nie staram się tutaj podważyć zasady indywidualizacji – chcę tylko podkreślić, że coraz częściej pojawiają się sytuacje, w których nauczyciel – pomimo swoich kompetencji i doświadczenia – nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom wszystkich rodziców. Mam na myśli sytuacje, w których w jednej grupie/klasie mamy do czynienia z dziećmi/uczniami, wobec których nauczyciel ma obowiązek zastosować dostosowanie wymagań edukacyjnych. Taki przypadek stawia przed nauczycielem zupełnie nowe wyzwania. W przypadku nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym problemy wynikają nie tylko z różnic w kwestii zdolności dzieci, ale też z powodu nierównego tempa rozwoju dzieci. Ostatnie lata dla nauczycieli były kolejnym wyzwaniem – pojawiła się pandemia COVID-19, która wymusiła zmianę trybu pracy na wiele miesięcy. Nauczyciele wszystkich poziomów i przedmiotów stanęli przed trudnym zadaniem zdobycia nowej wiedzy oraz umiejętności w bardzo krótkim czasie, gdyż zamknięcie szkół odbyło się w zasadzie w ciągu kilku dni od ogłoszenia stanu pandemii. Wydaje się, że szczególnie trudne zadanie zostało postawione przed nauczycielami najmłodszych dzieci i uczniów klas I-III, gdyż tam spotkanie ucznia oraz nauczyciela jest szczególnie. Młodsze dzieci wymagają zaopiekowania, innych, głębszych emocji, zrozumienia dla trudności, z którymi się borykają. Nauczanie zdalne nie umożliwiała budowania czy podtrzymywania takich relacji. Kim powinien być zatem nauczyciel/Jaki powinien być?

1. Kompetencje nauczyciela w świetle literatury przedmiotu

Na początku należy przypomnieć, co w literaturze przedmiotu można przeczytać na temat kompetencji nauczyciela. Kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią strukturę poznawczą, złożoną z określonych zdolności pedagogicznych, zasilanych wiedzą oraz doświadczeniem (Ziółkowski, 2016, s. 33). Bardziej rozbudowaną definicję kompetencji nauczyciela podaje I. Oksińska (za: Ibidem, s. 37-38), która sformułowała następujące wnioski:

- kompetencje są strukturą – całością, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje tych elementów;
- istotę kompetencji stanowią zdolności osoby – zdolność doszukiwania się sensu w tym, co robimy, w tym, co się dzieje w otoczeniu, w nas samych, wartościowania, wypowiedania sądów i ocen opartych na uznanym systemie wartości;

- kompetencje są właściwością człowieka, gdyż tylko człowiek interpretuje, dokonuje ocen moralnych, komunikuje się z otoczeniem społecznym i przyrodniczym;
- nabywanie kompetencji wiąże się z wykorzystywaniem własnych zdolności, z pozytywną motywacją, zainteresowaniami człowiekiem i światem, z osobistym trudem i wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą, uczestnictwem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo;
- głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy, np. postawa refleksji i autorefleksji postawa moralnego rozumowania, postawa argumentowania i inne.

Analizując powyższe elementy składowe kompetencji, można stwierdzić, że kompetencje nauczyciela to jego wiedza, umiejętności, zdolności i indywidualne cechy konkretnej osoby. M. Taraszkiewicz (2001; za: Strykowski, 2005), omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia różne ich rodzaje i obszary. Najczęściej spotykany podział obejmuje:

- 1) kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym;
- 2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, a zatem metod oraz technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest ekspertem i doradcą dydaktycznym;
- 3) kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym.

W powyższych opisach widoczny jest podział kompetencji od wielu lat zaznaczany w opisie zawodu nauczyciela. Z jednej strony jest to podejście technologiczne, w którym główną kategorią opisu są określone czynności zawodowe (Kwiatkowska, 2008; za: Rugała, 2020), zaś z drugiej strony wyraźnie wskazuje się na stronę osobowościową kompetencji. W ujęciu technologicznym warto wymienić dziewięć typów zachowań mających miejsce w interakcji nauczyciel-uczeń, które wyodrębnił N.A. Flanders. Wśród tych odnoszących się do nauczyciela należy wymienić: akceptację stanów emocjonalnych uczniów, nagradzanie, wykorzystywanie ich pomysłów, zadawanie pytań, nauczanie, udzielanie wskazówek, wyrażanie krytycznych uwag. Natomiast do typów zachowań odnoszących się do uczniów należy zaliczyć: reagowanie na zadawane pytania, wyrażanie własnej inicjatywy, sposób reakcji na moment ciszy lub zamieszanie w klasie. R. Adams z kolei ujął podstawowe czynności nauczyciela w postaci wyrażen czasownikowych: pyta, poleca, informuje, nagradza, ocenia, wyjaśnia (Kwiatkowska, 2008; za: Rugała, 2020). Drugie wspomniane wyżej podejście to opis „osobowościowy” (J.W. Dawid, Z. Mysłakowski, S. Szuman, S. Baley i inni). W tym opisie nauczyciela i jego cech m.in. znalazły się: empatia, odwaga, odpowiedzialność, dążenie do odpowiedzialności, umiejętność porozumiewania się z drugim człowiekiem, cierpliwość, entuzjazm, rozumienie psychiki dziecka, zdolności artystyczne (por. Rugała, 2020). Ten opis składa się z cech, stanów człowieka, co do których można mieć wątpliwości, czy uda się je wykształcić w procesie studiowania pedagogiki. Oczywiście należy pracować nad własną osobowością, ale naturalne cechy i predyspozycje osoby dają jej pewną przewagę nad innymi nauczycielami już na początku drogi zawodowej.

2. Wybrane kompetencje nauczyciela przedszkola i nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie kształcenia nauczycieli

Angielski Departament Oświaty i Zatrudnienia (DFEE) stawiał wymóg kontroli wobec początkujących nauczycieli w zakresie postępu zdobywania kompetencji w okresie wstępnego kształcenia. Jeżeli chodzi o studentów (przyszłych nauczycieli) zamierzających uczyć w szkole podstawowej, wymagane kompetencje dzielą się na cztery zasadnicze obszary:

- 1) treść programu nauczania, planowanie i ocenianie z uwzględnieniem całego programu nauczania i wiedzy przedmiotowej;
- 2) przekazywanie wiedzy, jej ocenianie i rejestrowanie postępów uczniów;
- 3) metody nauczania z uwzględnieniem przyjętego przez dzieci sposobu uczenia się oraz metod i technik nauczania;
- 4) dalsze samodoskonalenie zawodowe (Cohen i in., 1999; za: Lemańska-Lewandowska, 2009).

Takie podejście jest bliskie opisanemu wyżej opisowi technologicznemu, w którym nie zwraca się większej uwagi na stronę osobowościową, z czym trudno się zgodzić, biorąc pod uwagę wiek dzieci i uczniów oraz ich potrzeby.

W Polsce wprowadzono nowe standardy kształcenia nauczycieli przedszkola oraz edukacji wczesnoszkolnej w 2019 roku. Od tego roku standardy wymagają, aby były to jednolite studia magisterskie. Określono sposób organizacji kształcenia, wymagania względem osób prowadzących kształcenie, efekty uczenia się – zarówno ogólne, jak i szczegółowe, a także sposoby weryfikacji efektów uczenia się. W opisywanym akcie prawnym określono, że:

Proces kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej) ma charakter zindywidualizowany. Rozpoczęcie realizacji procesu kształcenia poprzedza diagnoza mocnych i słabych stron studenta jako przyszłego nauczyciela. W procesie kształcenia studenci powinni uzyskiwać wsparcie w planowaniu i realizacji zadań o charakterze samorozwojowym oraz w kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka, w szczególności przez budowanie profesjonalnego osądu w oparciu o analizy indywidualnych przypadków. W procesie kształcenia studentom należy zapewnić indywidualne doradztwo metodyczne wspierające integrowanie wiedzy w zakresie dyscyplin naukowych związanych z edukacją, jednocześnie kształtujące samodzielność i odpowiedzialność studentów za przebieg i efektywność własnego kształcenia (Dz.U. z 2021 r., poz. 890, zał. 2).

Studia przygotowujące do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej powinny rozpocząć się diagnozą mocnych i słabych stron przyszłego nauczyciela. Mowa jest o wsparciu planowania samorozwoju, wsparciu metodycznym i kształtowaniu samodzielności i odpowiedzialności za przebieg kształcenia. Analizując ogólne efekty uczenia się, można je umownie podzielić na takie, które są „technologiczne” i takie, które są „osobowościowe”. Efekty związane z wiedzą oraz umiejętnościami są raczej tymi z zakresu technologii, a efekty z zakresu kompetencji społecznych są tymi osobowościowymi. Przykłady pierwszych:

Absolwent zna i rozumie:

- główne środowiska wychowawcze, ich specyfiki i procesy w nich zachodzące;
- strukturę i funkcje systemu oświaty oraz alternatywnych form edukacji: podstawy, cele, organizację oraz funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych;
- zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji;
- metodykę wykonywania zadań – normy, procedury i dobre praktyki stosowane w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej;
- rolę innowacji pedagogicznych w obszarze wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, inspirujących do planowania i organizacji własnej pracy;

Absolwent potrafi:

- rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia dzieci lub uczniów oraz projektować i prowadzić działania pedagogiczne, a także planować, realizować i oceniać spersonalizowane programy kształcenia i wychowania;
- dobierać, tworzyć, testować i modyfikować materiały, środki oraz metody adekwatnie do celów wychowania i kształcenia;
- rozwijać kompetencje kluczowe dzieci lub uczniów, w szczególności kreatywność, krytyczną refleksję i umiejętność samodzielnego oraz zespołowego rozwiązywania problemów;
- efektywnie pracować w środowiskach zróżnicowanych pod względem kulturowym oraz z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym, w tym z dziećmi, dla których język polski jest drugim językiem, wykorzystując kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne (Ibidem).

Wymienione wyżej wybrane efekty uczenia się są takimi, których można się wyuczyć na zajęciach teoretycznych, warsztatach czy praktykach. Trzecia grupa efektów to kompetencje społeczne. Wśród nich znalazło się kilka, które są ściśle związane z osobowością, cechami charakteru. Do nich można zaliczyć:

- posługiwanie się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka;
- budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu pomiędzy wszystkimi podmiotami procesu wychowania oraz kształcenia, w tym rodzicami lub opiekunami dziecka lub ucznia, oraz włączania ich w działania sprzyjające efektywności edukacyjnej;
- porozumiewanie się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej oraz poza nimi.

Wymienione w tym obszarze kompetencje są bardzo pożądanymi w zawodzie nauczyciela przedszkola i w edukacji wczesnoszkolnej. Normy etyczne, umiejętność zabawy, głębokie poczucie sprawiedliwości, szacunek do drugiego człowieka, umiejętność budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu czy umiejętność tworzenia dobrej atmosfery są ważne na każdym etapie edukacji, ale są szczególnie ważne na początku drogi szkolnej młodego człowieka, który jest z jednej strony bezbronny wobec dorosłych i musi być szczególnie chroniony, a z drugiej strony od pozytywnego wejścia w życie szkolne zależy to, jak będzie postrzegał szkołę, obowiązki i własny rozwój. Jak podkreślają

W. Leżańska i E. Płóciennik, ideą kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna powinno być – zgodnie z oczekiwaniami społecznymi – podniesienie kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jest to istotne, gdyż rola współczesnego nauczyciela radykalnie zmienia się, coraz częściej podkreśla się, że nadrzędnym jego zadaniem jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka i planowanie zindywidualizowanych programów dla dzieci (Leżańska, Płóciennik, 2021, s. 445). Od nauczyciela wczesnej edukacji oczekuje się posiadania takich cech, którymi powinien dysponować każdy, kto przygotowany jest profesjonalnie do roli doradcy wspomagającego rozwój ucznia (Szkolak, 2013). Oprócz wyżej wymienionych kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji, należy dodać jeszcze wiedzę i umiejętności związane z procesem diagnozowania. Wskaźnikami takiej kompetencji w obszarze diagnozy będą:

- umiejętność organizacji procesu diagnozowania;
- systematyczność, rzetelność i spostrzegawczość w prowadzeniu obserwacji zachowania dziecka/ucznia oraz przejawów jego mocnych i słabych stron;
- wiedza psychopedagogiczna, pozwalająca na właściwe interpretacje oraz wyciągnięcie wniosków z tych informacji;
- zdolność refleksji i przekształcenia tych wniosków na planowanie kierunków pracy indywidualnej z każdym z dzieci/uczniów i oddziaływań terapeutyczno-kompensacyjnych (Leżańska, Płóciennik, 2021, s. 445).

3. Ewolucja funkcji zawodu nauczyciela w perspektywie opisanej przez H. Kwiatkowską

Perspektywa ta powiązana jest ze zmianami społecznymi, co jest uzasadnione, gdyż nauczyciele i dzieci/uczniowie nie funkcjonują w próżni. H. Kwiatkowska wymieniła następujące zmiany dotyczące ewolucji funkcji zawodu nauczyciela (2008, s. 40-45):

- Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej – pozycja nauczyciela powinna być wyznaczona nie tyle sposobem przekazu wiedzy czy wartości, ile organizowaniem procesu uczenia się, a przede wszystkim kompetencją w zakresie uczenia trudnej sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w pluralistycznym świecie, w którym krzyżują się często opozycyjne wartości poznawcze i aksjologiczne.
- Od sterowania do inspirowania rozwoju – inspirowanie rozwoju dziecka/ucznia wymaga od nauczyciela refleksyjnych działań, namysłu nad własnymi decyzjami, ograniczenia postawy dyktatu na rzecz porozumienia, dialogu, kompromisu, a głównie indywidualności wychowanka. Uświadamianie dziecku odrębności, tego, że się liczy, że ma głos, jest podstawą skuteczności wychowania.
- Od prostego przekazu do wprowadzania dziecka/ucznia w świat wiedzy – wprowadzanie dziecka/ucznia w świat wiedzy współcześnie jest utożsamiane bardziej z opanowaniem metody tworzenia wiedzy niż z przyswojeniem wyników procesu badawczego.
- Od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach – idea szkoły jako jedyne źródła wiedzy odchodzi pomału w przeszłość. Era społeczeństwa informacyjnego lokuje sens szkoły raczej w umiejętnościach integrowania wiedzy, którą człowiek otrzymuje z różnych, często opozycyjnych systemów przekazu. Zadaniem nauczycieli będzie zatem przygotowanie uczniów do integracji danych, informacji, wiedzy, które człowiek otrzymuje codziennie.

- Od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej – coraz częściej podkreślamy znaczenie efektywności, skuteczności, ekonomiczności nauczania. Nauczyciel, chcąc za wszelką cenę być efektywnym, skutecznym, może stawać się coraz mniej ludzki, np. mniej dbać o to, kim jest dla ucznia w sensie egzystencjalnym (wsparcie, wzmocnienie, pomoc), a bardziej zabiegać o to, kim jest w sensie poznawczym (wiedza, rozumienie).
- Od alternatywy do dialogu – umiejętności dialogiczne, osiąganie kompromisu – to sprawności potrzebne w debatach zwaśnionego świata. Są sposobem łagodzenia napięć pomiędzy narodami i różnymi kulturami. Szkoła jest laboratorium ich kształtowania.

Wszystkie wymienione zmiany w rzeczywistości społecznej, w świecie wiedzy wymagają nowego spojrzenia na edukację i nowych umiejętności od nauczycieli. Współczesny człowiek musi posiadać instrumenty zdobywania wiedzy i jej ciągłej aktualizacji. Do niedawna uczeń zdobywał wiedzę, informację, a dziś należy go przygotowywać do przekształcania rzeczywistości.

Podsumowanie

Kompetencje nauczyciela są w edukacji bardzo ważne. Jak wykazano, istnieje pewien uniwersalny zestaw cech, które warunkują dobrą pracę nauczyciela. Jednakże, w zależności od specjalności nauczycielskiej, niektóre cechy są ważniejsze od innych lub powinny mieć inne natężenie. Dzieci na tym etapie życia przedszkolnego i w edukacji wczesnoszkolnej zaczynają funkcjonowanie w innej grupie społecznej niż rodzina i jest to dla nich okres trudny. Muszą przejść okres adaptacji, nauczyć się spędzać czas bez rodziców, poza własnym domem. Podstawową formą aktywności dzieci jest zabawa – nauczyciel musi mieć umiejętności organizacji zabawy. W edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej na pierwszy plan powinny wybijać się umiejętności/cechy związane z empatią, zrozumieniem, cierpliwością, tworzeniem grupy, rozwiązywaniem konfliktów. Dodatkowe wymagania stawia przed pedagogami rzeczywistość, która się zmienia i wymusza zmiany w obszarze wiedzy i kompetencji. Coraz więcej danych, informacji napływających ze świata zewnętrznego trzeba umieć integrować i nadawać takiej wiedzy osobisty charakter. To zupełnie nowe zadanie stojące przed nauczycielami – nowe i niełatwe, również z tego względu, że powinni przekazywać tę umiejętność swoim podopiecznym.

Bibliografia

- Kosek, A. (2016). Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 7, 121-132.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2009). Kompetencje nauczyciela klas początkowych. W: B. Kasacova, M. Cabanova (red.), *Učitel' v preprimárnej a prymárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj* (s. 102-116). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická Fakulta.
- Leżańska, W., Płóciennik, E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – akt prawny ma status obowiązującego, natomiast zostały opublikowane dwie nowelizacje, które nie zmieniają w sposób istotny standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. z 2021 r., poz. 890).

Rugała, H. (2020). *Między misją a profesjonalizmem – wybrane konteksty odpowiedzialności współczesnego nauczyciela*. Studia Paedagogica Ignatiana.

Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.

Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.

Ziółkowski, P. (2016). *Pedeutologia, zarys problematyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

PRZEDSZKOLE MARZEŃ – PROJEKT SERCA, CZYLI MINI-PORADNIK „JAK ZAŁOŻYĆ PRZEDSZKOLE”

(Agnieszka Bugajska¹)

„Najwartościowsze marzenia to, te które nas rozwijają,
a ich realizacja służy również innym ludziom”

(J. Walkiewicz)

Streszczenie

Rozdział mówi o tym, jak założyć przedszkole niepubliczne. W tekście wyodrębnionych zostało siedem czynników, o które należy zadbać, by projekt „własne przedszkole” nabrał realnych kształtów. Założenie przedszkola pod względem formalnym wydaje się dość proste, prawo jednoznacznie o tym stanowi. Warto jednak przyjrzeć się zasobom zarówno wewnętrznym (odwaga, uśmiech, wizja), jak też zewnętrznym (ludzie, finanse, czas) i „na nich” oraz „z nimi” budować przedszkole marzeń. Istotne jest również, by zakładanie przedszkola było „projektem serca”, gdyż wspieranie i towarzyszenie dzieciom w tym okresie ich życia jest niewątpliwie misją.

Słowa kluczowe: przedszkole niepubliczne, prawo, oświata, zakładanie przedszkola.

Summary

The chapter talks about how to start a non-public kindergarten. The text singles out seven factors that need to be examined in order for the "own kindergarten" project to take shape. Formally, the establishment of a kindergarten seems quite simple, the law clearly states this. However, it is worth looking at internal resources (courage, smile, vision) and external resources (people, finances, time) and "on them" and "with them" build a dream kindergarten. It is also important that the establishment of a kindergarten is a "project of the heart", since supporting and accompanying children in this period of their lives is undoubtedly a mission.

Keywords: non-public kindergarten, law, education, establishment of kindergarten.

Wprowadzenie

Gdy poproszono mnie o napisanie rozdziału, który byłby odpowiedzią na pytanie, „Jak założyć przedszkole?”, pomyślałam, że nie będę w stanie tego zrobić. Rok szkolny 2022/2023 dla mnie – jako założyciela trzech przedszkoli, dwóch klubów dziecięcych i żłobka – był niezwykle trudny. Złożyło się na to wiele czynników: braki kadrowe, obniżona dotacja, wzrost kosztów utrzymania. Pierwszy raz od 13 lat miałam ochotę zrezygnować. Gdy przeanalizowałam całą tę drogę, którą pokonałam od 2011 roku, stwierdziłam jednak, że założenie przedszkola moich marzeń to był i jest „projekt serca”, a jego realizacja nieustannie mnie rozwija. Psycholog J. Walkiewicz (2023) w swojej książce *Pełna moc możliwości* stwierdził, że prawdziwe projekty realizuje się z pozycji serca, nie z pozycji umysłu i dlatego wszystkim tym, którzy marzą o swoim przedszkolu, życzę odwagi w spełnianiu tego marzenia. Jeśli to czujecie, to się nie wahajcie, tylko zacznijcie działać. Ja tymczasem podzielę się doświadczeniem organu założycielskiego przedszkola niepublicznego. Zrobię to trochę nietypowo. Przedstawię siedem elementów, które według mnie są niezbędne, by „projekt serca” stał się sukcesem.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Odwaga

Czy człowiek odważny to taki, który się nie boi? Otóż nie! Strach należy traktować jako sprzymierzeńca, dzięki niemu stajemy się uważni i czujni. Zawsze powtarzam, że lepiej żałować rzeczy, którą się zrobiło, a nie wyszła, niż żałować czegoś, czego się nie zrobiło, gdyż pojawił się strach przed nowym. To naturalne, że boimy się wyjść poza strefę komfortu, ale każdy taki „spacer” prowadzi do zdobycia nowych, cennych doświadczeń. To, co nieznanne, niepewne bądź niestałe generuje obawy. Ale gdy tylko pozwolimy wykorzystać moc naszych możliwości, zadzieją się cuda. Odwaga ma cztery składowe: zaufanie do samego siebie, ryzyko, decyzje oraz zaangażowanie. Decyzja o założeniu przedszkola kielkowała we mnie od czasów studiów licencjackich; wyrosła na zaufaniu do samej siebie – „dam radę!”; wymagała podjęcia ryzyka i podsycana była zaangażowaniem. Sukces wymaga myślenia w trybie dokonanym. Jeśli chcesz założyć przedszkole, to zacznij od wyobrażenia tego, że to przedszkole istnieje, a następnie rób wszystko, by to wyobrażenie nabrało realnych kształtów. Nie rezygnujcie – nawet, jeżeli na waszej drodze pojawi się niejedna przeszkoda. Nie traćcie radości z tego, co robicie, miejcie zaufanie do siebie, bądźcie gotowi na doświadczenie strachu i wchodzenie w to co nowe i nieznanne.

2. Finanse

Realizacja projektu przedszkola marzeń wymaga aktywnego podejścia do sprawy środków finansowych. Bez pieniędzy niewiele możemy zdziałać. To nie znaczy, że te pieniądze musimy mieć na koncie bankowym, kiedy rodzi się marzenie, powinniśmy jednak stworzyć plan finansowy, który będzie wskazywał źródła finansowania oraz zagospodaruje aktywa (jeśli takie są). Należy wejść w tryb „człowieka o mentalności bogacza” – i od razu zaznaczyć, że nie jest to osoba, która pławi się w luksusie, lecz taka, która aktywnie podchodzi do braku środków finansowych. Nie narzeka, nie żyje w świecie ograniczeń i wyrzeczeń, ale niedostatek postrzega jako wyzwanie i szuka możliwości dofinansowań, usuwa niedobory (Elsner, 1996). Od czego więc zacząć? Od solidnego biznesplanu, który będzie wyglądał różnie w zależności od naszych zasobów. Jeśli dysponujemy lokalem, który jest usługowy i jego dostosowanie pod przedszkole nie będzie wiązało się ze znacznym nakładem finansowym, to będzie znacznie łatwiej. Jeśli zaś chcemy budować przedszkole od podstaw i nie mamy własnych środków, trzeba przygotować się na to, że droga do wymarzonego przedszkola będzie nieco dłuższa oraz kosztowniejsza. Z doświadczenia wiem, że każdy kosztorys należy zwiększyć o przynajmniej 30%, co będzie swoistym wentylem bezpieczeństwa na nieprzewidziane wydatki, które (o dziwo) zawsze się pojawiają.

Zachęcam do aktywnego poszukiwania źródeł finansowania. Szukajcie ich na stronach rządowych, serwis gov.pl, w szczególności zakładki „Usługi dla przedsiębiorcy” i „Usługi dla rolnika”. Na głównej stronie można znaleźć informacje o aktualnych programach rządowych. Warto też odwiedzić funduszeuropejskie.gov.pl i zakładkę „Harmonogram naborów wniosków”, gdzie znajdziemy aktualne wiadomości o dostępnych funduszach europejskich dla naszego regionu. Rozejrzyjcie się również za wsparciem płynącym z Urzędów Pracy, lokalnych fundacji lub stowarzyszeń. Gdy powyższe opcje nie są dostępne, można skorzystać z kredytów inwestycyjnych w bankach lub założyć przedszkole na podstawie umowy franczyzowej. Budując przedszkole od podstaw, korzystałam z Funduszy Europejskich, własnych środków, programów rządowych oraz kredytów.

Wykorzystywałam więc różne drogi finansowania i nie mam jasnej odpowiedzi, która opcja jest najkorzystniejsza, gdyż zależy to od wielu czynników. Pamiętajcie o tym, że pieniądze z Funduszy Europejskich czy programów rządowych należy ściśle wydatkować według zatwierzonego kosztorysu i ważnym aspektem jest okres trwałości projektu, który przeważnie trwa 5 lat.

Istotne jest również, by zabezpieczyć środki finansowe na tzw. start (przynajmniej na pierwsze 3 miesiące): wypłaty pracowników, zabawki i pomoce edukacyjne, media oraz reklama, czynsz. Pomocna w tym może być dotacja z budżetu gminy, jednak by ją otrzymać, trzeba spełnić warunki. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, niepubliczne przedszkole otrzymuje na każde dziecko dotację z budżetu gminy w wysokości równej 75% podstawowej kwoty dotacji dla przedszkoli publicznych, a niepubliczna inna forma wychowania przedszkolnego 40% – z tym, że na dziecko niepełnosprawne wysokość dotacji nie może być niższa niż kwota, jaką zaplanowała gmina w ogólnej części subwencji oświatowej (art. 17 ust. 3 Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych – Dz.U. z 2020 r., poz. 17 ze zm.). Warunkiem ubiegania się o dotację przez osobę prowadzącą niepubliczne przedszkole, jest:

- 1) przekazanie organowi dotującemu informacji o planowanej liczbie uczniów nie później niż do dnia 30 września roku bazowego;
- 2) przekazanie danych do systemu informacji oświatowej według stanu na dzień 30 września roku bazowego (art. 33 ust. 1 ww. ustawy).

Osoba prowadząca niepubliczne przedszkole może też po spełnieniu warunków określonych w ustawie Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 762 ze zm.) przystąpić do otwartego konkursu ofert i ubiegać się o dotację w wysokości 100% (Łyszczarz, 2019).

3. Prawo

Zakładanie przedszkola, jak też jego późniejsze funkcjonowanie reguluje wiele przepisów, które trzeba solidnie przeanalizować. Zaczniemy więc od tego, jak założyć przedszkole od strony prawnej i jakich formalności należy dopełnić. Zajrzyjmy do:

- Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tj. Dz.U. z 2019 r., poz. 1148);
- Ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (tj. Dz.U. z 2018 r., poz. 1025 ze zm.);
- Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach (tj. Dz.U. z 2019 r., poz. 713);
- Ustawy z dnia 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach (tj. Dz.U. z 2018 r., poz. 1491 ze zm.);
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz.U. z 2017 r., poz. 1597).

Przedszkola niepubliczne mogą być prowadzone wyłącznie przez osoby fizyczne i inne niż jednostki samorządu terytorialnego osoby prawne (stowarzyszenia, fundacje). Osoba fizyczna zakładająca przedszkole niepubliczne spełniać musi określone warunki, czyli posiadać pełną zdolność do czynności prawnych i nie może być częściowo lub

całkowicie ubezwłasnowolniona. Na podstawie art. 168 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 762), osoby prawne i fizyczne mogą zakładać przedszkola niepubliczne po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego obowiązującą do prowadzenia odpowiedniego typu publicznych szkół i placówek, w tym oczywiście przedszkoli. Ponieważ prowadzenie przedszkoli jest zadaniem własnym gminy, to właśnie ta jednostka samorządu jest obowiązana do prowadzenia ewidencji przedszkoli, zatem zgłoszenie do ewidencji należy złożyć do prezydenta miasta (burmistrza, wójta). Zgłoszenie do ewidencji, stosownie do art. 168 ust. 4 ustawy Prawo oświatowe, powinno zawierać:

- 1) oznaczenie osoby zamierzającej prowadzić przedszkole, jej miejsca zamieszkania lub siedziby;
- 2) wskazanie miejsca prowadzenia przedszkola oraz informację o warunkach lokalowych zapewniających:
 - możliwość prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych,
 - realizację innych zadań statutowych,
 - bezpieczne i higieniczne warunki nauki i pracy, spełniające wymagania określone w przepisach w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, przepisach o ochronie środowiska, przepisach o Państwowej Inspekcji Sanitarnej, przepisach techniczno-budowlanych i przepisach o ochronie przeciwpożarowej; spełnienie tych wymagań potwierdza się przez dołączenie do zgłoszenia odpowiednio: pozytywnej opinii właściwego państwowego powiatowego inspektora sanitarnego i pozytywnej opinii komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej;
- 3) statut przedszkola;
- 4) dane dotyczące kwalifikacji pracowników pedagogicznych oraz dyrektora, przewidzianych do zatrudnienia w przedszkolu;
- 5) dane niezbędne do wpisania szkoły lub placówki do krajowego rejestru urzędowego podmiotów gospodarki narodowej, czyli do nadania numeru REGON.

Przez oznaczenie osoby prowadzącej należy rozumieć wskazanie imienia oraz nazwiska, jeżeli tą osobą jest osoba fizyczna, lub nazwy, jeżeli osobą prowadzącą jest inna niż jednostka samorządu terytorialnego osoba prawna. Ponadto Ustawa Prawo oświatowe (Dz.U. z 2020 r., poz. 910 ze zm.) wyraźnie zobowiązuje wnioskodawcę do określenia miejsca zamieszkania lub siedziby organu prowadzącego. Następnym elementem zgłoszenia to wskazanie miejsca prowadzenia przedszkola niepublicznego, czyli określenie adresu (wskazanie ulicy, numeru domu, numeru lokalu, kodu pocztowego, dzielnicy), pod którym przedszkole będzie funkcjonować. Kolejnym elementem zgłoszenia jest opisanie warunków lokalowych prowadzenia działalności. Potwierdzeniem faktu, że przedszkole zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki nauki oraz pracy, są pozytywne opinie powiatowego inspektora sanitarnego i komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej. Należy przy tym pamiętać, że opinie te muszą odnosić się konkretnie do lokalu (budynku), w którym będzie prowadzone przedszkole, i wyraźnie wskazywać, że Straż Pożarna oraz Inspektor Sanitarny zbadali warunki panujące w placówce, uznając je za spełniające wymagania do prowadzenia przedszkola. Warto już na etapie dostosowania lokalu pod przedszkole udać się z jego projektem do Straży Pożarnej oraz Inspekcji

Sanitarnej, by sprawdzono, czy warunki lokalowe są zgodne z ich wytycznymi. Dalej w zgłoszeniu trzeba zawrzeć statut przedszkola niepublicznego, nadany przez osobę prowadzącą. Jego niezbędne elementy wskazuje art. 172 ust. 2 i 3 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 762), zgodnie z którym statut przedszkola niepublicznego powinien określać:

- 1) nazwę przedszkola i jego zadania;
- 2) osobę prowadzącą placówkę;
- 3) prawa i obowiązki pracowników oraz uczniów, w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów;
- 4) sposób uzyskiwania środków finansowych na działalność przedszkola;
- 5) zasady przyjmowania uczniów do przedszkola;
- 6) cele i zadania przedszkola wynikające z przepisów prawa, w tym w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi, umożliwiania dzieciom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia;
- 7) sposób realizacji zadań przedszkola, z uwzględnieniem wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka i wspomagania rodziny w wychowaniu dziecka i przygotowaniu go do nauki w szkole, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – ze szczególnym uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności;
- 8) sposób sprawowania opieki nad dziećmi w czasie zajęć w przedszkolu oraz w czasie zajęć poza przedszkolem;
- 9) szczególne zasady przyprowadzania i odbierania dzieci z przedszkola przez rodziców lub upoważnioną przez nich osobę zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo;
- 10) formy współdziałania i częstotliwość organizowania kontaktów z rodzicami;
- 11) szczególne kompetencje, a także szczególne warunki współdziałania organów przedszkola oraz sposób rozwiązywania sporów pomiędzy tymi organami;
- 12) organizację pracy przedszkola, w tym organizację wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, jeżeli przedszkole takie wspomaganie prowadzi, a także zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, jeżeli przedszkole takie zajęcia prowadzi;
- 13) czas pracy przedszkola ustalony przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola, w uzgodnieniu z radą przedszkola, a w przypadku braku rady przedszkola – z radą rodziców;
- 14) zasady odpłatności za pobyt dzieci w przedszkolu i korzystanie przez nie z żywienia, ustalone przez organ prowadzący;
- 15) zakres zadań nauczycieli i innych pracowników, w tym zadań związanych z:
 - zapewnieniem bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć organizowanych przez przedszkole,
 - współdziałaniem z rodzicami w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców do znajomości zadań wynikających z programu wychowania przedszkolnego realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju,
 - planowaniem i prowadzeniem pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz odpowiedzialnością za jej jakość,

- prowadzeniem oraz dokumentowaniem obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci,
 - współpracą ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczno-pedagogiczną, opiekę zdrowotną i inną;
- 16) prawa i obowiązki dzieci, w tym przypadki, w których dyrektor przedszkola może skreślić dziecko z listy uczniów;
- 17) warunki stosowania sztandaru przedszkola, godła przedszkola i ceremoniału przedszkolnego, o ile zostały ustanowione.

Kolejnym elementem zgłoszenia do ewidencji są dane dotyczące kwalifikacji pracowników pedagogicznych i dyrektora, przewidzianych do zatrudnienia w przedszkolu niepublicznym. Ten element wymaga zatem sporządzenia dokładnego wyliczenia, obejmującego imiona i nazwiska dyrektora (również wówczas, gdy funkcję tę będzie pełnił sama osoba prowadząca) oraz nauczycieli przysłego przedszkola. Należy też wskazać poziom, kierunek (specjalności) wykształcenia każdej z tych osób i posiadanego przez nią przygotowania pedagogicznego. Kwalifikacje posiadane przez dyrektora przedszkola określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz.U. z 2021 r., poz. 1449 i z 2023 r., poz. 108). Tytuł tego aktu wskazuje zakres jego zastosowania – dotyczy on wyłącznie publicznych jednostek systemu oświaty, nie odnosi się zatem do przedszkoli niepublicznych. Dyrektor przedszkola niepublicznego nie musi więc posiadać stosownego stopnia awansu zawodowego, nie musi nawet być nauczycielem, a zatrudnienie osoby niebędącej nauczycielem na stanowisku dyrektora nie wymaga zgody ani nawet opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Ostatnim z wymaganych elementów zgłoszenia jest podanie danych niezbędnych do wpisania szkoły lub placówki do krajowego rejestru urzędowego podmiotów gospodarki narodowej (REGON). Zgodnie z art. 168 ust. 9 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 r., poz. 762), organ ewidencyjny dokonuje wpisu do ewidencji w ciągu 30 dni od daty zgłoszenia i z urzędu doręcza zgłaszającemu zaświadczenie o wpisie do ewidencji, a jego kopię przekazuje właściwemu kuratorowi oświaty oraz organowi podatkowemu. Zaświadczenie zawiera:

- nazwę organu, który dokonał wpisu do ewidencji szkoły lub placówki;
- datę i numer wpisu do ewidencji;
- nazwę przedszkola;
- określenie osoby prawnej lub fizycznej prowadzącej przedszkole;
- adres przedszkola;
- informację o otrzymywaniu dotacji.

Organ ewidencyjny może jednak odmówić dokonania wpisu – dzieje się tak w przypadkach określonych w art. 168 ust. 12 Prawa oświatowego, czyli jeśli zgłoszenie nie zawiera wszystkich wymaganych danych i mimo wezwania nie zostały uzupełnione w wyznaczonym terminie, jak również w przypadku, kiedy statut przedszkola jest sprzeczny z obowiązującym prawem i mimo wezwania nie został zmieniony (Łyszczarz, 2019).

4. Czas

Czas to najcenniejszy zasób. Sztuka gospodarowania nim to koncentracja na tym, co „teraz” jest najważniejsze. Jako organ założycielski nie raz i nie dwa będziecie „walczyć” z czasem, dotrzymywać terminów i planować działania tak, by wasz kalendarz to „wytrzymał”. Zawsze należy pamiętać, by szanować czas swój i innych. Trudna to sztuka, szczególnie że brak czasu to bolączka współczesności, ale warto zrobić zoom na priorytety, odsunąć od siebie sprawy drobne, uczyć się sztuki delegowania zadań. Wadliwe gospodarowanie czasem powoduje: marnowanie czasu, bałagan w sprawach pilnych i tych, które mogą poczekać, zabieranie pracy do domu, uczucie przemęczenia, zwiększenie poziomu frustracji, choroby stresogenne, konflikty w zespole. Codziennie planuj tylko 50% swojego czasu, co pozwoli na terminowe wywiązanie się z założeń, a w przypadku, gdy pojawi się coś pilnego, będzie można bez problemu się tym zająć. Naucz się prawidłowej klasyfikacji załatwianych spraw według stopnia ich ważności, znajdź „złodziei czasów”, a następnie spróbuj wykorzystać Metodę ABC, która opiera się na hierarchizowaniu zadań do wykonania. Każdą sprawę do wykonania z listy należy odpowiednio zaklasyfikować:

- klasa A – najważniejsze zadania, które muszą zostać wykonane w pierwszej kolejności – to są priorytety. Nie należy ich zlecać innym do wykonania. Jest to grupa 20% wszystkich zadań, ale ich wykonanie stanowi 80% realizacji celów;
- klasa B – sprawy ważne, ale nie pilne. Najlepiej wykonać je samemu, jednak można je oddelegować;
- klasa C – zadania mało ważne, które mogą zostać zrealizowane później, często są to zrutynizowane czynności dnia codziennego, które najlepiej oddelegować innym.

Wizja przyszłości „rządzi” czasem teraźniejszym. D. Elsner (1996) opracowała 12 reguł, dzięki którym łatwiej zostać menedżerem własnego czasu. Warto – według autorki – wybrać początkowo dwie, trzy reguły, stosować się do nich i modyfikować na bieżąco w zależności od działań:

- Bez jasno wytyczonego celu (celów) nie przystępuj do pracy.
- Koncertuj się na priorytetach.
- Pracuj zgodnie z planem.
- Scalaj czas w bloki i nie pozwól by ci przeszkodziło.
- Na zadania „trudne” wykorzystuj lepszy czas.
- Nie przyzwyczajaj innych, że masz zawsze czas.
- Niezbędne informacje, miej zawsze pod ręką.
- Bądź przygotowany na pojawienie się jałowego czasu.
- Nagradzaj innych za to, że cenią twój czas.
- Unikaj „złodziei” czasu.
- Usprawniaj gospodarowaniem czasem.
- Nie zapomnij o relaksie.

Umiejętne gospodarowanie czasem zaowocuje tym, że „projekt serca” nabierze realnego kształtu. Czas przeznaczony na planowanie nigdy nie będzie czasem straconym. Dzięki planowaniu możecie równomiernie rozkładać pracę w czasie, rozdzielać proporcjonalnie zadania dla pracowników, eliminować zbiegi terminów i spiętrzenie zadań, racjonalnie wykorzystywać czas, koncentrując uwagę na realizacji tego, do czego się zmierza, zmniejszając zaskoczenie, przewidując przyszłe zdarzenia i lepiej gospodarować zasobami rzeczowymi.

5. Wizja i misja

Wizja to wyobrażenie stanu rzeczy, a jej tworzenie jest procesem twórczym. „Projekt serca”, czyli przedszkole marzeń, wymaga stworzenia wizji, która będzie spójna dla wszystkich zaangażowanych podmiotów. Wizja silnie motywuje do działania, umożliwia nabycie dystansu do spraw, które nie prowadzą do jej urzeczywistnienia, ułatwia wybór priorytetów, skupia zbiorową uwagę i wyzwala zbiorową energię, pomaga osiągnąć pożądane efekty. Misja i wizja to kluczowe wartości, które należy propagować poprzez działalność przedszkola. „Misja przedszkola” powinna określić, dlaczego przedszkole ma zaistnieć i jakie cele będą mu przyświecać – jest to podejście ogólne, a szczegóły powinniśmy zawrzeć w strategii przedszkola. Wizja przedszkola odnosi się do sposobów realizacji celów określonych w misji przedszkola. W pracy przedszkola winniśmy uwzględniać jego tożsamość, mieć określone jednoznaczne tory funkcjonowania; oferta powinna być szyta na miarę potrzeb dzieci, tak by stwarzała im możliwości holistycznego rozwoju; metody pracy powinny być zróżnicowane, jednak warto wybrać koncepcję pedagogiczną, która wskaże kierunek działań. Początkowo w swoich przedszkolach nie podążaliśmy określonym nurtem pedagogicznym, jednak z czasem – po przeanalizowaniu literatury, próbach wdrażania elementów różnych koncepcji – wybraliśmy pedagogikę freblowską. W tym miejscu chciałbym polecić książkę pod redakcją M. Żylińskiej pt. *Nurty Edukacji Alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, a szczególnie rozdział „Pedagogika Friedricha Fröebela”, napisany przez S. Kustosza, freblankę (Elsner, 1996), a także jej autorską pozycję *Frederich Fröebel – Życie. Edukacja. Inspiracja*. Pierwszy certyfikat przedszkola freblowskiego zdobyliśmy po 7 latach od założenia przedszkola i byliśmy pierwszym przedszkolem freblowskim na Nowosądecczyźnie. Wszystkie moje przedszkola pracują według tej koncepcji. Dlaczego? Filozofię edukacyjną Fröebel oparł na trzech głównych ideach:

- jedności wszechświata;
- szacunku dla dziecka i jego indywidualności;
- wartości zabawy w toku rozwoju.

Fröebel uważał, że należy integrować elementarne trzy siły: głowy (intelekt), rąk (rozwój fizyczny i manualny) oraz serca (duchowość i socjalizacja). Fenomen freblowskiej pedagogiki upatrywany jest w wizjonerstwie. Jego poglądy, założenia wychowawcze, wizja dziecka i systemu edukacyjnego, rola nauczyciela są w moich przedszkolach wdrażane w codziennych działaniach. Szacunek, indywidualizacja oraz to, że dziecko „jest wartościowym aktywnym podmiotem i kreatorem własnego rozwoju”, a nauczyciel „ciągle wykazuje się w roli dwoistej, działa i wyczekuje, stanowi i daje wolność” przekonały mnie, że filozofia Fröebela jest moją filozofią (Kustosza, 2020).

Powracając do rozważań dotyczących misji i wizji, powinniśmy się skupić na następujących aspektach:

- Osiągnięcia – warto eksponować wszystkie dokonania przedszkola, tak by pokazać cały proces rozwoju placówki. Gdy przedszkole zaczyna dopiero swoją historię, trzeba zaakcentować osiągnięcia tworzących placówkę osób. Tym samym wskazujemy, że rozwój placówki będzie realny dzięki tym osobom.
- Wartości i cele pracowników – ukazanie, że wartości i cele pracownicze, w tym kadry zarządzającej, odzwierciedlają się w kierunku, w jakim zmierza rozwój przedszkola.

- Potrzeby dzieci i rodziców – potrzeby rodzica, dziecka powinny znaleźć obraz w kierunku, w jakim działa przedszkole.
- Możliwości i ograniczenia przedszkola – nasze założenia, które są realne do realizacji. Zrezygnujmy od samego początku z rzeczy, których nie jesteśmy w stanie „przeskoczyć” z różnych powodów, np.: finansowych, infrastruktury, odmiennej wizji kadry. Pomocna w tym będzie analiza SWOT – mocne strony, słabe strony, szanse i zagrożenia.

Dobrze „zaprojektowana” wizja i misja „zaowocuje”, jednak zanim zbierzemy „owoce”, warto skupić się na promocji przedszkola, czyli rozpowszechnianiu wizji i misji. Zacznijmy już na etapie powstawania przedszkola. Zaciekawmy naszą ofertą potencjalnych klientów, relacjonujemy proces tworzenia.

6. Ludzie

Przedszkola są placówkami, które muszą być nastawione na działanie o charakterze długofalowym. Działają w zakresie usług społecznych, silnie związanych z zaufaniem i środowiskiem lokalnym. Oznacza to, że przedszkole powinno być nastawione nie tylko na zdobywanie małych klientów – dzieci, ale także musi budować ścisłą kooperację z rodzicami, obejmującą wspólne działania całej kadry. Współpraca placówki powinna zatem odbywać się też na linii przedszkole-rodzice. Tym samym, działania przedszkola realizują wymagania, jakie stawiają rodzice i odpowiadają na ich potrzeby. Od początku należy dbać o wizerunek przedszkola, czyli o sposób, w jaki widzą je nasi odbiorcy – dzieci, rodzice, lokalna społeczność. Powinniśmy kierować się budowaniem stabilizacji i konsekwencji w działaniu przedszkola, dzięki czemu społeczne zaufanie do przedszkola będzie miało trwałe fundamenty. Należy też dopasowywać się do zmieniających się potrzeb i możliwości dzieci, ale także zwracać uwagę na wymagania rodziców.

Ludzie to przede wszystkim zespół, który będzie tworzyć kadra przedszkola. Jeśli będziecie współdziałać, współtworzyć, współpracować, to powstanie „dream team”, który gra do „jednej bramki”. Istotne jest to, żebyście razem realizowali wizję. W zjednoczonej grupie łatwiej wymieniać się doświadczeniami, wspólnie się uczyć, udzielać psychicznego wsparcia w sytuacjach trudnych, wzajemnie sobie pomagać, wspólnie cieszyć się sukcesem. Pozytywne interakcje, twórczy klimat pracy, częsta integracja stworzą cudowny zespół, z którym będzie można przenosić góry i przezwycięzać każdy kryzys. Dlatego doceniajcie swoich współpracowników, a nie oceniajcie, nigdy nie wywyższajcie się, bądźcie liderem, a nie szefami, bądźcie życzliwi i przyjacielscy, pozwólcie każdemu robić to, co potrafi najlepiej, a okaże się, że wasi współpracownicy to fenomenalni ludzie. Warto stworzyć zespół, który myśli o jutrze według wskazówek D. Carnegie (1955):

- Stwórz wspólne poczucie celu.
- Niech cele staną się celami zespołu.
- Traktuj ludzi tak, jak każdy na to zasługuje.
- Niech każdy będzie odpowiedzialny za rezultat pracy zespołu.
- Dziel się chwałą, uznaj błędy.
- Wykorzystaj każdą okazję by wzmocnić w zespole jego wiarę w siebie.
- Zaangażuj się i nie trać entuzjazmu.
- Bądź mentorem (Elsner, 1996).

Wasze otoczenie też jest ważne, więc otaczajcie się ludźmi, którzy dodają skrzydeł. Unikajcie toksycznych osób, które zatrują relacje, wampirów energetycznych, które wysysają waszą energię, nie pozwólcie, by ludzie, którzy zazdroszczą, deptali wasze marzenia. Krytykę przyjmijcie, jeśli jest konstruktywna. Szukajcie grup wsparcia: sieć współpracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i dyrektorów, które organizowane są w centrach doskonalenia nauczycieli, fora internetowe dyrektorów przedszkoli niepublicznych, znajomości studenckie. Aktywnie podchodźcie też do sprawy własnego rozwoju, tak aby stanowić dla innych pozytywny wzór, wykorzystujcie wiedzę o rozwoju ludzi dorosłych do stymulowania rozwoju zawodowego współpracowników, stwórzcie w przedszkolu sprzyjającą rozwojowi atmosferę. Rekomenduję również uczestnictwo w Forum Wychowania Przedszkolnego, które co roku organizuje redakcja czasopisma „Blżej Przedszkola. Jak mówią organizatorzy, jest to święto nauczycieli wychowania przedszkolnego, podczas którego, „ładuje się” nauczycielskie akumulatory, poszukuje się wspólnie (i każdy indywidualnie w swoim sercu) nauczycielskich skarbów. Jest niewątpliwie ważnym przystankiem w zawodowej drodze nauczyciela przedszkola. To doskonała okazja do zatrzymania się, spojrzenia na swoją dotychczasową zawodową drogę, a także jej rozpoczęcie. To czas zabawy, uczenia się, ale także czas... decyzji, by dokonać wewnętrznej przemiany, żeby potem podążyć dalej, będąc niesionym na skrzydłach forumowych spotkań, doświadczeń, radości, uśmiechu. Miałam okazję uczestniczyć w siedmiu takich wydarzeniach i za każdym razem było to niezwykle doświadczenie. Na jednym z takich spotkań „zakochałam się” we freblowskiej koncepcji pedagogicznej. Forum to okazja do nabycia literatury naukowej i praktycznej, pomocy edukacyjnych, sposób na poszerzenie kontaktów, a zwłaszcza okazja do wysłuchania autorytetów w dziedzinie nie tylko wychowania przedszkolnego, tj. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, J. Pyżalski, M. Kaczmarzyk, D. Okrzesik, D. Waloszek, A. Piotrowska.

Jeśli współtworzycie przedszkole z drugą osobą lub grupą osób, warto, mimo dzielących was różnic, być jednością – nie tylko jeśli chodzi o wizję, misję, ale także strategię zarządzania. Posiadanie wspólników generuje wiele korzyści, ale najważniejsza to taka, że smutki się dzieli, a radości mnoży. Kiedy pojawią się „gorsze dni”, to zawsze można liczyć na tę drugą osobę. Współpraca z moją współniczką zaczęła się od poszukiwań osoby, która będzie posiadała zasoby finansowe – ja miałam pomysł i 2-letnie doświadczenie w prowadzeniu punktu przedszkolnego, jednak niewystarczające aktywa, by założyć kolejną placówkę. Powstała więc spółka cywilna. Dzieli nas wiele: wiek, wykształcenie, spojrzenie na świat, charakter. Mimo tych różnic, zawsze wypracowujemy jednak wspólne stanowisko. Naturalnie się też podzieliłyśmy, jeśli chodzi o obowiązki. Wspólniczka zajmuje się tym, „co jest teraz”, finansami, terminami, mocno stąpa po ziemi. Jest praktyczna i realnie patrzy na świat. Ja zajmuję się częścią dydaktyczną, „tym, co będzie”, jestem niespokojnym duchem, lubię marzyć i działać, by te marzenia spełnić, poszukuję nowych rozwiązań. Wzajemnie się wspieramy i od 10 lat tworzymy zgrany zespół.

7. Uśmiech

Mam dwa motta, którymi się kieruję w życiu i dzięki którym jest łatwiej pokonywać trudności dnia codziennego, a oba związane są radością:

- „Kiedy śmieje się dziecko, śmieje się cały świat” (J. Korczak);
- „Uśmiech to taka krzywa, która wszystko prostuje” (P. Diller).

Dlaczego uśmiech oraz radość życia są tak ważne? Dlaczego warto zarażać się optymizmem? Otóż, optymizm zawsze zostawia otwarte drzwi, wpuszcza światło, pozwala powstać, gdy się upadnie, daje nadzieję, wyzwala radość. Bycie optymistą niesie ze sobą wiele korzyści zdrowotnych, sprzyja skutecznemu radzeniu sobie ze stresem i rozwiązywaniu problemów, zwiększa nasz subiektywny dobrostan i poprawia nastrój. Według koncepcji optymistycznego stylu atrybucyjnego, amerykańskiego psychologa M. Seligmana, pozytywne myślenie nie jest wyłącznie uwarunkowane genetycznie i można się go wyuczyć. Początkowo trudno przestawić się z podejścia pesymistycznego na optymistyczny, ale im częściej będziemy w sobie uruchamiać optymistę, tym pozytywne myślenie stanie się nawykowe (Gabińska, 2020). To nie jest tak, że życie optymistów nie jest mniej obciążone trudnymi sytuacjami ani przepełnione samymi sukcesami, oni jedynie inaczej patrzą na to, co ich otacza. Czynnikiem najbardziej obiecującym oraz długofalowo wpływającym na rozwój optymizmu jest posiadanie lub znalezienie sensu rozumianego jako długofalowy cel, który dotyczy działań dla innych ludzi, realizacji spraw ważnych dla społeczności. Założenie przedszkola jest takim celem. Jednym sposobem zarażenia się optymizmem, jest uśmiech. N. Cousins chorował na zwyrodnieniowe zapalenie stanów i wymyślił terapię śmiechem. Na całym świecie istnieją grupy, które spotykają się, by się pośmiać. Śmiejąc się, uwalniamy endorfiny, czyli hormony szczęścia. Dzięki temu nie tylko pozytywniej patrzymy na świat, ale też dotleniamy organizm i zwiększamy siłę układu odpornościowego (Prusakowski, 2020). Bądźmy więc uśmiechnięci, gdyż nic to nie kosztuje, a generuje wiele korzyści.

Na koniec zostawiam was z słowami Konfucjusza: „Wybierz pracę, którą kochasz, i nie przepracujesz ani jednego dnia więcej w twoim życiu”, gdyż kiedy praca jest pasją, to można wszystko. To nie jest tak, że nie będzie chwil zwątpienia, że nigdy nie będzie „pod górkę”. Będzie i to nawet często, ale własne przedszkole to „projekt serca”, który daje niezwykłą radość, spełnienie. To wyzwanie, cel, marzenie, które można spełniać każdego dnia, to misja i przygoda. Życzę wam uśmiechu, odwagi i dobrych ludzi wokół.

Bibliografia

- Elsner, D. (1996). *Stwórzmy wspaniałe przedszkole*. Chorzów: Mentor.
- Gabińska, A. (2020). Poszukiwany wewnętrzny optymista. *Psychologia*, 18-21.
- Kustosz, S. (2019). Pedagogika Friedricha Fröebela. W: M. Żylińska, *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesie uczenia się* (s. 27-75). Toruń: Wydawnictwo Edukatorium Marzena Żylińska.
- Kustosz, S. (2020). *Friedrich Froebel Życie. Edukacja. Inspiracja*. Lublin: Froebel.pl.
- Łyszczarz, M. (2019, Lipiec 2). *Platforma MM*. Pobrano z: <https://platformamm.pl/article/22875/zakladanie-przedszkola-niepublicznego>.
- Prusakowski, S. (2020). Daj się zarazić optymizmem. *Psychologia*, 22-25.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz.U. z 2017 r., poz. 1597).
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2020 r., poz. 17 ze zm.).
- Walkiewicz, J. (2023). *Pełna moc możliwości*. Gliwice: Wydawnictwo OnePress.

DOM RODZINNY W PERCEPCJI DZIECI Z KLAS III ZE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W NOWYM SĄCZU¹

(Edyta Pocięcha, Agata Popławska)²

Streszczenie

Dom rodzinny jest podstawową i najistotniejszą przestrzenią życia oraz rozwoju osobowego. To przestrzeń nie tylko materialna, ale zwłaszcza wspólnoty najbliższych osób, połączonych więzią emocjonalną. W rozdziale przedstawiono w świetle literatury przedmiotu takie zagadnienia, jak: dom rodzinny, atmosfera oraz relacje w domu rodzinnym, postawy rodzicielskie, style wychowawcze, dzieciństwo szans rozwojowych, zagrożenia powodujące dysfunkcję życia rodzinnego. Ukazano też, jak postrzegają dom rodzinny dzieci z klas III ze szkół podstawowych w Nowym Sączu.

Słowa kluczowe: dom, rodzina, dom rodzinny, dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Summary

The family home is the fundamental and most essential space for life and personal development. It is not only a material space, but above all a space of the community of the closest people connected by an emotional bond. The chapter presents in the light of the literature such issues as the family home, the atmosphere and relationships in the family home, parental attitudes, parenting styles, the childhood of developmental opportunities, the dangers that cause dysfunction in family life. Also shown is how third-grade children from elementary schools in New Sącz perceive the family home.

Keywords: home, family, family home, children younger school age.

Wprowadzenie

Dom rodzinny niewątpliwie jest szczególnym i ważnym miejscem, w którym dziecko powinno doświadczać miłości, uznania, zrozumienia, wsparcia, szacunku oraz pomocy w rozwoju. Co więcej, jest to miejsce, które powinno zapewnić młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa i akceptację bez względu na popełniane błędy, wady czy niedoskonałości. Dzięki przyjaznej atmosferze, właściwemu zaspakajaniu potrzeb oraz prawidłowym relacjom między członkami rodziny dziecka stwarza się odpowiednie warunki do wielostronnego rozwoju. Rodzina stanowi pierwsze i istotne środowisko wychowawcze. Choć rodziny różnią się strukturą, stylami wychowawczymi czy postawami rodzicielskimi, to jednak ich wpływ na kształtowanie się młodego człowieka jest niezaprzeczalny. Rodzice są pierwszymi nauczycielami życia, pokazującymi, jak okazywać emocje, rozwijać swoje zainteresowania, nawiązywać relacje społeczne i to oni mają największy wpływ na rozwój dziecka, kształtowanie umiejętności, poznawanie wartości oraz postrzeganie świata.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy magisterskiej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. ucz. Agaty Popławskiej, w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

² Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Dzieciństwo to okres w życiu człowieka, który ma dużą wartość. Współcześnie zwraca się uwagę zarówno na szanse, jak i zagrożenia tego istotnego etapu ludzkiego istnienia, wiele zależy od tego, w jakich warunkach dziecko żyje, jakim podlega procesom, jakich doświadcza sytuacji w domu rodzinnym i środowisku przedszkolnym/szkolnym i lokalnym. Dziecko obecnie postrzega się jako osobę godną szacunku, autonomiczny podmiot, który aktywnie uczestniczy w zmienianiu samego siebie oraz otaczającej rzeczywistości. Dziecko charakteryzuje się jako rozumne, otwarte, wrażliwe i pragnące rozwijać swój potencjał, kształtować osobowość. Pierwszą przestrzenią, w której dziecko poznaje rzeczy, ludzi i wartości jest przestrzeń domu rodzinnego, gdzie znajduje zrozumienie i odpowiednie wsparcie. Właściwe warunki tworzy rodzina prawidłowo wypełniająca funkcje opiekuńczo-wychowawcze i społeczne, dając dziecku szansę na uporządkowane życie biologiczne, psychiczne i społeczne. Obecnie jednak dostrzega się nowe zagrożenia, powodujące dysfunkcję życia rodzinnego. Relacje w środowisku rodzinnym często zakłócają takie zjawiska, jak mediatyzacja czy brak komunikacji pomiędzy członkami rodziny, prowadzące do konfliktów. Sytuacja najmniej korzystna wychowawczo występuje w rodzinach z czasową nieobecnością rodzica, gdzie zapracowani rodzice nie poświęcają wystarczająco dużo czasu dziecku. Bycie rodzicem to trudne i wymagające zadanie. Jednak warto starać się, by dom rodzinny był miejscem pełnym ciepła, empatii, gdzie każdy czuje się dobrze i do którego pragnie się wracać. Człowiek wychowany w prawidłowej atmosferze rodzinnej wkracza w dorosłe życie, wierząc w siebie, umiejąc pokonywać trudności, czując się osobą szczęśliwą.

W rozdziale przedstawiono w świetle literatury przedmiotu takie zagadnienia, jak: dom rodzinny, atmosfera i relacje w domu rodzinnym, postawy rodzicielskie, style wychowawcze, dzieciństwo szans rozwojowych, zagrożenia powodujące dysfunkcję życia rodzinnego. Ukazano również, jak postrzegają dom rodzinny dzieci z klas III ze szkół podstawowych w Nowym Sączu.

1. Dom rodzinny, atmosfera i relacje osobowe

Dom rodzinny to nie tylko miejsce przebywania, wartość przestrzenna, ale i wartość symboliczna, odnosząca się do różnorodnych sposobów przeżywania sytuacji rodzinnych (Skupień, 2016). Dom rodzinny jako wartość symboliczną tworzą zwyczajne, codzienne interakcje między samymi małżonkami, relacje rodzice – dzieci i pomiędzy rodzeństwem. Stanowi on swoistą przystań, obiekt identyfikacji, małą ojczyznę (Mariański, 2021).

W domu rodzinnym tworzy się szczególnie rodzaj więzi i bliskości pomiędzy ludźmi. Więzy rodzinna może ulegać przemianom, być wzmacniana lub słabnąć w różnych fazach rodziny. Jak wskazuje J. Izdebska (2014, s. 55), „W budowaniu więzi rodzinnej istotną rolę odgrywają dwa filary, na których opierają się siły scalające domowników:

- 1) świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie, poczucie przynależności do wspólnoty rodzinnej przejawiające się w uczuciach, myślach, dążeniach, co ma niewątpliwie duże znaczenie w tworzeniu postaw w stosunku do uznawanych przez innych członków rodziny wartości, norm moralno-społecznych, ocen, wzorów zachowań;
- 2) uwarunkowania zewnętrzne, które mogą wzbogacać, wzmacniać więź rodzinną lub ją osłabiać”. Można przyjąć, że więź rodzinna to wypadkowa wewnętrznych sił istniejących w rodzinie i sił zewnętrznych działających na jej członków oraz całą rodzinę.

Znaczenie domu rodzinnego jest niepodważalne i niezastąpione. Posiadanie domu zarówno w postaci zmaterializowanej, jak i duchowej można uznać za jedną z podstawowych potrzeb człowieka. To właśnie w domu zamyka się egzystencja rodzinnej wspólnoty. Życie człowieka ściśle powiązane jest z rodziną oraz domem, który stanowi dla niej najważniejsze miejsce na ziemi. Posiadanie domu to posiadanie osób bliskich sercu, wspomnień, głębokich przeżyć, korzeni (Dyczewski, 2003). Dom jest przestrzenią dziecka i dzieciństwa, obszarem niepowtarzalnych przeżyć i doświadczeń kształtujących człowieka. Jak zauważa M. Rembierz, „Z domu wychodzi się na spotkanie drugiego człowieka, żyjącego „gdzieś”, w innym domu, w świecie. Człowiek, który wyszedł w świat, swoją postawą zaświadcza o jakości wewnętrznego życia domu. Świadczy o domu ujawniając swoją tożsamość” (1998, s. 127).

J. Wilk (2002) wskazuje, że dom spełnia pięć istotnych funkcji:

- komunikowania (dom to miejsce wzajemnego wpływania na siebie, zwierzeń, wymiany myśli);
- ochrony (miejsce zakorzenienia poprzez spełnianie potrzeb opieki oraz bezpieczeństwa);
- emocjonalną (w domu rozwija się życie uczuciowe człowieka);
- odprężenia (miejsce, gdzie można zregenerować siły i wypocząć);
- rozdzielania – w sensie pozytywnym (posiadanie w domu własnej autonomii wpływa pozytywnie na zdrowie psychiczne)

Mówiąc o domu rodzinnym, należy mieć na uwadze dziecko i warunki, w jakich się ono rozwija, jak również stosunek domowników do dziecka czy sposób spędzania wolnych chwil. W rodzinie formują się wszystkie dyspozycje i cechy dziecka decydujące o jego przyszłości. To w środowisku rodzinnym dziecko jest poddawane oddziaływaniu wychowawczemu, a więc rodzina kieruje procesem odkrywania przez nie świata, kultury i przyrody oraz procesem rozumienia faktów i zjawisk otaczającej rzeczywistości. Z domu rodzinnego wynosi się zasady i normy, ład moralny oraz prawdy stające się podstawą egzystencji każdego człowieka. Doświadczenia z domu rodzinnego pozostawiają ślad w pamięci, psychice i duszy człowieka. W środowisku rodzinnym dziecko ma możliwość zaspokojenia potrzeby miłości, przynależności oraz bezpieczeństwa. Silne poczucie więzi i stan bliskości istniejące w domu rodzinnym to elementy, które tworzą sytuację pożądaną i właściwą. U dorastającego dziecka, na fundamencie więzi z bliskimi ludźmi, buduje się znajomość świata. Bliskość dziecka z rodzicami konkretyzuje się w życiu rodzinnym mającym postać domu, w którego funkcjonowaniu udział bierze dziecko. Dziecko ujawnia niedostrzegany sens domu rodzinnego, przez co ubogaca świat domowych wartości (Rembierz, 1998).

Dom rodzinny stanowi miejsce wzajemnych kontaktów, wspólnego przebywania, wypoczynku i pracy. Jego wartość polega na tym, że może to być przestrzeń na prawdziwe spotkanie osób bliskich sobie emocjonalnie. Wzajemna miłość dzieci i rodziców oraz rodzeństwa, odpowiedzialność za innych, wspólne cele i dążenia czynią dom rodzinny – domem bezpiecznym. Dom rodzinny stwarzać powinien domownikom poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie być miejscem otwartym dla innych. Dom rodzinny to także rodzinne rozmowy, które wymagają czasu, wymiany myśli i wzajemnego słuchania siebie. Czułość wyrażająca się w słowach i gestach wzbudza pragnienie przebywania razem, zaprasza do wspólnej pracy i wypoczynku, wspólnych rozmów (Izdebska, 2000). Jak podaje B. Krzezińska-Żach, „Model rodzinnego domu zakłada, że dom to jedyne miejsce

na ziemi, miejsce nie tylko fizyczne, ale i przestrzeń duchowa, wypełniona zrozumieniem i miłością, pozwalająca znosić trudy życia. To przystań, schronienie, świat bliski i przyjazny, miejsce dające poczucie bezpieczeństwa, spokoju, odpoczynku i schronienia” (2015, s. 296). Wzajemna miłość małżonków, a także rodziców do dzieci, miłość rodzeństwa, troszczenie się nawzajem o siebie, poczucie odpowiedzialność za siebie oraz innych, udzielanie lub otrzymywanie wsparcia w potrzebie czynią dom rodzinny przestrzenią bardzo bezpieczną.

Na przestrzeni wieków w świadomości społecznej powstało oraz ugruntowało się przekonanie, że podstawową siłą pedagogiczną stanowi dom rodzinny. Pojęcie i zagadnienia mające związek z rodziną są niezwykle istotne nie tylko w życiu społecznym, lecz zajmują też ważne miejsce w wielu różnorodnych obszarach. Problematyka rodziny szczególnie miejsce zajmuje w pedagogice, w której wyodrębniono nawet subdyscyplinę – pedagogikę rodziny. Dom rodzinny tworzy rodzina, pojęcie, które nie jest łatwe do zdefiniowania. S. Kawula (Kawula, Brągiel, Janke, 2009) zaznacza, że odpowiednia definicja uwzględniać powinna wszystkie formy życia rodzinnego, obejmować wszelkie typy rodzin (np. rodziny zrekonstruowane, rodziny zastępcze, rodziny grupowe itp.). Z kolei wybitna pedagog rodziny, J. Brągiel, definiuje rodzinę w następujący sposób: „podstawowe, naturalne i pierwotne środowisko, w którym dziecko rozwija się i wychowuje, mające ogromny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, rozwój jego zdolności i umiejętności osiągnięcia sukcesu” (1994, s. 12). Ważnym procesem zespolonym z domem rodzinnym jest wychowanie dzieci. Rodzina w sposób naturalny tworzy określone sytuacje wychowawcze. Silna więź rodzinna w różnych relacjach: rodzice – dziecko, rodzeństwo – rodzeństwo, dziadkowie – dzieci, stanowi jeden z istotnych warunków skuteczności procesu wychowania.

W normalnie funkcjonującej rodzinie wychowanie jest zawsze ukierunkowane na dobro dziecka, ma więc charakter podmiotowy, a jego podstawą jest uznanie dziecka za osobę obdarzoną wolnością i godnością, zdolną do budowania własnej osobowości dzięki innym osobom i wspólnie z nimi. Wychowanie w domu rodzinnym można określić jako wsparcie, pomoc dziecku w jego rozwoju poprzez codzienne, rodzinne spotkania, wyjście zawsze sobie naprzeciw, poszukiwanie tego, co łączy, co może być podstawą porozumiewania się, komunikacji, zrozumienia i dialogu (Izdebska, 2014, s. 59).

1.1. Atmosfera i relacje w domu rodzinnym

Podstawową wartość rodzinnego domu stanowi niepowtarzalna atmosfera, klimat rodzinny. W pedagogice atmosfera rodzinna rozumiana jest jako specyficzne warunki konieczne dla prawidłowego procesu wychowawczego. Środowisko rodzinne składa się z zespołu warunków oraz przedmiotów (materialnych i niematerialnych). Tworzą je też osoby związane ze sobą w niepowtarzalny i oryginalny sposób – pokrewieństwem oraz więzami krwi. Taki układ nie jest statyczny. Wszystkie elementy wchodzą bowiem ze sobą w różnego rodzaju relacje, stosunki czy powiązania, czego wynikiem jest klimat rodzinny, atmosfera domowa (Wilk, 2016). Każda rodzina wytwarza swoją atmosferę we własny sposób, ale istnieją pewne warunki kształtowania się prawidłowej atmosfery rodzinnej, można także określić jej stałe wychowawcze skutki. Do warunków, które określają powstanie atmosfery rodzinnej, należy zaliczyć wszystko to, co tworzy życie

rodzinne. Ważne w tworzeniu klimatu rodziny są zarówno warunki wpływające na standard życia rodziny, tj. warunki materialne, mieszkaniowe i bio-socjo-kulturowe, ale przede wszystkim naturalna więź miłości łącząca rodziców ze sobą i z dziećmi, rodzeństwa między sobą. Można więc powiedzieć, że najważniejszym źródłem atmosfery w rodzinie są osoby ją tworzące i jakość relacji interpersonalnych.

W ogólnej typologii wyróżnia się atmosferę życia rodzinnego, która jest korzystna pod względem wychowawczym dla rozwoju i kształtowania osobowości dziecka (członkowie rodziny połączeni są pozytywnymi więziami emocjonalnymi), oraz atmosferę niekorzystną, wpływającą ujemnie na rozwój dziecka i prowadzącą do różnego rodzaju zaburzeń (relacje rodzinne cechuje konfliktowość, agresja, brak porozumienia, nieufność i nerwowość) (Krzysińska-Żach, 2007).

Bardziej szczegółowego podziału typów atmosfery rodzinnej dokonał S. Cudak (2014), wyróżniając: (a) atmosferę ciepłą o pozytywnych więziach emocjonalnych, pełną miłości i zrozumienia; (b) atmosferę dobrą, dla której charakterystyczne jest wzajemne zaufanie, dialog, wspólne rozwiązywanie konfliktów; (c) atmosferę obojętną, z pozoru spokojną, jednak opierającą się na słabych więziach pomiędzy członkami rodziny; (d) atmosferę chłodu emocjonalnego, charakteryzującą się brakiem miłości, wzajemnego szacunku i akceptacji oraz występującymi nieporozumieniami.

W oparciu o liczne badania, a także analizy, określa się pewne typy rodzin z uwzględnieniem panującej w nich atmosfery i jej wychowawczych skutków. J. Wilk w swoich pracach (2002, 2016) wyróżnia rodziny o atmosferze: demokratycznej, autokratycznej, bezładnej.

W rodzinie o atmosferze demokratycznej panują warunki najbardziej sprzyjające prawidłowemu wychowaniu. W takiej rodzinie istnieją wzajemne zaufanie i życzliwość. Rodzice w relacjach z dzieckiem zwracają uwagę na jego potrzeby, lecz nie ulegają wszystkim zachciankom. W rodzinie o atmosferze demokratycznej pobudzone są ambicje i samokontrola dzieci, mają one szansę podejmowania inicjatywy. W tego typu rodzinie obowiązują normy, które porządkują życie, jednak nie są one formułowane w sposób drobiazgowy – w uzasadnionych sytuacjach tolerowane są odstępstwa. Przeciwnością rodziny o atmosferze demokratycznej jest rodzina o atmosferze autokratycznej, w której rodzice nie liczą się z potrzebami dzieci, ustalając odgórnie normy, nakazy i zakazy. Odstępstwa nie są tolerowane – rodzice wymagają całkowitego posłuszeństwa i stosują kontrolę. W tego typu rodzinie za przekroczenia ustalonych zasad dziecko spotyka represje. Niesprzyjające warunki wychowawcze panują także w rodzinie o atmosferze bezładnej. W takiej rodzinie relacjami rządzi zamęt, przypadek, niekonsekwencja oraz niezdecydowanie. Dotyczy to szczególnie relacji rodziców z dzieckiem. W rodzinie o atmosferze bezładnej nie przywiązuje się wagi do żadnych norm, stale są one przekraczane (Wilk, 2016).

Interesującego rozróżnienia dokonała D. Kornas-Biela, wskazując na istnienie następujących typów klimatu domu rodzinnego:

- *dom-hotel* charakteryzuje się materialnym zabezpieczeniem, administracyjnym ładem oraz wypełnianiem i egzekwowaniem obowiązków przez członków rodziny, pod względem emocjonalnym panuje obcość, osamotnienie, chłód;

- *dom-puszcza* funkcjonuje w sposób nieprzewidywalny i zdezorganizowany, dominuje prawo silniejszego; relacje oparte są o strach, egoizm, system kar i agresję; klimat jest zimny i mroźny; ten dom zwykle szybko pustoszeje;
- *dom-pustynia* tworzą osoby, które łączy przyzwyczajenie, sprawy życia codziennego; każdy wykonuje swoje obowiązki, ale bez zapału i poświęcenia; dom jest bezbarwny i nudny; jednak, że posiada w sobie potencjał głębokich uczuć, które trzeba wzbudzić;
- *dom-ognisko* tworzą osoby, które łączy miłość, życzliwość, bezinteresowność, zdolność do wybaczenia; dom pełni rolę ogniska, które rozświetla ciemność, odstrasza zło, rodzi poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia; w takim domu każdy kocha każdego, a ta miłość skłania do wspólnego spędzania czasu i bycia odpowiedzialnym za każdego członka rodziny i funkcjonowanie domu (za: Błasiak, 2010, s. 140).

Wpływ na funkcyjność lub dysfunkcyjność rodziny ma jakość relacji rodzicielskich w małżeństwie. Poczucie rodzinnego szczęścia oddziałuje na klimat rodziny zwłaszcza w zakresie zaspokajania głównych potrzeb. Rodzina, w której panuje harmonia, zapewnia też jednorodny pogląd wychowawczy i wyższy poziom kompetencji rodzicielskich. Relacje ze współmałżonkiem wpływają na model interakcji z dzieckiem. Konflikt istniejący między małżonkami często zahamowuje kontakty z dzieckiem. Wzajemne relacje między rodzicami są dla dziecka pierwszym wzorem zachowań interpersonalnych, zwłaszcza na płaszczyźnie emocjonalnej. Ten prototypowy model relacji oddziałuje później na stosunek dziecka do innych osób. Kiedy małżonkowie odczuwają zadowolenie ze swojego życia, ma to pozytywny wpływ na funkcjonowanie życia domowego i odwrotnie – dysfunkcja w relacjach małżeńskich powoduje chaos w środowisku rodzinnym (Gałkowska, 1999, s. 66-68).

Klimat życia rodzinnego, w którym dzieci kształtują i rozwijają własną osobowość, w największym stopniu wynika z jakości relacji małżeńskiej. Niewłaściwa relacja między rodzicami tworzy atmosferę, która nie sprzyja zaspokajaniu potrzeb psychicznych dzieci – czują się one niekochane, nieszczęśliwe, są podatne na różnego typu patologie. Z kolei dobra jakość relacji małżeńskiej kształtuje klimat sprzyjający rozwojowi dziecka. Prawidłowe relacje w małżeństwie stanowią fundament życia rodzinnego. Rodzina ma ogromne znaczenie w wychowaniu dziecka. W środowisku rodzinnym dziecko uczy się pierwszych słów, wyrażania uczuć i myśli, reagowania na dane zachowanie, wartościowania. Rodzice to najbardziej znaczące osoby w życiu dziecka, szczególnie na etapie wczesnego dzieciństwa, kiedy – w opinii psychologów oraz pedagogów – formują się zręby jego osobowości. Ważne w tym czasie jest oddziaływanie relacji małżeńskich, gdyż dzięki nim ma miejsce kształtowanie się postaw dziecka (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 505).

1.2. Postawy rodzicielskie

Środowisko rodzinne stanowi jeden z wielu ważnych czynników, które determinują rozwój dziecka. Rodzina oddziałuje na rozwój umysłowy, moralny oraz społeczny dzieci, kształtuje określone wartości i normy postępowania, formuje osobowość. Środowisko rodzinne szczególną rolę odgrywa w pierwszych latach życia dziecka, lecz ma również duże znaczenie w okresach późniejszych, ponieważ: „atmosfera domowa ma największy wpływ na to, jak szczęśliwe, spokojne i odporne psychicznie jest dziecko, jak odnosi się

ono do dorosłych, do swoich kolegów i innych dzieci, jak ocenia siebie i swoje zdolności, czy okazuje swoje uczucia, czy raczej jest zamknięte w sobie, jak reaguje na nowe sytuacje” (Campbell, 1990, s. 14).

Postawa jest względnie stałą skłonnością do pozytywnego bądź negatywnego ustosunkowania się człowieka wobec osoby. Skłonność tę można rozpatrywać w oparciu o jej trzy mechanizmy: postawy jako rezultatu przekonań, postawy jako rezultatu emocji oraz postawy jako rezultatu zachowań. Postawa traktowana jako rezultat przekonań człowieka opiera się głównie na założeniu, że jego emocjonalny stosunek do drugiej osoby stanowi wynik świadomych opinii na jej temat. Natomiast postawa rozumiana jako rezultat emocji jest związana z warunkowaniem klasycznym – postawa przyjmowana wobec danej osoby wynika z emocji (pozytywnych lub negatywnych), które wobec niej odczuwamy. Z kolei postawy stanowiące rezultat naszych zachowań opierają się w głównej mierze na teorii autopercepcji – są wynikiem tego, jak rozpoznajemy oraz spostrzegamy postawy innych osób (Wojciszke, 2000, s. 83).

Postawy silnie wiążą się z zachowaniami, które człowiek przejawia na każdym etapie swojego rozwoju. Badania służące opisowi i wyjaśnianiu postaw rodziców, a także ich oddziaływania na zachowania dzieci umożliwiły opracowanie typologii postaw rodzicielskich. Zawiera ona podstawowe typy postaw wymagających modyfikacji lub podtrzymania, rozwinięcia i wzmocnienia, jak również określa warunki prawidłowego rozwoju dziecięcej osobowości. Do form zaburzeń kontaktu zalicza się kontakt agresywny, który przejawia się niezwracaniem uwagi na potrzeby oraz motywy zachowania dziecka, wycofanie się z kontaktu z nim. Z kolei, kiedy rodzice nadmiernie koncentrują się na dziecku, wówczas uporczywie i bezkrytycznie dążą do korygowania jego zachowania, dążą do wycofania go z kontaktów społecznych. Kontakt agresywny, tak jak kontakt uporczywie korygujący powiązany jest z dominacją rodziców nad dzieckiem. Nadmierny dystans powoduje, że kontakty rodziców z dzieckiem są powierzchowne. Dystans uczuciowy może prowadzić, w skrajnych postaciach, do pojawienia się zachowań aspołecznych, a w niektórych przypadkach do antyspołecznych (Skibska, 2014, s. 356-357).

Fundamentem prawidłowych postaw wobec dziecka jest swobodny kontakt z nim, pozwalanie mu na stawanie się autonomiczną jednostką, respektowanie jego praw oraz zrównoważona uczuciowość rodziców. Do prawidłowych postaw rodziców wobec dziecka M. Ziemska (1986, s. 182-185) zalicza:

- akceptację dziecka takim, jakie jest (kontakt z dzieckiem daje rodzicom satysfakcję, dziecko jest mobilizowane do podejmowania wyzwań i chwalone, rodzice dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, poznają jego potrzeby oraz pozwalają mu na uczuciową niezależność);
- współdziałanie z dzieckiem (rodzice są zainteresowani zabawą i pracą dziecka, angażują je w sprawy życia domowego, rodzice odczuwają przyjemność w byciu z dzieckiem i podejmowaniu wspólnych działań);
- dawanie dziecku swobody stosownej do wieku (rodzice fizycznie oddalają się od dziecka przy jednoczesnym budowaniu i wzmocnianiu więzi psychicznej);
- uznanie praw dziecka przez rodziców (rodzice pozwalają dziecku na odpowiedzialność za własne postępowanie, szanują jego indywidualność, oczekiwania wobec dziecka nie przekraczają jego możliwości).

Z kolei do postaw negatywnych, według M. Ziemskiej (Ibidem), należą:

- postawa odtrącająca (rodzice wykazują się dominacją i nadmiernym dystansem uczuciowym, demonstrują oni krytykę i dezaprobatę dziecka, kierują dzieckiem przy pomocy zastraszania, rozkazów, kar, co sprzyja kształtowaniu się u dziecka nieposłuszeństwa, agresywności, kłamliwości);
- postawa unikająca (wynika z nadmiernego dystansu uczuciowego rodziców, ich bierności i uległości, obcowanie z dzieckiem nie sprawia im przyjemności, rodzice często unikają kontaktu, zaniedbują potrzeby uczuciowe dziecka, co skutkować może występowaniem u dziecka nieufności, niezdolności do nawiązywania stałych więzów uczuciowych i dokonywania obiektywnych ocen);
- postawa nadmiernie chroniąca (rodzice traktują swoje dziecko jako wzór doskonałości, są nadmiernie opiekuńczy, ograniczają swobodę dziecka, nie pozwalają mu na samodzielność, przez co u dziecka mogą wystąpić opóźnienia dojrzałości emocjonalnej i społecznej, nadmierna pewność siebie, wymagające oraz egoistyczne nastawienie);
- postawa nadmiernie wymagająca (rodzice są nadmiernie skoncentrowani na dziecku, które musi dostosować się do ich wymagań, rodzice stawiają dziecku wygórowane wymagania, nie pozwalają mu na samodzielność, stosują sztywne reguły, co sprzyja kształtowaniu się u dziecka lęklivosti, barku wiary we własne siły, pobudliwości, uległości, niepewności).

Dom rodzinny jest miejscem, w którym dziecko w pierwszej kolejności kształtuje istotne formy zachowań i wytwarza więzi społeczne. Zdobyte w środowisku rodzinnym doświadczenia, ze względu na siłę emocjonalnego zaangażowania oraz czas gromadzenia, są wyjątkowo trwałe, dlatego wpływają nie tylko na aktualne zachowanie dziecka, lecz warunkują też przyszłe postępowanie, postawy i zainteresowania (Skibska, 2014, s. 359).

1.3. Style wychowawcze

Zakres treściowy pojęcia „styl wychowania” jest szerszy niż zakres treściowy terminu „postawa rodzicielska”. Styl wychowania to specyficzny dla danej rodziny zespół zasad, metod i technik stosowanych przez wszystkich członków rodziny. Każda rodzina posiadać może swoje własne metody działania bądź też techniki wychowawcze, wykorzystywane w procesie wychowania. Styl wychowania zależy od cech osobowych rodziców, ich samooceny, systemu wartości i światopoglądu, wzorów wyniesionych z własnych rodzin. Dzieci, przychodząc na świat w danym systemie, od samego początku podlegają jego oddziaływaniu. Atmosfera panująca w środowisku rodzinnym zaważyć może na życiu człowieka, nawet dorosłego. Bagaż doświadczeń rodziców może być podobny lub różny. W przypadku różnic w tym zakresie istnieje ryzyko pojawienia się niejednolitego stylu wychowania, charakteryzującego się stawianiem dziecku sprzecznych wymagań, wykorzystywania różnych systemów nagród i kar. Niejednolitość stylu wychowania często prowadzi do niekonsekwencji w postępowaniu, a więc przypadkowości oraz zmienności oddziaływań na dziecko. W takim przypadku podejmowane środki wychowawcze nie są celowe i zaplanowane. Dziecko, które jest wychowywane w taki sposób, staje się bezradne, niepewne, wycofane lub agresywne, ma niską samoocenę i obniżone poczucie własnej wartości (Wasilewska, Kuleta, 2006, s. 83).

W literaturze istnieją różne typologie stylów wychowania. Najczęściej jednak wyróżnia się: styl autokratyczny, styl demokratyczny oraz styl liberalny.

Styl autokratyczny charakteryzuje się całkowitym podporządkowaniem dzieci władzy dorosłych. W skrajnej postaci tego stylu pojawiają się kary fizyczne, które wywołują u dziecka poczucie winy i lęk. W rodzinach stosujących taki styl wychowanie oparte jest na przymusie i strachu, dziecko ma świadomość całkowitej kontroli ze strony rodzica. Taki styl wychowania nie sprzyja właściwemu formowaniu się osobowości dziecka. Dzieci z takich rodzin przejmują postawy rodziców bądź stają się wycofane i złężnione, niezdolne do samodzielnego myślenia oraz działania.

Styl demokratyczny jest uznawany za najbardziej sprzyjający rozwojowi osobowości dziecka, które uczestniczy w życiu rodzinnym, w podejmowaniu decyzji, bierze odpowiedzialność za swoje wybory. W rodzinach preferujących taki styl wychowania rodzice starają się porozumieć z dzieckiem, dostrzegają jego potrzeby. Dziecku okazuje się pozytywne uczucia, w tym zaufanie i życzliwość, co kształtuje silną więź emocjonalną między rodzicami a dzieckiem. Styl demokratyczny sprzyja kształtowaniu się u dziecka samodyscypliny, zdolności do samokontroli, adekwatnej samooceny.

Styl liberalny oparty jest na przekonaniu, że dziecko ma mieć całkowitą swobodę rozwoju – trzeba tylko stworzyć mu właściwe warunki. W takich rodzinach wpajanie zasad i norm rozpoczyna się dosyć późno, co opóźnia proces socjalizacji dziecka. Taki styl wychowania sprawia, że dziecko dłużej pozostaje w fazie egocentryzmu, wykazuje problemy w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami (Ibidem).

Omówione powyżej style wychowania rzadko występują w czystej postaci – przeważnie jeden z nich dominuje, budując tym samym atmosferę życia w rodzinie. Na style wychowania wpływ mają zmiany cywilizacyjne oraz kulturowe. Konieczność dostosowania się do szybko zmieniającej się rzeczywistości powoduje pojawienie się nowych standardów w wychowaniu dzieci. Przekonania i postawy rodziców determinują styl wychowania oraz sposób pełnienia roli rodzica.

2. Dzieciństwo szans rozwojowych – godność dziecka i wartość dzieciństwa

Dzieciństwo stanowi rzeczywistość mającą własne znaczenie – to pełnowartościowe stadium ludzkiej egzystencji z własną wartością oraz własnym znaczeniem. Pojęcie „dzieciństwo” obejmuje różnorodne treści. Najczęściej używa się określeń dzieciństwa jako: przemijającej fazy życia człowieka, obszaru wpływów edukacyjnych, przygotowania (politycznego, ekonomicznego i światopoglądowego) młodego człowieka do przyszłego życia, zespół doświadczeń życiowych zdobywanych przez dzieci, dziecięce myślenie, działanie oraz przeżywanie (Krzesińska-Żach, 2015, s. 288).

Dzieciństwo to okres szczególnie istotny z perspektywy rozwoju każdego człowieka. W kulturze europejskiej dzieciństwo utożsamia się ze szczęściem, radością, beztrudną zabawą. W okresie dzieciństwa człowiek gromadzi doświadczenia w dużej mierze wpływające na sposób jego społecznego oraz psychologicznego funkcjonowania, a także na kształt osobowości. Etap dzieciństwa jest czasem intensywnego poznawania świata. Wówczas dziecko w sposób spontaniczny i zamierzony konstruuje swój świat, przez co uczestniczy w procesie odkrywania większego świata różnych kultur i ludzi (Nikitorowicz, 2005, s. 8-9).

Problematyka dzieciństwa rozpatrywana jest przez wiele dyscyplin naukowych. Można zauważyć nowy, interdyscyplinarny dyskurs o dzieciństwie. Świadczy o tym zmiana podejścia do tematyki dzieciństwa stanowi formowanie się nowej strategii badawczej.

W tym nowym podejściu następuje odkrywanie dziecięcego świata, działania i myślenia. Dzieciństwo jest bardzo istotnym okresem w życiu każdego człowieka, gdyż wtedy kształtują się relacje oraz uczucia do otaczającego dziecko świata – szczególnie tego stworzonego przez rodzinę. W tym czasie ważne oparcie w procesie kształtowania się osobowości dziecka, świata jego uczuć, dążeń, myśli stanowią rodzice. Istotne staje się, w jaki sposób dziecko odbiera zachowania i postawy rodziców w rozmaitych momentach życia rodzinnego, jaki wizerunek rodziny powstanie w jego osobowości (Krzesińska-Żach, 2015, s. 290).

Charakteryzując różne oblicza i wymiary dzieciństwa, J. Izdebska wskazuje na: dzieciństwo nowych szans rozwojowych i dzieciństwo zagrożone. Dzieciństwo nowych szans rozwojowych ma różne wymiary (Izdebska, 2015, s. 57-59):

- dzieciństwo wspomagające rozwój i edukację dziecka urzeczywistnia się w rodzinach, gdzie stworzona jest przestrzeń sprzyjająca kształtowaniu przez dziecko pożądanym cech charakteru, kształtowaniu postaw prospołecznych, poznawaniu i przeżywaniu świata i określonych wartości, norm moralnych; uczeniu się umiejętności wyboru, podejmowaniu decyzji, poznawaniu siebie, kształtowaniu samorefleksji, kreowaniu siebie poprzez odpowiedź na pytanie kim jestem, kim mogę być;
- dzieciństwo wspólnotowo-rodzinne „realizuje się” w domu rodzinnym rozumianym w znaczeniu symbolicznym. Taki dom rodzinny cechuje: bliskość, intymność, poczucie bezpieczeństwa, prywatność, otwartość, hierarchiczność, szczęście. Wychowując tworzy się optymalne warunki do wzrastania wśród najbliższych osób. Wspólnota domu rodzinnego buduje silną więź – więź rodzinną. Miłość łącząca rodziców i dziecko, małżonków, rodzeństwo staje się źródłem cennych doznań, przeżyć oraz doświadczeń. Stałe kontakty, komunikowanie się, dialog, wzajemne otwarcie się, empatia stanowią bazę rozwoju oraz integrowania rodziny;
- dzieciństwo szczęśliwe pozwala na ciągłe stawanie się w kontekście rozwoju osobowości dziecka, urzeczywistniane są tu najcenniejszych wartości. Szczęśliwe dzieciństwo to takie, w którym dziecko czuje się kochane, otoczone troską, ważne, bezpieczne, obdarzone wolnością i miłością, otoczone opieką i troską dorosłych. Ma prawa i obowiązki, doświadcza poczucia podmiotowości, poszanowania godności. Obdarzane jest przez najbliższych szacunkiem;
- dzieciństwo telewizyjne, medialne – związane jest z ustawicznym obcowaniem dzieci z mediami. Odpowiednie korzystanie z mediów staje się źródłem pozytywnych zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej, w sferze zachowań, relacji międzyludzkich. Media umożliwiają zdobycie wiedzy z różnych dziedzin, przyczyniają się do rozwoju zainteresowań, kształtowania postaw prospołecznych;
- dzieciństwo multimedialno-sieciowe – przestrzeń wychowania i uczenia się tworzą nowoczesne technologie. Nowa jakość życia dziecka związana jest ze stałym korzystaniem z multimedii i Internetu, kreujących miejsce różnorodnych doświadczeń, przeżyć, komunikacji, stanowiących źródło inspiracji, motywacji i aspiracji. W dzieciństwo to wpisany jest prywatno-domowy sposób spędzania czasu wolnego przy urządzeniach elektronicznych. Nie można zapominać, że choć media są ważnym ogniwem procesu rozwoju i wychowania to nie tylko

stwarzają szanse, ale też niosą szereg zagrożeń w przypadku nieracjonalnego ich wykorzystania. Ujemne skutki to pogorszenie stanu zdrowia, zaburzenia w sferze emocjonalnej (lęki, nadpobudliwość czy odwrażliwienie), wzrost agresywności osamotnienie dziecka przed szklanym ekranem, bezkrytyczne uleganie wpływowi mediów.

W rozważaniach dotyczących osoby dziecka ważne miejsce zajmuje zagadnienie jego godności. Godność to pozytywna wartość człowieka, która powinna przysługiwać w kontakcie z innymi. Z kolei godność osobista jest postawą i cechą charakteru. Wynika ona – według J. Gajdy: „z natury człowieczeństwa i apeluje do poczucia własnej wartości jako osoby kierującej się w życiu wyznawanym systemem wartości, ideałów, potrafiącej bronić własnych racji” (2003, s. 80-81). Człowiek jest wartością dla siebie i innych. Godność ma więc związek z takimi pojęciami, jak indywidualność, tożsamość, wartość własnego „ja”, osobista wolność. Stanowi fundament wszelkiego wychowania. Wyjątkową rolę w walce o godność dziecka odegrał J. Korczak. W swojej pracy pedagogicznej zwracał on szczególną uwagę na wartości moralne – szacunek, prawdę, dobro, wierność dziecku – człowiekowi, godność, uczciwość, solidarność, sprawiedliwość, tolerancję. Autor „Prawa dziecka do szacunku” domagał się od dorosłych: szacunku dla niepowodzeń i łez dziecka, szacunku dla jego niewiedzy, szacunku dla dziecięcych tajemnic, szacunku dla własności dziecka (Żebrowski, 2009). Ochrona godności dziecka przez dorosłych wiąże się także zaspokajaniem potrzeb, co umożliwia jego prawidłowy rozwój.

Dziecko od pierwszych lat życia wymaga ochrony prawnej i opieki ze strony dorosłych. Jednak godność dziecka bardzo łatwo jest naruszyć. Dorosli często myślą godność człowieka z godnością, na którą należy zasłużyć. W zakresie godności ludzkiej wszyscy ludzie są jednak sobie równi, też dzieci. Wychowawcy, wobec fenomenu dziecka, kierować się powinni etyką pedagogiczną, poczuciem pokory i odpowiedzialności względem niepowtarzalnej indywidualności każdego dziecka. Dorosły jest odpowiedzialny za obronę dziecka i jego godności, co podkreśla A. Leszcz-Krysiak (2000), twierdząc, że dziecku należy się specjalna ochrona, ponieważ jest ono szczególnie narażone na bezdusność współczesnego świata, a nie umie samo skutecznie się bronić.

Dzieciństwo stanowi nie tylko pierwszy etap życia, czas wszechstronnego rozwoju i silnych oddziaływań środowiska, ale także jest ono światem dziecka, sumą jego aktywności, wartości, przeżyć. Dzieciństwo, będąc pierwszą fazą życia, konstruowane zostaje przez kontekst społeczny i kulturowy. Pojmuje się je jako szczególną formę w strukturze każdego społeczeństwa, istotny jego komponent, wartość podlegającą takim samym siłom instytucjonalnym oraz ekonomicznym, które obowiązują w życiu osób dorosłych. Dzieci zarówno wzrastają w społeczeństwie, jak również je budują i tworzą, biorąc aktywny udział w codziennej rzeczywistości. Ujęcie dzieciństwa w sposób podmiotowy nasuwa więc ważne pytania o źródła dziecięcych zachowań i doświadczeń, o świat dziecięcych przeżyć, o to, kim dziecko jest, kim się staje oraz kim może ono być.

3. Zagrożenia powodujące dysfunkcję życia rodzinnego

Rodzicielstwo to niezwykle wyzwanie, które wiąże się z dużą odpowiedzialnością. Determinuje ono życie dziecka i samych rodziców, gdyż człowiek dorosły, oddziałując na dziecko pośrednio, oddziałuje także na siebie. Dobre i złe doświadczenia, które wynoszone są z domu rodzinnego, kształtują późniejsze losy człowieka, o czym pisze J. Izdebska: „z jakim bagażem doświadczeń i przeżyć dziecko w przyszłości będzie

wchodziło w dorosłe życie, w olbrzymim stopniu decyduje jego dom rodzinny, wyniesione z niego bogactwo „duchowe”. (...) Dlatego też niezwykle ważne jest to, w jakim domu dziecko wzrasta” (2006, s. 136).

Obecnie dostrzega się wiele zagrożeń, które powodują dysfunkcję tak istotnego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina.

Szczególnie bolesne doświadczenie dla dziecka stanowi rozstanie rodziców. Coraz powszechniejszym problemem jest emigracja w celach zarobkowych jednego lub obojga rodziców. Wychowanie dziecka w rodzinach niepełnych może wiązać się z wieloma skomplikowanymi sytuacjami – dzieci w takich rodzinach często przejawiają trudne zachowania, a rodzice niekiedy nie radzą sobie i popełniają poważne błędy wychowawcze. Jednak wiele badań pokazuje, iż najwięcej zaburzeń przejawiają dzieci pochodzące nie z rodzin rozbitych, lecz z nieszczęśliwych. Dziecko wychowujące się w domu, gdzie panuje napięta atmosfera, konflikty między rodzicami, brak bliskości, przeżywa na co dzień uczucia, z którymi przeważnie nie potrafi sobie poradzić. Tego typu dom, zamiast być miejscem zapewniającym spokój, wsparcie i zrozumienie, staje się miejscem, w którym zaburzona zostaje równowaga emocjonalna dziecka, jego poczucie bezpieczeństwa oraz poczucie wartości.

Duże znaczenie w budowaniu więzi rodzinnych ma wspólnie spędzany czas. Analizując kwestię właściwego wykorzystania czasu wolnego, trzeba zwrócić uwagę na znaczenie mass mediów we współczesnej rodzinie. Bardzo często wypełniają one większość wolnych chwil zarówno dzieci, jak również dorosłych, a to zdecydowanie nie pomaga w umacnianiu relacji pomiędzy rodzicami a potomstwem, zaś w skrajnych przypadkach może doprowadzić do uzależnienia.

3.1. Mediatyzacja życia rodzinnego

Mediatyzacja stanowi proces polegający na pośrednictwie mediów w poznawaniu świata. Polega on na kształtowaniu rzeczywistości społecznej przy udziale mediów. Mediatyzacja oddziałuje nie tylko na to, co człowiek sądzi o otaczającym go świecie, lecz również na to, jakie działania w nim podejmuje.

Media mają swoje pozytywne strony, gdyż mogą kształtować właściwe postawy, poszerzać horyzonty myślowe. Jednak niekiedy bardzo negatywnie wpływają na postawy młodego pokolenia – poprzez zalew i brutalizację demoralizujących treści, promowanie niepożądanych wartości. Badania psychologiczne potwierdzają ważny związek pomiędzy wszechobecną przemocą pojawiającą się w środkach masowego przekazu, a agresją w zachowaniu ich odbiorców, szczególnie dzieci i młodzieży. Treści, które pojawiają się w mass mediach, nie są zależne od rodziców, jednak powinni oni mieć świadomość, ile czasu ich potomstwo spędza przed komputerem czy telewizorem oraz jakie programy ogląda. Dodatkowe zagrożenie stanowią gry komputerowe, przepełnione brutalnością oraz przemocą (Izdebska 2006).

Zdobycze techniki często są wykorzystywane w taki sposób, aby kierować młodym pokoleniem dla uzyskania własnych korzyści, nie zważając na wychowanie i promowanie pozytywnych wartości. E. Urban-Kojs podkreśla, że: „Spośród mediów najwcześniej telewizja wkracza w życie dziecka jako druga (czasami równocześnie) z kolei po rodzinie instytucja wychowawcza, wyprzedzając kontakty z innymi instytucjami” (2010, s. 158). Często zanim dziecko trafi do placówki oświatowej, w które będzie się uczyć zasad funkcjonowania i współżycia z rówieśnikami, jest już przepełnione obrazami z Internetu czy telewizji, co może skutkować próbami przeniesienia ich do rzeczywistości.

Inną problematyczną kwestię w kontekście wychowania stanowią „autorytety” medialne, którymi często są celebryci czy inne osoby. Ich zachowania, niejednokrotnie niemoralne bądź nieetyczne, obecnie w niektórych środowiskach są obiektem podziwu. Podziw ten często wzmacniają środki masowego przekazu, publikując filmiki czy zdjęcia z udziałem takich osób, zapraszając je do telewizji, pisząc o nich codziennie. Młodzi ludzie zyskują przekonanie, że wulgarność, agresja, bezczelność, wyszydzanie innych są zachowaniami cennymi. Wartości typu kultura osobista, praca, rozwijanie pasji, szacunek dla innych, godność czy moralność tracą na znaczeniu przy głośnej i kolorowej promocji antywartości. W większości programów rozrywkowych, które są nadawane w ciągu dnia, promuje się postawy nie mogące być uznawane za normę. Niestety dla młodych ludzi to, iż ktoś pojawił się w środkach masowego przekazu, często oznacza, że jest to osoba godna naśladowania i podziwu. Sława i bycie popularnym to coś, co imponuje, niezależnie od tego, w jaki sposób się do tego doszło. Szczególnie niekorzystna sytuacja występuje wówczas, kiedy nieodpowiednie treści medialne trafiają do młodych umysłów systematycznie. J. Izdebska (2010, s. 430) ostrzega:

Globalizacja mediów elektronicznych prowadzić może do osłabienia domu, jego wspólnotowości. Media elektroniczne są zespolone z codziennym życiem rodziny [...], a nieprawidłowe korzystanie z nich przez domowników drastycznie ogranicza czas na wspólne rodzinne rozmowy, osłabia więź emocjonalną między nimi. [...] Dom mediatyzowany to taki, w którym [...] bezpośrednie relacje międzyludzkie ulegają ograniczeniu.

Środki masowego przekazu mogą mieć korzystny lub negatywny wpływ zarówno na młodych odbiorców, jak też na realizowanie funkcji wychowawczych przez rodziców.

Internet coraz bardziej konkuruje z książką, turystyką sportem, ze spędzaniem wspólnych chwil z prawdziwymi ludźmi. Z kolei telewizja może zdeorganizować życie, zawładnąć czasem człowieka, podporządkować i uzależnić. Konsekwencją tego stanowią liczne zaburzenia w sferze zdrowia i rozwoju, nieprzystosowanie społeczne, postawy aspołeczne, agresja w zachowaniu, przemoc, obojętność wobec ludzkich problemów i cierpień, a także nadpobudliwość, załęknienie, osamotnienie, bierność społeczna, intelektualna i fizyczna. Dziecięcej telemanii sprzyja to, że współcześnie wielu rodziców jest zabieganych i zatroskanych o sprawy zawodowe. Dzieci często same decydują o częstotliwości i ilości spędzania czasu przed szklanym ekranem (Olender, 2015, s. 401).

Dzieciństwo współczesnych dzieci często określa się jako dzieciństwo medialne. Czas wolny, jaki dzieci mają do dyspozycji, może być wykorzystany na wykonywanie czynności zwianych z rozrywką, odpoczynkiem i rozwijaniem własnych zainteresowań. Najwartościowsze są dla nich formy wypoczynki kompensujące braki codziennego życia oraz kształtujące aktywną postawę. Dzieci i młodzież często jednak chętniej wybierają takie czynności, które nie wymagają zbyt dużego wysiłku i sprawiają im przyjemność. Im więcej jest w życiu dzieci telewizji, tym mniej zostaje miejsca na naturalną dziecięcą ekspresję (Ibidem, s. 406-407). Zdarza się, że zarówno rodzice, jak i dzieci wybierają jako formę spędzania czasu wolnego samotne korzystanie z mediów, nie doceniając roli wypoczyniania w gronie rodzinnym.

Bezkrytyczne przyswajanie treści medialnych dotyczy głównie najbardziej bezbronnej i chłonnej części społeczeństwa, czyli dzieci i młodzieży, którzy nie są w stanie dostatecznie panować nad światem techniki, a także wybierać i wartościować w sposób trafny przekazywanej informacji. Dziecko, które tkwi w wirtualnym świecie i korzysta

bez ograniczeń z komputera, Internetu czy telewizji, często przeżywa dzieciństwo podporządkowane mediom. Mass media m.in. wciągają odbiorców w świat teledysków, reklam, który potajemnie i powoli zajmuje miejsce rzeczywistego świata człowieka i jego rodziny. Pojawiające się w mediach reklamy są integralną częścią codzienności, manipulują ludzkimi uczuciami – pozwalają myśleć, że życie jest piękne (Ibidem, s. 406-407).

J. Izdebska (2015) wskazuje na takie ujemne skutki nieracjonalnego wykorzystania mediów, jak chociażby pogorszenie stanu zdrowia, zaburzenia w sferze emocjonalnej (lęki, nadpobudliwość, odwrażliwienie), wzrost agresywności osamotnienie dziecka przed szklanym ekranem, bezkrytyczne uleganie wpływowi mediów.

Rodzice mogą mieć skłonność, by obwiniać telewizję, Internet czy nowe technologie za stwarzanie dla ich dzieci niebezpieczeństw. Zbyt krytyczne podejście, odcinanie dostępu do Internetu czy nakładanie kar nie będzie jednak miało pozytywnych efektów. Bardziej korzystne będzie, jeśli rodzice wyjdą mediom naprzeciw, próbując przekazać dzieciom wiedzę na ich temat. Rodzinna percepcja przekazów medialnych, jeśli zostanie doceniona, może się przyczynić do kształtowania określonych nawyków wspólnego odbioru przekazywanych przez mass media treści. Nie ulega wątpliwości, że środki masowego przekazu są w życiu współczesnych ludzi wszechobecne. Nieracjonalny odbiór treści płynących z mass mediów zawsze ma negatywny wpływ na rodzinę – ujemnie oddziałuje nie tylko na wykonywanie codziennych obowiązków, lecz też na kontakty interpersonalne członków rodziny. Przystają wymieniać wspólne doznania i myśli, rozmawiać o problemach, a wtedy istotne rodzinne sprawy czy szkolne problemy odsuwane są na dalszy plan.

J. Izdebska (2015), charakteryzując dzieciństwo zagrożone, zwraca uwagę na to, że nie tylko nadmierna mediatyzacja życia dziecka wywiera niekorzystny wpływ na funkcjonowanie rodziny, ale także wskazuje na inne inhibitory, takie jak bieda, przemoc psychiczna i fizyczna oraz skomercjalizowanie życia.

3.2. Niewłaściwa komunikacja jako źródło konfliktów w rodzinie

W środowisku rodzinnym dużą rolę odgrywa m.in. komunikacja. Zaburzenia w jej obrębie mogą doprowadzić do wielu dysfunkcji i konfliktów w życiu rodziny.

Konflikt, jak podaje jedna z definicji, to: „interakcja ludzi zależnych od siebie, którzy uważają, że mają niezgodne cele oraz postrzegają siebie nawzajem jako przeszkody w osiągnięciu owych celów” (Folger, Poole, Stutman, 2000, s. 495). Sytuacje konfliktowe mają miejsce w każdej grupie społecznej. Ich występowanie jest szczególnie zauważalne w życiu rodzinnym, gdyż dotyczą osób, które są sobie bliskie. Rodzina tworzy system, dlatego jej członkowie współtworzą sieć relacji. Z tego powodu wystąpienie konfliktów rodzinnych skutkuje: zaburzeniem relacji interpersonalnych, powstaniem urazów emocjonalnych, zniszczeniem więzi uczuciowych. Wszyscy członkowie rodziny wpływają na siebie – pośrednio lub też bezpośrednio. Ze względu na to, że rodzina ma charakter systemowy, interakcje konfliktowe w życiu rodzinnym mogą występować w różnorodnych formach i wiązać się ze specyficznymi problemami. Przyczyny konfliktów występujących między członkami rodziny odznaczają się często złożonością.

Źródło konfliktów zachodzących w środowisku rodzinnym mogą stanowić czynniki podmiotowe, takie jak cechy charakteru czy osobowości, tworzące bariery w psychicznym funkcjonowaniu. Trudności mogą także dotyczyć stosowania niewłaściwych stylów komunikacji, nieumiejętnego wyrażania potrzeb bądź też braku zdolności komunikacji interpersonalnej. Konflikty powstają także z powodu sytuacji losowych, sprzyjających tworzeniu się napięć i nieporozumień.

Komunikacja to podstawowe oraz niezbędne w życiu codziennym narzędzie porozumiewania się ludzi pomiędzy sobą. Określić ją można jako sztukę, która jest niezwykle wymagająca i trudna. Komunikacja w rodzinie ma charakter interakcyjny – wszystkie zachowania jednego członka rodziny składają się na szeroko pojmowany komunikat dla innych, z kolei on sam zawsze jest zarówno nadawcą, jak też odbiorcą komunikatów od pozostałych członków danej rodziny. Dokonując charakterystyki komunikacji wewnątrzrodzinnej, należy zwrócić uwagę na style komunikowania się w rodzinie. Wymieniane są zazwyczaj dwa główne style – styl partnerski i styl niepartnerski. Pierwszy z nich polega na tym, że osoba prowadząca rozmowę uważa własne pragnienia i potrzeby za tak samo istotne, co oczekiwania partnera komunikacji – wykazuje tolerancję wobec przekonań rozmówcy, stara się unikać formułowania rad, nakazów i zakazów. Komunikacja partnerska sprzyja porozumieniu, prowadzi do ekspresji odczuć i wzajemnego przekazywania komunikatów zwrotnych, jak również umożliwia okazywanie szacunku i zrozumienia partnerowi (członkowi rodziny) oraz pomaga w integracji życia rodzinnego (Matyjas, 2017, s. 39-41).

Z kolei w ramach komunikacji niepartnerskiej można wyszczególnić dwie jej formy: egocentryczną oraz allocentryczną. Pierwsza z tych form odznacza się tym, że człowiek jest skupiony tylko na sobie, na własnych oczekiwaniach i potrzebach, dlatego nie słucha partnera rozmowy, manipuluje nim. Forma allocentryczna jest przeciwieństwem formy egocentrycznej. W takim przypadku osoba często rezygnuje z osobistych oczekiwań i potrzeb, by spełnić wymagania, które pragnie osiągnąć jej rozmówca. Komunikacja allocentryczna uniemożliwia przekazanie informacji zwrotnej, dzielenie się własnymi przeżyciami, dojście do porozumienia. Ta forma komunikacji stwarza ryzyko, że partnerzy interakcji nie osiągną porozumienia (Ibidem).

Ważną kwestią związaną z procesem wychowania jest uczenie dziecka dialogu. Ta nauka powinna się rozpocząć już w domu rodzinnym. Jeżeli dziecko nie posiada możliwości zadawania pytań oraz uzyskiwania odpowiedzi, prowadzenia autentycznej rozmowy, wtedy trudniej będzie się mu otworzyć na dialog z innymi i empatyczne kontakty społeczne. Rozmowy w rodzinie, szczególnie prowadzone tak, że dziecko jest faktycznym ich uczestnikiem, uczą dzieci rozumienia różnych zjawisk, rozwijają ich zainteresowania, dostarczają im wiedzy na temat otaczającego świata. Równocześnie dzięki takim rozmowom rodzice lepiej poznają dziecko, dowiadują się o jego poglądach, myślach, uczuciach i przeżyciach. Dialog to jedna z umiejętności, które są charakterystyczne dla wychowania interpersonalnego. Badania pokazują, że dzieci pochodzące z rodzin wykorzystujących dialog jako podstawową formę komunikacji, cieszyły się większym zaufaniem otoczenia i były bardziej akceptowane. W dialogu istotne są cechy, które charakteryzują stosunek do innych osób, na które składają się określone postawy: altruizm i życzliwość, sprawiedliwość, tolerancja oraz poszanowanie godności (Celińska-Miszczuk, Wiśniewska, 2014, s. 214).

Dialog jest również wspólnym odczuwaniem i empatią, znajomością w zakresie emocji drugiego człowieka oraz uczuciowości. Skutecznego porozumiewania się można i należy się nauczyć. Ważny aspekt empatii oraz dialogu stanowi uważne słuchanie. Zabiegani rodzice niejednokrotnie słuchają dziecka nieuważnie, często wykonując w tym czasie inną czynność, co jest jedną z barier w komunikacji interpersonalnej. W relacjach z dziećmi rodzice powinni znaleźć czas na rozmowy, które budują bliskość. Dialog, uważne słuchanie, podmiotowe podejście sprzyjają porozumieniu, które z wielu przyczyn jest cenne. J. Wyczęsany (2001, s. 67) pisze na ten temat:

Jeśli zabraknie zrozumienia między rodzicami a dziećmi, powstaje przepaść. Następuje izolacja psychiczna ze strony dorastających, zamykanie się w sobie. Rodzą się też trudności w nawiązywaniu wartościowych kontaktów ze światem zewnętrznym [...]. Potęguje się uczucie osamotnienia i niezrozumienia przez innych [...], co może prowadzić ku patologicznym sposobom rozwiązywania problemów i rozładowania napięć emocjonalnych.

Z tego powodu prawidłowa komunikacja interpersonalna nie tylko ułatwia kontakty międzypokoleniowe, lecz wiąże się też z wyrabianiem odpowiednich postaw, które wpływają na działania młodych ludzi.

Istotną funkcję więzi społecznych stanowi stabilizowanie życia człowieka, dokonujące się przede wszystkim dzięki funkcjonowaniu w systemie rodzinnym. Jednym z najważniejszych wskaźników funkcjonowania tego systemu jest komunikacja w rodzinie. Kontakty z innymi jednostkami to pierwotna potrzeba wymagająca szerokiego wachlarza form komunikacyjnych, które umożliwiają porozumiewanie się osób między sobą. Jednak ze względu na to, że okoliczności oraz warunki w trakcie trwania cyklu życia rodzinnego zmieniają się, następuje zmiana jakości relacji wewnątrzrodzinnych. Jeden ze skutków zmian stanowić mogą różnego rodzaju konflikty oraz napięcia. Mogą one zarówno zaburzać stan harmonii i równowagi życia rodzinnego, jak też przyczyniać się do integracji całego systemu rodzinnego. Integracja zaś uwarunkowana jest prawidłową komunikacją umożliwiającą członkom rodziny przekazywanie informacji o swoich potrzebach i oczekiwaniu, że zostaną one spełnione (Bejma, 2014).

4. Postrzeganie domu rodzinnego przez dzieci z klas III ze szkół podstawowych w Nowym Sączu – badania własne

Badanym dzieciom dom rodzinny kojarzy się przede wszystkim z miejscem, gdzie jest rodzina, gdzie czekają na nich rodzice. Dla większości jest to najważniejsze miejsce, zapewniające poczucie bezpieczeństwa i szczęście. Jedna trzecia badanych trzecioklasistów wskazała, że w domu rodzinnym czuje się ważna oraz potrzebna. W trudnych sytuacjach większość badanych deklarowała, że może liczyć na pomoc rodziców, a prawie połowa znajduje w sytuacji problemowej zrozumienie u bliskich. Największe zaufanie w takiej sytuacji dzieci mają do mamy, w następnej kolejności do taty, a potem do babci i rodzeństwa.

W rodzinach badanych uczucia okazywane są na różne sposoby – najczęściej poprzez gesty (uśmiech, przytulanie), słowa „Kocham Cię”, spędzanie razem czasu. Większość badanych wskazywała też na doświadczanie szacunku, wsparcia, docenienia. Połowa respondentów wybrała kategorie „Bycie wobec siebie miłymi”, „Prezenty”, „Całowanie”, „Komplementy”. Osobą szczególnie ważną w rodzinach badanych jest mama – większość uczniów ma z mamą najlepszy kontakt i zwraca się do niej w każdej sytuacji.

Badania pokazują, że w rodzinach zdarzają się konflikty. Połowa badanych zadeklarowała, że w ich rodzinach nie ma konfliktów czy nieporozumień. Jeśli takie sytuacje się zdarzają, to większość badanych w nich nie uczestniczy. Dzieci zapytane o sposoby rozwiązywania sytuacji trudnych w domu rodzinnym wskazywały, że członkowie rodziny spokojnie rozmawiają i każdy może wtedy wyrazić swoje zdanie. Jednocześnie ponad jedna trzecia badanych uczniów sygnalizowała, że w czasie sporów dochodzi do

podnoszenia głosu przez rodziców. Niespełna jedna piąta respondentów utrzymywała, że w sytuacji niezgody rodzice decydują o wszystkim. Mimo to w odczuciu większości dzieci w ich domu członkowie rodziny odnoszą się do siebie z szacunkiem. Większość uczniów określa rodziców jako kochających i troskliwych, a połowa jako sprawiedliwych. Większość trzecioklasistów uważa, że w ich rodzinnym domu panuje przyjazna atmosfera.

W domach rodzinnych badanych najczęściej rozmawia się o szkole czy pracy – tak optuje większość badanych. Częstym tematem rozmów są także wydarzenia danego dnia. Ponad połowa badanych wskazywała, że rozmawia się zarówno o osiągniętych sukcesach, jak i doświadczanych porażkach czy występujących problemach. Nieco mniej niż połowa dzieci podawała, że porusza się tematy związane ze sprawami rodzinnymi i tematy dotyczące ich zainteresowań, uczuć, relacji z innymi ludźmi.

Zdecydowana większość respondentów ma w domu jakieś obowiązki. Najczęściej są to proste zadania, na miarę możliwości dzieci, takie jak sprzątanie pokoju, opieka nad zwierzętami, ale też opieka nad rodzeństwem. Jedna trzecia wskazywała na pomoc w przygotowywaniu posiłków, nakrywaniu do stołu czy w pracach gospodarskich. Jednocześnie dzieci określały, że najwięcej obowiązków w domu ma mama, która najczęściej zajmuje się przygotowaniem posiłków, sprzątaniami, pomaga w odrabianiu lekcji czy też towarzyszy dziecku w czasie choroby.

W badaniach dążono również do ustalenia, jakie wartości są cenione w rodzinie. Stwierdzono, że w większości domów badanych uczniów panuje zwyczaj wspólnego spożywania posiłków i zwyczaj wspólnego spędzania czasu. Wspólny czas najczęściej uczniowie spędzają z bliskimi spacerując, rozmawiając, oglądając telewizję czy też jeżdżąc na wycieczki. Niespełna połowa badanych wskazywała na wspólne zakupy, ale też ponad jedna trzecia badanych deklarowała wspólne uprawianie różnych sportów, granie w gry planszowe, wyjścia do miejsc kultury, np. kina. Badania pokazują, że w rodzinach większości uczniów dba się o tradycję. Analiza deklaracji dzieci dotyczących przekazywanych im przez rodziców czy dziadków wartości pozwala stwierdzić, że są to przede wszystkim miłość, prawda, dobro i sprawiedliwość. W następnej kolejności (ok. trzy czwarte wskazań) zdrowie, wiara, religijność i odpowiedzialność, pracowitość. Mniejszą liczbę wskazań uzyskała: tolerancja, wolność, godność. Uczniowie deklarowali, że urzeczywistniają przekazywane im wartości w codziennym życiu.

W badaniach interesowało nas również, jaką pozycję zajmuje dziecko w rodzinie, czy jest traktowane w sposób podmiotowy, czy może podejmować decyzje w sprawach ważnych dla siebie. Ustalono, że w domach większości uczniów rodzice biorą pod uwagę zdanie dzieci w czasie rozmów. Ponad połowa badanych może decydować o wyborze zajęć dodatkowych, na których rozwija swoje zainteresowania. Duża część dzieci otrzymuje kieszonkowe i może samodzielnie zarządzać swoim małym budżetem. Większość uczniów wskazywała także, że posiada w domu rodzinnym własne miejsce – swój pokój. Dzieci decydują też o sposobach spędzania czasu wolnego – prawie połowa przyznała, że po lekcjach spędza czas, grając na telefonie lub oglądając telewizję, nieco mniej spędza czas z rówieśnikami, a ok. jedna trzecia uczęszcza na zajęcia dodatkowe lub gra na komputerze.

Badanym trzecioklasistom najbardziej w domu rodzinnym podoba się panująca tam atmosfera miłości i zrozumienia oraz wspólne spędzanie czasu. Jeśli chodzi o rzeczy, które badane dzieci chciałyby zmienić w swoim domu, to większość uczniów nie pragnie zmienić niczego. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że większość dzieci określiła stosunek innych członków rodziny do własnej osoby jako dobry i bardzo dobry.

Analiza wyników badań pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

- 1) Dom rodzinny dla badanych trzecioklasistów jest miejscem, gdzie przeżywają wiele pozytywnych emocji. Doświadczają miłości, poczucia bezpieczeństwa, przynależności, są szczęśliwi i szanowani. Czują, że jest to ich miejsce na ziemi, że są ważni i potrzebni, kochani, otoczeni troską i wsparciem najbliższych.
- 2) Dobre relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi mają duży wpływ na ich rozwój i funkcjonowanie. W większości rodzin trzecioklasistów członków łączy silna więź, badani doświadczają akceptacji ze strony rodziców, interakcji opartych na dialogu, wspólnie spędzają czas, otwarcie dzielą się radościami i troskami, sukcesami i porażkami. W sytuacji konfliktowej członkowie rodziny poszukają dobrego rozwiązania, wysłuchując argumentów wszystkich zainteresowanych. Występuje komunikacja partnerska.
- 3) Prawidłowa atmosfera domu rodzinnego stanowi istotny czynnik spajający rodzinę. Ciepły, życzliwy klimat domowy w badanych rodzinach sprawia, że dom postrzegany jest jako miejsce bezpieczne, wypełnione pozytywnymi emocjami. Czułość wyrażana jest tu w słowach i gestach, w codziennych zachowaniach. Można powiedzieć, że w domach rodzinnych trzecioklasistów panuje atmosfera demokratyczna, najbardziej sprzyjająca prawidłowemu wychowaniu. W rodzinach istnieje wzajemne zaufanie, zauważane i zaspakajane są potrzeby dziecka, może ono funkcjonować w sposób podmiotowy.
- 4) W domach rodzinnych trzecioklasistów przekazywany jest dzieciom właściwy wzorzec zachowań oraz normy i wartości moralne, które niewątpliwie będą stanowiły dobrą bazę do dalszego rozwoju osobowości. Rodziny kultywują określone zwyczaje i przekazują takie wartości jak: miłość, prawda, dobro, sprawiedliwość, zdrowie, wiara, odpowiedzialność, pracowitość. Dzieci deklarują, że urzeczywistniają przekazywane im wartości.
- 5) Trzecioklasiści traktowani są w swoich domach rodzinnych jako pełnoprawni członkowie rodziny, osoby które mają możliwość wyrażania własnego zdania. Mogą kształtować swoją osobowość np. poprzez poznawanie i rozwijanie własnych zainteresowań. Nie wszystkie podejmowane przez dzieci decyzje są właściwe, zachodzi obawa, że nadmierne korzystanie z mediów może przynosić negatywne skutki. Istotnym wyzwaniem staje się więc ochrona dzieci przed nadmierną mediatyzacją życia.

Podsumowanie

Rodzina to niewątpliwie pierwsze i najważniejsze środowisko życia dziecka. To właśnie w środowisku rodzinnym uczy się ono okazywania uczuć, przestrzegania zasad, nawiązywania relacji społecznych. Na rozwój dziecka w dużej mierze wpływają klimat domu rodzinnego i relacje pomiędzy członkami rodziny. Akceptacja dziecka, okazywanie mu miłości, jasne zasady, właściwa komunikacja są czynnikami, które z całą pewnością sprzyjają prawidłowemu funkcjonowaniu młodego człowieka. Dzieciństwo jest jednym z etapów życia. To bardzo istotny okres, ponieważ wpływa na późniejszą egzystencję człowieka. Dziecko to osoba, która ma prawo do szacunku i traktowania w sposób godny. Współczesność przynosi wiele zagrożeń, które mogą negatywnie wpływać na wspólnotę rodzinną. Dlatego tak ważne staje się docenianie roli rodziny jako najistotniejszego środowiska wychowawczego. J. Korczak powiedział, że bez radosnego, szczęśliwego

dzieciństwa całe życie potem jest kalekie. W dorosłym życiu dają o sobie znać skutki zaniedbania szans rozwojowych w dzieciństwie. Warto jeszcze raz podkreślić, że prawidłowy rozwój osobowości młodego człowieka stymuluje ciepły, życzliwy klimat domu rodzinnego, w którym chce się być i do którego chce się wracać, miejsce, w którym panuje odpowiedni rytm życia, gdzie występuje komunikowanie się przez dialog, a czas wolny członkowie rodziny spędzają wspólnie.

Aby rodzice mogli w sposób świadomy podejmować swe obowiązki wychowawcze, jak też dobrze wychowywać swoje dzieci, muszą być do tego odpowiednio przygotowani, a co więcej w pełni świadomi roli matki i ojca, jaka na nich spoczywa. Mówił o tym pięknie Jan Paweł II: „Rodzice sami muszą być dobrze wychowani, aby wychowywać i sami wciąż też muszą się wychowywać, ażeby wychowywać. Tylko pod takimi warunkami, przy takiej postawie wewnętrznej, proces wychowania może być owocny”.

W badaniach dotyczących domu rodzinnego, rodziny często odwołuje się do bardzo osobistych doświadczeń i przeżyć, co może stanowić pewne utrudnienie w ich realizacji. Warto jednak poddawać analizie tę istotną sferę życia człowieka. Badania własne pozwoliły na dokładniejsze określenie roli domu rodzinnego w życiu dziecka. Wyniki badań mogą stanowić podstawę do dalszego, dokładniejszego zgłębiania tematyki związanej z dzieciństwem i znaczeniem rodziny w rozwoju dziecka.

Bibliografia

- Bejma, U. (2014). Komunikacja interpersonalna a konflikty w rodzinie. *Studia nad Rodziną*, 18. 1(34), 157-172.
- Błasiak, A. (2010) Znaczenie więzi i atmosfery rodzinnej dla funkcjonowania rodziny. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (s. 129-142). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brańpiel, J. (1994). *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Campbell, R. (1990). *Twoje dziecko potrzebuje ciebie*. Kraków: Towarzystwo Krzewienia Etyki Chrześcijańskiej.
- Celińska-Miszczuk, A., Wiśniewska, L. (2014). Komunikacja w rodzinie: od interakcji do osobowej relacji (perspektywa personalistyczna). *Paedagogia Christiana*, 32(2), 203-218.
- Cudak, S. (2014). Wybrane aspekty wewnątrzrodzinnych uwarunkowań osamotnienia dziecka. *Studia i Monografie*, 49, 7-17.
- Dyczewski, L. (2003). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Folger, J.P., Poole M.S., Stutman R.K. (2000). Konflikt i interakcja. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi* (s. 462-474) Warszawa: PWN.
- Gajda, J. (2003). Godność. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. II, s. 80-84). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Gałkowska, A. (1999). *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*. Lublin: TN KUL.
- Izdebska J. (2014). Dom rodzinny źródłem budowania szczególnych więzi społecznych. *Zagadnienia Społeczne* 1(1), 51-65.
- Izdebska, J. (2000). Dom rodzinny – jego wartość i znaczenie w życiu dziecka. Niektóre elementy modelu rodziny. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje* (s. 164-218). Białystok: Trans Humana.

- Izdebska, J. (2006). *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Izdebska, J. (2010). Przestrzeń wspólnoty domu rodzinnego w obliczu dokonujących się zmian społecznych. W: E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civilsociety: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin* (s. 425-433). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W. (2009). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krzysińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Trans Humana.
- Krzysińska-Żach, B. (2015). Dom rodzinny jako obszar zainteresowań współczesnej pedagogiki rodziny. *Rocznik Teologii Katolickiej*, XIV/1, 285-297.
- Leszcz-Krysiak, A. (2000). Czy szkoła wychowuje „ku godności”? *Opieka – Wychowanie – Terapia*, 4, 27-30.
- Mariański, J. (2021). Dom rodzinny w opinii młodzieży polskiej. W: M. Zemło (red.), *Małe Miasta. Dom polski w refleksji badawczej* (s. 619-664). Białystok – Dynów – Supraśl: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (t. 2). Warszawa: PWN.
- Matyjas, B. (2017). Komunikacja w rodzinie – modele style bariery. *Warmińsko – Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, 4, 39-49.
- Nikitorowicz, J. (2005). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(2), 23-30.
- Olender, B. (2015). Dziecko i rodzina a telewizyjny świat mediów – szansa czy ryzyko? W: W. Muszyński (red.), *Kondycja współczesnych rodzin* (s. 400-411). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rembierz, M. (1998). Dom rodzinny jako osobliwy szczegół w świecie kulturowej bezdomności. Refleksje z filozofii człowieka W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny* (s. 125-140). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Skibska, J. (2014). Postawy rodzicielskie jako determinanty prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym – komunikat z badań. W: K. Szczepańska-Woszczyzna, M. Hronec (red.), *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny* (s. 356-363). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB.
- Skupień, T. (2016). Dom, dom rodzinny. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 957-965). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen.
- Urban-Kojs, E. (2010). Dziecko w świecie informacji. Kontakt z filmem i telewizja w domu i w szkole. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu* (s. 157-162). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wasilewska, M., Kuleta, M. (2006). Style wychowania w rodzinie a zadowolenie z siebie młodych kobiet wkraczających w dorosłe życie. *Państwo i Społeczeństwo*, 2, 81-92.
- Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Kraków: Poligrafia Salezjańska.
- Wilk, J. (2016). *Pedagogika rodziny*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Wojciszke, B. (2000). Postawy i ich zmiana. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (s. 335-355). Gdańsk: GWP.
- Wyczesany, J. (2001). Samotność młodzieży w kontaktach z rodzicami i nauczycielami. W: R. Kwiecińska, M. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 63-72). Kraków: WSP.
- Ziemska, M. (1986). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: PWN.
- Żebrowski, J. (2009). O godności dziecka i jego prawach. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 6, 22-37.

INTEGRALNE WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE DZIECI WEDŁUG KONCEPCJI BŁ. EDMUNDA BOJANOWSKIEGO – WCZORAJ, DZIŚ, JUTRO

(s. Maria Loyola Opiela¹, s. Dorota Gościńska²)

Streszczenie

Błogosławiony Edmund Bojanowski szukał dobra dla dziecka w dziedzinie wychowania. Rozeznając wśród współczesnych mu pedagogów i filozofów, stworzył system wychowania uwzględniający dziecko całościowo – system integralnego wychowania. Siostry Służebniczki odczytują zamysł bł. Edmunda Bojanowskiego, dostosowując wszelkie wskazówki do aktualnych potrzeb wychowawczych, opiekuńczych i dydaktycznych. Proces wychowania poprzez ochranianie rodzinnych wartości odbywa się na gruncie współpracy ochronki z rodziną wychowanka.

Słowa kluczowe: dziecko, wychowanie integralne, obszary rozwoju dziecka, rodzina, bł. Edmund Bojanowski.

Summary

Blessed Edmund Bojanowski sought the good for a child in the field of education. Contemplating among contemporary educators and philosophers, he created a system of education that considers the child holistically – a system of integral education. The Sisters of Servants of the Blessed Edmund Bojanowski interpret the intention of Blessed Edmund, adapting all guidance to the current educational, caring and didactic needs. The process of education, through the protection of family values, takes place in the context of collaboration between the Preschool and the child's family.

Keywords: areas of child development, integral education, child, family, blessed Edmund Bojanowski.

Wprowadzenie

Edmund Bojanowski, dzisiaj już błogosławiony, to wielki pedagog, który żył w XIX wieku i w tych czasach stworzył koncepcję wychowania dzieci. Choć opracowana ponad 150 lat temu, jest aktualna do dziś. Wczytując się oraz zagłębiając w spuściznę, jaką po sobie pozostawił ten wybitny pedagog, nasuwa się wniosek, że we współczesnej edukacji dzieci w wieku przedszkolnym należy czerpać z niej pełnymi garściami, szczególnie z trafnych i cennych wskazówek dedykowanych rodzicom oraz wychowawcom. Myśl przewodnią koncepcji wychowania najmłodszych dzieci, która stała się podstawą opracowania programu wychowawczego, ważnego wówczas dzieła pedagogicznego, ukazują piękne słowa, jakie Bojanowski zapisał:

¹ Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

² Ochronka Zgromadzenia Sióstr Służebniczek BDNP, Niepubliczne Przedszkole w Rudniku nad Sanem.

Cała też ta poezja ludu najpierwsze potrzeby serca i ducha zaspokajająca, cała w obrębie tylko domowego życia i cnót rodzinnych zawarta, a na obrazach zmysłowych to życie otaczających, wszędzie dostępnych i powszechnie znanych osnuta, odpowiada najwłaściwiej także początkowemu kształceniu dzieci, które zarówno z ludem, nie oddalając się jeszcze od strzechy domowej ani się ocierając jeszcze pomiędzy obcymi narodowościami, powinny się rozwijać pod wyłącznym wpływem swojskich i jedynie im zrozumiałych żywiołów narodowych (Gigilewicz, Opiela, 2016, s. 246).

Celem rozdziału w tym kontekście jest ukazanie istotnych założeń i sposobów wychowania dzieci w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. W pierwszym punkcie ukazano ujęcie teoretyczne koncepcji integralnego wychowania, a w drugim obecne sposoby wykorzystania jego myśli pedagogicznej w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym w ochronkach Sióstr Służebniczek. W ostatnim podjęto próbę określenia wyzwań na przyszłość dla tych pedagogów, którzy zechcą pochylić się nad tematem wychowania poprzez ochronę dzieci w wieku przedszkolnym według wskazań bł. Edmunda Bojanowskiego.

1. Integralne wychowanie według Edmunda Bojanowskiego – ujęcie teoretyczne

Wychowanie integralne w największym skrócie można określić jako łączenie tego, co duchowe z tym, co materialne, fizyczne. Początek bierze ono już w rodzinie, następnie realizowane jest także w przedszkolu, szkole, naturalnych relacjach społecznych oraz rówieśniczych. Dlatego tak ważne jest założenie mądrego, dobrego wychowawczego fundamentu. Chodzi o całościowe wsparcie rozwoju dziecka we wszystkich obszarach według zasady „w zdrowym ciele zdrowy duch”. Dla bł. E. Bojanowskiego podstawą wychowania było dojrzałe spojrzenie na człowieka, dziecko jako osobę w chrześcijańskim nurcie filozofii i religii. Jedynie tak uformowana wizja człowieka daje sposobność nakreślenia celu i drogi wychowania, w której człowiek ma stawać się na wzór oraz podobieństwo Boga. Był bowiem świadomy, że „Jak najwyższym celem wychowania jest, aby człowiek stał się obrazem i podobieństwem Boga na ziemi, tak lud, głęboko tenże cel pojmując, obrał dla dziecięcia za wzór jedyny Wcielonego Boga, Zbawiciela świata” (Gigilewicz, Opiela, 2016, s. 251).

Założenie fundamentu wychowania wymaga też nadbudowy, czyli doskonalenia wiedzy, umiejętności i postaw na miarę możliwości rozwojowych dziecka, prowadzących do rozwoju jego samodzielności i przejścia w przyszłości na drogę samowychowania. Na etapie przedszkolnym konieczna jest realizacja nie tylko mądrego programu wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczego, ale także wsparcia podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina, a w niej szczególnie bł. E. Bojanowski zwracał uwagę na rolę kobiety. Pisał: „Kobieta ściślej z naturą powiązana i ściślej religijna, ściślej do wieku dziecięcego zbliżona ma w sobie skupione żywioły wychowawcze, estetyczne, ona pielęgnuje też obrzędowość nadobną, bo sama nadobna i łączy się z nadobną młodością dzieci” (Ibidem, s. 10). Istota ochronek jest ściśle związana z rodziną, w której widział tak wielką potrzebę ochraniań dziecka i dzieciństwa z jego prostotą oraz naturalnością.

Jak ważne jest znaczenie wychowania, bł. E. Bojanowski wielokrotnie podkreślał, m.in. także kreśląc wizję osoby odpowiedzialnej za proces wychowania. Natomiast środkiem, poprzez który osoba wychowawcy będzie mieć wpływ na dziecko, to dobrze pojęte słowo „kształcenie”. Nie miał on na myśli szkoły, a wręcz przeciwnie – takie otoczenie dziecka z mądrą miłością i wychowaniem, by nie zaniedbać żadnej ze sfer rozwoju: umysłowej, fizycznej, kulturowej, religijnej, społecznej i moralnej. Ochronki nie miały pełnić roli „przytułków nędzy” bądź być szkołą o nadmiernym akcentowaniu nauki (Ibidem, s. 240). Błogosławiony Edmund szukał we współczesnych mu poglądach pedagogicznych tego, co miało najlepiej służyć dzieciom. Tak powstawała myśl wychowania integralnego, która bazuje na sferze religijnej, w której dostrzegał cel duchowy, ugruntowany na naturze, która jest tak ważna w prawidłowym poznawaniu potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci oraz na historii, która jest źródłem i drogą poszukiwań prowadzącą proces wychowania, ponieważ:

jest to owo dziecinne wprawdzie, ale już żywotne kojarzenie światowych jaw i zaświatowych tajemnic, które jak na najdrobniejsze stosunki życia naszego rolniczego ludu rozprowadzone widzimy, tak też za podstawę pierwotnego rozwijania dzieci w ochronkach przyjęliśmy, zwłaszcza że cała ta obrzędowość domowa zgadza się zupełnie z porządkiem roku kościelnego (Ibidem, s. 559).

Zagłębiając się w notatki bł. E. Bojanowskiego, który korzystał podczas ich opracowania z różnorodnych źródeł, dostrzegamy, jak dociekał, co dla dziecka jest najistotniejsze, gdy podejmował próbę stworzenia spójnego systemu wychowania. To jego dzieło ma swoje uporządkowanie. Pierwszym wydaje się być to, co nakreśla kierunek podejmowanej inicjatywy: określenie, czym jest ochrona. I formułuje to następująco:

Ochrona bierze swoją nazwę od chronienia, zachowywania i szanowania świętych obyczajów rodzinnych i jest jakoby pospólnym domkiem macierzyńskim, a Matki naszej duchownej Kościoła drobnym wizerunkiem. I jest jak nasza ziemia macierzyńska, pospólnej Matce naszej Maryi poświęconą gospodą i przypomnieniem owej. Ochronę obieramy za, ognisko moralnego oświecenia i zagrzewania ludu (Ibidem, s. 709-711).

Wnioskować należy, że istotą ochronki, a w niej systemu wychowania, według Bojanowskiego, jest ochranianie, zachowywanie oraz wdrażanie w życie wartości społecznych, rodzinnych, a nade wszystko duchowych. Z nich wypływać powinny wszelkie zachowania i działania – świadome, planowe, poddawane autorefleksji najpierw samego nauczyciela, a potem umiejętnie wdrażane w codziennym wychowaniu dziecka. „Ochronki są skierowane dla każdego: są zarówno potrzebą miast, jak też wiosek, ale w naszym kraju rolniczym ludność wiejska bo znacznie nad miejską przemaga: kraj: sielski, naród: ludem ludu” (Ibidem, s. 616).

Ochrona poprzez wychowanie odbywać się powinna według kolejnych wskazówek Bojanowskiego. Ujmuje on je w pewien schemat: dziecko – jako podmiot wychowania, nauka – wychowawczyni jako podmiot wychowania, środki i metody wychowania, a także organizacja – jako całość. Każdy z tych elementów ma swoje usystematyzowanie, które pokrótce zostanie przedstawione poniżej³.

³ Bojanowski poświęca w swych notatkach wiele miejsca na usystematyzowanie całego procesu wychowania.

Dziecko w całym systemie wychowania jest podmiotem najważniejszym. To wokół niego nadbudowywana jest reszta. Otoczone miłością, szacunkiem, z zachowaniem godności Dziecka Bożego ma szansę stać się osobą dojrzałą, odpowiedzialną w życiu rodzinnym, społecznym, a przed Bogiem stawać jako Jego Dziecko, gdyż ono jest niewinne, szczerze, proste. Ujmuje je w trzech wymiarach: fizycznym, umysłowym oraz obyczajowym.

I. Dziecko (Ibidem, s. 403):

1. Fizycznie:
 - a) dietetyka,
 - b) gimnastyka,
 - c) roboty.
2. Umysłowo:
 - a) wyobrażenia,
 - b) pamięć,
 - c) rozum.
3. Obyczajowo:
 - a) chytryść,
 - b) szlachetność,
 - c) moralny charakter.

Drugim elementem jest nauka, jednak na etapie przedszkolnym chodzi przede wszystkim o naukę życia, czyli wychowanie. To tutaj E. Bojanowski widzi głównie rolę wychowawczyni, która ma kierować procesem wychowania i oddziaływać własnym przykładem. Następnie należy wymienić środki wychowania, które są najbardziej odpowiednie do wieku dziecięcego oraz metody.

II. Nauka (Ibidem):

1. Ochmistrzynie:
 - a) zewnętrznie,
 - b) wewnętrznie,
 - c) obyczajowo.
2. Środki – igraszki:
 - a) gimnastyka:
 - b) dietetyka,
 - c) ćwiczenia ciała,
 - d) roboty;
 - e) muzyczność:
 - f) powieści,
 - g) śpiew, pieśni,
 - h) przysłowia;
 - i) obrzędy:
 - j) Majówka,
 - k) Gwiazdka,
 - l) wyjście z ochrony – postrzyżyny.
3. Metoda:
 - a) akromatyczna,
 - b) sokratyczna,
 - c) dialog.

Trzecim elementem jest organizacja ochron. Jest to miejsce szczególnego oddziaływania na środowisko lokalne i rodzinne dziecka. Tu także widział wpływ wychowawczy samych Ochroniarek nie tylko na dzieci w ochronce, ale także ich sposób życia, przejawiane postawy w środowisku. Praca Sióstr miała być skierowana nie tylko do dzieci, ale także do ubogich i chorych, którym również w miarę możliwości pomagały dzieci. Tu także jest miejsce na dbałość o wygląd ochronki, jej obejścia, wystrój sal, wietrzenie itd.

III. Organizacja – ogólnie (Ibidem, s. 405):

1. Organizacja zewnętrzna.
2. Organizacja wewnętrzna.
3. Organizacja ogólna – opieka.

Ochronkę, a w niej wychowanie, E. Bojanowski rozumiał także jako wydobywanie i rozwinięcie tkwiących w dzieciach możliwości i wspieranie ich rozwoju przez właściwe dla wieku aktywności. Określa je mianem żywiołów, które – dobrze wykorzystane oraz ukierunkowane – mogą prowadzić do kształtowania mocnej i dojrzałej osobowości.

IV. Żywioły (Ibidem):

- | | | |
|--------------|-----------------|--------------------|
| I. Zabawy: | II. Zbudowania: | III. Zatrudnienia: |
| 1. Igraszki. | 1. Powiastki. | 1. Roboty. |
| 2. Gry. | 2. Pieśni. | 2. Monitorstwo. |
| 3. Tańce. | 3. Obrządki. | 3. Uroczystości. |

Zabawa jest podstawową aktywnością dziecka oraz bardzo ważnym elementem wychowania w ochronce. Współczesna literatura pedagogiczna i psychologiczna także ukazuje, jak ogromna jest rola zabawy dla dziecka. Błogosławiony E. Bojanowski systematyzuje zabawę, uwzględniając stopnie jej rozwinięcia. Najpierw miały być igraszki związane z gimnastyką ciała. Gimnastyka ta powinna zacząć się od ćwiczeń rąk, nóg, a następnie całego ciała. Starsze dzieci mogą już być wdrażane w ćwiczenia zmysłów: wzroku, słuchu i dotyku oraz wyobraźni. Drugim stopniem zabawy są gry ćwiczące uwagę, pamięć i rozum. Najwyższym stopniem rozwinięcia zabawy są tańce, które synchronizują, scalają wszystkie formy aktywności.

Zbudowania, które są kolejnym żywiołem wychowania, służyć mają ubogaceniu moralnemu charakteru dziecka. Aby wewnątrz kształtować postawy dziecka, odbywać się to może za pomocą różnego rodzaju form literatury. W pedagogii bł. Edmunda są to: powiastki, bajki, klechdy, pieśni i obrządki.

Wielki nacisk kładł bł. E. Bojanowski także na pracę, nazywając ją zatrudnieniem. To żywioł wychowania przysposabiający dziecko do umiejętnego wdrażania w role społeczne. Wśród nich wylicza: roboty, wyroby, doświadczenie, naukę, uroczystości. W myśl bł. E. Bojanowskiego, dzieci miały podejmować pracę w ogrodzie, pleść wianki, skubać zioła. Natomiast nauka powinna odbywać się w następującej kolejności: rysunki, czytanie i rachunki. Kształceniu obyczajowemu służyć mają też uroczystości, do których zalicza: Majówkę, Gwiazdkę, Odprawę. Ważną rolę ma także tzw. monitorstwo, czyli opieka dzieci starszych nad młodszymi.

Metody, jakimi miały oddziaływać Ochroniarki na dzieci w ochronkach, to ustne przekazywanie wiedzy, nazwane metodą opowiadającą, akromatyczną. Według bł. E. Bojanowskiego, najważniejsze jest to, by opowiadanie było ustnie przekazywane przez

nauczyciela, a nie czytane. W metodzie sokratycznej nauczyciel miał tak kierować pytaniami, by dziecko dochodziło do wiedzy przez samodzielne myślenie. Inna metoda proponowana to dialog. Te trzy metody nazwane są metodami nauczania. Wpływ na dziecko mają także metody wychowania, takie jak: pielęgnowanie, zbudowanie i karność. Ogólnie mówiąc, pielęgnowanie tego, co dotyczy wdrażania dzieci w higienę otoczenia, własną, porządek. Zbudowania służą obyczajowemu oraz religijnemu wychowaniu. Natomiast karność odnosi się do kształtowania pozytywnych postaw, osobistej dyscypliny, ze szczególnym nakierowaniem na rodzaj, intensywność kary i nagrody, jak również okoliczności.

Błogosławiony E. Bojanowski chciał, by Służebniczki przez wychowanie ochraniały wartości duchowe, moralne, a tym samym uczyły odrzucać to, co jest złe, zgubne. Bardzo ważna jest w tym kontekście współpraca z rodziną. Możliwe to będzie, gdy wychowawca sam będzie dbał o rozwój nie tylko intelektualny, ale i moralny, duchowy, by swym życiem uczył wychowanków, jak mają żyć, a nie słowem. Jak zaznaczał Bojanowski: „Słowa nauki tu nie wystarczą: dzieci, lud nie słowem, lecz życiem uczyć trzeba, jak żyć mają” (Ibidem, s. 619). „W ochronie powinny dzieci pierwiej się nauczyć żyć niż czytać, pisać” (Ibidem, s. 559).

Błogosławiony E. Bojanowski ukazuje, jak powinien być wypełniony każdy dzień tygodnia – patron, zatrudnienie, nauuczki, katechizm (Opiela, 2016, s. 170).

2. Praktyczne zastosowanie pedagogicznych wskazań bł. E. Bojanowskiego we współczesnej edukacji dzieci w ochronkach Sióstr Służebniczek

Analizując współczesne wyzwania, jakie stawia świat, kultura, społeczeństwo, można poczuć się zagubionym. Błogosławiony E. Bojanowski jednak i w tym kontekście wychodzi jakby naprzeciw troskom, jakie współczesny wychowawca/nauczyciel ma w swoim sercu, by mądrze prowadzić w procesie wychowania nie tylko dzieci, ale siebie oraz rodziny. Sam bł. E. Bojanowski we współczesnym jemu czasie analizował dzieje wychowania. Nie był obojętny na to, co niosła kultura i nowe prądy pedagogiczne. Analizował historię, współczesność, wybierając jedynie to, co miało służyć dobru wychowanka. Dziecko pojmował jako osobę i w tym nurcie filozofii, jakże ważnym, tworzył system wychowania. Obecnie jego myśl wychowania ma swoje szerokie przeniesienie na rzeczywistość. Służebniczki, podejmując się odczytania spuścizny Założyciela, przygotowały „Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego” (Opiela i in., 2021). Jest on przetłumaczony na języki: hiszpański, angielski, rosyjski, francuski, ukraiński, portugalski, niemiecki, gdyż taka jest potrzeba środowisk wychowawczych w różnych miejscach na świecie (linki do wszystkich wersji językowych programu znajdują się w załączonej netografii). Dostosowywany został też do wymagań Podstawy programowej obowiązującej w danym państwie. Ma on opracowany szczegółowo każdy obszar wychowania, zawierając ponadto propozycję programu pracy z rodziną, przykładowy plan miesięczny, arkusz obserwacji, diagnozy, procedurę ewaluacji. Ukazuje także specyfikę ochronki – jako przedszkola: wizja, misja, specyfikę wychowania, a także zasady wychowania i współpracy z rodziną. W najnowszej wersji Programu ukazały się m.in.: osoba nauczyciela-wychowawcy w ochronce, miejsce i rola wychowawcy-mężczyzny w dziele ochronki, wychowanie ekologiczne w ochronce.

Naukowo została opracowana myśl wychowawczo-dydaktyczna bł. E. Bojanowskiego przez s. dr hab. Marię Opielę w książce *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana* (2013). Siostra Maria Opiela kontynuuje w swojej naukowej pracy odczytywanie we współczesnych wyzwaniach myśli pedagogicznej E. Bojanowskiego, promując integralne wychowanie⁴. Dla celów edukacyjnych opracowane jest także „Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego” (Opiela, 2016), służące pedagogom w szerszym poznawaniu jego myśli pedagogicznej. Koncepcja wychowania według bł. E. Bojanowskiego nie ogranicza się jedynie do przedszkoli. To także propozycja dla katechetów, pedagogów, każdego, kto chce mieć styczność z wychowaniem dziecka w tym duchu. Stąd powstał także „Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego” (Kiciński, 2023) do programu integralnego wychowania. W pomocy wychowawcom/nauczycielom Siostry Służebniczki przygotowały również obrzędowość ochronki (Opiela, 2022). Ukazały się ponadto opowiadania, gry i zabawy według notatek bł. E. Bojanowskiego – materiały audio i wideo zostały udostępnione także na YouToube oraz w formie papierowej z płytą CD (Ibidem).

Korzystając z tak bogatego dorobku, sam wychowawca/nauczyciel, przygotowując plan swej pracy wychowawczo-dydaktyczno-opiekuńczej, może dobierać do swoich celów proponowane materiały metodyczne. Szukanie inspiracji w tak bogatych źródłach jest pasjonującą przygodą. Szczególnie pomaga odpowiedzieć sobie na pytanie: jaki jest sens wychowania, mojej służby? Ochroniać poprzez wychowanie to działanie, które powinno realizować nie tylko środowisko przedszkolne, ale także rodzina, środowisko lokalne, codzienne, naukowe.

W poniższych tabelach zamieszczone zostały ćwiczenia gimnastyczne pochodzące z opracowania „Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego”, t. I i II (Gigilewicz, Opiela, 2016), które zostały ułożone na podstawie wskazówek stopniowania poszczególnych rodzajów fizycznej aktywności, dostosowując je także do poszczególnych pór roku.

Tabela 1

Przykładowe zabawy ruchowe proponowane przez bł. Edmunda Bojanowskiego ujęte w zestaw ćwiczeń gimnastycznych

Zestaw I	
Część wstępna: Ćwiczenie nóg	<ol style="list-style-type: none"> 1. Huśtawka – ćwiczenie nóg i wszystkich części ciała. 2. Łazy – wprawne chodzenie po różnych zwyżkach.
Część główna: Ćwiczenie wszystkich części ciała	<ol style="list-style-type: none"> 1. Krąg – ćwiczenie zręczności. 2. Kamyczki do jamy – ćwiczenie zręczności, ruchu i zgrabności ciała, wzroku. 3. Derkacz – ćwiczenie słuchu. 4. Ślimak – ćwiczenie dotykania. 5. Lis – ćwiczenie uwagi, ćwiczenie chodu i biegania. 6. Skorupka – ćwiczenie uwagi i pamięci 7. Tropy – ćwiczenie rozumu i bystrego rozmysłu.
Część trzecia:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gaik – płas związany z chodem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów źródłowych.

⁴ Publikacje, z których można skorzystać pobierając z Repozytorium KUL, zostały udostępnione pod linkiem: <https://repozytorium.kul.pl/search?query=Opiela%20Maria%20Loyola>.

Tabela 2

Zabawy ruchowe dla dzieci ujęte w kolejny zestaw ćwiczeń gimnastycznych

Zestaw II	
Część I: Ćwiczenia w chodzie, bieganiu, rąk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Szczudła – chodzenie na szczudłach – ćwiczenia nóg, ćwiczenie w zwinności w chodzie i bieganiu. 2. Skalka na wodę – ćwiczenie rąk.
Część II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taczenie obręczy – ćwiczenie zręczności, ruch i zgrabność wszystkich części ciała. 2. Koń – ćwiczenie wzroku. 3. Brużas – ćwiczenie słuchu. 4. Komórka – gra ćwicząca bacność. 5. Ptaki – ćwiczenie pamięci. 6. Zajączek w kotlinie – gra wykorzystywana do wielostronnego ćwiczenia ciała.
Część III: Tańce, pochody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jaskółka – płas.
Zestaw III	
Część I: Ćwiczenia w chodzie, bieganiu, rąk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bieganie z naczyniem pełnym – szkopki. 2. Kamyczki.
Część II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	<ol style="list-style-type: none"> 1. Koń – ćwiczenie koordynacji oka i ręki. 2. Kiszka – ćwiczenie wzroku, koordynacji oka i ręki. 3. Szpilka – ćwiczenie słuchu. 4. Jęctwo – ćwiczenie bacności uwagi. 5. Płótno – gra ćwicząca pamięć. 6. Garnuszek – gra ćwicząca uwagę i bieg.
Część III: Tańce, pochody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Żaby i bociany – płas związany z chodem i biegiem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów źródłowych.

Tabela 3

Zestaw ćwiczeń gimnastycznych dla dzieci

Zestaw IV	
Część I: Ćwiczenia w chodzie, bieganiu, rąk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Badyłki – ćwiczenie nóg.
Część II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rak – Gry ćwiczące zręczność, ruch i zgrabność ciała. 2. Mendle – ćwiczenie rąk i zręczności. 3. Wymijanka – ćwiczenie zręczności. 4. Goriełka – ćwiczenie uwagi. 5. Ślepa babka – ćwiczenie uwagi.
Część III: Tańce, pochody	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kukułka - płas powiązany z chodem. 2. Gaska – płas powiązany z chodem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów źródłowych.

Tabela 4
Zestaw ćwiczeń w porze letniej

Zestaw I	
Część I: Ćwiczenia w chodzie, bieganii, rąk	1. Żołnierze – ćwiczenie w maszerowaniu. 2. Wiatraczki – ćwiczenia w chodzie i bieganii.
Część II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	1. Rzucanie obrączek – ćwiczenie wszystkich części ciała – prawdopodobnie rzucanie kółek na jakiś przedmiot. 2. Nie będzie jej ten pił – ćwiczenie uwagi. 3. Pierścionek – ćwiczenie uwagi, ruch i zgrabność ciała. 4. Złota kula – ćwiczenie uwagi.
Część III: Tańce, pochody	1. Przepiórka – pias.
Zestaw II	
Część I: Ćwiczenia w chodzie, bieganii, rąk	1. Latawce. 2. Gregorianki – ćwiczenie chodu i bieganii. 3. Kółko na haczyk – ćwiczenia rąk, ruch i zgrabność rąk.
Część II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	1. Kłaniani – ćwiczenie wzroku. 2. Garnek – ćwiczenie bacności i wszystkich części ciała.
Część III: Tańce, pochody	1. Zajączek litewski – pias. 2. Żurawek – pias.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów źródłowych.

Tabela 5
Jesienny zestaw ćwiczeń gimnastycznych

Zestaw I	
Część I i II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	1. Wchodzenie na drzewa – w celu znalezienia ptaków i owoców. 2. Cuma – rozwijanie wszystkich części ciała. 3. Nawłóczka – nawlekanie igły na garneczku. 4. Piłka – rozwija szczególnie ruch ciała.
Część III: Tańce, pochody	1. Topór (jabłuszko). 2. Zawierucha – zabawa naśladowcza.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów źródłowych.

Tabela 6
Zestaw ćwiczeń gimnastycznych zimowych

Zestaw I	
Część I: Ćwiczenia w chodzie, bieganii, rąk	1. Ślizgawka – ćwiczenie w chodzie i bieganii. 2. Budki z kart - ćwiczenie rąk.
Część II: Ćwiczenia wszystkich części ciała	1. Król – ćwiczenie rąk. 2. Cyga – ćwiczenie ruchu ciała, ruch i zgrabność rąk. 3. Wicie wianków i bacików – wzmacnianie rąk. 4. Ptaszek na ulicy.
Część III: Tańce, pochody	1. Konopka. 2. Hajduk.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów źródłowych.

Tygodniowy plan pracy wychowawczo-dydaktycznej dla dzieci 5-6-letnich na miesiąc wrzesień

Temat tygodnia: Z Maryją modlimy się na różańcu

Cele ogólne:

- zachęcanie do oddawania się w opiekę Matki Bożej poprzez modlitwę,
- udział w różnych nabożeństwach,
- pielgrzymowanie do Kapliczki Maryi,
- rozwijanie orientacji w przestrzeni.

Środki dydaktyczne: tekst piosenki „Pani Fatimska”, muzyka: Joachim Mencil, słowa: Beata Mencil, wiersz „Kiedy przysłaś do nas z nieba” B. Głazewskiej, ławeczka gimnastyczna, drabinki, lina, woreczki gimnastyczne, plastelina, druciki kreatywne.

Tabela 7

Przykładowy tygodniowy plan pracy wychowawczo-dydaktycznej dla dzieci 5-6-letnich

Dzień tygodnia	Cel operacyjny	Obszary pracy wychowawczo-dydaktycznej					
		fizyczny	umysłowy	społeczny	kulturowy	moralny	religijny
Poniedziałek Spotkania z Maryją.	Dziecko opowiada o objawieniach Matki Bożej w Lourdes i Fatimie, Prawdłowo określa na kartce papieru brzegi	Ćwiczenia poranne – zabawy z ławeczką gimnastyczną; Spacer na świeżym powietrzu; Zabawa ruchowa „Długa droga”	Ćwiczenia ułatwiające dzieciom orientację na kartce papieru – kartka : brzeg górny, dolny, lewy, prawy „Fatima, Lourdes, Częstochowa, Guadalupe” – spotkanie z Maryją – omówienie najważniejszego przesłania Maryi – nawrócenie i modlitwa różańcowa Zabawy rozwijające percepcję słuchową „Co słyszysz”	Zabawy w wybranych kącikach zainteresowań – zwrócenie uwagi na obdarzanie szacunkiem i dobrocią siebie nawzajem. Przypomnienie o wyciszonej zabawie w piątek	Rytmika Piosenka „Pani fatimska”	„Mam szczerą wolę” – wdrażanie do przestrzegania praw i obowiązków w grupie. Refleksja nad własnym postępowaniem: „Czy dla mojego kolegi i koleżanki dzisiaj byłem/lam miła/y? Czy szanuję to, co oni dzisiaj zrobili i powiedzieli, czy z nich się śmiałam/tem?”	Modlitwa poranna – dzień Bożej Opatrzności Modlitwa przed i po posiłku , „Anioł Pański” Czytanie fragmentu Pisma świętego Katecheza

<p>Środa Misyjny różaniec</p>	<p>Dziecko uważnie słucha opowiadania gościa – otacza szacunkiem jego osobę. Kreśli pod dyktando nauczyciela</p>	<p>Ćwiczenia poranne – zabawy z celem rzutu do celu; zabawy na świeżym powietrzu; Zabawa ruchowa „Anielska bramka” Spacer na świeżym powietrzu</p>	<p>Ćwiczenia ułatwiające dzieciom orientację na kartce papieru – kreślenie egipskich wzorów „Mali misjonarze” – pogadanka dotycząca krajów misyjnych – wzbogacenie słownictwa „Kiedy przyszedł do nas z nieba” – rozmowa kierowana na temat treści wiersza</p>		<p>Tańce Piosenka „Pani fatimska”</p>		<p>Modlitwa poranna – dzień św. Józefa Modlitwa przed i po posiłku, „Anioł Pański” Czytanie fragmentu Pisma świętego Katecheza</p>
<p>Czwartek Modlimy się na różańcu</p>	<p>Dziecko wspólnie z innymi modli się na różańcu. Kreśli labirynty.</p>	<p>Ćwiczenia poranne – zabawy z piłką; Zabawa ruchowa „Palant” Spacer na świeżym powietrzu;</p>	<p>Ćwiczenia ułatwiające dzieciom orientację na kartce papieru – labirynty Zapoznanie z zapisem graficznym wyrazów: „różaniec” i „róża” – przeliczanie liter w wyrazach, zwrócenie uwagi na podobieństwo wyrazów. Ćwiczenia grafomotoryczne j. angielski</p>		<p>Piosenka „Pani fatimska” „Misyjny różaniec” – wyklejanie różańca z plasteliny i nawlekanie na drucik – rozwijanie małej motoryki i koordynacji wzrokowo-ruchowej</p>		<p>Modlitwa poranna – dzień Eucharystii Modlitwa przed i po posiłku, „Anioł Pański” Czytanie fragmentu Pisma świętego</p>
<p>Piątek Odwiedzamy Maryję.</p>	<p>Dziecko odwiedza w kościele kapliczkę Maryi. Poprawnie układa przedmioty pod dyktando nauczyciela.</p>	<p>Ćwiczenia poranne – zabawy z piłką; Zabawa ruchowa „Długa droga” Spacer na świeżym powietrzu;</p>	<p>Ćwiczenia ułatwiające dzieciom orientację na kartce papieru – utrwalenie umiejętności orientacji – ćwiczenia pod dyktando Przypomnienie zasad bezpieczeństwa w czasie przechodzenia przez ulicę – wyjście do Kościoła pw. Ducha Świętego – modlitwa dziesiątkiem różańca w kaplicy Matki Bożej Fatimskiej – wskazywanie różnic pomiędzy figurą Matki Bożej Fatimskiej a Niepokalanej.</p>		<p>Piosenka „Pani fatimska”</p>		<p>Modlitwa poranna – dzień Najsw. Serca Jezusa Modlitwa przed i po posiłku, „Anioł Pański” Czytanie fragmentu Pisma świętego</p>

Źródło: opracowanie własne.

W planowaniu pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz realizacji wszelkich zaplanowanych rozwiązań praktycznych każda Służebniczka – nauczycielka kieruje się przekonaniem o wartości i konieczności wychowania integralnego. Planowanie służy właściwej, pełnej i harmonijnej realizacji procesu wspierania rozwoju dzieci według programu wychowania, który jest zgodny z aktualnie obowiązującą podstawą programową. Dlatego też, jak powyższy plan tygodniowy, zawiera wiodące treści, wokół których

będą koncentrowały się aktywności nauczyciela i dzieci w danym tygodniu. Określenie tematyki uzależnione jest od pór roku i zmian zachodzących w przyrodzie, a także od świąt państwowych, religijnych, regionalnych i międzynarodowych. Główny temat rozpisany na poszczególne dni tygodnia realizowany jest przez kolejne dni i powinien odnosić się do każdego z 6 obszarów rozwojowych, a treści i działania – odpowiadać potrzebom i możliwościom rozwojowym dzieci w grupie wiekowej, w której będą realizowane.

Dobór oraz integrowanie zadań i treści zawartych w poszczególnych działach programu w planowaniu pracy na poszczególne miesiące, tygodnie i dni służy ciągłości i systematyczności pracy wychowawczo-dydaktycznej. Swoistym wyrazem realizowanej tematyki są zmiany zachodzące w wystroju sali przedszkolnej.

Integralnemu wychowaniu nie sprzyja przeakcentowanie któregoś z aspektów rzeczywistości ludzkiej – ani sfery fizycznej, ani rozumowej, ani duchowej. Ich dynamiczna harmonia, pozwalająca im wzajemnie dopełniać się, tworzy odpowiednie warunki, by właściwie wychowanie pojmować i realizować dla wspomagania integralnego rozwoju dziecka. Służy także integralnej organizacji środowiska wychowawczego, w którym ten rozwój przebiega.

3. Osoba i rodzina w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego – współczesne wyzwania

Refleksyjność życia dzisiaj jest ogromnym wyzwaniem, przed którym staje każdy człowiek. Ta zdolność pozwala obronić dzisiaj w sobie godność Dziecka Bożego, którą też jako nauczyciele/wychowawcy powinniśmy ochronić w wychowankach. Podejmując codzienny trud samowychowania, będziemy mogli też taką refleksją objąć to, co pojawia się w mediach, w kulturze, newsach, modzie i tym samym promieniować na wychowanka. Wyzwaniem dla dzisiejszego wychowawcy wydaje się być właściwe określenie celów – by nie zagubić młodego człowieka. Aby to było możliwe, sam wychowawca powinien najpierw dla siebie ten cel określić, a potem umiejętnie realizować go w procesie wychowania. W kontekście systemu wychowania bł. E. Bojanowskiego dziecko jest ujmowane jako Dziecko Boże. Człowiek potrafi podejmować wolne decyzje, co jest podstawą dojrzałej osobowości. Wynikają one z faktu wierności dobrze obranym wartościom.

Drugim wyzwaniem jest umiejętne nawiązanie współpracy z rodziną dziecka. Zagubienie wizji człowieka jako osoby, jako Bożego Dziecka doprowadza do negatywnych konsekwencji, m.in. negacji rodziny. Rozpoznanie osoby w drugim człowieku daje możliwość zafascynowania się tym, co jest dobre, piękne i prawdziwe. Sam wychowawca, formujący własne sumienie w takim duchu, będzie oddziaływał swym życiem na wychowanka, by stawał się dobrym człowiekiem, budował dobre relacje, był dojrzały i odpowiedzialny w społeczeństwie.

Błogosławiony E. Bojanowski dążył również do tego, aby przez dzieci docierać do rodziców z przekazem treści i praktyk ważnych dla ich osobistego rozwoju oraz wspierania rodziny w realizacji jej funkcji wychowawczych. Działania te miały na celu ochronę osoby i rodziny wobec ówczesnych wyzwań cywilizacyjnych, dlatego została opracowana pedagogika integralnego rozwoju oraz edukacji w koncepcji ochrony E. Bojanowskiego (Opiela, 2019). Jego pedagogika pozostaje nadal bardzo aktualna i powinna być realizowana zarówno w przedszkolu, jak i rodzinie. Bardzo znaczące są tu

działania wychowawców/nauczycieli w przedszkolu w nawiązaniu relacji w rodzicami, zaangażowanie we współpracę i czynne wspieranie integralnego rozwoju dzieci przez wychowanie oparte na niezmiennych wartościach najwyższych. Wymaga to świadomie zaplanowanych działań w harmonii natury, religii i historii wpisanych w codzienność życia i działań oraz świętowanie w przedszkolu i rodzinie, co posłuży budowaniu szlachetnych postaw chrześcijańskich i obywatelskich.

Tabela 8
Przykładowy plan współpracy z rodziną

Miesiąc	Treści programu – tematyczne spotkania dla rodziców (Opiela, 2021)	Zadanie dla dzieci – realizowane w ochronce	Zadanie dla rodziców i dzieci przeżywane w rodzinie
Cnoty: wdzięczność i wzajemny szacunek			
wrzesień	Bóg źródło miłości <ul style="list-style-type: none"> Odkrywanie miłości Boga jako Ojca do człowieka. Doświadczenie Bożej miłości w życiu człowieka 	Cel: Dziecko buduje pozytywny obraz własnej osoby wiedząc, że jest kochane przez Boga Ojca. Formowane dobre przyzwyczajenia: samodzielność, dobroć, cierpliwość, szacunek, wzajemna pomoc, bezpieczeństwo, opanowanie. Refleksja nad własnym postępowaniem: utrwalenie zasad wspólnej zabawy w odniesieniu do miłości Pana Boga względem dzieci i ich relacji do siebie nawzajem: „Czy pamiętam o zasadach wspólnej zabawy?”	Cel: Ukazanie wzajemnej zależności między obdarowaniem miłością przez Boga i świadczenie jej pomiędzy członkami w rodzinie. Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: Codzienna wspólna modlitwa „Ojciec nasz”. Zwrócenie uwagi dziecka, że Bóg to dobry Ojciec, który dał nam życie, stworzył wszystko dla nas, opiekuje się nami
Cnoty: zapobiegliwość, zaradność, wdzięczność, skromność i pracowitość			
październik	Godność i rola kobiety <ul style="list-style-type: none"> Maryja – wzór kobiety Kobieta jako małżonka, matka, wychowawczyni. Wartość macierzyństwa	Cel: Dziecko wspólnie z innymi rozważa jedną tajemnicę różańcową każdego dnia. Formowane dobre przyzwyczajenia: wdzięczność, niestrudzona służba, poznawanie godności dziewczynki i chłopca. Refleksja: Z kim dzisiaj się najchętniej bawiłem? Jak wyglądała moja zabawa?	Cel: W tajemnicach różańca świętego odnajdywanie roli kobiety jako żony i matki. Kształtowanie postawy szacunku do kobiety jako żony, matki. Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: Modlitwa dziesiątką różańca, lub uczestniczenie we wspólnej modlitwie różańcowej w Kościele, szczególnie za mamy i żony
Cnoty: pamięć, patriotyzm, wielkoduszność i wytrwałość			
listopad	Bóg źródło miłości <ul style="list-style-type: none"> Życie darem Pana Boga. Uznanie Boga za Stwórcę i Pana ludzkiego życia 	Cel: Dziecko stara się naśladować poznane wzorce osobowe. Formowane dobre przyzwyczajenia: dobro, miłość, patriotyzm, honor, solidarność, odpowiedzialność, wytrwałość, sumiennosc, uczciwość. Refleksja: Jakie dzisiaj używałem słowa podczas wspólnej zabawy? Czy były to słowa: proszę, dziękuję, przepraszam? Czy dzisiaj moje słowa były jak prawdziwych Polaków i patriotów, piękne, czy może komuś moim słowem sprawiłem przykrość?	Cel: Dostrzeganie Boga jako dawcy życia każdego człowieka i otaczanie modlitwą zmarłych. Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: w codziennej modlitwie wyrażenie wdzięczności Bogu za dar życia. Modlitwa za zmarłych z rodziny i zmarłych poległych za Ojczyznę. Wspólne czytanie życiorysu świętego Patrona każdego członka rodziny

	Cnoty: religijność, posłuszeństwo, dobroć, życzliwość		
Grudzień	<p>Dziecko – owoc miłości małżeńskiej</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dziecko jako główny podmiot wychowania. • Dzieciątko Jezus jako wzór do naśladowania 	<p>Cel: Uwrażliwienie dziecka na dobre przeżycie czasu Adwentu, jako dobrego przygotowania się do Bożego Narodzenia. Podejmujemy codzienną lekturę Pisma Świętego.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: wiara, miłosierdzie, dobroć, słuchanie Pisma świętego.</p> <p>Refleksja: Co dobrego udało mi się dzisiaj zrobić? Co dobrego dzisiaj zobaczyłem u kolegi i koleżanki? Czego mogłem/łam się od nich nauczyć dobrego?</p>	<p>Cel: Przygotowanie do dobrego przeżycia świąt Bożego Narodzenia.</p> <p>Wyznaczenie rodzinnego postanowienia adwentowego.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: udział w Roratach. Realizacja każdego dnia adwentu rodzinnego postanowienia</p>
	Cnoty: wdzięczność, wielkoduszność, hojność, pamięć		
styczeń	<p>Godność osoby ludzkiej</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podobieństwo człowieka do Boga. • Dziecięctwo Boże. Szacunek wobec każdego ludzkiego życia (osoby niepełnosprawne, starsze, nieuleczalnie chore) 	<p>Cel: Kształtowanie postawy miłości względem Boga i drugiego człowieka.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: wdzięczność Bogu za Jego błogosławieństwo, współpraca, współdziałanie, odpowiedzialność, troska, wrażliwość, rodzina, przebaczenie, poszanowanie życia, dobroć.</p> <p>Refleksja: Za kogo dzisiaj byłem odpowiedzialny? Czy pomagałem/łam innym w czasie zabawy i pracy?</p>	<p>Cel: Otaczanie troską i kształtowanie postawy szacunku wobec ludzi starszych, chorych samotnych w rodzinie, sąsiedztwie.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: przygotowanie rodzinnego upominku dla Dziadków, Pradziadków. Pomoc w porządkach osobom starszym, odwiedziny osób samotnych, chorych, starszych</p>
	Cnoty: wiedza, mądrość, rozsądek, prawdomówność		
lutym	<ul style="list-style-type: none"> • Szacunek do życia Przejawy braku szacunku do życia ludzkiego (aborcja, eutanazja, antykoncepcja, in vitro, samobójstwo, zabójstwo) 	<p>Cel: Zapoznanie dzieci z podstawowymi zasadami dobrego wychowania – np. stosowanie zwrotów grzecznościowych, pozdrowień, grzecznego odnoszenia się do innych.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: wspólnota, dobroć, pokora, odpowiedzialność, wdzięczność, łagodność, szacunek, godność człowieka, uprzejmość.</p> <p>Refleksja: Jakie słowa dzisiaj używałem/łam podczas zabawy i pracy? Czy pamiętałem/łam o słowach grzecznych i miłych dla wszystkich? Czy byłem cierpliwy, a może złością skrzywdziłem kogoś?</p>	<p>Cel: Rozmowa między Rodzicami dotycząca tego, co niszczy, a co buduje wzajemne relacje każdego dnia.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: zwrócenie uwagi na słowa kierowane do siebie nawzajem każdego dnia, ton głosu, mimikę, sposób wypowiedzania w emocjach. Czy to, co i jak mówię buduje czy niszczy relacje w mojej rodzinie?</p>
	Cnoty: posłuszeństwo, wdzięczność, wytrwałość, wielkoduszność		
marzec	<p>Godność i rola mężczyzny</p> <ul style="list-style-type: none"> • Święty Józef – wzór ojcostwa. • Mężczyzna jako małżonek, ojciec, wychowawca Wartość ojcostwa 	<p>Cel: Kształtowanie postawy niesienia pomocy innym ludziom.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: miłość, dobro, wiara, przyjaźń, wdzięczność, bezinteresowność.</p> <p>Refleksja: Komu tak szczególnie dzisiaj chcę powiedzieć słowo przepraszam? A komu chcę zapomnieć przykrość, jaką mi uczynił? Komu chcę podziękować za miłą zabawę?</p>	<p>Cel: Kształtowanie postawy dokładności i solidności w codziennej racji na wzór św. Józefa. Rozwijanie postawy szacunku do mężczyzny jako ojca, męża.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: Litanią do św. Józefa otoczenie modlitwą mężczyzn, tatusiów. Wyznaczenie dzieciom obowiązku w domu i rozmowa na temat zaangażowania i jej dokładności</p>

kwiecień	Cnoty: wielkoduszność, stałość, wdzięczność, życzliwość		
	<p>Sakrament małżeństwa</p> <ul style="list-style-type: none"> Znaczenie i rola sakramentu małżeństwa w życiu małżonków. Szacunek i miłość małżeńska. Odpowiedzialność za otrzymany dar rodzicielstwa 	<p>Cel: Wdrażanie do wyrażania wdzięczności Panu Bogu i ludziom za okazaną miłość.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: miłosierdzie, szacunek, wdzięczność, poszanowanie życia,</p> <p>Refleksja: Za co dzisiaj chcę podziękować dzieciom – za jakie zauważone dobre gesty? Czy podczas zabawy dbam o zdrowie swoje i innych dzieci poprzez bezpieczną zabawę?</p>	<p>Cel: Kształtowanie postawy wyrażania wdzięczności za gesty dobroci względem siebie.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: Podczas wspólnej modlitwy podziękowanie P. Bogu za to, co w ciągu dnia wydarzyło się dobrego.</p> <p>Ucałowanie obrączki ślubnej rano każdego dnia z myślą o małżonku jako darze od Pana Boga</p>
Maj	Cnoty: opatrność, posłuszeństwo, szlachetność, religijność		
	<p>Rodzina – podstawowe środowisko wychowawcze</p> <ul style="list-style-type: none"> Wychowawczy wpływ miłości rodzicielskiej. Przekaz wartości w rodzinie i ich urzeczywistnianie. Zwyczaje, obrzędy w rodzinie 	<p>Cel: Oddajemy się w opiekę Maryi poprzez modlitwę, udział w nabożeństwach majowych.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: wiara, wdzięczność, rodzina, dom, dobroć, odpowiedzialność, posłuszeństwo.</p> <p>Refleksja: Czy słuchałem/łam tego, co mówiła dzisiaj Siostra i Pani? Czy wykonałem/łam chętnie to, o co prosiła? Czy podczas modlitwy pamiętam o kolegach i koleżankach?</p>	<p>Cel: Kształtowanie postawy zawierzenia Maryi.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: udział w nabożeństwach majowych z całą rodziną w miarę możliwości.</p> <p>Wyjazd wspólny poza dom w celu zawiązania głębszych więzi i odpoczynek</p>
Czerwiec	Cnoty: religijność, wiedza, mądrość, uwaga		
	<ul style="list-style-type: none"> Rola sakramentów świętych <p>Sakramenty święte jako źródło jedności i wierności małżeńskiej oraz rodzinnej</p>	<p>Cel: Dziecko w miarę możliwości wraz z rodzicami uczestniczy w niedzielnej Mszy świętej oraz nabożeństwach czerwcowych</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: Dzieciństwo Boże, wdzięczność, miłość, szacunek, higiena, sumienność, cierpliwość, uprzejmość, opanowanie.</p> <p>Refleksja: Czy na modlitwie w Ochronce i Kościele pokazuję, że kocham Pana Jezusa? Czy bezpiecznie bawię się w Ochronce?</p>	<p>Cel: Kształtowanie postawy skupienia na Mszy świętej i świadome przystępowanie do sakramentów.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: w każdą niedzielę z całą rodziną uczestniczenie we Mszy świętej na której rozwijana będzie umiejętność skupienia i uwagi na tym, co się dokonuje się na Ołtarzu</p>
Lipiec sierpień	Cnoty: wstrzemięzliwość, umiejętność odpoczywania, zgoda		
	<p>Zagrożenia współczesnej rodziny</p> <ul style="list-style-type: none"> Oslabienie i zanik więzi rodzinnych. Negatywne wzorce społeczne. Bezrobocie (bezsens życia, depresja, strach, kłótnie, przemoc, kryzys rodzinny) 	<p>Cel: Wdrażanie do budowania przyjaznej wspólnoty podczas wakacyjnej zabawy.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia: współpraca, współdziałanie, odpowiedzialność, troska, wdzięczność, przyjaźń.</p> <p>Refleksja: Kogo zaprosiłem/łam do wspólnej zabawy? Komu chcę dzisiaj podziękować za wspólną zabawę?</p>	<p>Kształtowanie postawy odpowiedzialności za członków rodziny i za swoje postawy.</p> <p>Formowane dobre przyzwyczajenia w rodzinie: każdego dnia umacnianie więzi rodzinnych poprzez wspólną zabawę każdego dnia przez ok. 0,5 h</p>

Źródło: opracowanie własne.

Wsparcie rodziców, poprzez ich zaangażowanie we współpracę z przedszkolem, ale także uświadamianie im właściwych ról oraz znaczenia jest koniecznością z racji współczesnych wyzwań. Koncepcję pedagogiczną bł. E. Bojanowskiego charakteryzuje oryginalna spójność miejsca oraz czasu. Wychowanie jest wpisane w naturalny rytm przyrody (pory roku), kultury (narodowej i ogólnoludzkiej – obyczaje i tradycje), wiary (rok liturgiczny) oraz ludzkiej pracy (w domu, w ogrodzie). Proponował on szereg działań, które miały przygotować dziecko do świętowania, pielęgnowania zwyczajów i tradycji, a także kształtowania jego osobowości.

Stopniowe wprowadzanie dziecka w świat wartości duchowych płynących z religii, tradycji, kultury jest dla niego fundamentalne dla integralnego rozwoju. Bardzo ważne jest także dla budowania wzajemnych relacji w rodzinie. Wsparcie rodzin w tym aspekcie może stanowić „Katechizm według bł. E. Bojanowskiego” (Kiciński, 2023) i ukazane na poniższych zdjęciach opracowania teoretyczne oraz praktyczne.



Fotografie 1-8. Wybrane opracowania dotyczące pedagogiki bł. Edmunda Bojanowskiego. Źródło: materiały własne.

Podsumowanie

Zbierając w całość spojrzenie na wskazania pedagogiczne bł. Edmunda Bojanowskiego, można śmiało powiedzieć, że są one niezmiernie potrzebne dla tych, którym proces wychowania dzieci nie jest obojętny. Dostrzeżenie, kogo i kto wychowuje, kim jest wychowanek jako osoba jest podstawą do tego, by ochraniać człowieka przez wychowanie, całościowo, integralnie, nie pomijając żadnej ze sfer rozwojowych, zwłaszcza tej duchowej. Do tego potrzebna jest współpraca obu środowisk wychowawczych: rodziny i instytucji – ochronki. W misji Sióstr Służebniczek formacją i wychowaniem obejmowane są całe rodziny, ponieważ dobrze przygotowane dziewczęta i chłopcy już od młodości do roli matki i ojca są nadzieją na mocne, trwałe i oparte na Ewangeliu rodziny.

Aktualność myśli pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego i przyjęty przez niego styl wykorzystania wiedzy w praktyce stanowi podstawę do dalszych badań pedagogicznych i zastosowania ich w realizacji koncepcji ochrony osoby przez wychowanie współcześnie. Odnosząc się do niezmiennych wartości i praw rozwojowych wynikających z natury człowieka, należy tak wykorzystać aktualny dorobek nauki, kultury, możliwości technicznych i środowiskowych, by zastosować odpowiednie metody, formy i środki wychowania. Wtedy dobrze przygotowany nauczyciel/wychowawca, wykorzystując wskazania pedagogiczne bł. Edmunda, będzie twórczo i skutecznie odpowiadał na potrzeby i wyzwania współczesności w procesie integralnego wychowania dzieci, by razem z rodzicami przyczyniać się do budowania dobrej przyszłości.

Bibliografia

- Gigilewicz, E., Opiela, M.L. (red.). (2016). *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita* (t. I-II). Prace Instytutu Leksykografii KUL 4. Lublin: Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP.
- Kiciński, A. (red.). (2023). *Katechizm według bł. Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Krasnodębski, M. (2019). *Spór o rodzinę. Filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin.
- Opiela, M. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Opiela, M. (2019). *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Opiela, M., Kaput, M., Piekarczyk, E., Kornobis, A., Zymróz, Z., Chudzik, S. (red.). (2015). *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*. Dębica: Wydawnictwo Werset z najnowszym wydaniem 2021.
- Opiela, M.L. (2012). *Od dzieci trzeba zacząć. Programy integralnego wychowania wg koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda*. Dębica: Wydawnictwo Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP.
- Opiela, M.L. (2013). Wychowanie integralne w rozwoju i w życiu człowieka w koncepcji bł. Edmunda Bojanowskiego. W: D. Bis, M.L. Opiela (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 141-159). Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Opiela, M.L. (2016). *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Opiela, M.L. (2022). *Gry i zabawy według notatek bł. Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Wydawnictwo: Werset.
- Opiela, M.L. (2022). *Opowiadania według notatek bł. Edmunda Bojanowskiego*. Lublin: Wydawnictwo: Werset.
- Opiela, M.L. (2022). *Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. Podstawy teoretyczne i materiały metodyczne*. Lublin: Wydawnictwo: Werset.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/1575> – wersja polska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/1578> – wersja angielska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/1601> – wersja francuska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/1602> – wersja rosyjska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/1602> – wersja ukraińska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/1612> – wersja hiszpańska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/3064> – wersja portugalska Programu.

<http://hdl.handle.net/20.500.12153/5130> – wersja niemiecka Programu.

ROLA PRZEDSZKOŁA W OSIĄGANIU PRZEZ DZIECI 6-LETNIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

(Zbigniew Ostrach¹)

Streszczenie

Edukacja przedszkolna jest pierwszym etapem edukacji dziecka. Kończy się zazwyczaj sprawdzeniem wiadomości i umiejętności, które dziecko nabyło w trakcie rocznego w przypadku dzieci 6-letnich lub też kilkurocznego w przypadku dzieci, które uczęszczały do placówki przedszkolnej dłużej, pobytu. Zasadniczym celem edukacji przedszkolnej jest przygotowanie dziecka do edukacji szkolnej. Jej wynikiem jest osiągnięcie gotowości szkolnej, którą określa się zazwyczaj na podstawie planowej obserwacji. Bada ona umiejętności i wiadomości z zakresu przygotowania do nauki czytania, pisania, liczenia oraz bycia uczniem społeczności szkolnej. Znajomość zagadnień gotowości szkolnej jest kluczowa dla rodziców i nauczycieli przedszkoli, gdyż ich świadome zaangażowanie się w ten proces przyczynia się do lepszego funkcjonowania dzieci w szkole oraz wyższej oceny jakości pracy placówki i pracujących w niej nauczycieli.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, gotowość szkolna, program edukacyjny przedszkola, umiejętności dzieci, przygotowanie do nauki szkolnej.

Summary

Preschool education is the first stage of a child's education. Usually it ends with a verification of knowledge and skills that a child acquired during its stay at preschool – within one year for six-year-olds or within a couple of years for children who attended preschool institutions longer. The fundamental goal of a preschool education is to prepare a child for a school education. Its result is a school readiness level that is usually defined based on planned observation. It checks skills and knowledge in the field of preparation for learning to read, write, count and for being a pupil in a school community. Understanding of school readiness problems is crucial for parents and preschool teachers, because their conscious involvement in this process contributes to a better functioning of children at school and to higher rating of an institution's work as well as of teachers working there.

Keywords: preschool education, school readiness, preschool education programme, children's skills, preparation for school learning.

Wprowadzenie

Łagodne przejście dzieci 6-letnich ze środowiska przedszkolnego do klasy I szkoły podstawowej jest celem dążeń nauczycieli przedszkola i rodziców. Są oni świadomi, że osiągnięcie przez dzieci gotowości szkolnej ma fundamentalne znaczenie w dalszej edukacji i życiu. Zasadniczą rolę w kształtowaniu gotowości szkolnej dzieci odgrywa przedszkole. W tej instytucji gromadzą one szereg doświadczeń, które są im niezbędne do sprostania szkolnym wyzwaniom, jakie wiążą się z pełnieniem roli ucznia. Przygotowaniu dzieci do satysfakcjonującego pełnienia tej roli służy nauczycielom podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.),

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

w której wskazano cel, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego. Podstawowym celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka, które jest realizowane przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się. Ma on umożliwić dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania i gromadzenie doświadczeń. W efekcie takiego wsparcia dziecko powinno osiągnąć gotowość do podjęcia edukacji na pierwszym etapie edukacji w szkole. Dokument ten określa szczegółowe warunki, jakie przedszkole powinno tworzyć dzieciom, by mogły nabyć opisane w nim osiągnięcia. Można przyjąć, że jest to zasadnicza rola tej instytucji oświatowej, polecona do realizacji we współpracy z rodzicami.

1. Osiągnięcia dzieci kończących wychowanie przedszkolne jako wyznaczniki gotowości szkolnej

Osiągnięcia dzieci określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.) pogrupowano w cztery obszary rozwoju dziecka, tj.: fizyczny, emocjonalny, społeczny oraz poznawczy. W każdym z nich określono, jakimi umiejętnościami dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole powinno się wykazywać.

Dziecko kończące przedszkolną edukację wykazuje w obszarze fizycznym rozwoju m.in.: samodzielne wykonywanie podstawowych czynności higienicznych, samoobsługowych i komunikacyjnych. Ponadto charakteryzuje je: uczestnictwo i inicjowanie różnych zabaw, umiejętność trzymania przedmiotów jedną ręką oraz oburącz, utrzymywanie małych przedmiotów z wykorzystaniem odpowiednio ukształtowanych chwytów dłoni. Jest gotowe do stosowania chwytu pisarskiego podczas rysowania, kreślenia i podejmowania pierwszych prób pisania. Dziecko prezentuje również sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie.

Dziecko gotowe do szkolnej edukacji wykazuje w emocjonalnym obszarze rozwoju m.in. umiejętności: rozpoznawania, nazywania i szanowania emocji i uczuć własnych oraz innych. Powinno także umieć je przejawiać, używając do tego charakterystycznych dla siebie form wyrazu. Istotną rolę nauczyciela w przedszkolu jest wsparcie dziecka w sytuacjach trudnych dla niego emocjonalnie oraz rozumienie jego uczuć. Ważne w kształtowaniu emocji u dziecka jest, aby dostrzegało, że nie tylko ludzie, ale i zwierzęta mają zdolność odczuwania, co powinno przejawiać się w jego życzliwym stosunku do nich. Przedszkolak stojący u progu szkolnej edukacji powinien dostrzegać emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej.

Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole w społecznym obszarze rozwoju: przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób, odczuwa i wyjaśniania swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej itp. Ponadto w sytuacjach społecznych używa zwrotów grzecznościowych, ocenia swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych, a także nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami oraz zachowaniami społecznymi, np. szacunek, życzliwość, obowiązkowość, przyjaźń czy radość. Potrafi respektować prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, obdarzać uwagę inne dzieci i osoby dorosłe, umieć komunikować się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne.

Dziecko, które kończy wychowanie przedszkolne w poznawczym obszarze rozwoju, nabyło: zdolność wyrażania rozumienia świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą różnych komunikatów. Powinno przy tym odróżniać elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości. W zakresie różnych umiejętności przydatnych w edukacji szkolnej powinno: rozpoznawać litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytywać krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter, a także umieć czytać obrazy, wyodrębniać i nazywać ich elementy, symbole i znaki znajdujące się w otoczeniu, jak również wyjaśniać ich znaczenie. Dziecko powinno też wykonywać i nadawać znaczenie czynnościom, własnym eksperymentom językowym, muzycznym, graficznym i twórczym w zakresie przedstawiania ekspresji. Ponadto powinno klasyfikować przedmioty według rozmaitych kryteriów, szacować, przewidywać, dokonywać pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but, określać kierunki i ustalać położenie przedmiotów w stosunku do własnej osoby, a także w stosunku do innych przedmiotów. Powinno też bez problemów rozróżniać stronę lewą i prawą oraz umieć przeliczać elementy zbiorów. Dziecko, które ukończyło wychowanie przedszkolne, powinno posiadać umiejętności posługiwania się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami dotyczącymi następstwa czasu, np. wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, wieczorem, w tym nazwami pór roku, nazwami dni tygodnia i miesięcy. Powinno też rozpoznawać modele monet i banknotów o niskich nominałach, porządkować i rozumieć, do czego służą pieniądze w gospodarstwie domowym. Dziecko powinno również rozumieć i posługiwać się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, np. tęcza, deszcz, burza, itp. Ważną kwestią jest też podejmowanie przez nie samodzielnej aktywności poznawczej, np. przez oglądanie książek, zagospodarowywanie przestrzeni własnymi pomysłami konstrukcyjnymi, korzystanie z nowoczesnych technologii itp. Dziecko powinno potrafić nazywać zawody wykonywane przez rodziców i osoby z najbliższego otoczenia oraz umieć wyjaśnić, czym zajmuje się osoba wykonująca dany zawód.

Ważnym osiągnięciem dzieci w wieku 6 lat jest rozumienie bardzo prostych poleceń w języku obcym nowożytnym i reagowanie na nie. Jeżeli pochodzi ono ze środowiska mającego kontakt z mniejszościami narodowymi, to powinno też reagować na proste polecenia w języku mniejszości narodowej lub etnicznej, używać obcojęzycznych wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych przez siebie czynnościach. Powinno także reagować na proste polecenia w języku regionalnym, np. kaszubskim.

2. Pojęcie i obszary gotowości szkolnej dziecka

Pojęcie „gotowość szkolna” w literaturze przedmiotu często jest stosowane zamiennie z terminem „dojrzałość szkolna”. W powszechnym użyciu istnieje też pojęcie „gotowość do nauki szkolnej”. Termin „gotowość szkolna” odnosi się do poziomu rozwoju fizycznego, intelektualnego i społecznego dziecka. Umożliwia mu pełny udział w życiu szkolnym. Gotowość szkolna dziecka nie zależy tylko od niego samego, ale także od warunków, które posiada w domu, jakie wykształcenie posiadają jego rodzice, od jego zdrowia i zdolności (Okoń, 2004, s. 81-82). Ekspersi współpracujący z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie uważają, że gotowość szkolna to oczekiwane i pożądane umiejętności dzieci, które kończą przedszkole i mają rozpocząć naukę w klasie I szkoły podstawowej. Tych umiejętności dzieci uczą się nie tylko w przedszkolu, ale także poza nim w domu, na spacerze, wycieczkach, zabawach (Skura, Lisicki, Sumińska, 2014, s. 15-16).

Gotowość do nauki w szkole można rozpatrywać jako gotowości do nauki czytania, pisania i nauki matematyki, a więc gotowość do bycia uczniem. Wszystkie obszary aktywności szkolnej w roli ucznia wymagają od dziecka odpowiedniego poziomu rozwoju umysłowego, emocjonalno-motywacyjnego, społecznego, a także fizycznego. Dziecko umysłowo gotowe do szkoły to takie, które wykazuje chęć do nauki, z zainteresowaniem mówi o obowiązkach szkolnych, interesuje się czytaniem i pisaniem, jest ciekawe świata. Powinno umieć się komunikować, dysponować odpowiednim zasobem słów, aby znać pojęcia, rozumieć polecenia nauczyciela i rozumieć czytane teksty. „Dziecko umysłowo gotowe do podjęcia nauki w szkole powinno posiadać pewien zasób doświadczeń oraz wyobrażeń będących podstawą do rozwoju myślenia, procesów analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, na których opiera się nauka czytania, pisania i matematyki w klasie pierwszej” (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 143).

Emocjonalno-motywacyjna gotowość dziecka do szkoły wskazuje, że przedszkolak gotowy do nauki szkolnej powinien panować nad emocjami, mieć poczucie obowiązku i odpowiedzialności, nie zniechęcać się przy pierwszych trudnościach występujących przy wykonywaniu zadania. Dziecko dojrzałe do szkoły powinno chcieć poznawać, dociekać i stopniowo kształtować uczucia społeczne, takie jak np. współczucie bądź przyjaźń (Janiszewska, 2012, s. 5).

2.1. Gotowość dziecka przedszkolnego do nauki czytania

W przedszkolu przygotowanie dziecka do nauki czytania dzieli się na dwa etapy, które różnią się między sobą zakresem umiejętności, ale stanowią integralną całość. Etap pierwszy to dominacja dźwięku. W tym etapie dziecko powinno wykazywać wolę słuchania opowiadań i potrafić o nich rozmawiać oraz umieć układać krótkie zdania oraz dzielić je na wyrazy, zaś wyrazy na sylaby lub głoski. Drugi etap natomiast charakteryzuje się graficznym odpowiednikiem dźwięku – literą (obrazem). Dziecko powinno być w stanie zrozumieć informacje zawarte w rysunkach oraz symbolach (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 150). Główną kwestią gotowości do nauki czytania jest zainteresowanie czytaniem. Może się ono objawiać tym, że dziecko prosi rodziców o czytanie mu tekstów, szyldów czy książek. Może to być także takie zachowanie dziecka, w którym udaje ono, że samo czyta, np. wymyślając sobie jakiś tekst (Skura, Lisicki, Sumińska, 2014, s. 52).

2.2. Gotowość dziecka przedszkolnego do nauki pisania

Dziecko, przygotowując się do nauki czytania, jednocześnie przygotowuje się do nauki pisania. Dziecko, które jest gotowe do nauki pisania, powinno być zainteresowanie procesem pisania, w skład którego wchodzi umiejętność zapamiętania tego, co jest przedstawiane mu na pokazywanych obrazkach. Musi też posiadać umiejętności manualne, które są konieczne do rysowania, wydzierania i wycinania (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 154-155).

Zainteresowanie procesem pisania może się przejawiać np. w prośbie o napisanie swojego imienia czy nazwiska przez osobę dorosłą i podjęciem próby przepisania go przez dziecko. Dziecko niekiedy tworzy swoje własne pismo, zapisuje wyraz, który tylko ono jest w stanie odczytać. Jest to bardzo dobra sytuacja. Świadczy ona o tym, że dziecko rozumie sens kodowania, czyli zapisywania informacji. Zawsze trzeba pomóc dziecku wybrać odpowiedni przyrząd do pisania, który będzie ono w stanie wygodnie trzymać (Skura, Lisicki, Sumińska, 2014, s. 53).

Odrębną kwestię w wyrabianiu gotowości do nauki pisania stanowi orientacja przestrzenna, która pozwala dziecku na rozpoznawanie kierunków i położenia. Dobrym jej prognostykiem są sytuacje, w których dziecko poprawnie wykonuje kierowane do niego polecenia, np. narysuj kwadracik w prawym dolnym rogu kartki, co wskazuje na dobrą orientację przestrzenną. Istotną rolę odgrywa również zręczność manualna, czyli sprawne posługiwanie się dłońmi, koordynacja wzrokowo – słuchowa i słuchowo-ruchowa. Ważną kwestią w przygotowaniu dziecka do nauki pisania jest wytworzenie u niego wyobrażenia kształtów graficznych. Dziecko zapoznaje się z nimi poprzez kreowanie linii prostych i elementów literopodobnych. Specyficzną umiejętnością, wskazującą na gotowość do nauki pisania, jest sposób trzymania przez dziecko ołówka, umiejętność posługiwania się nim oraz odpowiednia siła, z jaką przykładą go do kartki papieru. Wyrabiając gotowość do nauki pisania, nie powinno się dopuszczać, aby dziecko pisało drukowanymi literami, ponieważ taka aktywność może powodować u niego problemy z nauką pisania w latach przyszłych (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 154-155).

2.3. Gotowość dziecka przedszkolnego do nauki matematyki

Badacze wykazują, że oprócz dojrzałości do nauki czytania i pisania istotna jest dojrzałość do uczenia się matematyki. „Dziecko wykazuje dojrzałość do nauki matematyki, gdy: rozumie i umie praktycznie określić stosunki przestrzenne, czasowe i ilościowe, potrafi sklasyfikować przedmioty według przeznaczenia, wielkości, kształtu i koloru, umie dokonywać na konkretach dodawania i odejmowania w zakresie 10” (Brejnak, 2006, s. 44).

Dziecko od samego początku edukacji przedszkolnej ma styczność z matematyką. Wszelkiego rodzaju zabawy w sklep, wymiany towarów, porządkowanie zbiorów, dopasowanie kształtów, takich jak koło czy trójkąt do zabawek, przelewanie wody w różnych objętościowo naczyniach, to mimowolne ćwiczenia oswajające z zadaniami matematycznymi. Rolą nauczyciela jest pokazanie, że świat matematyki jest ciekawy i przyjazny. Należy pozwalać dziecku na błędy i nie karać go, jeśli chwilowo czegoś nie rozumie. O gotowości do metodycznej nauki matematyki będą świadczyć stworzone przez nauczyciela sytuacje, w których dziecko samo dostrzeże błąd lub go znajdzie. Istotne jest też zaskakiwanie matematyką, pokazywanie dziecku zagadek matematycznych, mających na celu zainteresowanie go matematyką, liczeniem, porównywaniem (Jegier, 2010, s. 95-97).

3. Programowe warunki kształtowania gotowości szkolnej dziecka

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz.U z 2017 r., poz. 356 ze zm.) opisuje warunki i sposób jej realizacji. Dokument ten jest uszczegółowiony w programie wychowania przedszkolnego, który nauczyciel przyjmuje do realizacji w swojej przedszkolnej grupie dziecięcej. Należy podkreślić, że program musi być zgodny z podstawą programową. Na jego podstawie nauczyciel organizuje dzieciom zajęcia wspierające ich rozwój. Biorąc pod uwagę kształtowanie gotowości szkolnej dzieci, powinien wykorzystywać do tego każdą sytuację i moment pobytu dziecka w przedszkolu, czyli tzw. zajęcia kierowane i niekierowane. Nauczyciele, organizując zajęcia kierowane, powinni brać pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze oraz potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do optymalizacji napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego

znaku graficznego. Dziecko nie musi uczyć się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się indywidualnie do nauki czytania i pisanie oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji. Nauczyciele mają obowiązek diagnozować oraz obserwować dzieci i twórczo organizować przestrzeń ich rozwoju, włączając do niekierowanych zabaw i doświadczeń przedszkolnych uwalniający się potencjał tkwiący w dzieciach. Powinny do tego celu wykorzystywać zaciekawienie dzieci elementami otoczenia.

Współczesny przedszkolak musi funkcjonować w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu. Organizacja zabawy, nauki i wypoczynku w przedszkolu oparta powinna być na rytmie dnia, czyli powtarzających się systematycznie fazach, które pozwolą dziecku na stopniowe zrozumienie pojęcia czasu i organizacji oraz dadzą poczucie bezpieczeństwa i spokoju, zapewniając mu zdrowy rozwój. Pobyt w przedszkolu powinien być czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów stworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele muszą zwracać uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także na rolę poznawania wielozmysłowego. Ponadto nauczyciele muszą systematycznie informować rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, zachęcać ich do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego oraz opracować diagnozę dojrzałości szkolnej dla tych dzieci, które w danym roku będą rozpoczynać naukę w szkole.

Biorąc pod uwagę warunki realizacji wyżej przywołanej podstawy programowej, dużo miejsca poświęca się w nich na aranżację przestrzeni, która w sposób zdecydowany powinna wpływać na aktywność wychowanków. Dlatego też proponuje się takie jej zagospodarowanie, które ma pozwolić dzieciom na podejmowanie różnorodnych form działania. Wskazane jest w niej np. zorganizowanie stałych oraz czasowych kątek zainteresowań. Ważnym elementem przestrzeni są także zabawki i pomoce dydaktyczne, wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne w tym obszarze jest, by każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń czasowych. Elementem przestrzeni w przedszkolu są również odpowiednio wyposażone miejsca przeznaczone na odpoczynek dzieci (leżak, materac, mata, poduszka), jak również elementy wyposażenia odpowiednie dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Estetyczna aranżacja wnętrza ma umożliwiać celebrowanie posiłków (kulturalne, spokojne ich spożywanie połączone z nauką posługiwania się sztucami), a także dawać możliwość wybierania potraw przez dzieci (walory odżywcze i zdrowotne produktów), a nawet ich komponowania. Aranżacja wnętrza musi też stwarzać dzieciom możliwość podejmowania prac porządkowych, np. po i przed posiłkami, po zakończonej zabawie, przed wyjściem na spacer.

Odnosząc się z kolei do kwestii przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym, warunki wypełnienia tego obszaru edukacji przedszkolnej zalecają realizować te działania przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego. Może to zostać zrealizowane m.in. przez kierowanie do dzieci prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków,

piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi powinien wykorzystać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszych zabawach poznane przez dzieci słowa lub zwroty (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Szczegółowe i precyzyjne określenie zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego powoduje, że nauczyciel pracujący z dzieckiem w przedszkolu ma jasność postępowania edukacyjnego, które ma pomoc dziecku uzyskać gotowość do nauki szkolnej. Może ten cel osiągnąć w każdym typie przedszkola, w tym innej formie wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2020 r., poz. 1520 ze zm.), w której realizowana jest podstawa programowa. Jej zapisy nie precyzują, w co konkretnie ma być wyposażone przedszkole, ale odnoszą się do nabycia przez dziecko określonej wiedzy i umiejętności, które można kształtować w różnych przestrzeniach edukacyjnych.

Kwestię uzyskiwania efektów edukacyjnych przez dzieci w postaci gotowości szkolnej regulują zadania zamieszczone w cytowanej w tym rozdziale podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Zadania przedszkola ujęto w szczegółowych zapisach, odnoszących się do wspierania wielokierunkowej aktywności dzieci, tworzenia warunków umożliwiających im swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek, oraz wzmacnianie poczucia wartości, indywidualności i oryginalności. Zadaniem placówki przedszkolnej jest także organizowanie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbanie o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo dzieci w nich przebywających. Ponadto w zadaniach przedszkola są zapisy mówiące o przygotowywaniu dziecka do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi, a także dbania o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci.

Z zapisów w rozporządzeniu (Ibidem) wynika, że przedszkole odpowiedzialne jest za tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka, takich jak mowa, zachowanie, ruch, środowisko, ubiór, muzyka, taniec, śpiew, teatr i plastyka. Oprócz tego przedszkole odpowiedzialne jest za tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka. Musi przy tym tworzyć warunki umożliwiające dzieciom bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu i stwarzać sytuacje edukacyjne sprzyjające budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym i rozbudzać chęci poznawania innych kultur.

Ważną kwestią w zapisach cytowanego rozporządzenia jest obszar współdziałania z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka, jak również systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju. Jedną z podsumowujących zadania przedszkola wytycznych jest zapis mówiący o systematycznym wspieraniu rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzącym do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole.

4. Edukacyjne wspieranie dzieci w osiągnięciu gotowości szkolnej

Ukończenie przez dzieci etapu przedszkolnego i wejście w nowy etap kształcenia (szkoły) jest dla dziecka nowym doświadczeniem, które może powodować stan stresu. Mając na uwadze kształtowanie gotowości do edukacji szkolnej, należy dziecko przygotować do tej zmiany po to, aby nie była ona dla niego bardzo drastyczna. Zatem w trakcie edukacji przedszkolnej należy kształtować u dziecka różnorodne pożądane w szkole cechy, np. samodzielność radzenia sobie w sytuacjach problemowych, poczucie obowiązkowości, punktualności, rzetelności. Można to osiągnąć, wymagając od dziecka reagowania na polecenia dotyczące np. przyniesienia liści i zrobienia z nich bukietów lub przygotowania różnych innych materiałów, które nauczyciel wykorzysta na zajęciach w przedszkolu. Dziecko powinno wiedzieć, że ma obowiązki nie tylko w domu, lecz również w przedszkolu. Powinno być zachęcane do rzetelnego pełnienia roli dyżurnego i wykonywania różnych prac z własnej inicjatywy lub z polecenia nauczyciela. Dziecko powinno być w miarę możliwości zawsze o tej samej godzinie przyprawdazane do przedszkola, aby wdrażać je do punktualnego przychodzenia i nie spóźniania się na zajęcia.

Aby pomóc dziecku przygotować się do uczestniczenia w lekcji, należy ćwiczyć już w przedszkolu zasady oraz nawyki panujące w klasie szkolnej. Można to osiągnąć poprzez przypominanie dziecku o podnoszeniu ręki w przypadku chęci zabrania głosu i doskonalenie umiejętności skupiania się przez dłuższą chwilę na jednej wykonywanej czynności, np. grze lub zabawie opartej na regułach uwzględniających współdziałanie lub rywalizację. Ważną kwestią jest doprowadzanie tych aktywności do końca. Ciekawymi zajęciami przygotowującymi do roli ucznia są obserwacje przyrody, słuchanie opowiadań, baśni itp.

Przygotowując przedszkolaka do roli ucznia, należy też zaplanować pierwsze zapoznanie z nowym otoczeniem, do którego dziecko trafi po wakacjach. Od niego będzie zależało, czy szkoła oraz klasa staną się miejscem przyjaznym czy tremującym. Jeżeli nauczyciel przedszkola ma taką możliwość, może zorganizować spotkanie z przyszłym nauczycielem ze szkoły. Oczywistym jest fakt ciągłego czuwania nad poprawnym rozwojem dziecka oraz praca nad korygowaniem i wyrównywaniem jego braków oraz trudności rozwojowych (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 155-156).

Nie tylko przedszkole powinno przygotowywać dziecko do bycia uczniem. Powinni również w ten proces zostać włączeni rodzice. Ich rola to m.in. zachęcanie dziecka do aktywności na świeżym powietrzu, zimą może to być wyprawa na sanki, w cieplejszych porach roku wspólne wyjście na basen czy rower. Istotne jest również, żeby rodzice wprowadzali zabawy stymulujące nadgarstek: dziecko może bawić się modeliną, plasteliną, można wspólnie z dzieckiem formować ciasto, babeczki, pierogi. Droga do przedszkola lub powrotna może być wykorzystywana do doskonalenia pamięci i spostrzegawczości. Chodzi tu o zapamiętywanie jak największej ilości szczegółów. Można zapoznawać dziecko z przyrodą, np. rozróżniać drzewa, liście, kolory itp. Dobrym przykładem na ćwiczenie pamięci jest nauczenie dziecka adresu i podstawowych danych zarówno swoich, jak i rodziców. Korzystną formą pracy z dzieckiem w domu jest wspólne czytanie książek (Ostrach, 2014, s. 133). Dziecko oprócz przygotowania merytorycznego powinno mieć w domu przedstawione jasne i zrozumiałe zasady współżycia, znać wyraźne granice swojego postępowania, a rolą rodziców jest konsekwentne ich przestrzeganie. Jednak nie powinni być w ich egzekwowaniu zbyt surowi, gdyż ich zadaniem jest również budowanie w dziecku poczucia własnej wartości i rozwijanie jego samodzielności, czyli

np. pozwalanie mu na dokonywanie różnych wyborów (fasonu bluzki czy butów). Rodzice muszą też umieć doceniać starania dziecka włożone w każdy wysiłek (Święcicka, Jamrożek, Hachulska, 2013, s. 15-16).

5. Specyfika procesu oceny gotowości szkolnej dziecka 6-letniego

Do oceny gotowości szkolnej wykorzystuje się sformalizowane arkusze oceny dojrzałości szkolnej. Są one tak skonstruowane, by można było zbadać poziom dojrzałości szkolnej, jak również zobaczyć tempo, w jakim dziecko potrafi nadrobić zaległości. Do metod wykorzystywanych w ocenie gotowości szkolnej zalicza się: obserwację, analizę dokumentów i rozmowę z rodzicami (Janiszewska, 2012, s. 3).

Ocena gotowości szkolnej to swoisty proces diagnostyczny, obarczony pewnymi zasadami. Należy pamiętać, że:

- każde dziecko jest inne, nie wolno go porównywać z innymi;
- każde dziecko rozwija się inaczej (w zależności od jego doświadczeń, środowiska, jego aktywności);
- u każdego dziecka określone umiejętności pojawiają się w różnym czasie (różne tempo rozwoju);
- każde dziecko posiada różne typy inteligencji;
- proces rozwoju jest ciągły, dziecko cały czas się rozwija i dlatego nie można jednoznacznie oceniać danej cechy, ponieważ w niedługim czasie może się ona zmienić;
- każdy człowiek, nawet dorosły obawia się oceny, dlatego opinie względem dzieci należy wyrażać niezwykle delikatnie;
- każdy jest w stanie do przekroczenia określonych granic, dlatego dziecko musi mieć swobodę w wyrażaniu siebie, swojego myślenia i działania;
- nauczyciel, wartościując rozwój dziecka, jeżeli ma jakieś spostrzeżenia lub zapytania, powinien je skonsultować ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- nauczyciele towarzyszą dziecku przez krótki czas, dlatego ewentualne uwagi i spostrzeżenia muszą uzgadniać z jego rodzicami, którzy znają go dłużej (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017, s. 17).

Diagnoza rozwoju dziecka nie musi wiązać się z trudnościami dla nauczyciela, jeśli tylko będzie miał on odpowiednie przygotowanie i będzie posiadał znajomość metod, zasad, narzędzi, które służą poznawaniu cech osobowości i umiejętności dziecka (Skałbana, 2007, s. 37-46).

Dziecko uczy się ciągle, lecz tempo pracy jest u każdego różne. Osoby chcące wspomagać rozwój muszą wiedzieć, na jakim etapie rozwoju dziecko się znajduje, gdyż różnice w rozwoju przedszkolaków mogą być ogromne. Zawsze trzeba rozpoznać, na jakim etapie rozwoju jest mowa dziecka, jego myślenie, percepcja wzrokowa, słuchowa, orientacja przestrzenna, koordynacja wzrokowo-ruchowa, ponieważ dzięki temu można pracować z każdym indywidualnie. Najbardziej wszechstronną metodą diagnozy dziecka jest obserwacja. Ułatwieniem w jej realizacji mogą być prowadzone przez nauczyciela dzienniczki lub arkusze obserwacyjne. Arkusz służy do określenia tempa rozwoju dziecka w zakresie sfer: fizycznej, umysłowej i społeczno-emocjonalnej. Tylko pełna diagnoza we wszystkich trzech sferach pozwoli precyzyjnie określić tendencje rozwojowe dziecka.

Warunki wykonywania zadań diagnostycznych z wykorzystaniem arkuszy badania gotowości szkolnej przedstawiają się następująco:

- zadania wykonywane przez dziecko powinny być tak rozłożone w czasie, aby nie czuło się ono znużone oraz zmęczone. Jeżeli są podstawy do niepokoju o rozwój dziecka, badanie należy przeprowadzić w przedszkolu (oddziałach przedszkolnych, domu) w kwietniu/maju, zaś w szkole po rozpoczęciu roku szkolnego;
- należy tak zorganizować pracę, aby wykonywanie zadań było dla dziecka dobrą zabawą, a nie przykrą koniecznością;
- w czasie wykonywania zadań należy zagwarantować dziecku spokój, ciszę i poczucie bezpieczeństwa;
- polecenia kierowane do dziecka należy wypowiadać wyraźnie, a w razie potrzeby powtórzyć;
- do realizacji zadań są potrzebne: ołówek, kredki, nożyczki, patyczki, kolorowy papier, farby, pędzle, klej klocki, bibuła, skakanka, piłka;
- określenie rozwoju społecznego dziecka wymaga dłuższej obserwacji w trakcie interakcji z dziećmi i dorosłymi;
- określenie poziomu rozwoju wskazanych sfer może odbywać się w innej kolejności niż zaproponowano w arkuszu, natomiast zadania w każdej sferze ułożone są według wzrastającego stopnia trudności, dlatego nie należy zmieniać ich kolejności (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017, s. 18).

6. Skala Gotowości Szkolnej

Skala Gotowości Szkolnej jest obserwacyjną metodą diagnozy dokonywanej przez nauczyciela edukacji przedszkolnej. Ma charakter skali szacunkowej. Obserwuje się w niej te umiejętności, które są istotne do tego, by poznać upodobania, zainteresowania, a także trudności, których dziecko doświadcza odnośnie do osiągnięcia wszystkich celów w obszarach rozwoju wystarczających do podjęcia nauki w szkole. Dostępne w przedszkolach arkusze pomagające określić stopień gotowości szkolnej uwzględniają zazwyczaj następujące aktywności dziecka:

- zachowania dotyczące poznawczej aktywności dziecka;
- zachowania dotyczące tego jak dziecko współpracuje w grupie;
- analizę zachowania dziecka w trudnych sytuacjach;
- aktywność zadaniową dziecka;
- opis zachowań, które mają przygotować dziecko do nauki czytania, pisania i matematyki.

W wyniku analiz w wyszczególnionych pozycjach tworzy się najczęściej kolejne (cztery) podskale:

- kompetencje poznawcze;
- aktywność;
- sprawność psychomotoryczna;
- odporność emocjonalna.

Wymiary te pozwalają na oszacowanie stopnia gotowości edukacyjnej dziecka. Zazwyczaj diagnozę stawia się po przeprowadzeniu obserwacji w kwietniu, w roku szkolnym poprzedzającym rozpoczęcie nauki w I klasie szkoły podstawowej. Jednak

właściwym postępowaniem diagnostycznym nauczyciela jest przeprowadzenie wstępnej obserwacji przy pomocy zastosowanej skali pod koniec pierwszego lub na początku drugiego semestru rocznego przygotowania przedszkolnego. Celem pierwszej obserwacji jest uzyskanie informacji, które mogą być podstawą pracy z dzieckiem, przekazanie informacji rodzicom, a w razie potrzeby konsultacji ze specjalistą. Gdy dziecko nigdy wcześniej nie chodziło do przedszkola, może się zdarzyć tak, że będzie potrzebować więcej czasu na przystosowanie się do warunków w nim panujących. Celem drugiej obserwacji jest analiza, czy dziecko jest gotowe do podjęcia nauki w szkole, postępy, jakie zrobiło od poprzedniej obserwacji oraz przekazanie tych informacji rodzicom (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2006, s. 11-17).

Pierwsza z podskal, czyli kompetencja poznawcza, może składać się w zależności od dokładności skali z kilkunastu elementów. Dziecko mające rozpocząć edukację szkolną powinno m.in. umieć: wymienić pory roku, zapamiętać i wykonać polecenie, dzielić zdania na słowa, słowa na sylaby i łączyć sylaby w słowa. Druga z podskal, badająca aktywność, również powinna składać się z kilku pozycji. W nich zadania dziecka skierowane mogą być na zwrócenie uwagi na inne dzieci, zapraszanie dzieci do zabaw i rozmów, próby radzenia sobie z trudnościami, chęci osiągnięcia celu oraz sprawdzenie, czy dziecko potrafi dokończyć zadanie, które rozpoczęło. Sprawność psychomotoryczna zawiera zazwyczaj mniej pozycji do sprawdzenia. W tej podskali uwagę zwraca się na to, czy dziecko sprawnie posługuje się nożyczkami, umie zbudować budowle z klocków, prawidłowo trzyma ołówek, rysuje po śladzie lub lubi układanki, np. puzzle. Odporność emocjonalna to również niewielka liczba pozycji do zbadania. Ta podskala jest związana z tym, czy dziecko radzi sobie z nowymi, trudnymi sytuacjami i czy umie wyrażać swoje emocje, m.in.: czy łatwo wybuchają złością, płaczą czy unika zadań, które wymagają samodzielności, czy w czasie zabaw obraża się, odchodzi.

Celem zasadniczym obserwacji diagnozującej gotowość dziecka do edukacji szkolnej jest określenie przez nauczyciela stopnia jego gotowości szkolnej dla poszczególnych typów umiejętności i zachowań. Jest to możliwe dzięki standaryzacji dostępnych na rynku pedagogicznym metod. Informacja o stopniu gotowości szkolnej, obok jakościowej analizy wyników obserwacji, jest ważna dla rodziców i nauczycieli przy podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji dziecka. Jeżeli będzie przekazana nauczycielom w szkole, ułatwi im zaplanowanie pracy z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych dziecka (Ibidem, s. 39).

Podsumowanie

Edukacja przedszkolna powinna odgrywać najważniejszą rolę w osiągnięciu przez dziecko gotowości szkolnej, gdyż tak wynika z zapisów w różnych dokumentach, które sankcjonują działania nauczyciela prowadzącego zajęcia z dziećmi w przedszkolu. Uczęszczając do placówki przedszkolnej, dzieci uczą się współpracy z innymi dziećmi, zdobywają podstawową wiedzę o otaczającym je świecie, nauczyciele przygotowują je do nauki pisania, czytania i liczenia. Współczesny rynek usług edukacyjnych poddawany jest, tak samo jak inne gałęzie gospodarki kraju, nieustannym procesom rywalizacji oraz współzawodnictwa. Planowa obserwacja dzieci pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego stanowi podsumowanie pracy nauczyciela i całej placówki przedszkolnej. Od jej wyników zależy często pozycja rankingowa postrzegania placówki przedszkolnej wśród rodziców – potencjalnych klientów przedszkola. Im wyższy stopień

gotowości szkolnej dzieci osiągną w trakcie pobytu w placówce, tym lepiej jest ona postrzegana w swoim środowisku. Warto wiedzieć, co placówka ma zrobić, aby jej pozycja edukacyjna była na tyle mocna, żeby nie musiała się ona obawiać o nabór dzieci na kolejny rok działalności. Bezpieczeństwo dziecka i osiągnięcie przez nie możliwie pełnej gotowości szkolnej są tymi czynnikami, które nobilitują bądź degradują pozycję przedszkola jako zakładu pracy na rynku usług edukacyjnych.

Ważnym ogniwem, którego nie można pominąć w realizacji procesu kształtowania gotowości szkolnej, są rodzice. W codziennym życiu jest wiele sytuacji, które rodzice mogą sprytnie wykorzystać, aby pomóc swoim dzieciom osiągnąć wyższy poziom gotowości szkolnej. Powinni oni świadomie uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji ich dzieci. Edukacja przedszkolna dostrzega ten fakt i wielokrotnie wykorzystuje go w swoich działaniach. Należy zatem podkreślić, że o ile rola edukacji przedszkolnej w osiągnięciu przez dziecko gotowości do nauki szkolnej jest zasadnicza i niepodlegająca dyskusjom, to bez czynnego udziału rodziców jej jakość może ulegać obniżeniu, przejawiającemu się niższym poziomem oczekiwanych umiejętności oraz wiadomości, jakie dziecko powinno nabyć przed wejściem w drugi etap nauczania, którym jest edukacja wczesnoszkolna.

Bibliografia

- Brejnak, W. (2006). *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki?* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Janeczek, K., Ostrach, Z. (2016). Organizacja środowiska przedszkolnego. W: Z. Ostrach (red.), *Praca przedszkola. Wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne* (s. 33-55). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janiszewska, B. (2012). *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Metody badań dojrzałości. Pomoce do badań*. Warszawa: Wydawnictwo Seventh Sea.
- Jegier, A. (2010). Jak sprawić aby mały uczeń polubił matematykę? W: A. Jegier (red.), *Mały uczeń w szkole* (s. 92-99). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Karbowniczek, J. (2011). Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 215-291). Kraków: Akademia Ignatianum. Wydawnictwo WAM.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna: nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kucharska, A. (2016). Prawne aspekty organizowania niepublicznych placówek przedszkolnych. W: Z. Ostrach (red.), *Praca przedszkola. Wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne* (s. 126-144). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2017). *Nasze przedszkole: program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Kielce: Grupa MAC S.A.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostrach, Z. (2014). *Spoleczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r., poz. 624).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. z 2020 r., poz. 1520).
- Skałbiana, B. (2007). *Terapia pedagogiczna uczniów dyslektycznych w teorii i praktyce*. Radom: Politechnika Radomska. Wydawnictwo.
- Skałbiana, B. (2016). Zabawa jako forma wspierania rozwoju dziecka. W: Z. Ostrach (red.). *Praca przedszkola. Wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne* (s. 115-126). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skura, M., Lisicki, M., Sumińska, D. (2014). *Przed progiem. Jakie umiejętności są potrzebne do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie i jak je rozwijać?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Stańdo, J., Spławska-Murmyło, M. (2017). *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Śliwerski, B. (2022). *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śnieciński, M.J. (red.). (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Święcicka, E., Jamrozek, L., Hachulska, T. (2013). *Przedszkolak przyszłym uczniem w szkole*. Kielce: Samorządowy Ośrodek Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach.

DZIECIĘCA MATEMATYKA W ZABAWIE UKRYTA

(Angelika Kuźma, Agata Kołodziej)¹

Streszczenie

W niniejszym rozdziale prezentujemy, w jaki sposób dzieci przedszkolne poznają oraz bawią się matematyką. Skupimy się na dziecięcej matematyce ukrytej w zabawie przedszkolnej, jest ona bowiem najlepszą formą nauki w życiu każdego dziecka.

Słowa kluczowe: dzieci, matematyka, zabawa, matematyka w zabawie.

Summary

In this chapter, we present how preschool children learn and play with mathematics. We will focus on children's mathematics hidden in preschool play, because it is the best form of learning in every child's life.

Keywords: children, mathematics, fun, mathematics in play.

Wprowadzenie

„Świat matematyki jest dla dziecka niezwykle interesujący, a ono samo ma w sobie niesamowitą, naturalną siłę, której źródłem są ciekawość i potrzeba rozwoju” (Jaworska, Jędrzejewska, Nawrocka-Skolimowska, 2019, s. 24). Przytoczone powyżej słowa ukazują, czym dla dziecka jest matematyka. Ta dyscyplina, zwana „królową nauk”, stanowi dla młodego człowieka niezwykle inspirującą i ciekawą przestrzeń. Wiek przedszkolny to okres, kiedy dziecko rozwija się w sposób dynamiczny, napotyka wiele wspierających je osób, nowych sytuacji i zdarzeń i musi się z nimi zmierzyć. To, w jaki sposób będzie uczestniczyło w tych sytuacjach, czy pozwoli się przez nie poprowadzić rodzicom i nauczycielom, będzie miało wpływ na jego dalszy prawidłowy rozwój.

Dzieciństwo, a zwłaszcza okres przedszkolny, wypełniony jest zabawą. To właśnie poprzez różnego rodzaju zabawy dziecko poznaje świat i uczy się w nim żyć. Rola dorosłego – rodzica, nauczyciela – jest niezmiernie ważna w tym okresie. Staje się on mentorem, który wspiera i prowadzi je przez kolejne etapy rozwoju i sprawia, że owa „podróż” staje się łatwa, ciekawa i przyjemna. W rozwój dziecka wpisuje się zatem świat matematyki, w który ono wejdzie z ochotą i radością, lecz pod jednym warunkiem – że będzie to świat radosny i ciekawy, a dziecko będzie go kojarzyć z przyjemnością. Jakie są więc podstawowe zasady, tzw. klucze do sukcesu, w świecie dziecięcej matematyki. Autorki książki pt. *Dziecinnie prosta matematyka* podają trafne zasady, które powinny towarzyszyć dzieciom podczas poznawania matematycznego świata. Zasady te dotyczą postępowania osób dorosłych wobec dzieci. Oto one:

- poznawaj powierzone ci dziecko wciąż na nowo;
- pozwalaj dziecku popełniać błędy;
- doceniaj rolę swobodnej zabawy dziecka;

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

- nie wymuszaj szybszego rozwoju dziecka;
- nie zmuszaj dziecka do nauki;
- powtarzaj, wzbogacaj i rozwijaj zabawy;
- bądź jednocześnie przewodnikiem i czułym, cierpliwym, wyrozumiałym obserwatorem (Ibidem).

Nasuwa się więc pytanie: w jaki sposób my, dorośli, możemy uczynić matematykę przyjazną dziecku? Jakie są cechy przyjaznej matematyki? Zakłada się, że przyjazna matematyka, to taka matematyka, która jest oparta na zabawie, proponuje wiele aktywności niezbędnych w procesie jej poznawania oraz doświadczania. Dziecko zdobywa nowe wiadomości i umiejętności wtedy, gdy edukacja matematyczna będzie przyjazna jego dziecięcemu sposobowi rozumowania. Co to znaczy? W przypadku dziecka przedszkolnego jest to nauka poprzez zabawę, manipulowanie różnego rodzaju przedmiotami na drodze własnej aktywności motywowanej wewnętrznie. Bardzo ważne jest, aby matematyka była dostosowana do aktualnego poziomu rozwoju, jaki prezentują przedszkolaki, które rozumują przedoperacyjnie i w związku z tym, aby się skutecznie uczyć potrzebują działań na przedmiotach. W tak pojmowanej edukacji matematycznej rolą dorosłego jest czuwanie nad przebiegiem rozwoju dziecka i dawkanie mu odpowiednich doświadczeń matematycznych (Skura, 2009, s. 111).

1. Zabawa jako forma wprowadzenia dzieci w świat matematyki

Z matematyką dzieci spotykają się wszędzie. Jest ona obecna w otaczającym je świecie, który stwarza mnóstwo sytuacji do matematycznych zabaw, obserwacji i nauki. Dziecięca matematyka poznawana poprzez zabawę to najbardziej skuteczna metoda dla małego człowieka. E. Gruszczyk-Kolczyńska (2014) w swojej książce pt. *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu* zwraca uwagę na bardzo ważne zagadnienie, którym jest organizacja procesu kształcenia w przedszkolu. Według autorki dzieci uczą się poprzez:

- zabawy spontaniczne i dydaktyczne;
- sytuacje zadaniowe;
- wydarzenia organizowane w przedszkolu;
- zajęcia edukacyjne.

Zabawa to „zachowanie swobodne, pozostające poza zwykłym życiem, podejmowane bezinteresownie i bez motywacji materialnych, w obrębie wydzielonego, sztucznego czasu i własnej przestrzeni, przebiegające zgodnie z przyjętymi regułami” (Duraj-Nowakowa, Muchacka, 1998, s. 8). Spontaniczna zabawa jest najważniejszą linią rozwoju każdego dziecka, szczególnie przedszkolnego (Wygotski, 1995, s. 67). Jest to taka zabawa, podczas której dziecko bawi się według swojego uznania, pomysłu. Natomiast zabawa dydaktyczna to taka aktywność, którą planuje, organizuje i prowadzi nauczyciel (Ibidem, s. 77). Niezależnie od typu zabawy, proces uczenia się dzieci podczas jej realizacji jest najbardziej dopasowany do ich potrzeb rozwojowych. My, dorośli, często o tym zapominamy, uważając, że to zajęcia dydaktyczne są źródłem zdobywania wiedzy przez dziecko. U dzieci, szczególnie u przedszkolaków, to właśnie swobodna zabawa stanowi doskonałą okazję do nauki. To wtedy dzieci zdobywają nową wiedzę i umiejętności, mogą w sposób łagodny, przyjemny i przyjazny poznać świat, panujące w nim zasady oraz zdobyć nowe umiejętności. Zabawa nie może być tylko „swoistym wypełniaczem czasu”. Powinna być to przestrzeń do poznawania i uczenia się siebie oraz świata. Dzieci

podejmują spontaniczne zabawy z własnej wewnętrznej motywacji i w ten sposób intensywnie się uczą. Celem takiej zabawy jest bawienie się, podczas którego dzieci gromadzą wiele doświadczeń, jakie są im potrzebne do budowania umysłowych schematów. W zabawie dzieci rozwijają się pod względem psychoruchowym, oswajają się z trudnymi sytuacjami oraz nabywają umiejętności, które pozwalają im coraz lepiej funkcjonować w życiu oraz radzić sobie w edukacji. To właśnie w zabawie dziecko w sposób prosty, przyjemny i bezstresowy zdobywa oraz rozwija np. nowe umiejętności matematyczne. Dzieci podczas zabawy uczą jej się bardzo intensywnie.

Podsumowując rolę i znaczenie zabawy w życiu dziecka, można przytoczyć następujące wnioski:

- dzieci podejmują swoje zabawy z przyjemnością, nie z obowiązku. Każdy, kto kieruje zabawą dziecka, nie może go do tego zmuszać, może proponować, ale nie nakazywać;
- zabawa powinna odbywać się „na niby”, ale na wzór i podobieństwa świata realnego;
- podczas organizowania i przebiegu zabaw dydaktycznych należy być ostrożnym z narzucaniem reguł. Zabawa nie może przerodzić się w zadanie do wykonania. Najlepszym rozwiązaniem będzie wspólnie z dziećmi ustalić reguły i pozwolić na modyfikację przebiegu zabawy;
- warto podczas zabawy spontanicznej dziecka wykorzystać moment i sytuację, aby w sposób delikatny, nie zaburzając przebiegu zabawy wpleść różne formy spontanicznego zdobywania wiedzy;
- w zabawie dzieci intensywnie się uczą i rozwijają, gromadzą ogrom doświadczeń, które przetwarzają w schematy umysłowe (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2008, s. 56-57).

Jak więc uczyć matematyki przez zabawę, gdzie w zabawie jest ukryta matematyka? W niniejszym rozdziale spróbujemy udzielić odpowiedzi na to pytanie, bazując na osobistych doświadczeniach, wynikających z pracy z dziećmi 5- i 6-letnimi. Dzieci w tym wieku bardzo lubią poznawać świat matematyki. Jest to dla nich zawsze poznanie pełne radości, przyjemności, odkrywania swoich nowych możliwości i kształtowania wiary we własne siły. Dzieci chłoną matematyczne wiadomości. Nasze wspólne doświadczenie edukacji matematycznej dzieci oparte jest w dużej mierze na zabawie. Matematyka kojarzy się dzieciom z mnóstwem pomocy dydaktycznych, rekwizytów, liczmanów, obrazków, figur, klocków. Działania, jakie wspólnie podejmujemy, odbywają się na zajęciach dydaktycznych przez zabawę, która polega na manipulowaniu, przekładaniu, układaniu, porównywaniu, eksperymentowaniu. Odkrywanie matematyki odbywa się też podczas swobodnych zabaw dzieci, dlatego staramy się wykorzystywać każdą sytuację, aby pokazać przedszkolakom, że matematyka jest wszędzie. Przykładowo, kiedy układają na dywanie wieżę z klocków, prosimy ich, aby zbudowały drugą i porównały, która jest większa. Podczas zabawy w kącie kuchennym podpowiadamy, żeby na talerzach rozkładały po dwa, trzy, cztery owoce, warzywa i porównywały liczebność. Takich sytuacji oraz możliwości, podczas których dzieci bawią się w sposób swobodny, jest bardzo dużo. Każdą zabawę można wykorzystać do rozwijania kompetencji matematycznych. Te wspólne radosne doświadczenia przynoszą dzieciom i nam – nauczycielom – ogromną satysfakcję.

2. Edukacja matematyczna dzieci w przedszkolu

W przedszkolu, w którym pracujemy dzieci poznają matematykę według metody E. Gruszczyk-Kolczyńskiej „Dziecięca matematyka”. Jest to metoda, która łączy w sobie intensywny rozwój intelektualny dziecka z ćwiczeniem umiejętności matematycznych. Dziecięca matematyka „to koncepcja wspomagania rozwoju umysłowego dzieci w wieku przedszkolnym wraz z edukacją matematyczną realizowana tak, aby zapewnić im sukcesy w nauce szkolnej” (Ibidem, s. 238).

Dziecięca matematyka w przedszkolu obejmuje kilka obszarów, do których należą:

- orientacja w przestrzeni;
- rytmy i rytmiczna organizacja czasu;
- kształtowanie umiejętności liczenia, a także dodawania i odejmowania;
- wspomaganie rozwoju operacyjnego rozumowania;
- rozwijanie umiejętności mierzenia długości;
- klasyfikacja;
- układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych jako dalsze doskonalenie umiejętności rachunkowych dzieci;
- waga i sens ważenia;
- mierzenie płynów i sens mierzenia;
- intuicja geometryczna, czyli kształtowanie pojęć geometrycznych;
- konstruowanie gier przez dzieci.

Z orientacją w przestrzeni dziecko ma do czynienia praktycznie przez cały czas. To od niej w dużej mierze zależy sprawne porozumiewanie się i umiejętność współdziałania. Pierwszym krokiem w poznawaniu przez dzieci przestrzeni jest świadomość własnego ciała. Bardzo ważne jest, aby dzieci czuły i wiedziały, że: „To jestem ja...”, „Mam swoje imię...”, „To jest moje otoczenie...”. Świadomość ta dotyczy również kształtowania się własnych możliwości sprawczych dziecka: „Mogę podejść do...”, „Mogę zabrać...”. Dzięki tej świadomości przedszkolak rozpatruje najbliższe otoczenia ze swojego punktu widzenia (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2015, s. 25). Wspomaganie dzieci w tym zakresie kształtowania orientacji przestrzennej polega na przestrzeganiu pewnego porządku pedagogicznego, który uwzględnia model rozwojowy dzieci przedszkolnych. Oto poszczególne etapy kształtowania orientacji przestrzennej u przedszkolaków:

- kształtowanie świadomości schematu własnego ciała;
- ustalanie kierunków od osi własnego ciała i określanie położenia obiektów względem własnego ciała;
- wczuwanie się w sytuację innej osoby i rozpatrywanie otoczenia tak jak ona je widzi;
- wdrażanie dzieci do coraz bardziej precyzyjnego porozumiewania się odnośnie do tego, co się znajduje i dzieje we wspólnym otoczeniu;
- orientowanie się na kartce papieru (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 347-348).

Bardzo ważne jest, aby w kształtowaniu orientacji przestrzennej zachować podany wyżej porządek. Nie wolno pominąć żadnego etapu, ponieważ każdy następny wypływa z poprzedniego. Istotne jest również to, jakie metody zastosujemy, aby pomóc dziecku poprawnie kształtować orientację w przestrzeni. Jako nauczyciele koniecznie powinniśmy organizować różnego rodzaju sytuacje zadaniowe, zabawy i ćwiczenia na miarę możliwości rozwojowych dzieci. Dziecko poznaje najbliższą przestrzeń poprzez ruchowe aktywności

i manipulacje obiektami. Na podstawie tych aktywności powinno nazywać gromadzone doświadczenia oraz formułować wnioski. W tych działaniach powinniśmy towarzyszyć i podpowiadać, a gdy dzieci przejawiają jakiegokolwiek problemy, pomagać im formułować wnioski (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2015, s. 27-28).

Rytm i rytmiczna organizacja czasu to dość skomplikowane zagadnienia, z którymi musi się zmierzyć przedszkolak. Pory roku, dni tygodnia, miesiące, noc oraz dzień są to obliczenia w różnych systemach: czwórkowym, siódemkom, dwunastkowym. Słowa „tydzień” i „rok” mają różne znaczenia, liczba dni tygodnia w miesiącu jest różna. Dla 5-letniego dziecka takie przeliczanie nie jest łatwe. W jaki więc sposób można rytmy i rytmiczną organizację czasu przedstawić dzieciom? E. Gruszczyk-Kolczyńska zachęca do wykorzystania tzw. metody „rytmicznej organizacji czasu”, która korzysta z wrodzonej zdolności dzieci do wychwytywania regularności, którą wykorzystują w swoim rozumowaniu. Metoda ta składa się z ośmiu kroków:

- wychwytywanie regularności;
- przedkładanie dostrzeżonych regularności z jednej reprezentacji na inną;
- stałe następstwo dnia i nocy;
- rytmy i stałe następstwo pór roku;
- tydzień: dwa znaczenia tego słowa;
- rok: dwa znaczenia tego słowa;
- odczytywanie informacji w kalendarzach;
- osadzanie wydarzeń w czasie, czyli prowadzenie kalendarza przeżyć (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 376-377).

Kolejnym działem dziecięcej matematyki, który przedstawimy, jest kształtowanie umiejętności liczenia oraz rachowania. Wywodzi się ona z rytmów i przejmuje od nich kluczowy gest wskazywania. Kształtowanie umiejętności liczenia to proces, który trwa dość długo. Dopiero ok. 7. roku życia dziecko potrafi sprawnie liczyć. W procesie kształtowania liczenia wyróżniamy następujące prawidłowości:

- dziecko wyodrębnia przedmioty, które chce lepiej poznać. Robi to przy pomocy gestu wskazującego. Wskazuje wybrane przedmioty po kolei, dbając o zachowanie rytmu;
- podczas pokazywania przedmiotów dziecko używa liczebników;
- podczas wskazywania dziecko przestrzega reguły „jeden do jednego” – jeden wskazywany przedmiot to jeden wypowiedziany liczebnik;
- dziecko przestrzega reguły stałej kolejności, która polega na tym, że licząc po kolei, wymienia liczebniki i nie pomija żadnego;
- stosuje regułę, że liczebnik wymieniony na końcu ma podwójne znaczenie: dotyczy ostatniego liczonego przedmiotu oraz określa, ile jest wszystkich przedmiotów razem;
- stosuje regułę niezależności porządkowej – przelicza od początku do końca i na odwrót oraz liczy od dowolnego miejsca (Ibidem, s. 355-356).

Kształtowanie u dzieci rozumienia sensu pomiaru długości, pojemności, ciężaru i czasu jest niezwykle ważne, ale też trudne. Jedno jest pewne – przedszkolaki bardzo lubią eksperymentować a mierzenie daje im tę możliwość. Aby dzieci zrozumiały sens pomiaru wielkości ciągłych, którymi są długość, pojemność, ciężar i czas, należy jednak przestrzegać następującej kolejności edukacyjnej:

- najpierw należy zadbać o to, by dzieci zgromadziły jak najwięcej doświadczeń, które pomogą im przejść na poziom rozumowania przedoperacyjnego w zakresie wnioskowania o stałości wielkości ciągłych;
- następnie pomagamy zrozumieć przedszkolakom sens mierzenia i zapoznujemy je z jednostkami pomiaru długości, ciężaru, pojemności i czasu;
- na koniec stwarzamy dzieciom sytuacji i okazji do zastosowania pomiaru, a także posługiwania się jednostkami pomiaru długości, czasu, pojemności i ciężaru w sytuacjach życiowych (Ibidem, s. 370).

Żeby dzieci rozumiały sens mierzenia długości, zaczynamy od zadań i zabaw, podczas których porównują wysokości obiektów w stosunku do swojej sylwetki. Następnie za pomocą kroków, stóp, łokci, dłoni i palców, patyka mierzymy jakąś długość. Wprowadzenie w sens pomiaru długości należy zacząć od tego, co dziecku jest najbliższe, czyli od posługiwania się własnym ciałem. Mierzenie stopą, łokciami, dłonią czy palcami jest łatwe, ponieważ nie wymaga od dzieci operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym, natomiast bardzo dobrze przygotowuje je do wnioskowania o stałości długości (Gruszczyk-Kolczyńska, 2021, s. 143). Z doświadczenia wiemy, że jest to zadanie bardzo ciekawe oraz atrakcyjne dla przedszkolaków. Widok, jak chodzą i mierzą, porównują i dyskutują między sobą, a co za tym idzie – odkrywają sens pomiaru, jest inspirujący dla nas jako nauczycieli, a tym bardziej dla dzieci. Wraz z nimi możemy więc mierzyć długość sali za pomocą kroków, długość stolika za pomocą palców u dłoni. Dzieci mierzą i przeliczają same lub w parach, gdzie jedno z nich przekłada stopy, łokcie, a drugie liczy. W takim działaniu oprócz pomiaru uczą się także współpracy. Można wykorzystać naturalne „narzędzia pomiaru” jak patyk, pasek papieru, kawałek sznurka i mierzyć długość dywanu, korytarza, parapetu. Kolejnym etapem w kształceniu rozumowania sensu mierzenia jest wspomaganie dzieci w we wnioskowaniu o stałej długości obiektów przy jednoczesnym obserwowaniu zmian typu „zwijanie, składanie”. I tu zaczyna się wielkie eksperymentowanie – przedszkolaki zaczynają działać i dyskutować, wypowiadać się. Do takich wspólnych zabaw należy przygotować dwa sznurki jednakowej długości. Najpierw dzieci rozkładają sznurki i porównują, czy są takiej samej długości. Następnie jeden ze sznurków zwijamy w kłębek i prosimy dzieci, aby teraz porównały ze sobą sznurki, czy są tej samej długości. Do tej zabawy możemy wykorzystać również paski z papieru, które porównujemy między sobą, zwijamy w harmonijkę lub rulonik. Podczas kiedy dzieci eksperymentują i porównują, dorosły nie komentuje ich wypowiedzi, jedynie zachęca, aby kilka razy powtórzyły pomiar. Ostatnim etapem jest poznawanie przez dzieci narzędzi do pomiaru, jakimi są: taśma krawiecka, miarka stolarska, linijka. Najpierw pozwalamy dzieciom pooglądać te narzędzia pomiarowe, pozwalamy im, aby same odgadły, jak się nimi mierzy. W prosty sposób należy dzieciom wytłumaczyć, co znajduje się na narzędziach – liczby, kreski, centymetry i pozwolić im mierzyć.

W wieku 5 lat dzieci już są gotowe do tego, aby kształtować u nich umiejętność wnioskowania o stałości ilości płynów przy zmianach typu przelewanie czy napełnianie. Eksperymenty z wodą i różnego rodzaju płynami stanowią fascynujący świat do odkrywania swoich nowych zdolności i umiejętności. Niezbędne są tu różnego rodzaju butelki, lejki, kubeczki z zabarwioną wodą. Zaczynamy eksperymentowanie, pozwalając dzieciom na przelewanie – wlewanie i wylewanie wody kubkiem z jednego naczynia do drugiego. Podczas eksperymentowania dzieci obserwują, jaki jest efekt, gdy dolewają wody lub gdy odlewają. Można także wraz z dziećmi liczyć, ile kubków wody trzeba wlać do butelki,

aby się zappełniła. Następnie bawimy się w przewracanie napełnionej wodą i zakręconej butelki i ustalamy, czy teraz jest tyle samo wody. Kolejnym etapem jest pomiar – wlewamy kubek wody i zaznaczamy markerem poziom wody, rysując podziałkę na butelce.

Do kształtowania u dzieci sensu i umiejętności ważenia potrzebna nam będzie waga. Skąd taką wziąć? Na pewno warto wybrać się z dziećmi do sklepu, w którym będzie waga i poprosić ekspedientkę, aby pokazała dzieciom, jak ona działa. Najbardziej pomocna będzie natomiast waga, którą wraz z dziećmi sami skonstruujemy. Wagę taką można stworzyć z patyka, kija od miotły, dwóch toreb jednorazowych, a odważnikami mogą być zwykłe klocki, kasztany itp. Ważne jest, by były podobne wielkością i masą (ciężarem). Kiedy dzieci poznają już działanie wagi, zaczynamy ważenie. Ważyć można wszystko: lalki, samochodziki, misie, artykuły spożywcze itp. Ile przy ważeniu jest zabawy, radości, zdziwienia. Przedszkolaki chcą ważyć wszystko, tak ich to fascynuje, że nie chcą tej zabawy zakończyć. Warto podczas wizyty w sklepie pozwolić dzieciom na odczytywanie informacji na opakowaniach – ile co waży: 1 kg soli, 1 kg mąki, ½ kg cukru czy 25 dag czekoladek. Wizyta w sklepie jest wspaniałą okazją do kształtowania u dzieci sensu kupowania i wymiany pieniędzy za towar (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 375-376).

Rozwijanie u przedszkolaków intuicji geometrycznych jest również procesem bardzo ciekawym oraz lubianym przez przedszkolaki. W wieku 5 lat potrafią już one różnicować kształty figur, a także posługują się pojęciami: „koło”, „trójkąt”, „kwadrat”. Aby podejmowane działania były skuteczne, należy jednak przestrzegać pewnych prawidłowości. Należy każdemu dziecku pozwolić manipulować różnego rodzaju kartonikami o różnej wielkości, w różnych kolorach, ale tym samym kształcie, np. kwadrat. Dzieci muszą mieć możliwość, aby poznany kształt samemu odtworzyć poprzez ruch ręki, w rysunku lub na geoplanie. Działania, jakie wraz z dziećmi podejmujemy, to:

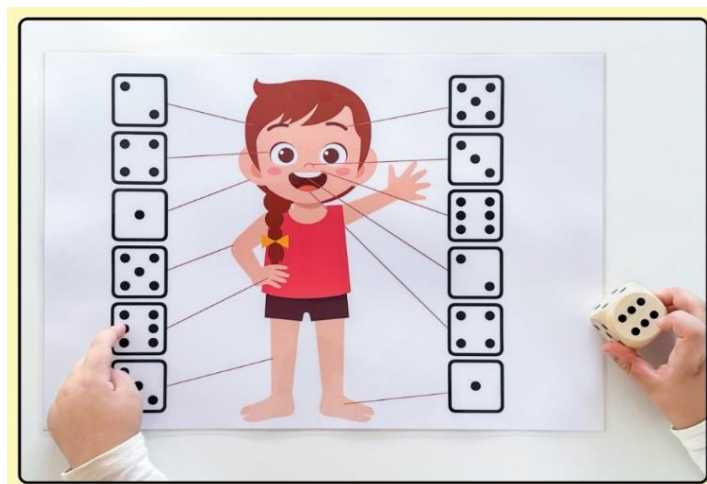
- wyodrębnianie kształtu spośród innych cech przedmiotu, nazywanie oraz zapamiętywanie;
- rysowanie w powietrzu kształtów figur: koło, trójkąt, prostokąt, kwadrat, wyszukiwanie w otoczeniu przedmiotów o podobnym kształcie, a następnie kreślenie poznanego kształtu w powietrzu lub na geoplanie;
- segregowanie kartoników według kształtu;
- układanie różnego rodzaju szlaczek z kolorowych kartoników w podobnym kształcie;
- układanie różnych kompozycji – według pomysłu dzieci z kolorowych kartoników;
- dostrzeżenie symetrii (Ibidem, s. 381-384).

Inspirującym i bardzo ciekawym dla przedszkolaków zadaniem jest konstruowanie gier. Dzieci bardzo lubią tę formę aktywności matematycznej. Konstruowanie gier rozwija dziecięcy umysł, hartuje odporność emocjonalną i uczy ważnych umiejętności matematycznych. Aby poprawnie nauczyć dzieci konstruować i grać w gry dydaktyczne, należy zacząć od tzw. gry ściganki. Konstruowanie takiej gry zaczynamy od wytłumaczenia i przybliżenia jej sensu, tj. umowności ścigania się na planszy, naprzemiennego rzucania kostką i przesuwania pionkami od startu do mety. Bardzo ważne jest, aby dzieci wiedziały, że podczas gry obowiązują pewne zasady, których należy przestrzegać. Pewne jest, że podczas gry dzieciom towarzyszą różne emocje: radość zwycięstwa i smutek porażki. Kiedy już dzieci opanowały zasady gry ściganki, przechodzimy do konstruowania gier opowiadań. Tematem takich gier jest opowiadanie – każda gra to inne opowiadanie.

Konstruowanie odbywa się w parach: dorosły – dziecko lub dziecko – dziecko. Ważne, aby pierwszą planszę do gry zbudował dorosły, dziecko się przygląda i pomaga. Kolejną grę próbuje skonstruować dziecko, a dorosły wspiera, podpowiada i służy pomocą. Po skonstruowaniu gry następują rozgrywki. Tematem gier mogą być zwierzęta, samochody, osoby itp. Gry – opowiadania należą do gier planszowych, gdzie plansza jest zakodowanym opowiadaniem, a przygody w każdej grze są inne, narysowane w postaci pułapek i premii. Do skonstruowania takich gier potrzebujemy np. małe zabawki z jajek niespodzianek, można je równie dobrze ulepić samemu z masy solnej. Potrzebne są także kostki do gry, gdyż podczas rozgrywek jest mnóstwo liczenia i przeliczania. Grę opracowujemy na sporym arkuszu papieru przy pomocy mazaków i kredek. Podczas takiej gry dzieci rozwijają swoją mowę, uczą się opowiadać, rozwijają umiejętność liczenia, panować nad swoimi emocjami, cieszyć z wygranej czy znosić smak porażki (Gruszczuk-Kolczyńska, Zielińska, 2015, s. 210-221).

3. Propozycje zabaw i gier rozwijających kompetencje matematyczne dzieci w przedszkolu

Rozpocniemy od ćwiczeń, a także zabaw, które kształtują u dzieci orientację w przestrzeni. Najpierw należy przeprowadzić z dzieckiem szereg zabaw wspomagających w kształtowaniu świadomości schematu własnego ciała. Dobrze jest usiąść naprzeciwko dziecka. Równie dobrze można to ćwiczenie przeprowadzać w parze dziecko – dziecko. Dotykamy delikatnie najpierw głowę, włosy, czoło, oczy, uszy, usta, brodę. Przy każdej części ciała na chwilę się zatrzymujemy i głośno ją nazywamy. Bardzo ważne jest, aby ćwiczeniu temu towarzyszył ciepły uśmiech, delikatny dotyk. Warto użyć tutaj małych lusterek, w których dzieci oglądają swoją mimikę – robią miny i nazywają je. I tak po kolei dzieci oglądają swoje ręce, nogi i tułów, nazywając przy pomocy i podpowiedzi nauczyciela poszczególne ich części. Bardzo atrakcyjną zabawą na utrwalenie nazw części ciała jest zabawa przedstawiona na zdjęciu poniżej. Potrzebujemy do niej planszy z sylwetką dziewczynki lub chłopczyka oraz kostki do gry. Sylwetka musi zawierać wszystkie widoczne części ciała dziecka. Dziecko rzuca kostką, liczy ilość oczek wyrzuconych i odnajduje na planszy kwadrat z tą samą liczbą oczek. Po linii odnajduje konkretną część ciała, którą musi nazwać i pokazać na sobie. Kiedy wykona prawidłowo zadanie, wyznacza kolejną osobę do rzutu kostką. Grę przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Gra „Części ciała”.
Źródło: opracowanie własne.

Aby utrwalić z dziećmi nazwy części ciała, można zagrać z nimi w grę „Ja mam..., kto ma?”. Każde dziecko otrzymuje kartkę, która jest podzielona na pół, a na każdej połowie jest przedstawiona ilustracja z konkretną częścią ciała. Na górnej części znajduje się wyrażenie „Ja mam np. głowę” – bo to przedstawia ilustracja, a na dolnej części jest wyrażenie „Kto ma? np. dłoń” przedstawioną na ilustracji. Po wypowiedzeniu tych dwóch zdań odzywa się dziecko, które ma dłoń i odpowiada w ten sam sposób, wywołując kolejną osobę do odpowiedzi.



Rysunek 2. Gra „Ja mam, kto ma?”.

Źródło: opracowanie własne.

Kiedy dzieci opanowały już schemat własnego ciała, należy przejść do kształtowania zdolności rozpatrywania otoczenia z punktu widzenia własnego i drugiej osoby, a także w odniesieniu do wybranego obiektu. Występuje tu szereg zabaw i ćwiczeń, które uczą kierunków w przestrzeni. Dzieci mogą pod dyktando nauczyciela rzucać i przekładać woreczki: w dół, w górę, za siebie, przed siebie itp. Bardzo ciekawą zabawą jest także chodzenie pod dyktando nauczyciela. Nauczyciel mówi: idź dwa kroki w przód, obróć się dookoła siebie, idź trzy kroki w stronę lewą itp.

Aby nauczyć dziecko rozpatrywania otoczenia z punktu widzenia drugiej osoby, warto wykorzystać pluszowego misia. Zabawa „Co widzi miś?” sprawdza się tutaj bardzo dobrze, gdyż dzieci lubią misiowi pokazywać, co potrafią i go uczyć. Do zabawy tej potrzebny będzie pluszowy miś. Siadamy z misiem na krzesełku tak, aby miś plecami dotykał brzuszka dziecka. Nauczyciel zwraca się do dziecka: Pokaż, w którą stronę patrzy miś... patrzcie w tę samą stronę... Postaw misia po swojej lewej stronie... miś patrzy w lewą stronę... Powiedz, co widzi twój miś... Postaw misia z tyłu za sobą tak, żeby patrzył w przeciwną stronę niż ty... Pokaż, w którą stronę patrzy miś... a w którą patrzysz ty... (Ibidem, s. 31-35).

Przedшкоlaki bardzo lubią zabawy z misiem – staje się on ich przyjacielem, który pomaga w edukacji i przynosi mnóstwo radości. Dzięki misiowi nauka staje się miłą zabawą.

Na rysunku 3 przedstawione jest, w jaki sposób uczyć dziecko rozpatrywania otoczenia w odniesieniu do wybranego obiektu. Potrzebujemy oczywiście misia i krzeselko. Najpierw nauczyciel zwraca się do dziecka: Usiądź na krzeselku... stań za krzeselkiem... Następnie mówi: Połóż misia na krzeselku... Połóż misia za krzeselkiem... Połóż misia pod krzeselkiem... Połóż misia obok krzeselka... Dzieci z radością wykonują polecenia nauczyciela, bawiąc się razem z misiem.

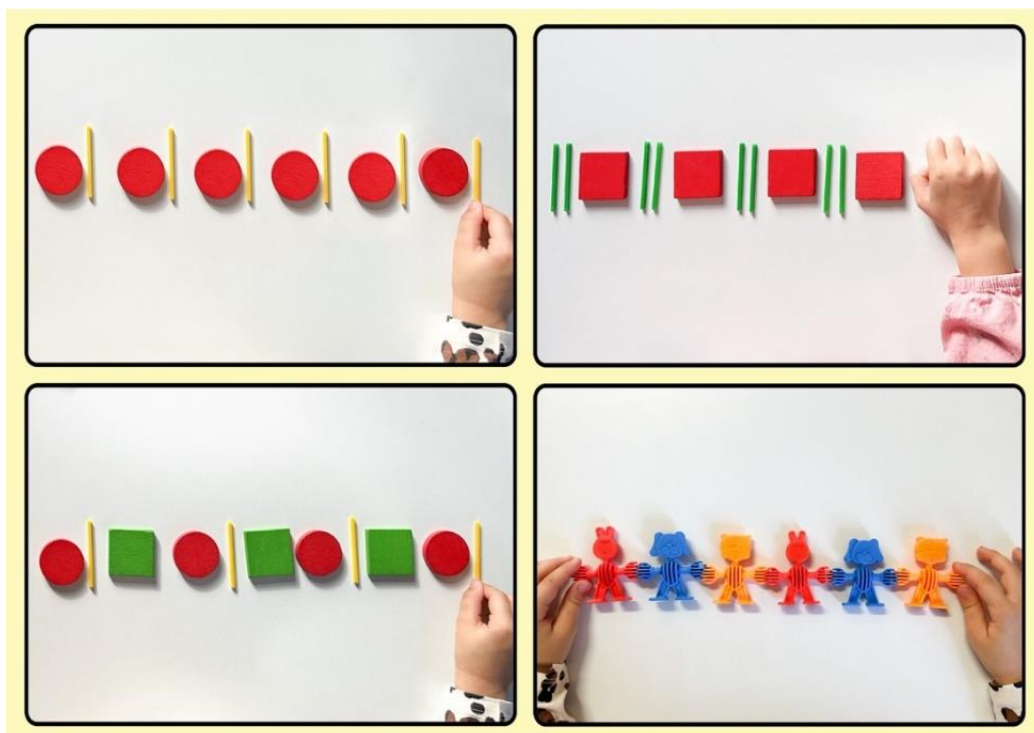


Rysunek 3. Zabawa kształtująca orientację w przestrzeni z misiem i krzeselkiem.

Źródło: opracowanie własne.

Do ćwiczeń oraz zabaw sprzyjających dostrzeganiu regularności – rytmów – potrzebować będziemy kartonowe kolorowe kółka, prostokąty, kwadraty i trójkąty oraz kolorowe patyczki do liczenia. Rozpoczynamy od układania prostych rytmów. Najpierw układa nauczyciel, prosząc dziecko, żeby obserwowało oraz dokończyło układanie przedstawionego rytmu. Kiedy rytm zostanie ułożony, nauczyciel wspólnie z dzieckiem odczytuje rytm. Kolejnym krokiem jest ułożenie trudniejszego rytmu i odczytanie go. Następnie układamy rytmy w jeszcze bardziej skomplikowany sposób – układamy je naprzemiennie – nauczyciel układa, odczytuje z dzieckiem, po czym dziecko kontynuuje układanie rytmu.

Kiedy dzieci opanowały już układanie rytmów, można w codziennej zabawie swobodnej układać rytmy według własnego pomysłu, wykorzystując do tego kolorowe klocki konstrukcyjne, figurki do zabawy itp. lub różnego rodzaju materiały naturalne jak: kasztany, liście, żołędzie itp. Układanie rytmów jest dla dzieci zadaniem bardzo ciekawym, a to, czego nauczyły się podczas zajęć, mogą następnie wykorzystywać w codziennych sytuacjach. Często jako nauczyciele obserwujemy jak dzieci, bawiąc się klockami, układają rytmy według własnego pomysłu.



Rysunek 4. Układanie rytmów.
Źródło: opracowanie własne.

Bardzo atrakcyjną zabawą dla dzieci jest projektowanie sukienki „Pani Jesieni”. Do zabawy potrzebujemy tułowia „Pani Jesieni”, sznurka do stworzenia konturu sukienki, darów jesieni oraz klocków. Zadaniem dzieci jest zaprojektowanie sukienki dla „Pani Jesieni” w sposób rytmiczny z darów i klocków według własnego pomysłu. Zabawę możemy wykorzystać analogicznie dla każdej pory roku, zmieniając jedynie materiały, z jakich dzieci będą projektować sukienkę. Rysunek 5 przedstawia projekt sukienki dzieci 5-letnich.

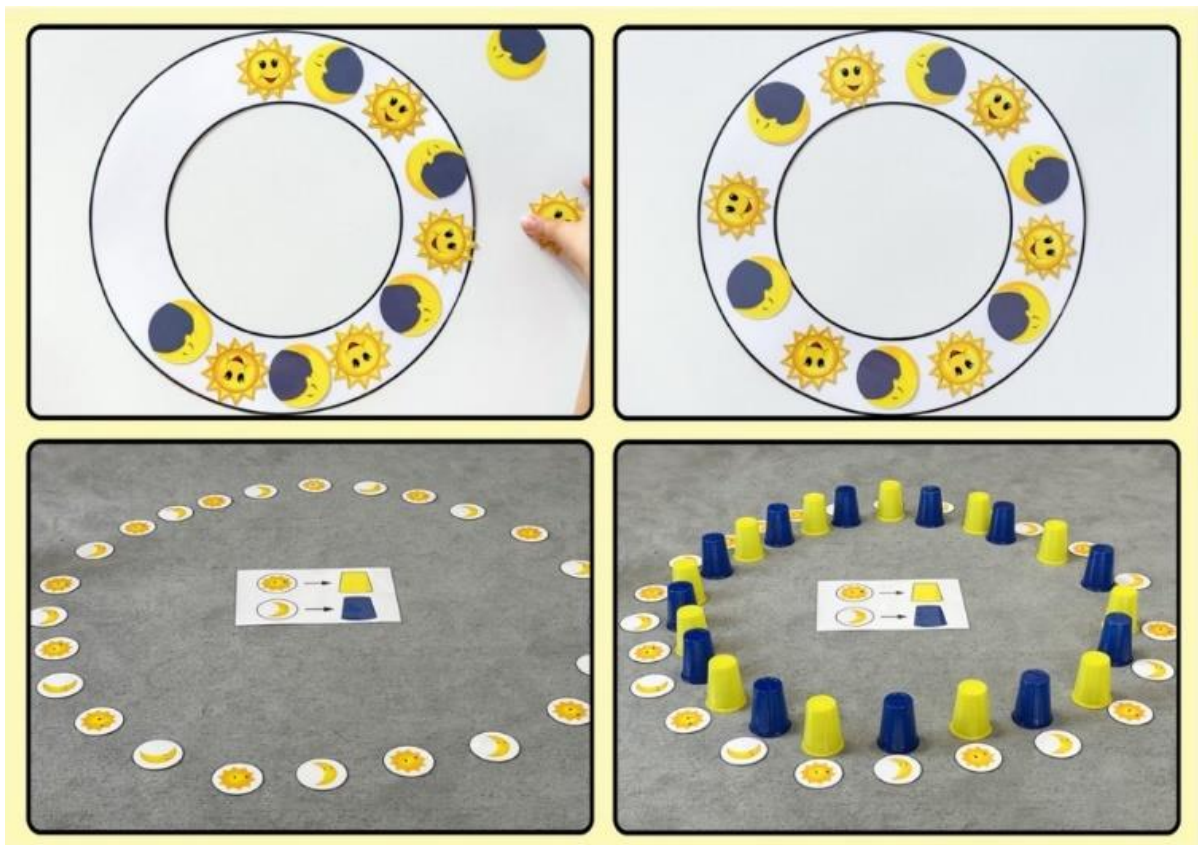


Rysunek 5. Projektowanie sukienki „Pani Jesieni”.
Źródło: opracowanie własne.

O wiele trudniej jest dzieciom dostrzec i zapamiętać oraz kontynuować rytm usłyszany. Rytm taki konstruuje się przy pomocy dłoni. Nauczyciel wystukuje rytmicznie – klaszcze rytm, a dziecko go powtarza. Następnie można klaszcze i uderzać dłońmi o stół – zadaniem dziecka jest zapamiętać i powtórzyć. Do układania rytmów można używać też całego ciała, wykonując naprzemiennie: podskok – przysiad, podniesienie rąk do góry – położenie na biodrach i wyciągnięcie na bok. Dziecko obserwuje i stara się powtarzać oraz kontynuować rytm (Ibidem, s. 48-51).

Rytmiczna organizacja czasu jako treść nauczania wymaga metody, dzięki której korzystamy z wrodzonej zdolności dzieci do wychwytywania regularności i korzystania z tej umiejętności w dziecięcym rozumowaniu. Następnie, krok po kroku, możemy dziecku uświadamiać stałe następstwo dnia i nocy, porządek następujących po sobie dni tygodnia, miesięcy i pór roku. Kiedy dzieci opanują już następstwa czasowe, przybliżamy im umowy, jakie obowiązują w obliczeniach kalendarzowych (Ibidem, s. 174). Oto kilka zabaw i ćwiczeń, które kształtują umiejętność rytmicznej organizacji czasu.

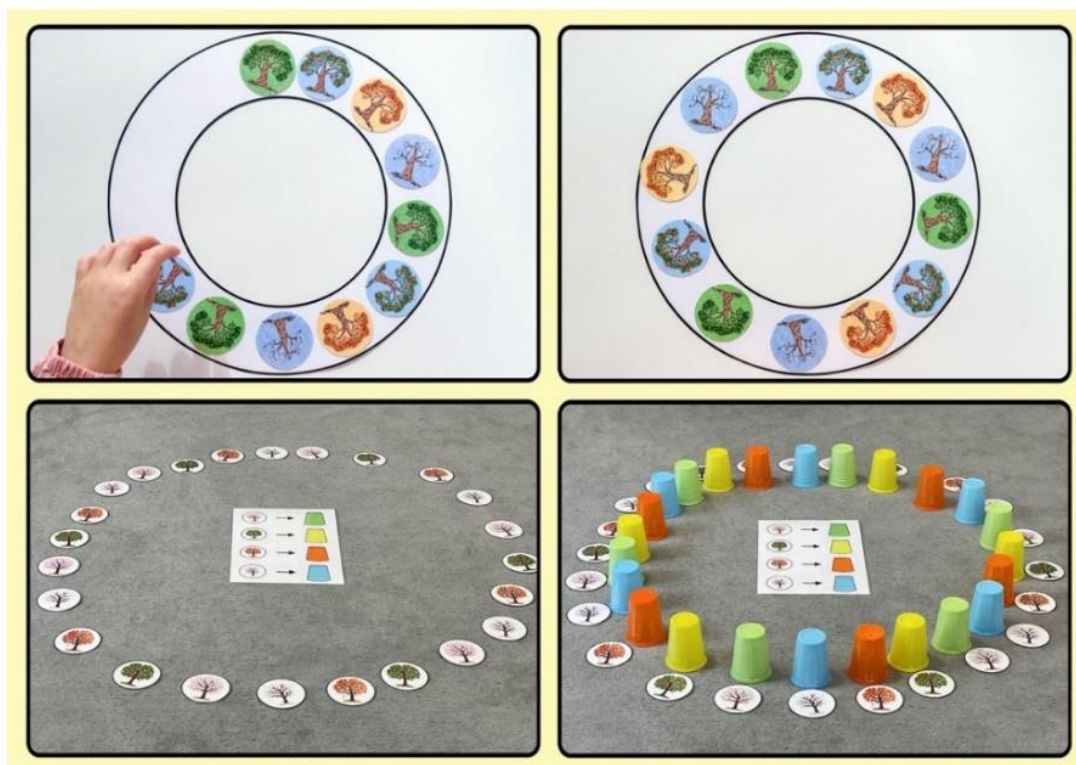
Dzień – noc. Do realizacji tych treści potrzebujemy papierowej obręczy oraz kartoników przedstawiających słońce i księżyc. Układamy naprzemiennie rytm dzień – noc. Analogicznie zabawę możemy powtórzyć, używając krążków i kolorowych kubeczków. Rysunek 6 przedstawia obydwie wersje wykonane przez dzieci 5-tetnie.



Rysunek 6. Układanie rytmów związanych z następstwem dnia i nocy.

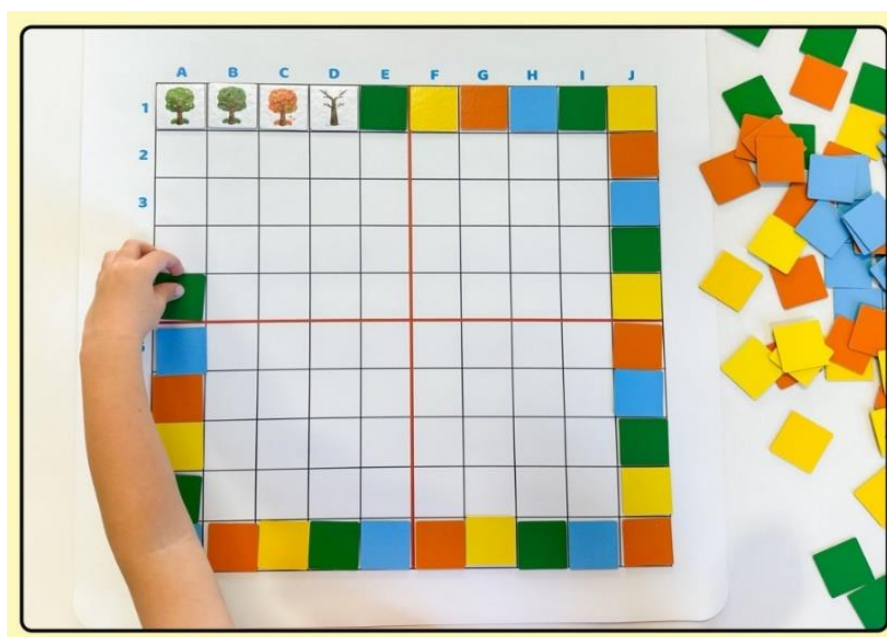
Źródło: opracowanie własne.

Pory roku. Potrzebujemy papierową obręcz oraz kartoniki przedstawiające drzewa w czterech porach roku. Układamy: wiosna – lato – jesień – zima. Analogicznie zabawę możemy powtórzyć, używając krążków i kolorowych kubeczków.



Rysunek 7. Układanie rytmów związanych z następstwem pór roku.
Źródło: opracowanie własne.

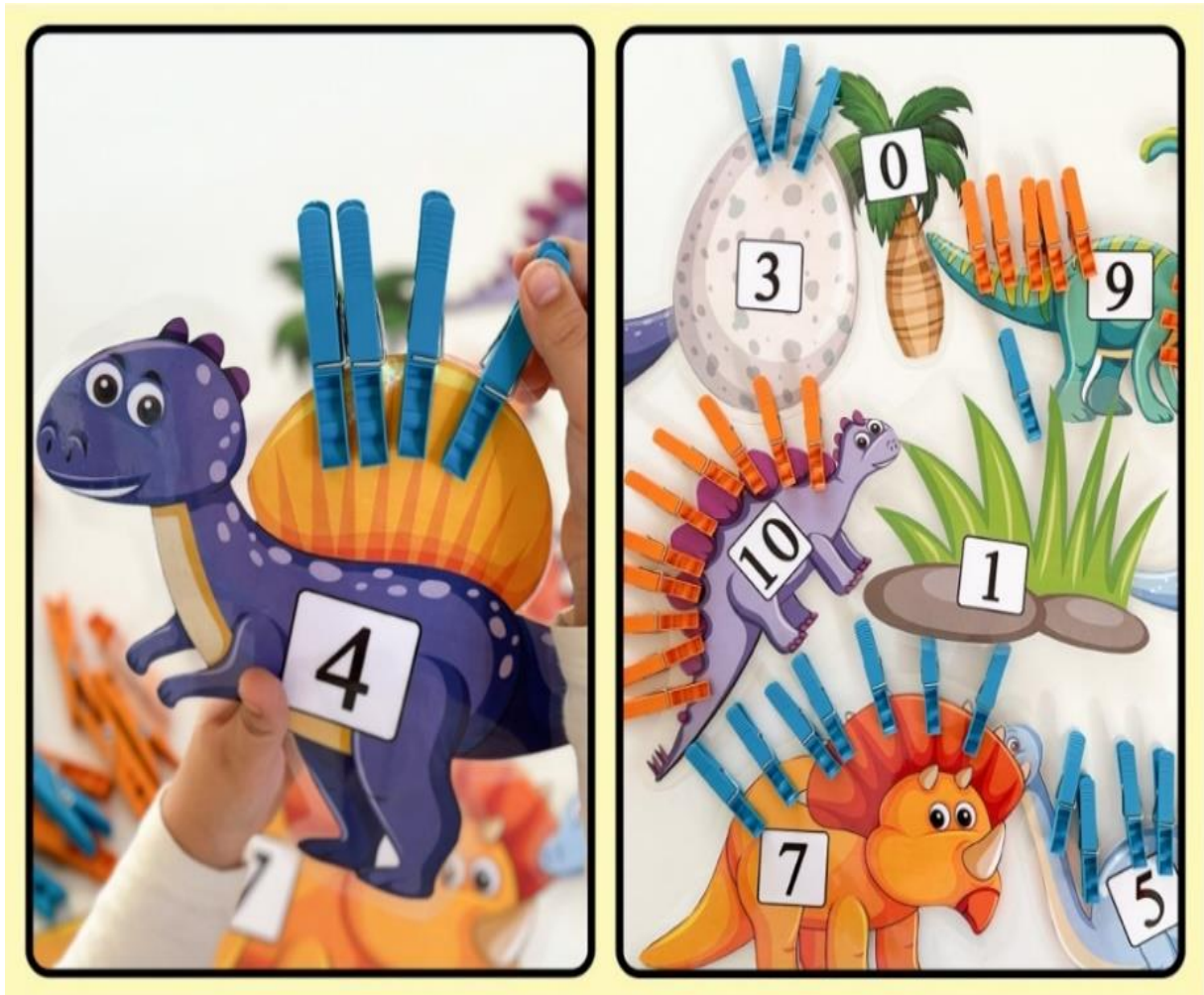
Bardzo podobną zabawę można zrealizować na małej macie do kodowania. Potrzebujemy matę do kodowania, kartoniki przedstawiające drzewa pór roku oraz kartoniki w kolorach zielonym, żółtym, pomarańczowym i niebieskim, symbolizujące daną porę roku. Nauczyciel układa kartoniki z drzewami wiosna – lato – jesień – zima, a dziecko powinno przyporządkować kartonik z odpowiednim kolorem do danej pory roku i układać już do końca rytm, używając kolorowych kartoników.



Rysunek 8. Układanie rytmów związanych z następstwem pór roku na macie do kodowania.
Źródło: opracowanie własne.

Aby dzieci chciały liczyć, przeliczać i rachować, muszą wykonywać bardzo dużo ćwiczeń i zabaw. Musimy pozwolić im przeliczać wszystko, co chcą. Przedszkolaki uwielbiają liczyć, chwalą się, że już potrafią liczyć nie tylko do 10, ale do 20 i nawet dalej. Ważne, by dzieciom stwarzać sytuacje do przeliczania. Poniżej ukazano kilka zabaw manipulacyjnych, podczas których dzieci nabywają umiejętność przeliczania w zabawie.

Pierwsza zabawa to „Dinozaury”. Do zabawy potrzebujemy sylwetki dinozaurów z konkretną cyfrą na grzbiecie oraz spinacze. Po odczytaniu wartości cyfry, dziecko przypina na grzbiecie dinozaura taką samą ilość spinaczy, tworząc kolce.



Rysunek 9. Zabawa „Dinozaury”.
Źródło: opracowanie własne.

Kolejna zabawa to „Ile to warzyw i owoców?”. Do zabawy potrzebujemy puszek (jak na rysunku 10) w liczbie 10, ponumerowane cyfrą od 1 do 10. Na puszkach muszą być obrazki z konkretnymi owocami lub warzywami, które będziemy do danej puszki wrzucać. Przed dzieckiem rozkładamy puszki, według cyfry podanej na każdej puszce i rozsypujemy wymieszane owoce oraz warzywa. Dziecko przelicza oraz wrzuca do odpowiedniej puszki warzywa i owoce.



Rysunek 10. Zabawa „Ile to warzyw i owoców?”.
Źródło: opracowanie własne.

Bardzo podobną zabawą do powyżej opisanej jest zabawa „Liczę dinozaury”. Do jej realizacji wykorzystujemy plastikowe skorupki w kształcie jajka, na których widnieją cyfry oraz dinozaury. Dla ułatwienia, jajka mogą być takiego samego koloru co dinozaury, które w konkretnym jajku się znajdują. Dzieci odczytują wartość cyfry na skorupce jajka, przeliczają dinozaury i po ustaleniu ich liczby wrzucają do jajka.



Rysunek 11. Zabawa „Liczę dinozaury”.
Źródło: opracowanie własne.

„Ozdób ogonek myszki” to kolejna zabawa, w której dzieci kształtują sprawność liczenia. Do zabawy potrzebujemy szablony myszek w liczbie 10. Na każdej myszce jest cyfra z przedziału od 1 do 10. Każda myszka posiada ogonek, na który nawlekamy odpowiednią liczbę koralików, ozdabiając w ten sposób ogonek. Liczba koralików na ogonku musi być taka sama jak cyfra na brzuszku myszki.



Rysunek 12. „Ozdób ogonek myszki”.
Źródło: opracowanie własne.

Zabawa „Ile język ma kolców?” należy już do trochę trudniejszych. W tej zabawie dziecko wyrzuca dwiema kostkami liczbę oczek, którą musi przeliczyć i przyczepić odpowiednią ilość spinaczy językowi na grzbiecie, tworząc jego kolce.



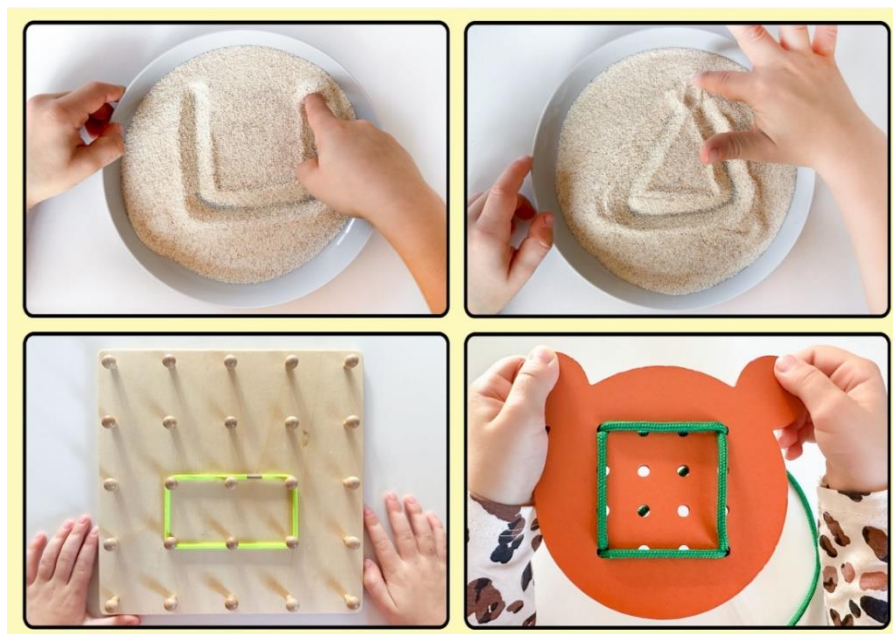
Rysunek 13. „Ile język ma kolców?”.
Źródło: opracowanie własne.

Kształtowanie intuicji geometrycznych rozpoczynamy od wyodrębniania kształtu spośród innych cech przedmiotu, nazywanie i zapamiętywanie go. Aby utrwalić kształty i nazwy poznanych figur, przedszkolaki mogą za pomocą kasztanów układać figury geometryczne po śladzie.



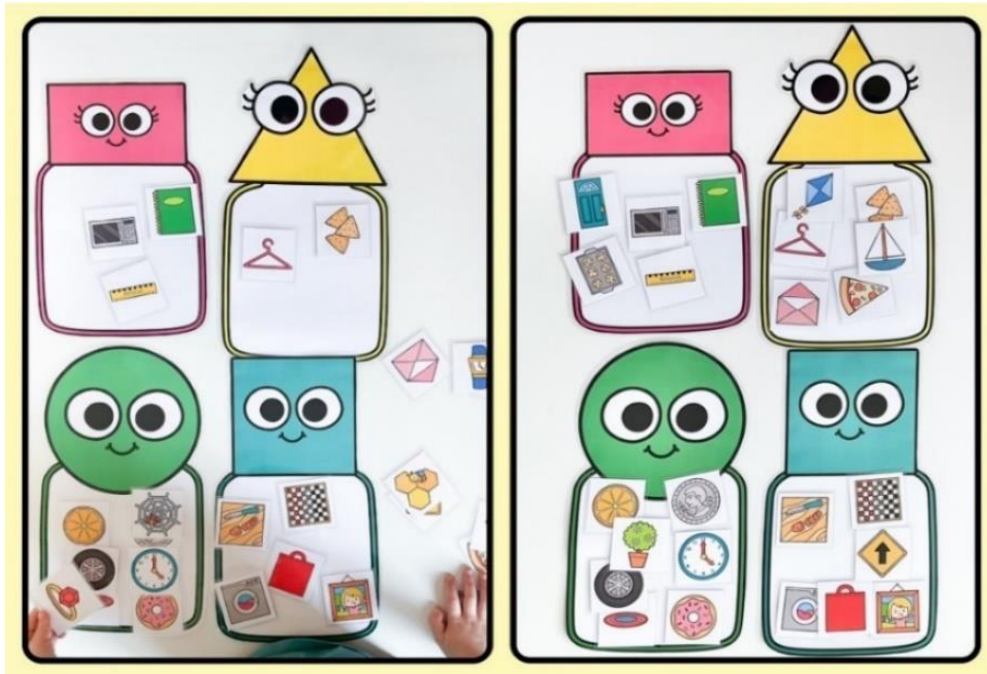
Rysunek 14. Figury z kasztanów.
Źródło: opracowanie własne.

Następnie pozwalamy dzieciom rysować w powietrzu kształty figur: koło, trójkąt, prostokąt, kwadrat, wyszukiwać w otoczeniu przedmiotów o podobnym kształcie, a następnie kreślić poznane kształty na tacy z kaszą mąką lub tworzyć je na geoplanie. Do ćwiczeń i zabaw potrzebujemy tacę z kaszą (najlepiej mąką) oraz geoplan i kolorowe gumki.



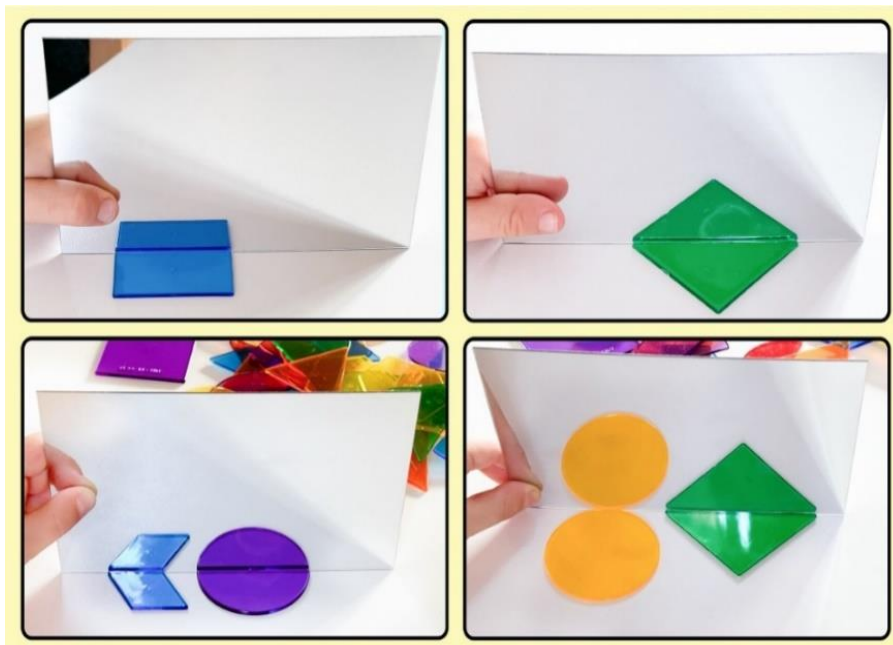
Rysunek 15. Zabawy z kaszą i geoplanem.
Źródło: opracowanie własne.

Dzieci bardzo lubią klasyfikować, dlatego też warto dać im do zabawy kartoniki z różnymi przedmiotami, które przypominają jakiś kształt i poprosić o powkładanie ich do słoików z odpowiednimi figurami. Poniżej przedstawiamy, w jaki sposób można stworzyć dzieciom atrakcyjną pomoc dydaktyczną do tej zabawy.



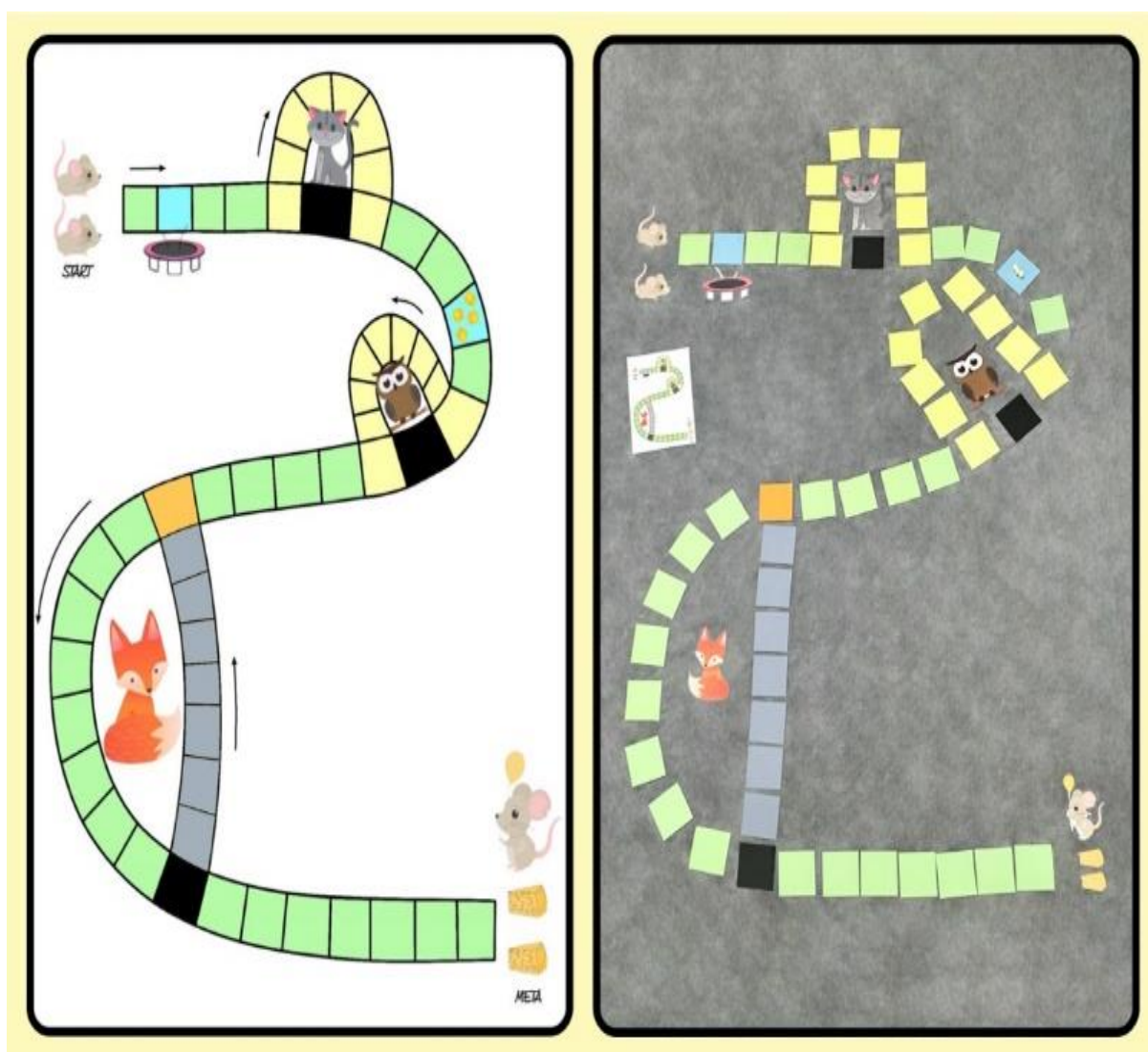
Rysunek 16. Klasyfikacja figur do słoików.
Źródło: opracowanie własne.

Aby dzieci mogły dostrzec symetrię, potrzebujemy lusterka i kolorowych kształtów figur w różnych kształtach. Dziecko przykładając lusterko do figury w różnych miejscach i może obserwować nowy kształt, powstały z odbicia. Może go nazwać i opisać słowami.



Rysunek 17. Zabawy z lusterkiem.
Źródło: opracowanie własne.

Konstruowanie gier jest dla dzieci zadaniem bardzo emocjonującym i angażującym. Każdy przedszkolak chce być aktywny oraz brać udział w tworzeniu gier. Wspólnie z naszymi przedszkolakami stworzyliśmy grę opowiadanie „Wędrówka myszek do sera”. Do stworzenia gry potrzebujemy kartoniki w kształcie kwadratu zielone, żółte, pomarańczowe, czarne i szare, szablony przedstawiające myszki, kota, lisa, sowę, trampolinę oraz dwa serki. Zadaniem dzieci było ułożenie drogi gry, tj. drogi myszek do sera. Na drodze tej myszki napotykały na przeszkody, które powodowały cofanie się w drodze do sera albo dodatkowy ruch do przodu, np. w postaci jakiegoś bonusu punktowego. Przy tworzeniu gry dzieci były niezwykle zaangażowane. Kiedy gra była już gotowa i rozłożona na dywanie, przedszkolaki nie przestawały w nią grać, bardzo się nią cieszyły. Była to dla nich z pewnością niezapomniana okazja do kształtowania ich kompetencji matematycznych.



Rysunek 18. Gra „Wędrówka myszek do sera”.
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Jesteśmy przekonane, że dziecięca matematyka w zabawie ukryta to najlepszy sposób na wspomaganie dzieci – zwłaszcza przedszkolaków, w przyswajaniu wiedzy matematycznej. My, nauczyciele, powinniśmy zadbać o to, by rozwój myślenia dziecka oraz jego uzdolnień matematycznych był pobudzany w sposób przyjazny i radosny. Zabawa stanowi naturalną i najczęstszą aktywność dziecka przedszkolnego. W zabawie dziecko podejmuje różne formy działania, przez zabawę uczy się życia. Wykorzystajmy to, aby w tej właśnie podstawowej aktywności, tam, gdzie dziecko czuje się najbardziej swobodnie – odnaleźć matematykę i pokazać ją dziecku. Dzieci powinny chcieć uczyć się matematyki, ale zanim to nastąpi, pozwólmy im bawić się nią już od najwcześniejszych lat, tworząc ku temu odpowiednie warunki. Dzięki temu zrealizujemy cel – matematyka będzie dla nich przyjemna, a wszelkie podejmowane działania matematyczne będą sprawiać im radość. Co więcej, będą mogły już w początkowych etapach swojej edukacji odnosić prawdziwe sukcesy. Każde dziecko chce i lubi się bawić. Prawdziwym wyzwaniem dla nas – nauczycieli wychowania przedszkolnego – jest sprawić, aby dzieci mogły się bawić i uczyć jednocześnie.

Bibliografia

- Duraj-Nowakowa, K., Muchacka, B. (red.). (1998). *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2021). *Jak pomóc dziecku pokonać niepowodzenia w nauce matematyki?* Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2014). *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2008). *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków)*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka dwadzieścia lat później*. Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Jaworska, M., Jędrzejewska, M., Nawrocka-Skolimowska, K. (2019). *Dziecinnie prosta matematyka*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja mBanku.
- Skura, M. (2009). Matematyka przyjazna dziecku. W: Swoboda, E. (red.), J. Gunčaga, *Dziecko i matematyka* (s. 111-120). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wygotski, L.S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 67-88). Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.

TWORZENIE SYTUACJI EDUKACYJNYCH SPRZYJAJĄCYCH BUDOWANIU ZAINTERESOWANIA JĘZYKIEM ANGIELSKIM DZIECI W PRZEDSZKOLU I KLASACH I-III

(*Marżena Kielbasa¹, Karolina Fiuł²*)

Streszczenie

Rozdział został poświęcony problematyce nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III. Zawiera omówienie możliwości uczenia się języka angielskiego przez dzieci 3-10-letnie, przegląd metod budowania ich zainteresowania językiem angielskim oraz propozycje zabaw, zadań i ćwiczeń do wykorzystania podczas zajęć z dziećmi w przedszkolu i z uczniami w klasach I-III.

Słowa kluczowe: przedszkole, dzieci, język angielski, zabawa, nauka, pomysły.

Summary

The chapter is devoted to the problems of practical solutions in the way of teaching English young learners. The text discusses the possibilities of learning English for children aged 3-10. The section implies an overview of methods for building children's interest in English and suggestions for games, tasks and exercises to be used during teaching very young learners.

Keywords: preschool, English, play, study, concepts, game, exercise.

Wprowadzenie

Nauka języka obcego w obecnych czasach jest bardzo ważna. Rozwój cywilizacyjny oraz otwarte granice wielu państw umożliwiają społeczeństwu swobodne migracje, zagraniczne wyjazdy, podejmowanie nauki i pracy w dowolnie wybranym zakątku Europy i świata. W skutecznym porozumiewaniu się między ludźmi niezbędne są kompetencje językowe. Są to ważne składowe wchodzące w zakres ludzkich kompetencji. Uzasadnia to obniżenie wieku rozpoczynania formalnego nauczania języka obcego dzieci już od przedszkola. W realiach polskich przedszkoli największym zainteresowaniem cieszą się zajęcia języka angielskiego, który w ostatnich latach nieformalnie stał się językiem międzynarodowym. Z tego powodu rodzice zachęcają swoje, nawet kilkuletnie, pociechy do aktywnego uczestnictwa w zajęciach języka angielskiego prowadzonych w przedszkolu z całą grupą i/lub uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, np. w kole zainteresowań. Wczesne wprowadzanie dzieci w uczenie się języka obcego jest uzasadnione także z tego powodu, że wraz z wiekiem możliwości przyswajania np. prawidłowej wymowy stają się coraz mniejsze. W Polsce wczesne nauczanie języka obcego nowożytnego, a w tym angielskiego, jest kontynuowane w klasach I-III, co reguluje podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

² Przedszkole Integracyjne „Bajkowa Kraina” w Biczycach Dolnych.

1. Możliwości uczenia się języka obcego przez dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym

Teoretycy i badacze coraz częściej zajmują się uwarunkowaniami uczenia się języka obcego w różnych okresach życia człowieka, biorąc pod uwagę indywidualne czynniki, np. wiek, motywację, style poznawcze i predyspozycje językowe.

Rozpatrując wiek jako uwarunkowanie przyswajania języka obcego, istnieje pogląd, że dzieci mają większą łatwość i szybkość uczenia się niż dorośli. Pogląd ten nie jest podzielany przez licznych badaczy, którzy są skłonni zgodzić się tylko z tym, że wczesna nauka języka obcego determinuje u dzieci większą poprawność wymowy w porównaniu z dorosłymi. M. Kaliska na podstawie analizy literatury i badań podaje, że dzieci do 10. roku życia wolniej uczą się języka obcego niż nastolatki i osoby dorosłe, ale przyznaje, że „jeśli kontynuują naukę, mają większe szanse osiągnąć wyższy poziom biegłości językowej” (2018, s. 163). Jest to istotny argument za podjęciem wczesnej inicjacji nauki języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym i kontynuowanie jej w wieku młodszym szkolnym. O predyspozycjach rozwojowych do uczenia się języka obcego we wczesnym dzieciństwie pisze J. Iluk (2002), wskazując na:

- plastyczność neurologiczną mózgu;
- plastyczność i wrażliwość aparatu słuchowego i artykulacyjnego;
- łatwość imitacji obcojęzycznej wymowy;
- otwartość na nowe doświadczenia i ciekawość świata.

H. Stasiak (1992) uważa, że nabywaniu umiejętności z zakresu języka obcego przez małe dzieci sprzyja labilność ich systemu nerwowego, większa niż u starszych uczniów elastyczność aparatu mowy i łatwość tworzenia odruchów warunkowych. Sprawia to, że dzieci uczą się spontanicznie i odruchowo, a nie jak młodzież i dorośli – świadomie oraz w sposób zorganizowany. Warto zatem zwrócić uwagę na właściwości rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, sprzyjające uczeniu się języka obcego.

Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują następujące cechy rozwojowe: myślenie przedoperacyjne (konkretno-wyobrażeniowe), dominacja pamięci mechanicznej nad logiczną, szybkie zapamiętywanie i równie szybkie zapomnianie, krótki czas koncentracji uwagi na jednym działaniu/zadaniu, potrzeba zabawy, potrzeba aktywności motorycznej, spontaniczność, zmienność emocji, ciekawość świata, silna motywacja do działania, brak zahamowania w wyrażaniu myśli, wypowiedaniu się (Wierzchosławska, 2022). Biorąc pod uwagę psychiczne możliwości dzieci 3-6-letnich, uczeniu się przez nie języka obcego sprzyja: rozwój słownika (ok. 600 słów rocznie), coraz lepsza zdolność rozumienia znaczenia słów, stosowanie poprawności gramatycznej i spójności wypowiedzi, stosowanie coraz dłuższych zdań, rozwój komunikacji niewerbalnej – gesty, ekspresja mimiczna, natężenie głosu, nawiązywanie coraz bardziej złożonych interakcji werbalnych z dorosłymi i rówieśnikami (Kwaśniewska, Lendzion, Żaba-Żabińska, 2018, s. 10). Analizując rozwój społeczno-emocjonalny dzieci w tym wieku, można stwierdzić, że nabywają możliwości podporządkowywania się określonym regułom oraz zasadom, nawiązują coraz szersze i złożone kontakty z rówieśnikami oraz dorosłymi, pełnią rolę w zabawach, wyrażają, nazywają, a także rozpoznają stany emocjonalne. Wszystkie te właściwości są dobrą podstawą do uczenia się języka obcego, jeśli nauczyciel uwzględni je w procesie edukacyjnym.

Ponieważ dzieci w wieku przedszkolnym cechuje myślenie konkretno-wyobrażeniowe, budzenie ich zainteresowania językiem obcym wymaga od nauczyciela odpowiedniego dostosowania oddziaływań edukacyjnych, przede wszystkim zabaw i gier dydaktycznych, interakcyjnych, ruchowych, plastycznych, rytmicznych itp., a także środków dydaktycznych.

Z procesu wczesnej edukacji dzieci należy wyłączyć gramatykę. W sytuacjach zabaw spontanicznych i zajęć kierowanych należy formułować do dzieci proste komunikaty i polecenia, które powinny być powtarzane. Ze względu na występującą wzmożoną potrzebę ruchu, zajęcia powinny być prowadzone dynamicznie z zachowaniem zasady zmienności ruchu, pozycji ciała, rodzaju dominującej aktywności i ekspresji. Ponadto każde zajęcia języka obcego powinny zawierać w sobie np. elementy ruchu, działań plastyczno-technicznych, muzycznych, dramowych, teatralnych itp. Ponieważ dzieci w tym wieku mają ogromną potrzebę przeżywania i wyrażania emocji, nauczyciele powinni wykazywać się nie tylko cierpliwością w poznawaniu ich indywidualnych potrzeb, ale też empatią w rozpoznawaniu uczuć i emocji (Śledziwska, 2017, s. 14).

U uczniów w młodszym wieku szkolnym dokonują się zmiany w obrębie wszystkich sfer rozwojowych indywidualnie, w zależności od wielorakich uwarunkowań, które sprawiają, że każde dziecko inaczej funkcjonuje w życiu i edukacji. Mimo to możliwe jest jednak uchwycenie pewnych prawidłowości jego przebiegu. Należy podkreślić, że zachodzi ścisły związek między rozwojem fizycznym, emocjonalnym, poznawczym i społecznym.

Biorąc pod uwagę możliwości uczenia się języka obcego przez uczniów w tym wieku, cechuje ich myślenie operacyjne na poziomie konkretnym. Jest to okres, w którym uczeń uzyskuje zdolność decentracji w myśleniu oraz działaniu. Coraz lepiej kontroluje swoje procesy poznawcze (Bajcar, Bąbel, 2009), co znacząco ułatwia celowe uczenie się języka. Rozwijają się i integrują wszystkie funkcje psychiczne, co umożliwia adaptację do nowych sytuacji i wymagań. Uczeń przejawia ciekawość poznawczą, dzięki której wyzwala się jego motywacja do poznawania nowych słów, symboli i ich rozumienia oraz celowego zapamiętywania. Biorąc pod uwagę rozwój fizyczny, dziecko w tym wieku ma dużą potrzebę ruchu i działania, dlatego podczas zajęć z języka obcego nieodzowna jest duża porcja zabaw, gier, scenek teatralnych, dramowych, sytuacyjnych oraz innych. Wzrastająca sprawność motoryki małej przyczynia się do wykonywania ruchów precyzyjnych, co umożliwia dziecku stopniowe przyswajanie języka obcego nie tylko w mowie, ale i piśmie. Najmłodszy uczeń dysponuje już dużym zasobem słów, chętnie je przyswaja i użytkuje, a w konsekwencji coraz lepiej wyraża siebie i swoje myśli. W uczeniu się języka obcego przez dziecko duże znaczenie przypisuje się emocjom, które są u dziecka w tym wieku jeszcze silne, zmienne i intensywnie przejawiane w sytuacjach społecznych. Podczas nauczania języka obcego należy wziąć pod uwagę, że przyjemne emocje ucznia przeżywane w trakcie trwania zajęć mogą wspomagać ich efektywność. Uczeń 7-10-letni pod względem rozwoju społecznego stopniowo staje się zdolny do kierowania się zasadami i normami obowiązującymi w grupie, której jest członkiem. Ta cecha sprzyja uczeniu się języka w sposób uporządkowany, systematyczny, jak też grupowy.

Jak zauważa J. Sala-Suszyńska, „w okresie wczesnoszkolnym konieczne jest wytworzenie w dziecku motywacji do nauki języka obcego, a osiągnięty na tym etapie sukces daje podstawę do dalszej nauki” (2015, s. 233).

2. Budowanie zainteresowania dzieci językiem angielskim w ujęciu podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego można przeczytać, że nauczanie języka obcego nowożytnego jest obowiązkowym zadaniem każdego przedszkola (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). W świetle tego dokumentu, dziecko kończące wychowanie przedszkolne: rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, takich jak np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami (Ibidem). Obowiązkiem nauczyciela jest zatem zaplanowanie poszczególnych zajęć w taki sposób, aby dzieci aktywnie w nich uczestniczyły. Cytując dalej ten dokument, przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. W przedszkolu należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego. Może to zostać zrealizowane m.in. poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć oraz zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi powinien wykorzystywać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby wprowadzać słowa lub zwroty, które będą mogły powtarzać podczas różnych aktywności. Oczywiście w przytaczanym wyżej dokumencie zaznaczone jest, że placówka przedszkolna wybiera taki język nowożytny, jaki jest nauczany w szkołach podstawowych w danej gminie.

Według podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), celem kształcenia – wymaganiem ogólnym odnoszącym się do nauki języka obcego jest, by uczeń rozwinął umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym.

Biorąc pod uwagę obszar edukacji językowej w zakresie języka obcego, uczeń ma wykazać, że posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego i najbliższego otoczenia w zakresie następujących tematów odnoszących się do: ucznia i jego bliskich (rodziny, przyjaciół), miejsca zamieszkania (dom, miejscowość), szkoły, popularnych zawodów, zabaw, aktywności w ciągu dnia (zabaw), jedzenia, sklepu, czasu wolnego oraz wakacji, świąt i tradycji, kraju, sportu, własnego samopoczucia, otaczającej przyrody, świata baśni i wyobraźni.

Ponadto uczeń powinien rozumieć bardzo proste wypowiedzi ustne, artykułowane powoli w standardowej odmianie języka, tj. reagować na polecenia, rozumieć sens krótkich wypowiedzi, opowiadań, bajek, historyjek, prostych piosenek i wierszyków przy wsparciu obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami, dźwiękami, a także znajdować w wypowiedzi określone informacje.

Powinien też formułować wyrazy jedno- lub kilkudzaniowe proste wypowiedzi pisemne (historyjki obrazkowe z tekstem opowiadania): rozumieć ogólny sens tekstu (wspieranego obrazem, dźwiękiem), jak również znajdować w wypowiedzi określone informacje.

W zakresie wypowiedzi ustnych uczeń powinien: powtarzać wyrazy i proste zdania, tworzyć bardzo proste i krótkie wypowiedzi według wzoru (nazywać obiekty, opisywać je, nazywać czynności), recytować wiersze, rymowanki, odgrywać dialogi, śpiewać piosenki, używać poznanych wyrazów i zwrotów podczas zabawy.

W zakresie pisania powinien: przepisywać wyrazy i proste zdania, pisać pojedyncze wyrazy oraz zwroty, bardzo proste i krótkie zdania według wzoru i samodzielnie.

W zakresie reagowania uczeń powinien: reagować werbalnie i niewerbalnie na polecenia, przedstawiać siebie oraz inne osoby, zadawać pytania, wyrażać zwroty grzecznościowe i swoje upodobania.

W zakresie przetwarzania tekstu powinien: nazywać osoby, zwierzęta, przedmioty, czynności.

Uczeń powinien także: wiedzieć, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, warto się nauczyć ich języka, mieć podstawowe informacje o krajach, w których ludzie mówią danym językiem obcym, potrafić określić swoje wyuczone umiejętności językowe, współpracować z rówieśnikami w trakcie nauki, a także korzystać ze źródeł informacji (m.in. słowniki, książeczki, technologie informacyjno-komunikacyjne) (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Język angielski w przedszkolu i klasach I-III – wybrane rozwiązania praktyczne

Przygotowując się do pracy nad tworzeniem dzieciom warunków do budowania zainteresowania językiem angielskim, należy zacząć od zapoznania się z podstawą programową wychowania przedszkolnego, przyjętą do realizacji w danej grupie programem nauczania, planem dydaktycznym (miesięcznym) i rocznym programem pracy przedszkola. Najłatwiej jest wtedy dostosować swoje pomysły adekwatnie nie tylko do potrzeb oraz możliwości dzieci, ale także do tematyki kompleksowej i dziennej zawartej w planie miesięcznym dla określonej grupy wiekowej. Jeśli zachodzi korelacja między treściami z języka angielskiego i tematyką działań edukacyjnych wynikających z ww. planów, dzieci najlepiej i najtrwalej zapamiętują dany zakres materiału językowego. Nie bez znaczenia jest także częstotliwość powtarzania danego zakresu słownictwa przy okazji różnych zabaw, gier i innych codziennych dziecięcych działalności zarówno swobodnych, jak i kierowanych przez nauczyciela. Zgodnie z prawidłowościami rozwoju, dzieci w tym wieku lepiej, jak również trwalej zapamiętują słowa oraz zwroty, gdy mają okazję do systematycznego ich powtarzania podczas różnych aktywności i działań indywidualnych bądź grupowych.

W tabeli 1 została zaprezentowana ogólna tematyka działań edukacyjnych, obejmująca treści nauczania języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym w ujęciu miesięcznym. Realizujemy je celowo, w korelacji z tematyką planu miesięcznego pracy z całą grupą, co wynika z kalendarza wydarzeń, zmieniających się pór roku i charakterystycznych dla nich zjawisk oraz dziecięcych zainteresowań. Choć ogólna tematyka jest treściowo jednakowa dla wszystkich grup wiekowych dzieci, to jednak materiał nauczania jest różnicowany ze względu na wiek oraz poziom umiejętności językowych.

Tabela 1

Tematyka działań edukacyjnych z języka angielskiego realizowanych w przedszkolu

Miesiąc	Tematyka działań edukacyjnych
Wrzesień	Powitanie i przedstawianie się, zabawki, kolory, transport.
Październik	Owoce, warzywa, zwierzęta lasu, pogoda.
Listopad	Dom, liczby, części ciała, instrumenty muzyczne.
Grudzień	Zima – pogoda i ubrania, święty Mikołaj, święta Bożego Narodzenia.
Styczeń	Dni tygodnia, rodzina, kostiumy, sporty zimowe.
Luty	Dinozaury, kosmos, kształty.
Marzec	Zwierzęta na farmie, zwierzęta domowe, produkty spożywcze, zwierzęta egzotyczne.
Kwiecień	Wiosna – pogoda, ubrania, Wielkanoc, pory roku.
Maj	Owady, kwiaty, Dzień Rodziny, sporty.
Czerwiec	Gry i zabawy rekreacyjne i sportowe, zwierzęta morskie, pożegnanie.

Źródło: opracowanie własne.

W ramach realizacji ww. tematyki na zajęciach z dziećmi można dostosowywać konkretne słownictwo w języku angielskim do słownictwa używanego w języku polskim. Każdy z tych tematów stanowi dobrą okazję do budowania u dzieci zainteresowania językiem angielskim. Sytuacje uczenia się języka przez dzieci w grupie zazwyczaj wynikają z bieżących zdarzeń, pojawiają się samoistnie, np. podczas rozmowy, gry, zabawy, oglądania książeczek. Wprowadzaniu elementów języka angielskiego służą takie codzienne sytuacje, jak:

- powitania i pożegnania dzieci;
- zabawy kierowane (dydaktyczne) np. w restaurację, sklep, dom, sortowanie klocków, układanie rytmów;
- gry zespołowe, sportowe, planszowe i inne;
- czynności higieniczne i samoobsługowe;
- zajęcia ruchowe, umuzykalniające, plastyczno-techniczne, przyrodnicze, tematyczne, relaksacyjne, terapeutyczne i inne.

W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym najważniejsza jest różnorodność działań. Należy im umożliwić ich zmienność ze względu na pozycję ciała i rodzaje aktywności angażujących cały organizm. Warto także zadbać o przeplatanie się działań ruchowych ze statycznymi, np. taniec i śpiew z ćwiczeniami, które wykonuje się w ciszy i skupieniu. W ten sposób optymalizuje się proces nauczania. Tworząc sytuacje edukacyjne, należy również pamiętać o aktywizowaniu wszystkich zmysłów dziecka. Bardzo dobrze służą temu przygotowane przez nauczyciela pomoce dydaktyczne, np.:

- „**Magic bag/magicbox**” – jest to pudełko, worek i torebka, w której znajdują się przedmioty potrzebne do realizacji danych zajęć. Są nimi gadżety przykuwające uwagę dzieci, gdyż odrobina magii i niezwykłości jest w edukacji niezbędna;



Fotografia 1. Magiczne pudełka.

Źródło: zdjęcie własne.

- **Pacynki** – zabawki, które pomagają nauczycielom prezentować dzieciom określone treści nauczania, a ponadto łączą emocjonalnie uczestników interakcji. Pomagają dzieciom przezwyciężać strach, zawstydzenie i nieśmiałość;



Fotografia 2. Pacynki.

Źródło: zdjęcie własne.

- **Flashcards** – to karty obrazkowe, ułatwiające nauczycielowi wprowadzanie nowego materiału leksykalnego i utrwalanie go;



Fotografia 3. Karty obrazkowe.

Źródło: zdjęcie własne.

- **Mata do nauki języka angielskiego – Tornado of colours and shapes** – jest dzieciom pomocna w rozpoznawaniu oraz nazywaniu kolorów i kształtów, nauce rozumienia ze słuchu i poprawnej wymowy słówek w języku angielskim;



Fotografia 4. Mata do nauki języka angielskiego.

Źródło: <https://sklep.educarium.pl/mata-do-angielskiego-tornado-of-colours-and-shap,3,266973,16328> (dostęp: 04.09.2023).

- **Real objects** – są to realne przedmioty/produkty, które można zobaczyć, dotknąć, powąchać, posmakować. Intensyfikują poznanie wielozmysłowe i w ten sposób wspierają efektywność uczenia się języka;
- **Zestawy piosenek na każdą okazję** – ułatwiają nauczycielowi wprowadzanie nowych słów, wyrażeń i utrwalanie ich. Łączą naukę języka z pozytywnymi przeżyciami, ekspresją słowną i artystyczną. Poprzez zainicjowanie określonej piosenki dzieci łatwiej się koncentrują, integrują i uzyskują poprawę nastroju;
- **Książeczki anglojęzyczne** – są to pozycje literatury anglojęzycznej dla dzieci o określonej tematyce, z ciekawymi ilustracjami, w odpowiednim rozmiarze, dostosowane do ich wieku i zainteresowań;
- **Do It Yourself** – są to przedmioty, które nauczyciel może zrobić lub ozdobić sam lub przy pomocy dzieci i następnie wykorzystać je na zajęciach, np. kolorowe talerzyki i kubeczki z papieru, klamerki z obrazkami, butelki z wodą i brokatem;
- **Tablica multimedialna** – doskonale służy prezentacji bajek anglojęzycznych, nauce piosenek, rozgrywaniu gier edukacyjnych;
- **Wskaźniki** – przedmioty (packa ma muchy, różdżka, chwytnak), którymi dzieci mogą się posłużyć, aby wskazać opisywany słowami przez nauczyciela przedmiot, obrazek, figurkę;



Fotografia 5. Typowe i nietypowe wskaźniki.
Źródło: zdjęcie własne.

- **Naklejki, pieczątki i znaczki** – służą do pobudzania i podtrzymywania aktywności edukacyjnej dzieci podczas działań, rozwijania ich zainteresowania językiem angielskim i nagradzania za nawet niewielkie osiągnięcia.

Praktyczne sposoby pracy z dziećmi sprzyjające budowaniu zainteresowania językiem angielskim

Jak już napisano w poprzednich podrozdziałach, najlepszymi sposobami nauczania dzieci języka angielskiego są zabawy, w tym dydaktyczne.

Wprowadzenie słownictwa na pierwszych zajęciach zazwyczaj rozpoczyna się od słów powitania, pożegnania, imienia pacynki, która będzie dla dzieci przewodnikiem wspomagającym proces uczenia się języka. Warto wprowadzać słownictwo dotyczące przyjmowania pozycji ciała (sit down, stand up, turn around itp.). Dobrze się sprawdzają poniżej opisane zabawy.

ZABAWY NA POWITANIE

„Pacynka wita” – zabawa na przywitanie.

Dzieci stoją w kręgu. Nauczyciel podchodzi do każdego dziecka z pacynką, która wita się z dziećmi na różne sposoby: przez podanie ręki, pogłaskanie po głowie, pomachanie ręką, wypowiadając słowa przywitania „Hello, hello!”. Dziecko odpowiada pacynce tym samym sposobem.

Formy pożegnania z dziećmi – przybicie piątki nauczycielowi i pacynce, pożegnanie słowami „bye, bye” i pomachanie ręką.

„Hello Monkey!” – zabawa dydaktyczna na powitanie.

Dzieci siedzą na dywanie w kręgu wraz z nauczycielem, który wyciąga z magicznego pudełka zabawkę (małpkę, lalkę, misia). Sadza ją sobie na kolana i patrząc jej w oczy, pyta: „What’s your name?”. Następnie przykłada pacynkę do swojego ucha i udaje, że nasłuchuje odpowiedzi. Po czym wita zabawkę słowami np.: „Hello Monkey! I’m...”. Następnie zabawka (nauczyciel) podchodzi kolejno do każdego dziecka, które wita się z nią w ten sam sposób.

Komentarz: Jeżeli jakieś dziecko nie potrafi lub nie chce przywitać się z zabawką, nauczyciel mówi za nie słowa powitania. Bierna obserwacja i słuchanie to także forma nauki. Pozwalamy dziecku, które ma na to ochotę, przytulić maskotkę, „przybić” jej piątkę lub pogłaskać ją.

„Hello, how are you?” – zabawa z piosenką na powitanie.

Dzieci śpiewają i pokazują to, o czym jest mowa w piosence i jednocześnie przyswajają zwrot „How are you?”.

Komentarz: piosenka dostępna jest na kanale *Super Simple Songs*. Wprowadzając tę piosenkę na powitanie, możemy uczynić ją hasłem do rozpoczęcia zajęć/zabaw, służących budzeniu zainteresowania nauką języka angielskiego. W ten sposób dzieci uczą się przewidywać zdarzenia w organizacji dnia w przedszkolu.

„Polecenia” – zabawa z chustą animacyjną.

Dzieci stoją w kręgu i trzymają chustę animacyjną za uchwyty tak, aby była rozprostowana. Na polecenia nauczyciela zgodnie wykonują wspólne działania:

- „Up – down” – na hasło „up” – dzieci unoszą chustę jak najwyżej do góry, na hasło „down” – opuszczają chustę na podłogę;
- „Right – left” – na hasło „right” – dzieci przenoszą chustę na prawą stronę sali, na hasło „left” – dzieci przenoszą ją na lewą stronę sali;
- „Fast – slow” – na hasło „fast” – dzieci szybko poruszają (wachlują się) chustą, na hasło „slow” robią to wolno;
- „Close-open” – na hasło „close” – dzieci trzymając brzeg chusty schodzą się do środka koła, na hasło „open” – powoli idą do tyłu i rozprostowują chustę.

Komentarz: hasła do wykonywania poszczególnych czynności podaje najpierw nauczyciel, a potem mogą je podawać chętnie dzieci. Zabawy z chustą animacyjną Klanzy są pomocne w poznawaniu przez dzieci słownictwa. Znakomicie integrują dzieci podczas wykonywania poleceń.

„Walking, walking” – zabawa ze śpiewem i ilustracją ruchową piosenki.

Dzieci siedzą przed nauczycielem na dywanie i słuchają piosenki. Następnie nauczyciel ponownie włącza piosenkę, śpiewa i ilustruje jej treść ruchem, a dzieci obserwują. Następnie wszyscy razem śpiewają piosenkę i naśladują ruchy nauczyciela.

ZABAWY W KOLORY

„Magiczne pudełko” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel pokazuje dzieciom „magiczne pudełko”, w którym znajdują się różne przedmioty, np. kolorowe klocki w różnym kształcie, wstążki, sznurówki, żetony itp. Następnie zasłania wybranemu dziecku oczy i prosi je, aby za pomocą dotyku rozpoznało, co w pudełku się znajduje. Rolą nauczyciela jest prowadzenie zabawy w języku angielskim. Po zapoznaniu się z zawartością pudełka, dzieci powtarzają za nauczycielem nazwy kolorów, np. różnymi głosami: dziecięcym, męskim, kobiecym, cichym, głośnym, mówiąc szybko lub powoli itp.

Można zastosować następujące propozycje działań z dziećmi o charakterze zabawy:
„Red, yellow, green, blue” – osłuchanie dzieci z wybraną piosenką o kolorach (<https://www.youtube.com/user/SuperSimpleSongs>, dostęp: 20.10.2023).

„Znajdź ten kolor” – zabawa przy dowolnej piosence.

Dzieci poruszają się w rytm melodii znanej piosenki między przedmiotami w różnych kolorach ułożonymi na podłodze (np. kolorowe krążki, obręcze, szarfy, łapki i stópkki wycięte z papieru). Na przerwę w muzyce, dzieci zatrzymują się, a nauczyciel wypowiada nazwę koloru. Dzieci ustawiają się przy przedmiocie w danym kolorze.

„Uchwycić kolor” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci siedzą w kręgu. Na środku, w przezroczystym słoju lub pudełku znajdują się przedmioty w różnych kolorach oraz szczypce do bielizny lub zabawkowy chwytak. Nauczyciel wypowiada nazwę koloru, a chętne dziecko podchodzi i wydobywa chwytakiem przedmiot w tym kolorze. Następnie wszystkim dzieciom podaje nazwę koloru (może także podać nazwę przedmiotu), a dzieci ją powtarzają.

„Kolor do koloru” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci siedzą na dywanie w kręgu, każde trzyma w dłoni wstążkę w jednolitym kolorze. Nauczyciel prosi, żeby dzieci dobrze przyjrzały się, w jakim kolorze jest ich wstążka (kolory wstążek powtarzają się). Następnie nauczyciel wypowiada nazwę koloru, a dzieci, które mają wstążkę w tym kolorze, zamieniają się miejscami. Potem nauczyciel lub wybrane dziecko może wywoływać 2 lub 3 kolory. Na hasło „Kolory!” – wszystkie dzieci zamieniają się miejscami i zabawa toczy się dalej.

„Złap muchę” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci siedzą w kręgu. W środku jest rozłożona mała, kolorowa chusta animacyjna Klanzy. Nauczyciel każdemu z dwojga chętnych do zabawy dzieci podaje paczkę na muchy. Następnie te dzieci stają przy chuście, a wybrane dziecko wypowiada nazwę jednego wybranego koloru znajdującego się na chuście. Jest to hasło do uderzenia paczką w ten kolor, co oznacza „pacnięcie” muchy. Ponieważ zabawa wzbudza wiele emocji, należy przed rozpoczęciem zabawy ustalić z dziećmi zasady bezpieczeństwa.

„Uważaj na kolor” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci stoją w kręgu. Zabawę rozpoczyna nauczyciel, który stojąc w środku, rzuca piłkę do wybranego dziecka. Tuż przed rzutem wypowiada nazwę wybranego koloru. Zasada jest taka, że nie należy łapać piłki, gdy nauczyciel powie „black”. Dziecko, które nie zastosuje się do tej zasady, daje fant. Osobą rzucającą piłkę może być chętne dziecko. Po skończonej zabawie można wykupić fanty za wykonanie jakiegoś zadania, np. zaśpiewanie piosenki po angielsku.

„Kolorowe wstążki” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci losują jedną wstążkę z pudełka. Trzeba nazwać po angielsku jej kolor, a następnie dopasować do wybranego przedmiotu w tym samym kolorze, który znajduje się w sali/klasie.

„Dotknij ten kolor” – zabawa dydaktyczna z elementem ruchu.

Dzieci stoją w rozsypance. Nauczyciel gra na tamburynie, dzieci swobodnie biegają po sali. Gdy przerwie grę i powie „Touch something green”, dzieci dotkają jakiegoś przedmiotu w tym kolorze.

„Kolorowe kręgle” – zabawa dydaktyczna z elementem toczenia.

Dzieci w parach grają w kręgle. Liczą strącone, podchodzą do nauczyciela i nazywają ich kolory.

„Zmieniamy się miejscami” – zabawa dydaktyczna z elementem ruchu.

Dzieci siedzą w kręgu na kartce w jednolitym kolorze formatu A4. Nauczyciel wypowiada nazwy 2 kolorów, a dzieci szybko wstają z miejsca, biorą swoją kartkę i zamieniają się miejscami. Na hasło „tęcza” wszyscy zamieniają się miejscami.

„Wafelkowe rytmy” – zabawa dydaktyczna.

Dzieci otrzymują po 5 kartoników, każdy w innym kolorze. Kartoniki to wafelki, które trzeba ułożyć jeden na drugim, by powstał przekładaniec. Następnie dzieci z każdej z par wymieniają nazwy kolorów, rozpoczynając od wymienienia koloru wafelka, który został ułożony jako pierwszy.



Fotografia 6. Kolorowe łapki i stópkki oraz kubki wafelki i łyżka.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 7. Kolorowe pomoce – klocki wafelki, kubki, balony, spinacze.

Źródło: zdjęcie własne.

CZYTANIE KSIĄŻECZEK ANGLOJĘZYCZNYCH

Ulubioną formą pracy z dziećmi, stosowaną w celu osłuchania ich z językiem angielskim, jest czytanie książeczek anglojęzycznych. Ważne jest dobranie książeczki adekwatnie do omawianego tematu i dogłębne zapoznanie się z jej treścią przed prezentacją dzieciom. Wybierając pozycję dla dzieci, warto wziąć pod uwagę jej format, sposób, w jaki jest napisana oraz czy zawiera dobre, czytelne i piękne ilustracje. Ważne jest, by poprzedzić czytanie książki poznaniem, czy dzieci znają słowa/wyrażenia, które ona zawiera. Pierwszy kontakt dzieci z książką warto zainicjować w tajemniczy sposób, np. można ją wyciągnąć z magicznego pudełka po wypowiedzeniu przez dziecko zaklęcia w języku angielskim „Abracadabra, abracadee 1, 2, 3!”. Potem można wspólnie z dziećmi przeglądać ją, nazywając i opowiadając ilustracje. Następnie można przystąpić do czytania dzieciom tekstu w aktorski sposób, z „przerysowaną” ekspresją. Po przeczytaniu, należy sprawdzić rozumienie przez dzieci tekstu poprzez stawianie pytań w języku polskim i angielskim. Po wysłuchaniu czytanego tekstu, dzieci mogą wykonywać wymyślone przez nauczyciela zadania, nawiązujące do treści.



Fotografia 8. Anglojęzyczne książki dla dzieci.

Źródło: zdjęcie własne.

OGLĄDANIE I SŁUCHANIE BAJEK ORAZ PIOSENEK W JĘZYKU ANGIELSKIM

Przygotowując się do zajęć na dany temat, należy umiejętnie dobrać m.in. piosenki oraz bajki do prezentacji w języku angielskim. Dopełniają one treści nauczania, by dzieci mogły w przystępny, łatwy i przyjemny sposób utrwalać materiał nauczania. Można śmiało korzystać z piosenek i bajek zamieszczanych na kanale *Super Simple Songs*. Piosenki są dobrze opracowane pod względem instrumentalnym, wokalnym i wizualnym. W zasobach strony *Super Simple Songs* poza piosenkami czy bajkami można znaleźć bezpłatne karty ćwiczeń, pomysły na prace plastyczne oraz różnorakie aktywności o charakterze gier i zabaw. Można także korzystać na YouTube z kanału *The Kiboomers*; *Pinkfong* (legendarny „Baby shark”); *Maple Leaf Learning*; *The Singing Walrus*.

WIERSZE I RYMOWANKI NA KAŻDĄ OKAZJĘ

Nauka wierszy i rymowanek usprawnia pamięć dzieci, wspomaga utrwalanie słownictwa i wyrażeń oraz zwrotów. Często powtarzane, zostają w pamięci na długi czas. Dzieci uwielbiają słowa, które się rymują. Same próbują wyszukiwać rymów, dlatego też ta forma nauki jest dla nich bardzo atrakcyjna. Kopalnią wierszy i rymowanek w języku angielskim jest publikacja z serii „Mother Goose’s Nursery Rhymes”. Można w niej znaleźć rymowanki na każdą okazję. Warto sięgać po inspirujące, proste rymowanki, zamieszczane na portalach internetowych dla nauczycieli. Przydatne może się okazać korzystanie z pomocy sztucznej inteligencji.

W nauczaniu języka angielskiego z wykorzystaniem wiersza duże znaczenie ma sposób jego wprowadzania. Należy zacząć od wyrecytowania go dzieciom w całości, z odpowiednią intonacją, mimiką i aktorską gestykulacją, identycznie jak w przypadku czytania książek. W tym aspekcie ważna jest powtarzalność i systematyczność.

Podsumowanie

Wszystkie wyżej prezentowane pomysły na działania z dziećmi i uczniami podczas zajęć języka angielskiego powinny być im proponowane przez nauczyciela w taki sposób, by pobudzać ich motywację. Według J. Sali-Suszyńskiej, motywacja jest zasadniczym elementem w procesie uczenia się, ponieważ „Uczeń silnie motywowany opanuje język przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza nawet metoda nauczania okaże się nieskuteczna, jeśli nie spotka się z należytym oddźwiękiem ze strony ucznia” (2015, s. 233). Warunkiem efektywności nauczania jest motywująca postawa nauczyciela, wyrażająca się w zachowaniu. Powinien być on cierpliwy i spokojny, a ponadto starać się zachęcać dzieci do udziału w zajęciach gestem, mimiką, strojem oraz atrakcyjnymi środkami dydaktycznymi. Dzieci powinny widzieć radość i zadowolenie nauczyciela z działań, które im proponuje. Jest to warunek wywoływania motywacji do uczenia się. W taki właśnie sposób nauczyciel uzyska ich zaufanie i zbuduje autorytet. Należy dodać, że nauczanie języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym może być satysfakcjonujące oraz efektywne, pod warunkiem, że zajęcia są prowadzone w sposób dostosowany do ich wieku, zainteresowań i potrzeb. Na podstawie literatury i własnych doświadczeń można sformułować ogólne, ujęte w obszary działań, wskazówki pomocne innym nauczycielom w procesie nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III:

- 1) Ponieważ młodsze dzieci uczą się najefektywniej przez zabawę, naśladownictwo oraz interakcje społeczne, należy podczas zajęć wykorzystywać piosenki, rymowanki, zabawy angażujące zmysły, gry oraz zabawy zachęcające do komunikowania się w języku angielskim i aktywności stymulujące twórcze myślenie.
- 2) Nauczyciel powinien starać się jak najczęściej mówić do dzieci w języku angielskim, w sposób dostosowany do ich wieku i możliwości uczenia się. Nauczanie słownictwa powinien towarzyszyć gest, obraz, mimika.
- 3) Wprowadzanie elementów języka angielskiego w przedszkolu powinno być codziennością dzieci. Nauka słów i wyrażeń powinna się odbywać w różnych sytuacjach oraz kontekstach (powitania, pożegnania, zabawy, czynności higieniczne).

- 4) Korzystanie z multimediiów, wykorzystywanie bajek, audiobooków i gier uatrakcyjnia zajęcia i służy przyswajaniu, rozumieniu oraz używaniu języka angielskiego przez dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym.
- 5) Przyjazna atmosfera zajęć i właściwe podejście nauczyciela do dziecka korzystnie oddziałuje na proces uczenia się. Cierpliwość i zaangażowanie są kluczowe w efektywnym nauczaniu dzieci.

Warto zauważyć, że zajęcia języka angielskiego nie różnią się od innych zajęć w przedszkolu i klasach I-III. Przede wszystkim należy pamiętać o fakcie, że każde dziecko jest inne, ma swoje zainteresowania oraz potrzeby. Ważne jest indywidualne podejście do dzieci. Trzeba tak zaplanować działania podczas zajęć, aby dzieci mogły korzystać z wielu różnych metod. Nauczanie dzieci języka angielskiego, wspierane obrazem lub gestem, pomaga w zrozumieniu sensu wypowiedzi. Warto podkreślić, że zabawa to podstawa nauczania w przedszkolu, dlatego należy organizować proces uczenia się języka angielskiego w taki sposób, by dzieci odczuwały radość z osiągnięć. Ta forma aktywności powinna także być powszechnie stosowana na zajęciach języka angielskiego z uczniami klas I-III.

Bibliografia

- Bajcar, E.A., Bąbel, P. (2009). Dojrzałość dzieci sześciolletnich w zakresie rozwoju poznawczego. W: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześciolletnie w szkole* (s. 46-56). Kielce: Wydawnictwo ZNP.
- Iluk, J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Kaliska, M. (2018). *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytet Warszawski.
- Kwaśniewska, M., Lendzion, J., Żaba-Żabińska, W. (2018). *Program wychowania przedszkolnego*. Kielce: Wydawnictwo MAC.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Sala-Suszyńska, J. (2015). Język angielski w edukacji wczesnoszkolnej. *Spoleczeństwo i Edukacja*, 18(3), 229-237.
- Stasiak, H. (1992). *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Śledziwska, A. (2017). Strategie uczenia się języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. Na przykładzie Przedszkola Niepublicznego „Jagódki” w Zambrowie.
- Wierzchosławska, A. (2022). *Aktywizowanie uczniów w wieku przedszkolnym podczas zajęć z języka obcego na przykładzie metody storyline*. Pobrane z: https://issuu.com/frse/docs/01_jows_032022online/s/16790066.

<https://www.youtube.com/user/SuperSimpleSongs>.

ROLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI W ROZWIJANIU ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH UCZNIÓW KLAS I-III *(Gabriela Chochorowska¹)*

Streszczenie

Czytanie książek przez uczniów klas I-III jest niezwykle ciekawym zagadnieniem. Powszechnie uważa się, że uczniowie w tym wieku w ogóle się tym nie zajmują. W literaturze można znaleźć opisy wielu korzyści płynących z czytania już od najmłodszych lat. W tym rozdziale podjęłam się próby ustalenia, czy w istocie uczniowie klas I-III wykazują zainteresowania czytelnictwem i jaką rolę w tym odgrywają ich rodzice oraz nauczyciele.

Słowa kluczowe: czytelnictwo, zainteresowania czytelnicze, uczniowie klas I-III, rodzice, nauczyciele.

Summary

Reading books by 1st to 3rd grades students is a very interesting issue. It is commonly believed that students of this age do not care about it at all. Children can find many benefits of reading from an early age in literature. In this chapter I attempted to determine whether 1st to 3rd grades students are actually interested in reading and what role their parents and teachers play in this.

Keywords: reading, reading interests, 1st to 3rd grade students, parents, teachers.

Wprowadzenie

Postęp technologiczny oraz szybkie tempo życia sprawiło, że jako społeczeństwo przywykliśmy do codziennego korzystania z telefonu czy komputera. Trudno byłoby nam obecnie odejść od korzystania z tych sprzętów, jak również Internetu. Dlatego też nie dziwi fakt, że od najmłodszych lat dzieci umieją posługiwać się tymi rozwiązaniami technologicznymi. W mediach pojawiają się informacje o zatrważającej liczbie godzin, które dzieci kilkuletnie przeznaczają na korzystanie z Internetu.

Zważywszy na stopień opanowania multimediów przez dzieci w młodszym wieku, można się domyślać, że książka i czas spędzony przy jej lekturze nie stanowi atrakcyjnej formy spędzania przez nie wolnego czasu. Po co wyszukiwać informacje w encyklopedii czy słowniku, skoro sprawdzenie danej informacji online zajmuje zaledwie kilka sekund? Powszechnie uważa się zatem, że dzieci nie czytają książek. Czy to stwierdzenie znajduje potwierdzenie w obecnych realiach? Czy można jeszcze zaciekawić dzieci literaturą? Kto oraz w jaki sposób może rozbudzać w uczniach w młodszym wieku szkolnym zainteresowanie czytaniem? W niniejszym rozdziale podejmę się próby odpowiedzi na powyższe pytania.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Czytanie, czytelnictwo, zainteresowania czytelnicze – ujęcie teoretyczne

Czytanie w literaturze określane jest jako: „złożony proces poznawczy, polegający na nieustannym rozwiązywaniu problemów w umyśle czytelnika, w celu poznania treści tekstu (...) złożony proces poznawczy, polegający na nieustannym rozwiązywaniu problemów w umyśle czytelnika, w celu poznania treści tekstu” (<https://charaktery.eu/artukul/czym-jest-czytanie>, dostęp: 16.09.2023). Jak zatem można wywnioskować, proces czytania wymaga od czytelnika jednoczesnego użycia kilku umiejętności. Dla osób, które opanowały płynne czytanie, nie stanowi to najmniejszej trudności. Inaczej jest w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Poznają bowiem cały czas świat, nieustannie się rozwijają i dopiero uczą się syntezy tych umiejętności, które składają się na możliwość przeczytania tekstu. Czytanie jest pracą umysłową, która służy zrozumieniu danego tekstu. Oprócz czynników fizycznych, jak prawidłowy wzrok, konieczna jest także koncentracja, zdolność uwagi, opanowanie alfabetu. Na proces czytania wpływają różne czynniki: m.in. poziom trudności czytanego tekstu, samopoczucie czytelnika oraz atmosfera podczas czytania, czyli występowanie hałasu albo jakość oświetlenia. Aby proces czytania został opanowany, konieczne jest regularne sięganie po lekturę.

Czytelnictwo z kolei ujmowane jest jako: „proces, podczas którego literatura pomaga człowiekowi odszukać obraz jego własnej rzeczywistości psychicznej (...). Stanowi to fundament budowania własnej wiedzy czytelnika, źródła jego przeżyć, uczuć i emocji, jak też wzbogaca posiadane przez niego zasoby życiowe” (Konopnicka, 2015; za: Poręba, 2022, s. 78-79). Jawi się ono jako czynność niezbędna do poszerzania wiedzy o świecie. Dzięki niemu lepiej rozumiemy siebie. Możemy poznać odpowiedzi na pytania, których do tej pory nie byliśmy w stanie poznać. Czytelnictwo stwarza też szansę na przeżywanie nowych doświadczeń.

Według Encyklopedii PWN, zainteresowanie określane jest następująco: „rodzaj ustosunkowania się jednostki lub grupy do przedmiotów, zjawisk bądź innych osób przejawiający się w dążeniu do ich poznawania; względnie trwała skłonność do szukania wiadomości i pogłębiania wiedzy w określonej dziedzinie” (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zainteresowanie;3999901.html>, dostęp: 16.09.2023).

Zainteresowanie czytaniem przejawiać się zatem będzie w częstym sięganiu po tekst pisany dla własnej przyjemności i ze znanych czytelnikowi powodów.

Warto więc omówić pozytywne skutki czytania w odniesieniu do wieloaspektowego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. O tym zagadnieniu traktuje D. Lubińska (<https://www.podn.wodzislaw.pl/media/filerpublic/14/cc/14cc9cf6-70bb-421d-abcb-fc21f0f806b1/rola-czytania-w-zyciu.pdf>, dostęp: 16.09.2023).

2. Zalety płynące z czytania książek

Wśród wielu pozytywnych aspektów czytania można wyróżnić ten najbardziej użytkowy, czyli sprawność w porozumiewaniu się między sobą, jak również zwiększanie wiedzy o świecie i wymiana spostrzeżeń. W obecnych czasach funkcjonowanie stałoby się o wiele bardziej ograniczone, o ile wręcz niemożliwe, bez opanowania umiejętności czytania. Dlatego też już w przedszkolu dzieci poznają pierwsze litery, a sam proces czytania stale udoskonalany jest w klasach I-III i dalszych latach nauki.

Autorka wspomina o tym, że kontakt z książką powinien mieć miejsce już od najmłodszych lat dziecka. Kluczowa jest tutaj rola dorosłych, którzy czytają dziecku bajki na dobranoc. Z pozoru czynność, która wydaje się dosyć prozaiczna, stymuluje rozwój

małego dziecka. Dzięki wspólnemu czytaniu zacieśnia się więź pomiędzy dzieckiem a rodzicem. Zwiększa się jego poczucie bezpieczeństwa. Co więcej, mówienie do dziecka poszerza jego słownik. Wprowadzanie do czytelnictwa występuje również w przypadku recytacji wierszy, śpiewania piosenek, wizyt w bibliotece, rozmowy o treści przeczytanych wspólnie tekstów (Lubińska).

Dyskusje na temat spostrzeżeń odnośnie do czytanego tekstu są doskonałym ćwiczeniem na ustalanie ciągu przyczynowo-skutkowego i koncentracji uwagi. Nie bez znaczenia jest również posiadanie domowej biblioteczki. Dzieci otaczają się dzięki temu literaturą już od najmłodszych lat. Obserwują to, jak dorośli szanują książki i przejmują te wzorce. Przykład czytającego rodzica lub rodzeństwa również stymuluje dziecko do samodzielnego sięgania po słowo pisane. Warto pamiętać o tym, że dzieci często naśladują zachowania osób starszych w jego środowisku. Wspólne dzielenie pasji dodatkowo buduje więź i wspomaga rozwój tego zainteresowania.

Korzyści płynące z czytania u uczniów klas I-III nie koncentrują się wyłącznie na osobistym rozwoju jednostki i jednoczenia się członków rodziny, w której wzrasta. Autorka wspomina także o znaczącej roli grupy rówieśniczej. Dzięki czytaniu książek młody człowiek rozwija swój słownik, a co za tym idzie – nabiera większej pewności w kontaktach z kolegami lub koleżankami. Niektóre książki, takie jak *Władca Pierścieni*, stały się już kultowe – interesuje się nimi młodzież nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach. Często bohaterowie książek stają się wzorem dla młodych ludzi, którzy wciąż poszukują własnego miejsca w świecie. Zachowania postaci z książek są wzorem dla młodych czytelników. Utożsamiają się z nimi i chcą upodobnić się do swoich ulubieńców. W dodatku książki mogą pomóc czytelnikowi w rozwiązaniu jakiegoś problemu. Dziecko w trakcie lektury zetknie się z postacią, która ma podobne rozterki. Bohater lektury „pokaże” sposoby na poradzenie sobie z trudnością na własnym przykładzie, czym może zainspirować się dziecko (Ibidem).

Znając zalety płynące z czytania, można omówić rolę rodziców, szkoły i biblioteki w kształtowaniu nawyków czytelniczych u dzieci.

3. Rola rodziców w inicjowaniu zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Znaczenie oddziaływań rodzicielskich na kształtowanie postaw aktywnego czytelnika wśród dzieci omówiłam między słowami w poprzednim podrozdziale. Uściślając, mowa tu o czytaniu dziecku na dobranoc bajek, wspólnych rozmowach na temat przeczytanej książki, przykładu czytającego rodzica i założenia biblioteczki domowej. Są to tylko niektóre z przykładów, które rodzice mogą się zainspirować, by zainteresować swoje dziecko czytaniem. W literaturze możemy też znaleźć inne przykłady na rozbudzanie zainteresowań książką u małych dzieci.

Trzeba zaznaczyć, że pierwsze zetknięcie ze słowem pisanym będzie rzutowało na czytelnictwo w późniejszych latach. Kiedy rodzic nie czyta dziecku bajek, nie otacza go książkami, nie proponuje mu się wspólnych wizyt w bibliotece, wówczas młody człowiek nie może poznać piękna słowa pisanego. Trudno, żeby dziecko zainteresowało się czytaniem, kiedy w jego rodzinie nie ma kontaktu z książką. Gotowość do czytania uwarunkowana jest przez doświadczenia dziecka i to rodzice powinni zadbać o to, aby dziecko już od najmłodszych lat miało kontakt z literaturą. Wspólne czytanie pozwala bowiem na lepsze zrozumienie świata. Słowa zawarte w książce, które są dziecku obce, są

objaśniane przez rodzica. Czasami konieczne jest objaśnienie kontekstu danej sytuacji opisanej w lekturze. Stymuluje to myślenie logiczne u dzieci (Ptaśnik-Cholewa, Kromka, 2015).

Młody człowiek na przykładzie czytającego rodzica może dostrzec, że jest to czynność, która wywołuje pozytywne emocje, a dorosły sięga po książkę z własnej woli. Rozumie ono, że zapoznanie się z treścią danej lektury już samo w sobie jest atrakcyjne. Ważne jest też, by rodzic dostrzegał podejmowane przez dziecko próby czytania. Zaczyna się one od samodzielnego przeglądania książeczki pod kątem ilustracji. Potem dziecko będzie prosić rodzica, aby przeczytał z nim wspólnie daną lekturę. W końcu będzie chciało się ono nauczyć samodzielnego czytania, by w późniejszym etapie móc czytać bez pomocy dorosłego. Rodzic powinien chwalić i aprobować podejmowane przez dziecko aktywności w zakresie czytania.

Kolejnym bardzo ważnym aspektem wspierania dziecięcych zainteresowań czytelniczych jest rola nauczyciela oraz biblioteki szkolnej. W dalszej części opisane są poszczególne zadania obu tych podmiotów w rozwijaniu zainteresowań czytaniem.

4. Rola nauczyciela i biblioteki szkolnej w kształtowaniu zainteresowań czytelniczych u najmłodszych uczniów szkoły podstawowej

Nauczyciele w pracy z uczniami klas I-III powinni głównie rozpoznawać oraz wspomagać ich potencjał. Powinni mieć wiedzę na temat zainteresowań swoich uczniów, po to, by móc właściwie ukierunkować ich możliwości. Nauczyciel jako specjalista powinien orientować się w tematyce lektur, które są wartościowymi pozycjami dla wychowanków. Ćwiczenia takie jak czytanie ze zrozumieniem, interpretacje tekstów czy wymyślanie dalszych losów bohatera wspomagają zainteresowanie czytaniem. Dzięki temu uczniowie uczą się krytycznego podejścia do przeczytanych tekstów, jak również oceny i selekcji informacji. Nauczyciel, który świadomie stosuje różnorodne metody oraz formy pracy na zajęciach edukacji polonistycznej, stymuluje wielokierunkowo zainteresowania czytelnicze. Nie trzeba również wspominać, że nauczyciele powinni być wzorem zachowania – sami winni być aktywnymi i świadomymi czytelnikami. Nauczyciel, który ma w sobie zamiłowanie do czytania, swoim podejściem do tekstów pisanych będzie w stanie zaciekawić tym samym uczniów (Kurowicka-Roman, 2020).

Biblioteka szkolna z kolei jest częścią szkoły, która uczestniczy w wychowywaniu uczniów. To właśnie tam może on zapoznać się ze specyfiką pracy bibliotekarza, zasadami panującymi w bibliotece i przepisami korzystania z zasobów bibliotecznych. Ważna jest estetyka wnętrza i atmosfera, która będzie zachęcała młodych czytelników do ponownego przyjscia i wypożyczenia książek. Same zbiory powinny być prawidłowo i logicznie rozmieszczone na półkach, jak również umożliwiać korzystającym z nich przeglądanie książek przed dokonaniem wyboru. Przede wszystkim to od bibliotekarza zależy, czy uczniowie poczują się bardziej zachęcani niż zniechęcani do czytania książek. Osoba pracująca w szkolnej bibliotece powinna mieć odpowiednie kwalifikacje, jak również łatwość w nawiązywaniu kontaktów z małymi czytelnikami. Sama prezencja osoby pracującej na tym stanowisku powinna zapraszać do ponownego odwiedzenia biblioteki. Równie mile widziane są polecenia bibliotekarza, który pomoże dobrać literaturę do zainteresowań ucznia. Uczniowie dzięki temu mogą korzystać z książek w domu, by przygotować się do zajęć, jak również w szkole (Ibidem).

Współpraca biblioteki szkolnej z nauczycielem pozwala na wspomaganie rozwoju zainteresowań czytaniem u uczniów. Dzięki temu mogą oni wziąć udział w konkursach czytelniczych i ciekawych zajęciach bibliotecznych. Te aktywności będą wspomagać zainteresowania czytaniem.

5. Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III – analiza wyników badań²

Badania własne

Celem badań własnych autorki tego rozdziału było poznanie, opisanie, jak również zinterpretowanie, jakie zainteresowania czytelnicze przejawiają uczniowie klas I-III. W badaniach koncentrowano się na dwóch pytaniach badawczych:

- Czy uczniowie klas I-III interesują się czytaniem książek, a jeżeli tak, to jakie są rodzaje książek, które lubią czytać?
- Jakie są źródła zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III w ich opinii oraz opinii rodziców?

Badania były prowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego i realizujących ją dwóch technik: wywiadu i ankiety. Materiał badawczy pozyskano za pomocą kwestionariusza wywiadu z uczniami klas I-III i kwestionariusza ankiety dla rodziców oraz kwestionariusza ankiety dla nauczycieli uczniów klas I-III. W badaniach udział wzięło 32 uczniów z klas I-III, w tym: 8 uczniów z klasy I, 13 uczniów z klasy II i 11 uczniów klasy III. Ponadto 60 rodziców uczniów z tych klas, w tym: 16 rodziców uczniów z klasy I, 22 z klasy II i 22 z klasy III oraz 12 nauczycieli uczniów klas I-III, w tym po 4 nauczycieli, którzy uczą w każdej z klas. Wśród nauczycieli znaleźli się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (4 osoby), nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne (2), nauczyciel religii (2), nauczyciel języka angielskiego (2) oraz terapeuci pedagogiczni (2). Wszyscy badani należeli do społeczności jednej szkoły podstawowej usytuowanej na terenie wiejskim powiatu nowosądeckiego.

Wyniki badań

a) Zainteresowanie czytaniem książek przez uczniów klas I-III i ich ulubione pozycje książkowe

Zebrany materiał badawczy od uczniów klas I-III, ich rodziców oraz nauczycieli umożliwił poznanie, czy interesują się oni czytaniem książek i jakie są ich ulubione pozycje książkowe. Analiza danych pozyskanych podczas wywiadu z uczniami klas I-III (N=32) pozwoliła ustalić, że większość z nich interesuje się czytaniem książek i lubi to robić (30). Nie wykazuje takiego zainteresowania 2 uczniów (po 1 z klasy II i III), którzy stwierdzili, że nie lubią czytać książek, a 2 uczniów z klasy III informowało, że „średnio” interesuje się czytaniem i „średnio” lubi je czytać.

Pytanie o zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III zadano w ankiecie również rodzicom tych uczniów. Wyniki analizy odpowiedzi rodziców prezentuje tabela 1.

² Opracowano na podstawie: Chochorowska, G. (2023). *Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III i ich realizacja w szkole i w domu*. Niepublikowana praca magisterska napisana w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy.

Tabela 1

Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III w opinii ich rodziców (N=60) według liczby odpowiedzi

Kategorie odpowiedzi	Zainteresowanie uczniów klas I-III czytaniem książek według liczby odpowiedzi rodziców (N=60) i klas, do których uczęszczają uczniowie		
	Liczba odpowiedzi rodziców uczniów klasy I (N=16)	Liczba odpowiedzi rodziców uczniów klasy II (N=22)	Liczba odpowiedzi rodziców uczniów klasy III (N=22)
Interesuje się czytaniem książek	10	15	13
Nie interesuje się czytaniem książek	5	5	5
Nie wiem	1	2	4

Źródło: badania własne.

Jak wynika z analizy danych zawartych w tabeli, nieco ponad połowa rodziców (38 z 60) deklaruje, że ich dzieci uczęszczające do klas I-III są zainteresowane czytaniem książek. Zdaniem dość dużej grupy rodziców (po 5 rodziców uczniów z każdej z klas), ich dzieci nie interesują się czytaniem, a 7 z 60 badanych nie wie, czy ich dzieci interesują się tą czynnością. Wśród badanych najczęściej rodziców trzecioklasistów nie ma wiedzy na ten temat (4).

Dane z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli pokazuje tabela 2.

Tabela 2

Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III w opinii ich nauczycieli (N=12) według liczby odpowiedzi

Kategorie odpowiedzi	Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III czytaniem książek według liczby odpowiedzi nauczycieli (N=12) i klas, do których uczęszczają ich uczniowie		
	Liczba odpowiedzi nauczycieli uczniów klasy I (N=4)	Liczba odpowiedzi nauczycieli uczniów klasy II (N=4)	Liczba odpowiedzi nauczycieli uczniów klasy III (N=4)
Są zainteresowani czytaniem książek	4	2	2
Nie interesuje ich czytanie książek	0	1	1
Nie wiem	0	1	1

Źródło: badania własne.

Większość badanych nauczycieli uczących w klasach I-III (8 z 12) wyraża opinię, że ich uczniowie są zainteresowani czytaniem książek. Dwóch nauczycieli (po 1 z klasy II i III) jest odmiennego zdania. O zainteresowaniach czytelniczych uczniów klas II i III nie ma wiedzy po 1 nauczycielu.

W celu głębszego poznania zainteresowań czytelniczych ujawnianych przez uczniów klas I-III, zapytałam ich podczas wywiadu o to, jakie książki lubią czytać sami lub z kimś bliskim.

Uczniowie z klasy I deklaruje, że lubią czytać następujące pozycje czytelnicze: *opowiadania historyczne, fantastykę, książki o zwierzętach, komiks o Kaczorze Donaldzie, bajki o Smerfach, książki o Kosmosie, bajki, lektury szkolne, baśnie, wiersze, książki przygodowe*. Z kolei uczniowie z klasy II wymienili takie książki, jak: *o zwierzętach, komiksy, bajki, baśnie, o pilce nożnej, komiksy o pilce nożnej, lektury*. Ulubionymi książkami uczniów klas I-III są: *książki o motorach, lektury, książki piłkarskie, książki o pilce, kosmiczne, przygodowe i o zwierzętach, a także krótkie*.

Nauczyciele i rodzice uczniów klas I-III podczas prowadzonych przez mnie badań ankietowych wskazywali na rodzaje książek, których czytaniem interesują się uczniowie z tych klas, co przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Rodzaje książek, których czytaniem interesują się uczniowie klas I-III w opinii nauczycieli (N=12) i rodziców (N=60) według liczby odpowiedzi badanych i klas, do których uczęszczają uczniowie

Tematyka książek	Liczba odpowiedzi rodziców (N=60) i nauczycieli (N=12) według rodzaju respondenta i klas, do których uczęszczają uczniowie					
	Klasa I		Klasa II		Klasa III	
	Rodzice (N=16)	Nauczyciele (N=4)	Rodzice (N=22)	Nauczyciele (N=4)	Rodzice (N=22)	Nauczyciele (N=4)
Przygodowe	9	4		4	11	4
O postaciach z bajki/filmu/gry	11	4	8	3	10	3
Baśnie	9	4	3	4	10	2
Fantastyka	4	3	7	4	8	4
Związane ze sportem	2	3	3	4	10	3
O astronomii/kosmosie	3	3	3	3	6	3
Wiersze	5	2	5	3	4	2
Historyczne	3	1	3	2	5	3
Bajki	0	0	0	2	0	1
O miłości/o uczuciach	1	0	0	1	1	0
Obyczajowe	0	0	0	0	1	1
Mangi – japońskie komiksy	0	0	0	1	0	0
Doświadczenia i eksperymenty	0	0	0	0	0	1
Ciekawostki o zwierzętach	0	0	0	0	0	1
O zwierzętach	1	0	0	0	0	0
Wesołe:	1	0	0	0	0	0
O przyjaźni	1	0	0	0	0	0

Zródło: badania własne.

Wyniki badań wskazują na to, że rodzice i nauczyciele deklarują podobne rodzaje książek, którymi interesują się uczniowie klas I-III. Najwięcej spośród tych badanych stwierdziło, że uczniów tych klas interesują książki przygodowe, o postaciach z bajek/filmów, o grach, baśnie, fantastyka, a także związane ze sportem, wiersze, o astronomii/ kosmosie i historyczne. Rodzice i nauczyciele rzadziej informowali, że uczniów klas I-III interesują także: bajki, książki o miłości/o uczuciach, mangi – japońskie komiksy, obyczajowe, doświadczenia i eksperymenty, ciekawostki o zwierzętach, o zwierzętach, wesołe, o przyjaźni.

Podsumowując, w opinii uczniów klas I-III, ich rodziców i nauczycieli na temat tego, czy uczniowie z tych klas interesują się czytaniem książek stwierdzono, że prawie wszyscy badani uczniowie z klas I-III (oprócz 2) deklarują zainteresowania czytelnicze, co jest optymistycznym zjawiskiem. Także większość rodziców wyraziła podobną opinię na ten temat, chociaż 15 z 60 tych badanych stwierdziło brak zainteresowania czytaniem książek u swoich dzieci. Z kolei 7 rodziców deklarowało brak wiedzy na ten temat, co wydaje się być niepokojące, ponieważ rodzice powinni znać zainteresowania czytelnicze swoich dzieci. 2 nauczycieli (po 1 uczącym w klasie II i III) również nie wie,

czy ich uczniowie przejawiają zainteresowania czytelnicze, choć są zobowiązani do ich rzetelnej obserwacji w procesie edukacyjnym, który realizują. Warto zauważyć, że choć prawie wszyscy uczniowie (oprócz 2) deklarowali zainteresowania czytelnicze, to dość duża grupa spośród ich rodziców neguje ten fakt (15) lub nie ma wiedzy na ten temat (7).

Uczniowie z klas I, II i III najczęściej deklarowali, że interesują się czytaniem następujących rodzajów książek: bajki, baśnie, komiksy o różnej tematyce, lektury szkolne i książki o zwierzętach. Uwzględniając rozkład wyników uzyskanych od uczniów z każdej z klas, uczniowie klasy I interesują się fantastyką, książkami o zwierzętach – te pozycje książkowe były przez nich najczęściej deklarowane. Uczniowie klasy II deklarowali zainteresowanie książkami o tematyce sportowej, z naciskiem na piłkę nożną, jak też komiksami, bajkami i lekturami. Interesujące jest to, że ulubionymi książkami uczniów klas III są lektury szkolne i książki związane z piłką nożną.

Prowadzone badania pozwoliły ustalić, że uczniowie klas I-III deklarują, że interesuje ich czytanie książek. Podobnego zdania są rodzice i nauczyciele. Wyniki analizy prezentowanych w tym opracowaniu badań są zbieżne z danymi empirycznymi, jakie uzyskała w swoich badaniach na ten temat O. Gogolin i E. Szymik (2017). Wskazują, że znaczna część badanych uczniów edukacji wczesnoszkolnej czyta książki. Podobne dane ustaliła w swoich badaniach P. Poręba (2022).

b) Źródła zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III w opinii uczniów tych klas i ich rodziców

W badaniach dotyczących źródeł zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III udział wzięło łącznie 30 uczniów, w tym 8 z klasy I, 12 z klasy II i 10 z klasy III, a także 60 rodziców oraz 12 nauczycieli. Dążono w nich do ustalenia, w jakim okresie życia u uczniów klas I-III pojawiło się zainteresowanie czytaniem książek. Rozpatrywano w ten sposób, czy wiek stanowi źródło zainteresowań tego rodzaju.

Analiza danych z wywiadu z uczniami klasy I (N=8) pokazała, że u połowy z nich zainteresowanie czytaniem książek rozpoczęło się po podjęciu nauki w szkole podstawowej, u 3 uczniów w wieku przedszkolnym, a 1 uczeń nie umiał jednoznacznie odpowiedzieć, kiedy zaczął interesować się czytaniem. Świadczyły o tym następujące odpowiedzi: *Czytaniem książek zainteresowałem się kiedy poszedłem do szkoły podstawowej; Trudno powiedzieć; Kiedy poszedłem do klasy I; Na początku tego roku szkolnego; Kiedy chodziłam do zerówki; Dwa miesiące temu; Kiedy miałam 3 lub 4 lata; Kiedy miałam 4 lata.*

Na podstawie analizy wyników badań uzyskanych od uczniów klasy II (N=12) podczas wywiadu stwierdziłam, że 2 uczniów klasy II zaczęło się interesować czytaniem książek w wieku 7 lat, 2 uczniów deklarowało, że ich zainteresowanie czytaniem rozpoczęło się, gdy mieli 6 lat, 2 informowało, że w wieku 5 lat, a 1 badany odpowiedział, że zaistniało 5 lat temu, 1 że 4 lata temu, 1 że trwa od 3 lat i 1, że od 2 lat. Natomiast 1 uczeń deklarował, że zainteresował się czytaniem od pierwszego dnia pobytu w szkole w klasie I, a 1 uczeń pamiętał nawet dokładną datę, kiedy w klasie I zaczęło się jego zainteresowanie. Badani uczniowie klasy II (N=12) podczas wywiadu tak o tym mówili: *Zainteresowałem się czytaniem książek 03.03.2021 r.; Jak byłem pierwszy dzień w szkole; Kiedy miałem 7 lat; Kiedy miałem 6 lat; Kiedy miałem 7 lat; 5 lat temu; 2 lata temu; Kiedy miałam 5 lat; Od 4 lat; Kiedy miałam 5 lat; Kiedy miałam 6 lat; 3 lata temu.*

Dane z badania uczniów klasy III (N=10) także pozwoliły ustalić, kiedy zaczęli się interesować czytaniem książek. 2 uczniów stwierdziło, że ich zainteresowanie miało swój początek wówczas, gdy mieli 7 lat. Tyle samo uczniów deklaroowało, że stało się to wtedy, gdy mieli 6 lat i od 6 r. ż. Od I klasy czytaniem książek zainteresował się 1 uczeń i 1 od chwili, gdy skończył 3 lata. Także 1 uczeń zainteresował się czytaniem, gdy miał 5 lat. Natomiast 1 uczeń zadeklarował *Mnie nic nie zainteresowało*, a 1 nie umiał określić, kiedy się to stało. Wybrane odpowiedzi uczniów klasy III są następujące: *Moje zainteresowanie czytaniem książek rozpoczęło się, gdy miałem 3 lata; Jak miałam 5 lat; W I klasie; Gdy miałem 7 lat; Od 6 lat.*

Podsumowując, z powyżej zaprezentowanych danych wynika, że wśród 30 badanych uczniów klas I-III tylko 1 nie rozwinął zainteresowania czytaniem książek. Pozostali uczniowie wskazują wiek przedszkolny i początek edukacji w szkole podstawowej jako okres pojawienia się zainteresowań czytelniczych. Można przypuszczać, że to głównie rodzice i nauczyciele rozbudzili w nich to zainteresowanie.

W celu ustalenia, jakie osoby przyczyniły się do rozwinięcia zainteresowań czytelniczych, zapytałam o to badanych uczniów klas I-III. Wyniki badań ukazuje tabela 4.

Tabela 4

Osoby, które zainteresowały uczniów klas I-III (N=30) czytaniem książek w opinii uczniów tych klas według liczby odpowiedzi

Osoby, które zachęciły uczniów do czytania	Liczba odpowiedzi uczniów klas I-III według liczby i klas, do których uczęszczają uczniowie			Ogółem
	Klasa I (N=8)	Klasa II (N=12)	Klasa III (N=10)	
mama	4	6	5	15
tata	1	2	4	7
nikt	0	6	1	7
nauczyciel	3	0	3	6
sam	4	0	0	4
siostra	0	0	1	1
babcia	0	1	0	1
ciocia	0	0	1	1
nie wiem	0	0	1	1

Źródło: badania własne. Badani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Analiza wyników badań zaprezentowanych w powyższej tabeli pozwoliła ustalić, że połowę badanych uczniów klas I-III czytaniem książek zainteresowała mama (4 uczniów z klasy I, 6 z klasy II i 5 z klasy III), nieco mniej stwierdziło, że tata (1 z klasy I, 2 z klasy II i 4 z klasy III) i nauczyciel (ogółem 6 uczniów, w tym po 3 z klasy I i III). 7 uczniów nikt nie zainteresował czytania książek (5 uczniów z klasy II i 1 z klasy III), a 4 uczniowie klasy I sami się zainteresowali czytaniem, co wydaje się interesujące i może świadczyć o kształtującej się u nich wewnętrznej motywacji do czytania.

O tę samą kwestię pytano 60 rodziców klas I-III. Wyniki analizy danych badań pokazuje tabela 5.

Tabela 5

Osoby, które zainteresowały uczniów klas I-III czytaniem książek w opinii rodziców (N=60) według kategorii odpowiedzi badanych i klas, do których uczęszczają ich dzieci

Osoby, które zainteresowały czytaniem książek uczniów klas I-III	Liczba odpowiedzi rodziców (N=60) według klas, do których uczęszczają ich dzieci			Ogółem
	R I (N=20)	R II (N=17)	R III (N=23)	
Rodzice	11	7	15	33
Koledzy/koleżanki	5	5	8	18
Nauczyciel	4	4	5	13
Rodzeństwo	3	3	6	12
Babcia i dziadek	1	3	7	11

Źródło: badania własne. Badani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Oznaczenia skrótów zastosowanych w tabeli: R I – rodzice uczniów z klasy I, R II – rodzice uczniów z klasy II, R III – rodzice uczniów z klasy III.

Jak wynika z tabeli, w opinii nieco ponad połowy badanych rodziców uczniów klas I-III (N=33) to oni są osobami, które zainteresowały swoje dzieci czytaniem książek – uważa tak znacznie ponad połowa rodziców uczniów klasy III, nieco więcej niż połowa rodziców uczniów klasy I i znacznie mniej niż połowa rodziców uczniów klasy II. Osobami znacznie rzadziej wskazywanymi przez rodziców byli koledzy/koleżanki (18) i jeszcze rzadziej nauczyciele (13), a najrzadziej babcia i dziadek (11).

Ważnym źródłem zainteresowań czytelniczych u dzieci są nie tylko osoby, ale także sytuacje je kształtujące w otoczeniu domowym i społecznym. Rodzicom uczniów klas I-III zadano pytanie o sytuacje w środowisku domowym, które w ich opinii są źródłem zainteresowań czytelniczych ich dzieci.

Tabela 6

Sytuacje, które w środowisku domowym są źródłem zainteresowań czytaniem książek u uczniów klas I-III w opinii rodziców (N=60) według kategorii odpowiedzi badanych i klas, do których uczęszczają ich dzieci

Sytuacje, które w środowisku domowym uczniów klas I-III są źródłem zainteresowań czytaniem książek	Liczba odpowiedzi rodziców (N=60) według klas, do których uczęszczają ich dzieci			Ogółem
	R I (N=20)	R II (N=17)	R III (N=23)	
Wspólne czytanie książek wraz z dzieckiem	11	7	15	33
Przykład czytającego rodzica	11	7	13	31
Koledzy/koleżanki, którzy czytają	5	5	8	18
Inspiracja ze strony nauczyciela	4	4	5	13
Zainteresowanie czytaniem u rodzeństwa	3	3	6	12
Zainteresowanie czytaniem przez osoby z otoczenia dziecka, np. sąsiad, babcia, dziadek	1	3	7	11

Źródło: badania własne. Badani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Oznaczenia skrótów zastosowanych w tabeli: R I – rodzice uczniów z klasy I, R II – rodzice uczniów z klasy II, R III – rodzice uczniów z klasy III.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w powyższej tabeli, według rodziców uczniów klas I-III wspólne czytanie książek z dzieckiem i przykład czytającego rodzica to najczęściej wskazywane sytuacja w środowisku domowym, które są źródłem pojawiania się u ich dzieci zainteresowania czytaniem. Można przypuszczać, że bajeczki czytane na

dobranoc, choć z pozoru błahe i pomagające raczej w szybszym zasypianiu, determinują w późniejszym czasie fascynację czytaniem. Badani rodzice wskazywali także czytających kolegów/koleżanki jako źródło zainteresowań czytelniczych, które ujawniają ich dzieci odbywając edukację w klasach I-III. Co ciekawe, czytający koledzy/koleżanki są częściej wskazywanym przez rodziców źródłem zainteresowań tego rodzaju u ich dzieci niż inspirujący ich nauczyciele.

Ważną kwestią w badaniach było poznanie opinii nauczycieli na temat tego, w jaki sposób wspierają zainteresowania czytelnicze uczniów w procesie edukacji. Ich odpowiedzi okazały się być interesujące, ponieważ wszyscy badani (12 osób) polecają swoim uczniom z klas I-III różne pozycje książkowe mogące ich zainteresować. Nieco mniej badanych stwierdziło, że oni sami dają przykład jako systematyczni czytelnicy. Wymienili ponadto takie formy wspierania zainteresowań czytelniczych uczniów, jak: organizacja konkursów czytelniczych, dyskusje na forum klasy na temat książek, wycieczki do biblioteki, polecanie rodzicom wartościowych bajek do wspólnego czytania z dzieckiem oraz organizacja zajęć tematycznych na temat wybranej książki. Informacje uzyskane od badanych nauczycieli świadczą o bardzo dobrej znajomości form wspierania czytelnictwa u uczniów klas I-III. Lektury w klasach I-III są omawiane w ramach polonistycznej edukacji. Ich kanon zmienia się co pewien czas po to, by były one jak najbardziej aktualne i pożyteczne. Czytanie lektur ma ukazać uczniom wartość czytania, poszerzyć wiedzę o świecie i pobudzać do systematycznego czytania. Jest oczywiste, że lektury powinny też rozwijać zainteresowania czytelnicze uczniów. Jednak warto się zastanowić, czy w istocie tak też się dzieje.

W tym celu zapytano rodziców (N=60) i nauczycieli klas I-III (N=12), czy w ich opinii lektury szkolne są źródłem zainteresowań czytelniczych dla dzieci. Połowa badanych rodziców (30) i połowa nauczycieli (6 osób) jest zdania, że czytanie lektur przez uczniów klas I-III jest źródłem ich zainteresowań czytelniczych. 19 badanych, w tym 2 nauczycieli i 17 rodziców, nie miało zdania na ten temat. Pozostali badani (11 rodziców i 4 nauczycieli) uważają, że czytanie lektur nie stanowi dla uczniów klas I-III źródła zainteresowań czytelniczych.

Rozważając o źródłach zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III na podstawie wyników referowanych badań, warto, żeby nauczyciele zadali sobie pytanie o sposoby omawiania lektur szkolnych z uczniami na zajęciach – czy są one dla nich atrakcyjne? Nauczyciele mogą przecież stosować podczas takich zajęć różne aktywności budzące zainteresowanie uczniów omawianą problematyką, m.in. scenki teatralne, dramowe, rysowanie. Szkoda, że niektórzy nauczyciele wolą podążać znaną już ścieżką omawiania lektury, która sprawi, że nawet najbardziej interesująca jej treść szybko zostanie przez uczniów zapomniana.

c) Ulubiona tematyka książek uczniów klas I-III w opinii rodziców i nauczycieli

Istotne jest dla rodziców i nauczycieli, by poznać ulubione książki czytane przez uczniów. Mając tę wiedzę, można proponować im pozycje, które będą ich szczególnie interesować. W prowadzonych badaniach starano się poznać, jakie książki lubią uczniowie klas I-III, biorąc pod uwagę ich tematykę.

Analizując wyniki badań pozyskanych od 30 uczniów, w tym 8 z klasy I, 12 z klasy II i 10 z klasy III, dało się ustalić, że: 3 uczniów klasy I czyta pozycje o zwierzętach, w tym o kotach i psach, 2 uczniów komiksy, w tym komiks „Toy Story”, 1 uczeń czyta

samodzielnie w domu bajki, takie jak „3 małe świnki” i „Czerwony Kapturek”, 1 uczeń przyznał, że czyta wiersze Jana Brzechwy, zaś 1 uczeń nie czyta samodzielnie książek. Uczniowie tak o tym mówili: *Lubię czytać czasopisma o postaciach z bajki; Lubię czytać o zwierzętach; Lubię komiksy, bajki np. „3 małe świnki” i „Czerwony Kapturek”; Lubię czytać o kotkach i pieskach; wiersz „Na straganie.*

Na podstawie danych z badań ustalono, że 3 uczniów czyta książki związane z naturą, przyrodą i o zwierzętach. 2 uczniów wymieniło konkretne tytuły, takie jak: *Calineczka* oraz *Szpieg, który lubił szkolne obiady*. 1 uczeń deklaruje, że czyta lektury szkolne i 1 uczeń samodzielnie czyta pozycje związane z piłką nożną. Wśród uczniów klasy II 6, a zatem połowa klasy stwierdziła, że nie ma ulubionych książek. Następnie wypowiadali się na ten temat: *Lubię czytać o zwierzętach; Moja ulubiona książka to „Calineczka”; Lubię książki o przyrodzie; Lubię lektury szkolne; Lubię czytać książkę „Szpieg, który lubił szkolne obiady”; Moje ulubione książki są o naturze; Lubię czytać o piłce nożnej.*

Uczniowie klasy III deklaruje, że lubią czytać wszystkie książki (2 uczniów), a ponadto o sporcie (2), przygodowe (1), fantastykę/książki o spokojnej akcji, wyciszające (3), przyrodnicze (2). Uczniowie wskazali również na konkretne tytuły książek, które samodzielnie czytają, w tym *Dzieci z Bullerbyn, Hobbit* i *Hugo mały uciekinier*.

Jak wynika z badań, preferencje czytelnicze uczniów klas I-III są zróżnicowane. Ważne jest zatem, żeby rodzic i nauczyciel, który proponuje uczniom książki do czytania, sięgał po różnorodną tematykę. Dzięki temu dzieci będą mogły swobodnie wybierać książki zaspokajające ich gusta czytelnicze. Jest to również informacja dla biblioteki szkolnej, że umysł dzieci na tym etapie rozwojowym jest otwarty i do każdego młodego czytelnika należy podejść z różnorodnymi propozycjami pozycji książkowych.

Podsumowanie

Rozwijanie zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III stanowi wyzwanie dla nich samych, a także dla ich rodziców oraz nauczycieli. Wyzwaniem nie jest tylko – jak pokazują wyniki badań – pozyskanie czytelników w tym wieku. To znajomość upodobań czytelniczych uczniów edukacji wczesnoszkolnej i umiejętności doboru właściwych metod stanowi trudność. Trzeba bowiem dużo wysiłku ze strony rodziców i nauczycieli klas I-III, by zaspokoić potrzeby czytelnicze uczniów. Konieczna jest im szeroka wiedza w zakresie edukacji czytelniczej dzieci w tym okresie ich życia i edukacji. Istotna jest również inicjacja czytelnictwa już od narodzin dziecka. Rodzice powinni zrozumieć, że to w ich rękach spoczywa zapoznanie dzieci z literaturą i to, że pierwsze kontakty z książką mają dla dzieci największe znaczenie. Z kolei nauczyciele powinni stale poszerzać swoją wiedzę w zakresie edukacji czytelniczej na danym etapie kształcenia. Stała współpraca nauczycieli z biblioteką szkolną pozwoli na rozwijanie zainteresowań czytelniczych wśród uczniów klas I-III, chociaż jak wynika z badań opisanych w tym opracowaniu, tylko połowa badanych rodziców i nauczycieli uważa, że czytanie lektur przez uczniów klas I-III jest źródłem ich zainteresowań czytelniczych. Należałoby się wobec tego zastanowić, dlaczego lektury szkolne, które z założenia mają przyczyniać się do rozwijania zainteresowań czytelniczych, w opinii zarówno nauczycieli, jak też rodziców nie w pełni spełniają funkcję źródła ich rozwoju. Może to wynikać z wciąż niedopracowanego kanonu lektur szkolnych przeznaczonych dla uczniów klas I-III. Niektóre z pozycji w nim zawarte są niezmiennie od dziesiątków lat, mogą być zatem nie w pełni rozumiane przez współczesnych uczniów. Warto rozważyć, czy nie

należałoby spowodować, by lista lektur przeszła całkowitą reorganizację. To, że dana pozycja książkowa niezmiennie od lat widnieje w kanonie nie oznacza, że uczniowie są zainteresowani światem w niej przedstawionym. Wartościowe starsze pozycje książkowe należy uczniom udostępniać, gdyż ukazują ważną problematykę wychowawczą, jednak warto także omawiać z uczniami literaturę traktującą o problemach dotyczących życia w czasach dzisiejszych. Należy się zastanowić, czy przypadkiem nie brakuje w kanonie lektur odnoszących się bezpośrednio do zainteresowań dzieci na tym etapie ich życia, np. sport, zabawa, współczesne media? Może nad opracowaniem listy obowiązujących lektur powinny pracować osoby, które mają szeroką wiedzę z zakresu literatury dziecięcej, jak też dziecięcej psychiki. Warto również pamiętać, że nie uda się nigdy sprostać czytelniczym gustom wszystkich zainteresowanych, jednak potrzebny jest głębszy namysł nad wyborem literatury, która byłaby inspiracją dla uczniów do czytania książek. Z pewnością uczniowie w klasach I-III powinni stykać się z lekturami o walorach nowości i aktualności, gdyż to może poszerzać ich wiedzę o dzisiejszym, a może i przyszłym, świecie.

Rodzice i nauczyciele powinni ponadto mieć świadomość, że są wzorcem dla dzieci. Potwierdziły to dane z badań własnych autorki tego rozdziału. Stwierdzono zgodność wyników badań uzyskanych od rodziców z danymi uzyskanymi od nauczycieli w kwestii sposobów wspierania zainteresowań czytelniczych u uczniów klas I-III. W opinii ponad połowy badanych rodziców wzór czytającego rodzica jest źródłem rozwoju zainteresowań czytelniczych dzieci. Nauczyciele też twierdzili, że ich przykład jako systematycznych czytelników inspirowa zainteresowania czytelnicze uczniów.

Bibliografia

- Chochorowska, G. (2023). *Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III i ich realizacja w szkole i w domu*. Niepublikowana praca magisterska napisana w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy.
- Gogolin, O., Szymik, E. (2017). Książka w życiu dziecka w wieku wczesnoszkolnym. *Journal of Modern Science*, 3(34), 29-45.
- Lubińska, D. *Rola czytania w życiu człowieka*. Pobrane z: https://www.podn.wodzislaw.pl/media/filer_public/14/cc/14cc9cf6-70bb-421d-abc-bcf21f0f806b1/rola-czytania-w-zyciu.pdf.
- Kurowicka-Roman, E. (2020). Możliwości rozwijania zainteresowań czytelniczych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W: *Global Studies Review* (s. 297-306). Faculty of International Relations, Ivan Franko National University of Lviv, Institute of Political Science, University of Warmia and Amzury in Olsztyn.
- Poręba, P. (2022). Organizacja czytelnictwa uczniom klas III szkoły podstawowej przez nauczycieli i rodziców. W: J. Jachimowicz, Z. Załona (red.), *Pedagogiczno-społeczny wymiar wyzwań współczesności. Wybrane konteksty* (s. 78-90). Nowy Sącz: Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.
- Ptaśnik-Cholewa, K., Kromka, M. (2015). Rola rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 1, 73-94.

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zainteresowanie;3999901.html>.

ETYCZNA I RELIGIJNA EDUKACJA DZIECI W PRZEDSZKOLACH KATOLICKICH W BAWARII

(k.s. Krzysztof Matejczuk¹)

Streszczenie

Rozdział przedstawia struktury oraz zasady etycznej i religijnej edukacji dzieci w katolickich przedszkolach w Bawarii. Oferuje możliwość poznania rzeczywistości pedagogicznej innego kraju, jak również innego języka. Jest przyczynkiem do dalszej refleksji nad wychowaniem integralnym dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym.

Słowa kluczowe: etyka, religia, przedszkola katolickie, wychowanie integralne, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, Bawaria – kraj związkowy Republiki Federalnej Niemiec.

Summary

The chapter presents the structures and principles of ethical and religious education of children in Catholic kindergartens in Bavaria. It offers the opportunity to learn about the pedagogical reality of another country, as well as another language. It is a contribution to further reflection on the integral education of children of preschool and younger school age.

Keywords: ethics, religion, Catholic kindergartens, integral education, preschool and early school children, Bavaria – a state of the Federal Republic of Germany.

Wprowadzenie

Przedszkola przez swoje funkcje edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze są dla wielu rodzin, ale także dla osób samotnie wychowujących dzieci, nierozłącznym elementem ich życia. Współczesny świat przedstawia całą paletę przedszkoli o różnorodnym profilu i ukierunkowaniu. Pośród nich znajdują się przedszkola katolickie, realizujące, zgodnie z nauką Kościoła katolickiego, wychowanie integralne, obejmujące całościowo młodego człowieka: jego „ego”, jego ducha, umysł i ciało.

Niniejszy rozdział zajmuje się etyczną i religijną edukacją dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii. Przedstawione treści opierają się na literaturze fachowej w języku niemieckim i języku polskim, jak również na badaniach własnych z zastosowaniem ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli przedszkoli w 2 konkretnych przedszkolach bawarskich. Celem tego rozdziału jest przedstawienie edukacji etycznej i religijnej prowadzonej przez przedszkola w Bawarii w perspektywie ogólnoniemieckiej i bawarskiej, z uwzględnieniem konkretnych wyzwań, doświadczeń oraz refleksji. Wyrażam nadzieję, że dla polskiego czytelnika wartość poznawcza niniejszego rozdziału, przybliżająca etyczną i religijną edukację w przedszkolach katolickich w Bawarii z własnym wkładem w integralne wychowanie dzieci, będzie znacząca.

¹ Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

1. Przedszkola katolickie w perspektywie ogólnoniemieckiej

Omawiając działalność przedszkoli katolickich w Bawarii, warto zauważyć, że Republika Federalna Niemiec jest krajem ze zdecentralizowaną strukturą organizacyjną. Niemcy składają się z 16 krajów związkowych – landów, które cieszą się własną konstytucją, a także pewną autonomią (Nowosad, Tomasik-Abdelsamie, 2020). Formułowanie oraz kształtowanie polityki edukacyjnej pozostaje również w sferze prawnej poszczególnych krajów związkowych.

Jednostki służące edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, mimo wykonywanych przez nie zadań, organizacyjnie są włączone do ogólnoniemieckiego systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna obejmuje następujące obszary:

- aktywność ruchowa, ciało, zdrowie i żywienie;
- rozwój osobowy;
- język i komunikacja;
- aspekty socjalnoemocjonalne i interkulturowe;
- kreatywność;
- religia i etyka;
- aspekty wiedzy matematyczno-przyrodniczej oraz technicznej;
- ekologia (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1629/>, dostęp: 20.09.2023).

Według danych Niemieckiego Urzędu Statystycznego z marca 2022 roku (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-mwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html, dostęp: 20.09.2023), na terytorium Niemiec funkcjonowały 59 323 przedszkola, z czego 39 698 było prowadzonych przez organy prywatne, a 19 625 przez państwowe. Ten sam urząd (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html, dostęp: 20.09.2023) wyliczył, że w marcu 2022 roku Kościół katolicki na terenie Niemiec prowadził, przy pomocy różnych organów własnych, 9 445 jednostek kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego, do których uczęszczało 633 023 dzieci.

2. Przedszkola katolickie w perspektywie bawarskiej

Leżąca na południu Niemiec Bawaria (Freistaat Bayern) to największy obszarowo, jak też najlepiej rozwinięty gospodarczo kraj związkowy. Bawaria należy do najbogatszych regionów Niemiec. Ma to zdecydowany wpływ na powstawanie i rozwijanie jednostek kształcenia dzieci oraz młodzieży (Nowosad, Tomasik-Abdelsamie, 2020, s. 141).

Według danych Bawarskiego Urzędu Statystycznego z dnia 1 marca 2020 roku, w Bawarii mamy do czynienia z 9 645 przedszkolami. 2 753 z nich są przedszkolami katolickimi, czyli prowadzonymi przez Kościół katolicki. Do przedszkoli katolickich uczęszcza 197 143 dzieci, nad którymi czuwa 33 099 osób personelu pedagogicznego (<https://www.kath-kita-bayern.de/katholische-kitas-bayern>, dostęp: 21.09.2023).

Na terenie Diecezji Augsburga znajduje się 450 przedszkoli (<https://bistum-augsburg.de/Kindertageseinrichtungen/Kindertageseinrichtungen>, dostęp: 21.09.2023). Osobiście, jako proboszcz miejski, jestem organem prowadzącym dla 2 przedszkoli: w Feuchtwangen i Dürrwangen, do których aktualnie uczęszcza 180 dzieci w wieku od 1 roku do 6 lat, nad którymi opiekę sprawuje 29 nauczycieli i 8 osób personelu pedagogicznego.



Fotografia 1. Przedszkole w Feuchtwangen.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 2. Przedszkole w Dürrwangen.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografie 3-5. Przedszkole w Dürrwangen.

Źródło: zdjęcie własne.

3. Etyka i religia jako integralny element pracy edukacyjnej w przedszkolach katolickich w Bawarii

Integralność etyki oraz religii w programie edukacyjnym przedszkola katolickiego w Bawarii opiera się na bawarskim planie kształcenia i wychowania w placówkach przedszkolnych do momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2006) oraz na koncepcjach ramowych poszczególnych organów prowadzących. Przykładowo, w Diecezji Augsburga istnieje Koncepcja ramowa katolickiego profilu przedszkoli prowadzonych przez diecezję (Wachsen auf dem guten Grund. Rahmenkonzept zum katholischen Profil von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft im Bistum Augsburg, 2013).

Oba dokumenty wywierają zdecydowany wpływ na zapisy koncepcji przedszkola (Konzeption). Jest to dokument obowiązkowy, dostępny w formie pisemnej, w którym kierownictwo przedszkola formułuje i udostępnia osobom zainteresowanym zasady, jak też szczegóły pracy edukacyjnej, wychowawczej i opieki w przedszkolu. Dokument ten jest często rozstrzygający przy podejmowaniu przez rodziców decyzji, do którego przedszkola wyślą swoje dziecko.

Koncepcja przedszkola katolickiego „Haus der Kinder – St. Sebastian” w Dürrwangen wymienia wiele celów edukacji etycznej i religijnej, m.in.:

- wzmacnianie poczucia własnej wartości;
- nawiązywanie kontaktów z innymi dziećmi, zawiązywanie przyjaźni;
- wspólne wypracowywanie zasad wzajemnego życia i ich przestrzeganie;
- wzmacnianie świadomości przynależności do konkretnej grupy;
- odnalezienie swojego miejsca w grupie;
- rozwój pewności siebie;
- doświadczenie zainteresowania innych, np. przy okazji obchodzenia imienin albo urodzin;
- odpowiedzialne podejście do własności własnej i cudzej;
- nauka modlitw chrześcijańskich;
- przeżywanie historii biblijnych i życiorysów świętych;
- obchodzenie świąt religijnych w ciągu roku kościelnego;
- udział w programach pomocy organizowanych przez organizacje kościelne, poznawanie innych religii;
- uczenie posługiwania się mediami (https://www.caritas-kinderhaus-st-sebastian.de/einrichtungs-downloads/kindertageseinrichtungen/caritas-kinderhaus-st.-sebastian/konzept-des-caritas-kinderhauses-st_1.pdf, dostęp: 19.09.2023).

Koncepcja przedszkola katolickiego St. Ulrich und Afra „Schwalbennest” w Feuchtwangen podkreśla, że kształcenie etyczno-religijne jest głęboko związane z życiem dziecka w społeczności (https://pg-feuchtwangen.de/images/Pfarreien/Kindergarten/Konzeption_Kindergarten_Schwalbennest.pdf, dostęp: 19.09.2023).

Dziecko poznaje i uczy się wartości chrześcijańskich, żeby w ich duchu żyć oraz postępować. Takie zasady jak prawdomówność, tolerancja, wzajemny szacunek oraz gotowość do udzielania pomocy są fundamentem dobrych relacji międzyludzkich. Przekonanie, że każdy człowiek jest stworzeniem Bożym, niepowtarzalnym, przez Boga umiłowanym, powinno przenikać wszystkie aspekty pracy pedagogicznej w przedszkolu.

W tym miejscu ogromne znaczenie odgrywają: opowiadanie historii biblijnych, nauka i wykonywanie pieśni religijnych, uczenie się modlitw, przygotowywanie wspólnych Mszy świętych i nabożeństw, jak też świadome przeżywanie dzieła Bożego stworzenia przez poznawanie środowiska naturalnego, a także obchodzenie i przeżywanie świąt kościelnych, imienin i wspomnień świętych.

Poniżej znajduje się zdjęcie obrzędu błogosławieństwa za wstawiennictwem świętego Błażeja, biskupa i męczennika. W polskiej tradycji od XV wieku święty Błażej był uznawany za patrona chorych na gardło. W dniu 3 lutego po Mszy świętej kapłan błogosławi wiernych, dotykając ich gardeł skrzyżowanymi, płonącymi świecami, wypowiadając słowa: „Za wstawiennictwem świętego Błażeja, biskupa i męczennika, niech Bóg zachowa cię od choroby gardła i wszelkiej innej dolegliwości. W imię Ojca i Syna i Ducha Świętego”.



Fotografia 6. Błogosławieństwo dzieci w przedszkolu za wstawiennictwem świętego Błażeja.
Źródło: zdjęcie własne.

4. Edukacja etyczna i religijna w przedszkolach katolickich w Bawarii – wyzwania, doświadczenia i refleksje. Analiza wyników badań własnych

Każde przedszkole jest organizmem żywym, funkcjonującym w określonej sytuacji społeczno-politycznej. Przedszkola katolickie funkcjonują w państwowym systemie przedszkolnym. Często są to jedyne przedszkola w najbliższej okolicy. Sytuacja ta wpływa wyraźnie na edukację oraz świadomość etyczną i religijną osób dorosłych (nauczycieli) i dzieci.

Założenia badawcze

Na potrzeby niniejszego rozdziału prowadzono badania metodą sondażu diagnostycznego techniką ankiety, która została zrealizowana z udziałem 29 nauczycieli przedszkola (Erzieherinnen) oraz 8 osób pomocniczego personelu pedagogicznego (Kinderpflegerinnen) pracujących w przedszkolach katolickich w Feuchtwangen i Dürrewangen. Problem główny badań zawarto w następującym pytaniu: *Jakie są wyzwania, doświadczenia i refleksje w etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii?* Przez pytanie skierowane do respondentów starano się uzyskać ich opinie na ten temat.

Analiza wyników badań własnych

Materiał badawczy został zebrany od wszystkich nauczycieli i pracowników pomocniczego personelu pedagogicznego, a następnie uporządkowany nie tylko w kontekście ujawnianych opinii dotyczących wyzwań, doświadczeń i refleksji, lecz również w odniesieniu do konkretnego dziecka i szeroko pojętej sfery domu rodzinnego i rodzinnej kultury, a także w aspekcie pracy pedagogicznej nauczycieli i pomocniczego personelu pedagogicznego.

Wyzwania dotyczące etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii

W odniesieniu do edukacji konkretnego dziecka badani nauczyciele przedszkola i pomocniczy personel pedagogiczny określili, że wyzwaniem w ich pracy pedagogicznej nad etyczną i religijną edukacją dzieci w przedszkolach jest to, że:

- przedszkolaki znajdują się na różnych poziomach rozwoju fizycznego, intelektualnego i duchowego;
- do przedszkoli katolickich uczęszczają dzieci należące do różnych wyznań i religii;
- różnorodność narodowości dzieci wywołuje trudności we wzajemnej komunikacji;
- wiele dzieci nie wynosi z domu wartości, norm i zasad oraz wiedzy religijnej,
- zauważalna jest różnica między wartościami etycznymi kształtującymi życie w przedszkolu i życie w domu;
- oczekiwania ze strony rodziców wywierają na dzieci presję;
- coraz więcej dzieci uczęszczających do przedszkoli katolickich nie ma żadnej przynależności religijnej;
- przedstawianie i omawianie tekstów biblijnych, świąt religijnych oraz prowadzenie modlitw musi być dopasowane do wieku i sytuacji dzieci;
- dzieci poznają inne kultury i uczą się tolerancji wobec nich.

W odniesieniu do szeroko pojętej sfery domu rodzinnego, nauczyciele przedszkola informowali, iż wyzwaniem dla nich jest to, że:

- wielu rodziców należących do Kościoła katolickiego czy też luterańskiego nie pielęgnuje swojej wiary i nie przykłada wagi do religijnego kształcenia i wychowania dzieci.

W odniesieniu do nauczycieli przedszkola wyzwaniem w ich opinii jest to, że:

- personel nauczycielski przedszkola jest często zróżnicowany (osoby młode, osoby starsze, nauczyciele przedszkola);
- nauczyciele często nie mają bezpośredniego związku z instytucją kościelną, np. parafią, co utrudnia kształcenie religijne dzieci.

Doświadczenia dotyczące etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii

W odniesieniu do edukacji dziecka badani nauczyciele przedszkola i pomocniczy personel pedagogiczny mają następujące doświadczenia:

- dzieci chętnie słuchają przedstawianych im historii biblijnych;
- przekazywanie historii biblijnych i wartości odbywa się w sposób obrazowy (Gräske, 1980);
- wiedza na temat usłyszanego opowiadania lub historii o treściach religijnych jest pogłębianą przez rysowanie i malowanie scenek oraz układanie układanek tematycznych z części;
- dzieci śpiewają chętnie pieśni i piosenki religijne, którym towarzyszą gesty;
- dzieci chętnie się modlą, gdy odmawiają modlitwę pańską z użyciem gestów;
- dzieci przywiązują dużą wagę do uroczystego obchodzenia imienin, przez to odkrywają związki ze świętymi patronami oraz własnym chrztem;
- dzieci potrzebują stabilnych wartości, żeby odnaleźć się w społeczeństwie i grupach.

W odniesieniu do domu rodzinnego, badani nauczyciele przedszkola mają następujące doświadczenia:

- dzieci zdobywają w domu rodzinnym mało doświadczeń religijnych;
- rodzice nie przykładają wagi do nabożeństw kościelnych;
- wielu rodziców jest tolerancyjnych, ale są również rodzice nietolerancyjni;
- przekazywanie wartości podstawowych, takich jak np. szacunek wobec osób starszych, funkcjonuje bardzo słabo;
- wiele dzieci nie uczy się w domu gotowości do niesienia pomocy;
- dzieci nie uczą się określania granic dla własnego postępowania;
- kształcenie i wychowanie w domu cechuje wiele niepewności.

W odniesieniu do nauczycieli przedszkola i pomocniczego personelu pedagogicznego badani wymieniają następujące doświadczenia:

- udzielanie pomocy dzieciom w poznawaniu znaczenia chrześcijańskich wartości, jak wzajemny szacunek i tolerancja w życiu codziennym.

Refleksje dotyczące etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii

W odniesieniu do konkretnego dziecka badani nauczyciele przedszkola snują następujące refleksje:

- dzieci są bardzo wrażliwe na opowiadania i historie biblijne;
- przez codzienne doświadczenia dzieci uczą się poczucia własnej wartości;
- wartości i normy są ważne dla funkcjonowania wspólnoty;
- dzieci uczą się wartości, np. gotowości do niesienia pomocy, grzecznego zachowania, akceptacji.

W odniesieniu do domu rodzinnego, badani nauczyciele przedszkola mają następujące refleksje (przemyślenia):

- dzieci i rodzice okazują zainteresowanie swoją religią;
- zadaniem rodziców jest umożliwienie doświadczenia religijnego w życiu codziennym.

W odniesieniu do nauczycieli przedszkola i pomocniczego personelu pedagogicznego przez badanych wymieniane się następujące refleksje:

- nauczyciele przedszkola są zmuszeni do tego, aby przyjmować coraz więcej zadań w zakresie kształcenia wartości i kształcenia religijnego;
- jednostki przedszkolne funkcjonują w aspekcie kształcenia na zasadzie partnerstwa, a nie uzupełniania kształcenia w rodzinie;
- potrzeba jest wielu rozmów i osobistego świadectwa ze strony nauczycieli przedszkola, aby dzieci przyjęły głoszone wartości;
- praca nauczycieli przedszkola wymaga wielu wysiłków w celu określenia własnego stanowiska wobec religii i wartości;
- podkreślenie wagi udziału w permanentnym kształceniu nauczycielskim;
- podkreślenie znaczenia bezpośredniego kontaktu z instytucjami kościelnymi.

Wyniki badania ankietowego w kontekście nauczania w przedszkolu dzieci w wieku od 1 roku do 3 lat.

Wyzwania dotyczące etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii

W odniesieniu do konkretnego dziecka badani nauczyciele przedszkola podają następujące wyzwania:

- edukacja etyczna i religijna jest w okresie od 1. roku do 3 lat możliwa tylko w formie działań wprowadzających ze względu na możliwości rozwojowe;
- grupy przedszkolne są zróżnicowane pod względem religijnym oraz narodowościowym, co stanowi duże wyzwanie w ich edukacji;
- dzieciom różnych kultur należy przekazywać te same wartości etyczne i religijne;
- należy pamiętać o zdolności poznania dzieci w tym wieku;
- historie biblijne i tematy religijne należy przybliżać dzieciom tak, aby nie były abstrakcyjne.

W odniesieniu do domu rodzinnego badani nauczyciele przedszkola informowali o następujących wyzwaniach:

- dom rodzinny i przedszkole różnią się między sobą pod względem wyznawanych wartości,
- dzieci nie mają żadnego kontaktu z kształceniem religijnym w domu rodzinnym.

W odniesieniu do personelu nauczycielskiego i pomocniczego badani wymieniają następujące wyzwania:

- sposoby przekazania podstawowych wartości ogólnoludzkich, zasad religijnych i zwyczajów;
- budowanie stabilnego fundamentu dla postaw religijnych dzieci;
- przekazywanie w bezpośrednim kontakcie wartości chrześcijańskich, takich jak: miłość bliźniego, tolerancja, nienaruszalność godności ludzkiej;
- w edukacji we współczesnym świecie odniesienie do Kościoła jest coraz rzadsze.

Doświadczenia dotyczące etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii

W odniesieniu do konkretnego dziecka badani nauczyciele przedszkola określają następująco swoje doświadczenia:

- istnieją święta kościelne, którymi dzieci są zachwycone (św. Marcin, Boże Narodzenie, Wielkanoc itd.) (Dimpfl, 2015);
- dzieci interesują się i chętnie słuchają pieśni oraz piosenek religijnych;
- dzieci lubią rytuały religijne (przez powtarzanie pozostają w ich pamięci);
- uroczysta atmosfera wywołuje zainteresowanie dzieci treściami religijnymi, np. zapalenie świecy w czasie przedstawiania scen biblijnych;
- przeżycia religijne oraz wydarzenia mają decydujący wpływ na małe dzieci (wspomnienia zapachów, atmosfery, nastroju), szczególnie w okresie przed zdobyciem zdolności mówienia.

W odniesieniu do domu rodzinnego i personelu przedszkola badani wymieniają następujące doświadczenia:

- na rynku księgarskim jest dostępna pomocna literatura dla dzieci poniżej 3. roku życia, którą rodzice mogą wykorzystać w edukacji religijnej swoich dzieci;
- w pracy edukacyjnej chodzi przede wszystkim o przekazywanie wartości oraz podstawowych zasad (wiary i jej znaczenia, modlitwy itp.);
- zachowywanie religijnych rytuałów w domu i przedszkolu (modlitwa przed posiłkiem, obchodzenie imienin);
- przekazywanie wartości na płaszczyźnie uczuciowej odbywa się w domu i przedszkolu;
- każde dziecko jest tak samo traktowane w przedszkolu, niezależnie od pochodzenia społecznego, religii i pochodzenia narodowościowego;
- budowanie więzi z rodzicami.

Refleksje dotyczące etycznej i religijnej edukacji dzieci w przedszkolach katolickich w Bawarii

Nauczyciele przedszkola i personel pomocniczy nie wymienili zbyt wielu refleksji dotyczących edukacji etycznej i religijnej dzieci 1-3-letnich, dlatego też są one podane bez bezpośredniego odniesienia do dziecka, domu rodzinnego i personelu przedszkola. Ich refleksje są następujące:

- należy dołożyć wszelkich starań, by dziecko mogło odczuwać religię w życiu codziennym;
- w pracy edukacyjnej najlepiej sprawdzają się zajęcia 10-minutowe, gdyż przy dłuższych dzieci tracą zainteresowanie;
- dzieci przyjmują z radością przekazywane im wartości i religijność;
- nauczyciele powinni nieustannie pracować nad własną postawą oraz autentycznością w procesie edukacji dzieci;
- przekazywanie treści religijnych łączy się z własnym światopoglądem;
- wskazana jest widoczniejsza obecność strony kościelnej w przedszkolu (np. odwiedziny, czytanie i opowiadanie dzieciom).

Analiza wyników badań własnych opinii nauczycieli i pomocniczego personelu pedagogicznego z katolickich przedszkoli w Feuchtwangen i Dürrewangen na temat wyzwań, doświadczeń i refleksji pedagogicznych w kontekście etycznej oraz religijnej edukacji dzieci prowadzi do twierdzenia, że dokonują się istotne zmiany w społeczeństwie niemieckim, jak np. wielokulturowość i wieloreligijność, a także malejące zainteresowanie rodzin chrześcijańskich religijnym i etycznym wychowaniem ich dzieci.

Badania własne zwróciły moją uwagę jako organu prowadzącego na duże zaangażowanie personelu w etyczną oraz religijną edukację dzieci, ujawniające się w spontanicznym udziale w badaniach z wyczerpującymi odpowiedziami na poszczególne tematy oraz licznymi przykładami poszukiwania nowych metod i sposobów przekazywania treści religijnych w często wielokulturowym, jak również materialistycznym otoczeniu. Równocześnie pomogły mi dostrzec wagę ścisłej współpracy pomiędzy personelem pedagogicznym a duszpasterzami w celu przekazywania posiadanej wiedzy i wymiany doświadczeń, co otwiera nowe perspektywy oraz napełnia nadzieją na przyszłość.

Podsumowanie

Reasumując, że przedszkola katolickie w Bawarii są nierozłącznym elementem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w perspektywie ogólnokrajowej (Republika Federalna Niemiec) oraz kraju związkowego (Bawaria). Funkcjonują one w różnym kontekście społeczno-politycznym (jedyne przedszkole w najbliższej okolicy lub jedno z wielu przedszkoli o zróżnicowanym profilu wychowawczo-dydaktycznym). Przedszkola katolickie w Bawarii poddawane są też różnym wpływom współczesnego, coraz bardziej zmaterializowanego, świata. Mimo tych rozmaitych wpływów i przemian, przedszkola katolickie pozostają wierne swojej tożsamości wszczepionej w struktury życia i pracy Kościoła katolickiego, z zachowaniem zasad i wartości chrześcijańskich (Opieła, 2016).

Przedstawiona praca badawcza pokazała, że edukacja etyczna i religijna należy do fundamentów pracy przedszkoli katolickich w Bawarii. Wyniki badań zebrane i poddane analizie pokazały rolę nauczycieli przedszkoli, znaczenie ich motywacji, świadectwo ich wiary i życie zgodne z jej zasadami, przygotowanie pedagogiczne oraz świadomą, wypełnianą z pełną odpowiedzialnością, służbę dziecku i rodzinie. Przez swoje zaangażowanie zawodowe i osobiste świadectwo przyczyniają się oni do realizacji wychowania integralnego, które jest najważniejszym wymiarem katolickiej edukacji dzieci.

Bibliografia

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik. (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bistum Augsburg. (2013). *Wachsen auf dem guten Grund. Rahmenkonzept zum katholischen Profil von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft im Bistum Augsburg*. Augsburg: Senser-Druck GmbH.
- Dimpfl, J. (2015). Sankt Martin – Anregungen aus seiner Lebensgeschichte. W: A. Zeisberger-Refle (red.), *Religion & Ethik. Kreative Ideen und Materialien für den Kindergarten 39* (s. 1-18). München: OLZOG Verlag.

- Gräske, K. (1980). *Leben entdecken – in heiligen Menschen*. W: F. Kett, S.E. Kaufmann (red.), *Teilen – Helfen. Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik 4* (s. 6-9). Landshut: Verlag für religionspädagogische Arbeitshilfen GmbH.
- Kett, F. (2005). *Weg durch den Advent*. W: F. Kett (red.), *Erzählungen – Feiern – Gottesdienst zur herbstlichen und adventlichen Zeit. Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik 3* (s. 49-61). Landshut: Verlag für religionspädagogische Arbeitshilfen GmbH.
- Nowosad, I., Tomasik-Abdelsamie, K. (2020). *Przedszkola w Niemczech*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Opiela, M. (2016). *Tożsamość przedszkola katolickiego*. W: ks. Andrzej Kiciński, s. M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka, rodzina, przedszkole, Kościół* (s. 77-94). Lublin: Wydawnictwo KUL.

<https://bistum-augsburg.de/Kindertageseinrichtungen/Kindertageseinrichtungen>.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1194803/umfrage/anzahl-der-kitas-in-deutschland/>.

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/154879/umfrage/entwicklung-der-bevoelkerung-von-bayern-seit-1961/>.

<https://kita-pastoral.de/>.

<https://kita-zentrum-simpert.de>.

https://pg-feuchtwangen.de/images/Pfarreien/Kindergarten/Konzeption_Kindergarten_Schwalbennest.pdf.

<https://pg-feuchtwangen.de/kindergarten-st-ulrich#Ansatz>.

<https://pg-feuchtwangen.de/p%C3%A4dagogischer-ansatz>.

https://www.caritas-kinderhaus-st-sebastian.de/einrichtung-downloads/indertageseinrichtungen/caritas-kinderhaus-st.-sebastian/konzept-des-caritas-kinderhauses-st_1.pdf.

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html.

<https://www.kath-kita-bayern.de/>.

<https://www.kindergartenpaedagogik.de>.

<https://www.statistik.bayern.de>.

www.kath-kita-bayern.de.

EDUKACJA DZIECI W PRZEDSZKOLU PROFESOR MÁRII PODHÁJECKIEJ W PRESZOWIE NA SŁOWACJI

(Renáta Gumanová¹)



Streszczenie

Rozdział został poświęcony prezentacji koncepcji edukacji dzieci w Przedszkolu Profesor Márii Podhájeckiej w Preszowie na Słowacji. Ukazuje sylwetkę jego patronki, która była wybitną nauczycielką i dyrektorem przedszkola, a także nauczycielem akademickim oraz naukowcem, a przede wszystkim wspaniałym człowiekiem. Współpracowała i przyjaźniła się m.in. z dyrektorem (autorką rozdziału) i nauczycielami przedszkola przy ulicy Bajkalskiej w Preszowie, łącząc teorię naukową z praktyką edukacyjną oraz badaniami naukowymi. Jej idea edukacji dzieci w przedszkolu przez zabawę była inspiracją do realizacji wielu projektów służących rozwojowi dzieci.

Słowa kluczowe: edukacja, przedszkole, dzieci, patron, Słowacja, projekt, rozwój.

Summary

The chapter was devoted to presenting the concept of children's education in the Kindergarten of Professor Mária Podhájecká in Prešov, Slovakia. It shows the profile of its patron, who was an outstanding teacher and kindergarten director, as well as an academic teacher and scientist, and above all, a wonderful person. She collaborated and became friends with, among others, with the director (author of the chapter) and teachers of the kindergarten on Bajkalska Street in Prešov, combining scientific theory with educational practice and scientific research. Her idea of educating children in kindergarten through play was an inspiration to implement many projects aimed at children's development.

Keywords: education, kindergarten, children, patron, Slovakia, project, development.

Wprowadzenie

Przedszkole przy ul. Bajkalskiej 31 w Preszowie na Słowacji jest nowoczesną, otwartą na innowację i badania naukowe, placówką wychowania przedszkolnego, działającą od 1978 roku (ms.bajkalska@condornet.sk, dostęp: 20.10.2023). Od stycznia 2009 roku jest samodzielną instytucją oświatową, zarządzaną przez organ prowadzący, którym jest miasto Preszów. Uczęszczają do niego dzieci o harmonijnym rozwoju w wieku od 2. do 6. roku życia. Edukację w 7 oddziałach przedszkolnych realizują także dzieci 3-7-letnie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Każdy oddział liczy po 22 dzieci. Łącznie do przedszkola zapisanych jest 154 dzieci.

¹ Materská škola profesorky Márie Podhájeckej v Presove.

Przedszkole zatrudnia 29 pracowników, w tym 17 nauczycieli (1 asystent nauczyciela oraz 16 nauczycieli przedszkola). Pracę kadry pedagogicznej przedszkola wspomaga 12 pracowników administracyjno-usługowych.

Przewodnią ideą pedagogiczną przedszkola jest edukacja przez zabawę, będąca dla dzieci tak ważna jak powietrze. Zabawa jako podstawowa forma edukacji i warunek rozwoju dzieci znalazła miejsce w przedszkolnym programie edukacyjnym *Bajkalská rybička*. Jest to program opracowany w przedszkolu na podstawie Narodowego programu dla dzieci edukacji przedszkolnej w przedszkolach, zatwierdzony przez Ministerstwo Szkolnictwa, Nauki, Badań i Sportu Słowacji. Został wydany dnia 6 lipca 2016 roku (2016-17780/27322:1-10A0s) i obowiązuje od dnia 1 września 2016 roku.

Do realizacji procesu edukacyjnego – według tego programu – nauczycielom niezbędne są różnorodne kompetencje. Wśród nich najważniejsza jest kompetencja zabawowa, którą dobrze opisała Mária Podhájecká (2011) słowami: „Uczmy się zabawy, uczmy dzieci bawić się, uczmy się, jak uczyć siebie i dzieci bawić się”.

1. Profesor Mária Podhájecká jako nestorka słowackiej pedagogiki przedszkolnej i patronka przedszkola przy ul. Bajkalskiej w Preszowie

Dnia 22 czerwca 2023 roku minister szkolnictwa Słowacji nadał przedszkolu przy ul. Bajkalskiej w Preszowie nową nazwę *Materská škola profesorky Márie Podhájeckej*. Społeczność przedszkola z dumą i szacunkiem przyjęła tę nazwę, gdyż patronka przedszkola jest honorową obywatelką miasta Preszowa, nestorką i pierwszym profesorem pedagogiki przedszkolnej na Słowacji. Zmarła nieoczekiwanie 1 listopada 2021 roku w wieku niespełna 70 lat na skutek choroby wywołanej wirusem SARS-COV-2. Dyrektor i nauczyciele są świadomi, że zaszczytna nazwa przedszkola zobowiązuje do nieustającej pracy nad jakością procesu wychowawczo-dydaktycznego, bogatej oraz kreatywnej oferty zabaw i gier oraz programów edukacyjnych dla dzieci w przedszkolu. Poprzez te formy nauczyciele przedszkola wdrażają i będą wdrażać w życie pedagogiczne przesłania, idee i myśli profesor Márii Podhájeckej, której na sercu zawsze najbardziej leżały potrzeby tych najmniejszych spomiędzy nas, bezbronnych, dzieci w wieku przedszkolnym. Profesor Mária Podhájecká pracowała jako nauczycielka przedszkola, a także wykładowca i profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie. Współpracowała z uczelniami zagranicznymi, prowadząc badania naukowe w obszarze edukacji przedszkolnej. Oprócz tego zajmowała się edukacją specjalną dzieci w szkołach kształcących dzieci głuchonieme oraz z innymi niepełnosprawnościami. W centrum jej profesjonalnych zainteresowań naukowych zawsze była pedagogika przedszkolna, metodyka wychowania przedszkolnego, w szczególności zabawy i zabawki oraz problemowe zachowania dzieci, a ponadto kształcenie nauczycieli przedszkoli i pedagogów specjalnych. Praca naukowo-badawcza profesor Márii Podhájeckej była realizowana we współpracy z nauczycielami przedszkoli, studentami studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich oraz pracownikami Ministerstwa Szkolnictwa na Słowacji. Jej badania były realizowane z pozycji osoby doskonale zorientowanej w światowej, zwłaszcza w anglo- i rosyjskojęzycznej, literaturze. Wyniki jej badań były publikowane w formie monografii oraz artykułów naukowych w renomowanych wydawnictwach naukowych w Słowacji, Polsce, Czechach, Bułgarii, Norwegii i innych krajach świata. Jest autorką i współautorką ponad 200 opracowań.

Profesor Mária Podhájecká pozostawiła po sobie znaczący dorobek naukowy, który jest trwałym świadectwem jej aktywności i twórczości zawodowej. Była zwolenniczką łączenia teorii z praktyką. Popularyzowała zabawę jako najbardziej odpowiednią formę wspierania rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym w myśl przywołanego wcześniej hasła: „Uczmy się zabawy, uczmy dzieci bawić się, uczmy się, jak uczyć siebie i dzieci bawić się”. Problematyce zabawy poświęciła takie publikacje współautorskie, jak: *Edukačnými hrami poznávame svet* (2011), *Gra edukacyjna oknem do poznawania dziecięcego świata* (2013), *Implementácia hier do obsahu predprimárnej edukácie* (2012) – której współautorką jest PaedDr. Silvia Maľuková, zastępca dyrektora przedszkola przy ul. Bajkalskiej w Preszowie oraz wiele innych.

W roku 2006 opracowała nowy program edukacyjny pod nazwą *Alternatywny program edukacyjny „Dzieci i świat”*, w którym każda ze 169 różnorodnych zabaw dydaktycznych jest głównym przewodnikiem i priorytetowym narzędziem edukacji dzieci, ponieważ wiąże się z ich intensywnym zaangażowaniem emocjonalnym. Zbiór zabaw opracowany na potrzeby realizacji programu umożliwia rozwijanie u dzieci kluczowych kompetencji. Jest to zestaw zabaw wciąż otwarty i elastyczny, co oznacza, że nauczyciele mogą je dostosowywać do potrzeb edukacji dzieci i zainspirowani nimi tworzyć nowe. Profesor Mária Podhájecká zawsze była blisko praktycznej edukacji dzieci, współpracując z przedszkolami w Preszowie i nie tylko.

Renáta Gumanová, autorka niniejszego rozdziału i zarazem dyrektor przedszkola, zawsze umożliwiała pracownikom naukowym Uniwersytetu Preszowskiego prowadzenie badań naukowych w przedszkolu, na co każdorazowo zgodę wyrażali rodzice dzieci i nauczyciele. Dzięki m.in. tej współpracy powstały ważne publikacje, dotyczące zjawiska syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli (Fijałkowska-Mroczek, Klim-Klimaszewska, Podhájecká, 2018) i dzieci z problemowymi zachowaniami (Podhájecká, Socha, Gerka, 2015; Socha, Podhájecká, Gerka, 2015).

Ważną częścią aktywności naukowej profesor Márii Podhájeckiej była współpraca z zagranicznymi uczelniami, w ramach której odbywała naukowe staże m.in. w Czechach, Hiszpanii, Portugalii, Anglii, Holandii, Kanadzie, Rosji, Belgii, Litwie, na Węgrzech i Ukrainie. W latach 2016-2019 była profesorem Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, ubogacając swą wiedzę i doświadczeniami polskich studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz nauczycieli przedszkoli.

Mária Podhájecká była jedną z najbardziej znaczących naukowych osobowości pedagogiki przedszkolnej na Słowacji i w świecie. Łączyła w sobie cechy prawdziwego, dobrego i mądrego człowieka z profesjonalizmem zawodowym. Była ekspertem, twórcą naukowych struktur akademickich oraz autorką koncepcji kształcenia nauczycieli, interpretatorem teorii, a także realizatorem edukacyjnych trendów w praktyce. Była też znakomitym dydaktykiem, autorką podręczników i skryptów akademickich dla studentów i narodowego programu edukacji przedszkolnej ISCED 0 (Guziová, Podhájecká, Gmitrová, 2008), a ponadto gwarantką i współautorką programu studiów specjalności pedagogika przedszkolna i pedagogika specjalna w Uniwersytecie Preszowskim w Preszowie.

Profesor Mária Podhájecká pozostała w żywej pamięci osób, z którymi się spotkała na swojej ścieżce naukowej, jako osoba zaangażowana oraz skromna. Była cierpliwą nauczycielką wielu studentów i nauczycieli, jak również promotorką prac awansowych pracowników naukowych. Wywarła znaczący wpływ na rozwój pedagogiki przedszkolnej i specjalnej zarówno na Słowacji, jak też w wielu krajach świata.

2. Przedszkole Profesor Márii Podhájeckej w Preszowie

Materská škola profesorky Márie Podhájeckej jest wielooddziałowym przedszkolem, zlokalizowanym przy ul. Bajkalska 31 w Preszowie na Słowacji. Zarządza nim od 2001 roku dyrektor PaedDr. Renáta Gumanová, w tym od roku 2010 wraz ze swoim zastępcą, którym jest PaedDr. Silvia Maľuková. W przedszkolu funkcjonuje rada pedagogiczna, składająca się z 17 nauczycieli.

Baza i wyposażenie przedszkola tworzą dobre warunki do zabawy, edukacji oraz odpoczynku dzieci. Przedszkole przygotowuje dzieci do edukacji w szkole podstawowej, rozwijając ich talenty, specjalne zdolności i kreatywność. Dzieci uczestniczą także w wielu aktywnościach rozwijających ich zainteresowania, w tym w ponadstandardowych projektach (rozszerzających ogólny program), np. zabawowo-edukacyjnych, które są implementowane do treści programu nauczania przedszkolnego, by dzieci mogły uczyć się poprzez zabawę w przebiegu całego dnia w przedszkolu.

Program przedszkola, którym jest Kurikulum materskiej školy, uwzględnia nie tylko zapis o wieku dzieci, ale opisuje także ich właściwości rozwojowe oraz złożoność, możliwości i specyfikę środowiska edukacyjnego, które oddziałuje aktywizująco na dzieci. Przedszkole jest ukierunkowane na wychowanie zdrowotne, kształtowanie wiedzy i umiejętności oraz postaw służących ochronie zdrowia, a także stosowanie zdrowego stylu życia. Odbywa się to poprzez udział w profilaktycznych projektach i programach wspierania zdrowia sprzyjających harmonijnemu rozwojowi osobowości młodego człowieka. Przedszkole dysponuje własnym basenem z sauną jako integralną częścią budynku przedszkola. W stymulującej i przyjemnej przestrzeni basenowo-saunowej pracują z dziećmi wykwalifikowane nauczycielki edukacji przedszkolnej, które mają przygotowanie metodyczne do wstępnej nauki pływania oraz odbywania zabiegu saunowania przez dzieci w wieku przedszkolnym.



Fotografia 1. Zabawy i nauka pływania w przedszkolnym basenie.
Źródło: zdjęcie własne.

Środowisko edukacyjne przedszkola zarówno wewnętrzne (sale i wyposażenie), jak i zewnętrzne (ogród, otoczenie) oferuje dzieciom optymalne możliwości zabawy oraz edukacji.



Fotografia 2. Zabawy badawcze w ogrodzie przedszkolnym.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 3. Zabawy dzieci w ogrodzie przedszkolnym.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 4. Malowanie farbami akwarelowymi podczas deszczu w ogrodzie.
Źródło: zdjęcie własne.

Jakość pracy przedszkola podnosi realizacja projektów wychowawczo-kształcących. Punktem wyjścia do ich opracowania jest współpraca z rodzicami oraz instytucjami oświatowymi w Preszowie.

Ramowe cele przedszkola w tym zakresie są następujące:

1. Ochrona zdrowia:

- rozwijanie u dzieci nawyków związanych ze zdrowym stylem życia z wykorzystaniem nowoczesnych metod: muzykoterapii, hipoterapii, fizjoterapii, ćwiczeń relaksacyjnych, pływania, akupresury, gimnastyki wodnej w celu wzmocnienia psychicznego i fizycznego zdrowia dzieci i odreagowania stresu;
- współpraca z ortopedą, pediatrą i psychologiem w zakresie poradnictwa;
- implementowanie do edukacji dzieci w przedszkolu programu ruchowo-rehabilitacyjno-relaksacyjnego, inkluzywnego programu dla dzieci problemami zachowaniami, programu profilaktyki logopedycznej, projektu *Zdrowy uśmiech (Zdravý úsmev)* i wellness dla dzieci (saunowanie, inhalacje, pływanie, akupresura), edukacja w przyrodzie;
- dbałość o kształtowanie nawyków, stosowanie zasad higieny jako ochrony zdrowia przed zakażeniami wirusowymi i bakteryjnymi;
- wdrażanie do codziennego życia przedszkola programu ochrony zdrowia *Drzewo życia (Strom života)*;
- doposażanie otoczenia przedszkola w nowe oraz atrakcyjne urządzenia ogrodowe do wspinania się i kryte piaskownice.

2. Ochrona przed przemocą i wykorzystywaniem dzieci:
 - eliminowanie zagrożeń ze strony technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu dzieci;
 - wykorzystywanie specjalistycznej pomocy dzieciom w procesie edukacji;
 - wdrażanie programów profilaktyki uzależnień od substancji psychoaktywnych oraz cyberprzemocy;
 - przeciwdziałanie syndromowi dziecka maltretowanego i zaniedbywanego (CAN).

3. Zabawowo-edukacyjne projekty przedszkola.

Rodzaje projektów i ich cele:

- Projekty *Relaxáčik* (relaksacyjny) i *Tulačka* (nauka nordic walking) – rozwijanie pozytywnego stosunku do ruchu i zdrowego stylu życia poprzez aktywności sportowe, wzmacnianie systemu odpornościowego dzieci i obniżanie ryzyka chorób cywilizacyjnych;
- projekty *Environment* i *Strom života* – rozwijanie wiedzy przyrodniczej, poznawanie przyrody wokół siebie, egzystencji żywych organizmów, rozwijanie nawyków z zakresu działań ekologicznych i ochrony przyrody;
- projekty *Malí olympionici*, *Move Week*, *Zdraví ako rybička* – rozwijanie pozytywnego stosunku do aktywności, utrwalanie pozytywnych cech charakteru dzieci, woli oraz moralności, podtrzymywanie harmonii w funkcjonowaniu fizycznym i duchowym;
- projekt *Slovensko* – budzenie świadomości narodowej i wiedzy o rodzinnym kraju, wspieranie uczuć patriotycznych, poznawanie Słowacji, jej symboli narodowych, położenia geograficznego, kultury i pomników, piękna przyrody, świata zwierząt i roślin, tradycji ludowych i rzemiosła, miasta Preszów i jego okolicy;
- projekty *Malí umelci – Zo školy do školy* – rozwijanie twórczości artystycznej poprzez zastosowanie tradycyjnych i nowoczesnych technik; rozwijanie artystycznej sfery osobowości i uczuć poprzez sztukę, twórczość artystyczną i muzykę oraz muzykowanie;
- projekt *Srdce* – tworzenie przyjemnej atmosfery w grupie, w której każdy czuje się akceptowany, bez dyskryminacji oraz krytyki (aplikowanie w przedszkolu praw człowieka i prawa dziecka), rozwijanie zdolności wyrażania swoich myśli i opinii;
- projekt *Informáčik* – umożliwienie zdobycia elementarnych umiejętności obsługi multimedialnych środków dydaktycznych i gier, rozwijanie wiedzy o mediach w kontekście wyszukiwania informacji;
- projekty: *Eurorozprávky* i *E-twinning* – poznawanie języka obcego jako narzędzia porozumiewania się i poznawania kultury, wybranych zwyczajów i tradycji innego kraju.

Przedszkole *Materská škola profesorky Márie Podhájeckej* ukierunkowuje rozwój dzieci ku samodzielności, poszukiwaniu nowej wiedzy, twórczemu rozwiązywaniu problemów i rozbudzaniu potrzeby poznania oraz sukcesu. Realizacji tych celów sprzyja wdrażanie metody projektu do procesu edukacyjnego. Poprzez projekty dzieci realizują zestawy ciekawych zabaw, aktywności, a także pedagogicznych działań w obszarze poszczególnych dziedzin wychowania.

W procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu realizowane są także projekty międzynarodowe. Wychowanie przedszkolne w przedszkolu *Materská škola profesorky Márie Podhájeckej* jest realizowane według narodowego programu wychowania przedszkolnego (odpowiednika polskiej podstawy programowej), a także przedszkolnego programu *Bajkalská rybička*, opracowanego w przedszkolu.

Przedszkole jest placówką ćwiczeń dla studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Preszowie oraz uczniów Średniej Zawodowej Szkoły Pedagogicznej w Preszowie. Między przedszkolami i szkołami istnieje umowa o współpracy w zakresie praktyk zawodowych studentów i uczniów, która odbywa się także za zgodą rodziców dzieci.

3. Współpraca przedszkola *Materská škola profesorky Márie Podhájeckej* z instytucjami na Słowacji i poza jej granicami

Przedszkole *Materská škola profesorky Márie Podhájeckej* nieustannie poszukuje nowych możliwości podnoszenia jakości swojej pracy pedagogicznej, dydaktycznej i menedżerskiej. Celem poszukiwań jest doskonalenie edukacji przedszkolnej dzieci oraz podniesienie poziomu pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli i rodziców. Realizując ten cel, dyrektor i nauczyciele przedszkola podjęli następujące działania:

- zaprezentowanie działań pedagogicznych przedszkola w ramach *Słowackiego Forum Pedagogiki* w Bratysławie (2006);
- współpraca z mediami (radiem, telewizją) przy tworzeniu programu i scenariusza relacji medialnych dla dzieci w wieku przedszkolnym pod nazwą *Gombička*;
- realizacja europejskiego artystycznego projektu *Eurorozprawki* w ramach przewodnictwa Słowacji w Radzie Europy (2016) i przygotowanie konferencji oraz spotkań metodycznych z nauczycielami przedszkoli ze Słowacji i Brukseli (<https://eurorozpravky.sk/>, dostęp: 20.10.2023);
- współpraca w tworzeniu przewodnika metodycznego zawierającego 25 bajek w ramach europejskiego projektu *Eurorozpravky* (2018), przeznaczonego dla nauczycieli przedszkoli (https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/eurorozpravky_zbornik.pdf., dostęp: 20.10.2023);
- udział w realizacji badań nad problemowymi zachowaniami dzieci w przedszkolach (KEGA 024PU-4/2013) i syndromem wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli prowadzonych w Uniwersytecie Preszowskim;
- udział w międzynarodowym projekcie *Zielona Szkoła UNICEF*;
- realizacja zabawowo-edukacyjnego projektu *Ja się bawię, Ty się bawisz, My się bawimy* (2023).

Szczegółowe zestawienie innych projektów i działań realizowanych w przedszkolu znajduje się w tabeli 1. Uwzględniono w nim nazwę projektu, zarządzającego projektem (instytucje, osoby) i cele jego realizacji.

Tabela 1

Szczegółowe zestawienie projektów i aktywności realizowanych w przedszkolu Materská škola profesorky Márie Podhájeckej w Prešove według nazwy projektu, zarządzającego i celu

Nazwa projektu	Zarządzający	Zamierzone cele
KEGA 024PU-4/2013. Realizacja 2013-2015.	Przedszkole prof. Márie Podhájeckej. Uniwersytet Preszowski w Preszowie (Grant Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.). Współpraca międzynarodowa.	Opracowanie programu edukacyjnego dla dzieci z problemowymi zachowaniami. Uzyskanie i doskonalenie profesjonalnych kompetencji w interdyscyplinarnym projektowaniu i aplikowaniu programów edukacyjnych dla dzieci z problemowymi zachowaniami do realizacji w inkluzyjnej przestrzeni przedszkola. Przygotowanie monografii naukowej i podręcznika akademickiego oraz programu szkolenia dla nauczycieli przedszkoli w zakresie edukacji dzieci z problemowymi zachowaniami.
Zielona szkoła.	Živica, Bratislava.	Edukacja ekologiczna. Uzyskanie przez przedszkole certyfikatu i odznaki Zielonej Szkoły.
Wykłady dla nauczycieli, rodziców z tematyki: <i>Jestem rodzicem i co z tego wynika</i> oraz <i>Już mogę iść do szkoły</i> .	Przedszkole prof. Márie Podhájeckej.	Prezentacja tematyki <i>Rekomendacje do wychowania małych dzieci</i> – wykład znanego psychologa. Rozmowy z rodzicami.
Zajęcia z dziećmi.	Kosit, Košice	Edukacja ekologiczna – segregowanie odpadów i ochrona środowiska życia.
Zajęcia z dziećmi.	Asekol SK, s. r. o., Bratislava.	Edukacja ekologiczna – segregacja elektroodpadów.
Zajęcia z dziećmi.	Techniczne Służby miasta Preszów.	Edukacja ekologiczna – segregacja przedmiotów z aluminium.
MoveWeek – Europejski Tydzień Ruchu.	International Sport and Culture Association (ISCA).	Rozwój sportu i aktywności fizycznych. Dbałość o zdrowy styl życia dzieci – ocenę formułuje E. Lišková (przedstawiciel ISCA na Słowacji).
Światowy Dzień Żywności. Światowy Dzień Mleka.	Miasto Preszów.	Muzyczne, taneczne i twórcze występy dzieci.
Świat wokół nas – projekt artystyczny.	Regionalen Biuro Edukacji w Preszowie.	Konkurs twórczości artystycznej dzieci z przedszkoli z międzynarodowym uczestnictwem. Prezentacja nagrodzonych prac dzieci.
„Digi przedszkole“.	Regionalen Biuro Edukacji w Preszowie.	Digitalizacja przedszkola.
Przedszkolny projekt „Święta Bożego Narodzenia“.	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Rozwijanie i kultywowanie tradycyjnych spotkań, współpracy przedszkola i rodziny.

Nazwa projektu	Zarządzający	Zamierzone cele
Międzynarodowa konferencja naukowa <i>Wyzwania współczesnej edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych</i> w PWSZ w Nowym Sączu (23.04.-24.04.2015).	Uniwersytet Preszowski w Preszowie i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu. Opiekun naukowy: Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.	Wymiana wiedzy, umiejętności i doświadczeń w edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce i na Słowacji. Wygłoszenie referatu przez dr Renátę Gumanovą na temat: <i>Od talentu do uzdolnień w przedszkolu</i> .
Naukowo-metodyczne seminarium w PWSZ w Nowym Sączu. (18-19.05.2015).	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu. Opiekun naukowy: Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.	Prezentacja wyników badania przejawów problemowych zachowań u dzieci w wieku przedszkolnym – porównanie danych z badań w Polsce i na Słowacji.
Przedszkolny projekt <i>Zlomjazýček</i> .	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Ćwiczenie sprawności artykulacji. Aktywne słuchanie ze zrozumieniem. Wypowiadanie się i komunikowanie swoich myśli i opinii. Reprodukowanie zawiadomień i innych tekstów.
Przedszkolny projekt <i>Srdce</i> .	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Rozwijanie samoświadomości i własnych praw oraz tolerancji. Prawa człowieka w praktyce. Prawa dziecka w praktyce.
Przedszkolny projekt <i>Adaptačné kúpanie</i> .	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Adaptacja dzieci do środowiska wodnego w obecności rodziców. Oswajanie dzieci z wodą.
Przedszkolny projekt <i>Akupresúrny chodník</i> .	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Ćwiczenia przeciw płaskostopiu. Zapobieganie innym deficytom w obszarze rozwoju ruchowego u dzieci. Wzmocnienie aparatu mięśniowo-kostno-stawowego kończyn dolnych.
Przedszkolny projekt <i>Infračervená kabinka</i> .	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Zapobieganie infekcjom wirusowym. Wsparcie tworzenia się przeciwciał i mechanizmów obronnych organizmu. Zwiększenie aktywności fizycznej. Łagodzenie bólu mięśni i stawów. Zapobieganie różnym objawom alergicznym, chorobom górnych dróg oddechowych.

Nazwa projektu	Zarządzający	Zamierzone cele
Przedszkolny projekt <i>Environment.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Zaznajamianie dzieci z otoczeniem. Wychowanie i edukacja dzieci poprzez środowisko. Realizacja wychowania i kształcenia dzieci dla środowiska.
Przedszkolny projekt <i>Informáčik.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji dzieci.
Przedszkolny projekt <i>Kolieskový svet.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Doświadczenie radości podczas wspólnych zajęć w ruchu – uczenie się poprzez doświadczenie. Uczenie dzieci podstaw techniki jazdy na łyżwach w zabawny sposób. Wzmocnienie i zwiększenie odporności organizmu dziecka na choroby.
Przedszkolny projekt <i>Zdravé dieťa.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Tworzenie zdrowego środowiska życia i jego ochrona. Wspieranie zdrowego trybu życia – przestrzeganie zasad żywienia i picia płynów oraz racjonalnego trybu życia.
Przedszkolny projekt <i>Cestou – necestou.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Prowadzenie zdrowego trybu życia i dbania o swoje zdrowie. Wykorzystanie ruchu w środowisku naturalnym do poznawania otaczającego świata.
Przedszkolny projekt <i>Aquarelax.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Zapewnienie dzieciom rozrywki i relaksu psychicznego. Przyjmowanie odpowiedniego podejścia do ruchu i aktywności sportowej. Hartować organizm w kontakcie z wodą.
Przedszkolny projekt <i>Bazén.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Kształtowanie odporności organizmu w kontakcie z wodą. Praca nad rozwijaniem elementarnej umiejętności pływania. Rozwijanie indywidualnych uzdolnień pływackich dzieci. Eksperymentowanie dzieci z wodą.
Przedszkolny projekt <i>Stretnutie s osobnosťou.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Zaspokojenie potrzeb dzieci w zakresie kontaktów ze znanymi osobami – literat, malarz, muzyk. Rozwijanie sfery emocjonalnej dziecka. Rozwijanie osobowości dzieci za pośrednictwem sztuki. Poznawanie znanych osób miasta Preszów.
Przedszkolny projekt <i>Mali dizajnéri.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Warsztaty kreatywności dla dzieci i ich rodziców.

Nazwa projektu	Zarządzający	Zamierzone cele
Europejski artystyczny projekt <i>Eurorozprávky</i> (2016).	Przedszkole Bajkalska w Preszowie – zapojenie MŠ Slovenska a MŠ v Bruseli do výtvarného projektu.	<p>Udział w przewodnictwie Słowacji w Radzie Europy – podejmowanie aktywności z udziałem nauczycieli przedszkola.</p> <p>Prezentacja jakości pracy pedagogicznej nauczycieli w kraju i za granicą.</p>
Projekt bajkowego rejsu statkiem <i>Bajkalská rybička</i> (2018).	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	<p>40. rocznica założenia Przedszkola Bajkalska w Preszowie (1978).</p> <p>Prezentacja aktywności przedszkola. Wystąpienia dzieci z wideoprojekcją.</p> <p>Wystąpienia uczestników ze Słowacji i gości zagranicznych.</p>
Metodyczny zbiór bajek europejskich <i>Eurorozprávky</i> dla słowackich nauczycieli.	Przedszkole Bajkalska w Preszowie i ŠPÚ v Bratislave (2018).	<p>Opracowanie metodycznych materiałów dla nauczycieli przedszkola.</p> <p>Praca wychowawcza z bajkami europejskimi.</p> <p>Publikacja książkowa bajek europejskich.</p>
Projekt edukacyjny <i>Strom života</i> (2018)	Szkocja.	Realizacja idei projektu <i>Zabierz mnie na dwór</i> .
E-Twinning	Słowacja – Lublana.	Wymiana doświadczeń w ramach projektu E-twinning.
<p>Mędzynarodowa konferencja naukowa <i>Wyzwania współczesnej edukacji – inkluzja, terapia i wspomaganie rozwoju</i> w PWSZ w Nowym Sączu (27-28.03. 2014).</p> <p>Seminarium: Zabawa i edukacja w edukacji przedszkolnej (2016).</p> <p>Seminarium: Zabawa w edukacji (2017)</p>	<p>Uniwersytet Preszowski w Preszowie i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.</p> <p>Opiekun naukowy: Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., dr Renáta Gumanová.</p>	<p>Włączenie nauczycieli w działania projektowe – wdrażanie projektów, analiza i ocena wyników realizacji projektów.</p> <p>Prezentacja i realizacja dobrych praktyk przedszkola w kraju i za granicą.</p> <p>Program stymulacyjny w przedszkolu – rehabilitacyjno-relaksacyjna platforma edukacyjna – prezentacja referatu przez dr Renátę Gumanovą.</p> <p>Fenomen zabawy i nauki w kontekście bajek europejskich – praktyka metodyczna nauczycieli i studentów Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.</p> <p>Dyskusja panelowa uczestników seminarium.</p>
Metodyczny dzień dla nauczycieli przedszkoli na Słowacji z międzynarodowym uczestnictwem <i>Výchovno-vzdelávacia platforma profesorky Márie Podhájeckej</i> .	<p>Miasto Preszów.</p> <p>Przedszkole Bajkalska w Preszowie (2022).</p>	<p>Przesłanie i dzieło profesor Márii Podhájeckej do kolejnych generacji nauczycieli przedszkoli.</p> <p>Opracowanie nagrania video.</p>

Nazwa projektu	Zarządzający	Zamierzone cele
Przedszkolny projekt <i>Zdraví ako rybička.</i>	Przedszkole Bajkalska w Preszowie.	Rozwój sportu i aktywności fizycznych – pływanie lekka atletyka, zdrowe odżywianie. Kształtowanie u dzieci zdrowego stylu życia.
Przedszkolny projekt <i>Tulačka.</i>	Przedszkole profesorky Márie Podhájeckej w Preszowie.	Sprawne poruszanie się z kijkami (nordic walking), poprawa kondycji fizycznej dzieci w kontakcie z najbliższym środowiskiem przyrodniczym przedszkola.
Przedszkolny projekt <i>Ja sa hrám, ty sa hráš, my sa hráme.</i>	Przedszkole profesor Márii Podhájeckej w Preszowie.	Dzieło i pedagogiczne przesłania profesor Márii Podhájeckej. Zabawowe popołudnie z dziećmi, rodzicami i nauczycielami.

Podsumowanie

Współczesna edukacja przedszkolna dzieci wymaga wielu zintegrowanych działań podejmowanych we współpracy z rodzicami i instytucjami otoczenia społecznego. Jest to warunek nie tylko wysokiej jakości pracy pedagogicznej, ale także optymalnego rozwoju dzieci. W trosce o wychowanie dzieci w tym wieku przedszkole im. Márii Podhájeckej w Preszowie stara się tworzyć dzieciom inspirujące warunki do aktywności, czemu sprzyja realizacja wymienionych projektów zabawowo-edukacyjnych, zdrowotnych, obywatelskich, patriotycznych, artystycznych i innych. Opracowując koncepcje projektów edukacyjnych, dyrektor wraz z nauczycielami uwzględnia wiedzę naukową, wyniki badań naukowych i własne doświadczenia praktyczne. Najważniejsze są dla nich dzieci, ich harmonijny rozwój, zdrowie oraz bezpieczeństwo psychofizyczne. Kadra przedszkola jest w pełni wykwalifikowana, zaangażowana w zdobywanie nowej wiedzy i doświadczeń poprzez uczestniczenie w formach doskonalenia zawodowego (konferencjach krajowych oraz zagranicznych, szkoleniach, kursach, warsztatach, webinarach). W ten sposób naśladuje postawę patronki przedszkola. Wszystkim pracownikom towarzyszą jej słowa: „Życzę wam twórczego niepokoju!”.

Bibliografia

- Fijałkowska-Moroczek, A., Klim-Klimaszewska, A., Podhájecká, M. (2018). *Syndróm profesionálneho vyhorenia u učiteľov v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Guziová, K., Podhájecká, M., Gmitrová, V. (2008). *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Štátny pedagogický ústav.
- Podhájecká, M. (2011). *Edukačnými hrami poznávame svet, 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M., Gerka, V. (2013). *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

- Podhájecká, M., Maľuková, S. (2012). *Implementácia hier do obsahu predprimárnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M., Socha, M., Gerka, V. (2015). *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním v predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Socha, M., Podhájecká, M., Gerka, V. (2015). *Wspieranie dzieci w uczeniu się pozytywnych zachowań. Interwencyjny, inkluzyjny program zabawowo-edukacyjny*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

<https://eurorozpravky.sk/>.

https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/eurorozpravky_zbornik.pdf.

CZĘŚĆ II.
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA
I WCZESNOSZKOLNA DZIECI
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

EDUKACJA I TERAPIA 4-LETNIEGO DZIECKA Z DYSHARMONIJNYM ROZWOJEM PSYCHORUCHOWYM W PRZEDSZKOLU

(Ilona Piękosz, Aleksandra Dobrzańska)¹

Streszczenie

Edukacyjne wspieranie dzieci z dysharmonijnym rozwojem psychoruchowym we współczesnych inkluzyjnych przedszkolach jest wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, jak też rodziców. Artykuł poświęcony został właściwościom rozwoju psychomotorycznego dzieci zdrowych i z dysfunkcjami w obszarze psychomotoryki, sposobom oddziaływań wspierających dzieci z dysfunkcjami ze strony nauczycieli, specjalistów oraz rodziców, a także znaczeniu jakie mają zajęcia wspierające. Niniejszy rozdział ukazuje pogłębione studium przypadku 4-letniego chłopca – Eryka, u którego zdiagnozowano nieharmonijny rozwój psychoruchowy, jak również opracowany dla niego program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja, terapia, przedszkole, wspieranie, dziecko, dysharmonia, rozwój psychoruchowy.

Summary

Educational support for children with disharmonious psychomotor development in contemporary inclusive kindergartens is a challenge for both teachers and parents. The article is devoted to the characteristics of psychomotor development of healthy children and children with psychomotor dysfunctions, methods of supporting children with dysfunctions by teachers, specialists and parents, as well as the importance of supporting activities. This chapter presents an in-depth case study of a 4-year-old boy – Eryk, who was diagnosed with disharmonious psychomotor development, and a program of corrective and compensatory activities developed for him.

Keywords: education, therapy, kindergarten, support, child, disharmony, psychomotor development.

Wprowadzenie

Podstawą harmonijnego rozwoju dziecka w każdym wieku jest ruch, który warunkuje nabycie umiejętności motorycznych, emocjonalno-społecznych i intelektualnych. Funkcjonowanie dzieci z dysfunkcjami w obszarze psychomotoryki jest codziennością przedszkola w dobie włączającej edukacji. Dzieci z dysfunkcjami tego typu są uznawane za osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W związku z tym obejmuje się je w procesie edukacji oddziaływaniami wspierającymi ze strony nauczycieli oraz współpracujących z nimi specjalistów i rodziców. W każdym przedszkolu w ramach bieżącej pracy edukacyjnej otrzymują codzienną pomoc pedagogiczną ze strony nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz, w zależności od potrzeb, specjalistyczną w formie zajęć prowadzonych np. przez nauczyciela terapeutę pedagogicznego, logopedę, psychologa, terapeutę integracji sensorycznej. Kluczowym elementem edukacji i terapii

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

dzieci z dysharmonią w rozwoju psychoruchowym w przedszkolu i domu rodzinnym jest trafne rozpoznanie ich problemów w procesie wielokierunkowej, wielostronnej i wielospecjalistycznej diagnozy, w tym pedagogicznej, psychologicznej, lekarskiej, co zazwyczaj odbywa się w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki tej diagnozy są ważne, ponieważ właściwe rozumienie problemu dziecka jest warunkiem skutecznej edukacji i terapii.

W rozdziale zaprezentowano pogłębioną analizę indywidualnego przypadku 4-letniego chłopca z nieharmonijnym rozwojem psychoruchowym. Obejmuje opis zastosowanej procedury diagnostycznej i jej wyników oraz opracowaną na tej podstawie koncepcję terapii wspierającej dziecko, jaką jest autorski program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Analizę przypadku Eryka dokonano na drodze badań jakościowych z zastosowaniem metody studium przypadku i realizujących ją technik: wywiadu, obserwacji i analizy dokumentów (Guziuk-Tkacz, 2011). Grupę badawczą stanowiło łącznie 11 osób, w tym 1 dziecko, 2 rodziców, 4 nauczycieli, 2 terapeutów pedagogicznych, 1 psycholog oraz 1 logopeda.

1. Prawidłowości i dysharmonie w rozwoju psychoruchowym u dzieci w wieku przedszkolnym

Okres przedszkolny to czas, kiedy dziecko ma już opanowane podstawowe funkcje życiowe i jest na tyle „dorosłe” i samodzielne, że może efektywnie korzystać z edukacji w przedszkolu. Potwierdza to analiza prawidłowości rozwoju dzieci w tym wieku (Skarbek, Wrońska, 2017; Skibska, 2014; Skibska, 2004). Przedszkole jest miejscem, gdzie dzieci w wieku 3-6 lat zdobywają nową wiedzę oraz umiejętności w wyniku systematycznych i zamierzonych oddziaływań pedagogicznych, jak również niezamierzonych wpływów środowiska (Leżańska, Płóciennik, 2021). Osiągnięcia rozwojowe i edukacyjne dzieci w tym wieku w dużej mierze zależą od ich wyposażenia genetycznego, stanu zdrowia, specyficznych potrzeb, jakości edukacji i środowiska rodzinnego oraz instytucjonalnego itd. Wszystkie te czynniki wpływają na harmonijność lub nieharmonijność przebiegu rozwoju każdego dziecka.

Analiza ww. literatury dotyczącej prawidłowości psychoruchowego rozwoju dziecka w wieku 4 lat pokazuje, że potrafi ono: rzucać, celować, kopać i łapać piłkę w obszarze 1,5 m, przeskakiwać przeszkody o wysokości od 20 do 25 cm z rozbiegu, stać na jednej nodze przez ok. 15 sek., skakać w różnych kierunkach, przeskakiwać z nogi na nogę, wychodzić po schodach krokiem naprzemiennym i schodzić z nich. 4-latek rysuje w określonym polu, zamalowuje powierzchnię kartki lub jej fragment, odtwarza prosty schemat ciała. Potrafi przeciąć kartkę nożyczkami, lepi proste wytwory używając plasteliny, ciasta lub innych mas. Układa układanki złożone z czterech elementów, wymienia przedmioty i postacie znajdujące się na obrazku, odgaduje z pamięci, który przedmiot zniknął w widzianym uprzednio 4-elementowym zbiorze. Rozpoznaje i nazywa podstawowe kolory, rysuje kwadrat i krzyż wg wzoru. Wskazuje i nazywa poszczególne części ciała. Rozumie pojęcia orientujące przestrzeń, np. w, do, na, pod, przód, tył, góra, dół, z boku, a także odległość, tj. daleko, blisko, wysoko, nisko. Rozpoznaje głosy i dźwięki wydawane przez niektóre zwierzęta, instrumenty, pojazdy, wskazuje skąd dochodzi głos, rozpoznaje odgłosy dochodzące z otoczenia, powtarza ze słuchu ciąg trzech, czterech liczb i krótkie zdania, różnicuje wyrazy z głoskami opozycyjnymi, dopowiada rymy

w trakcie uczenia się znanego wiersza. Posługuje się zdaniami złożonymi i rozwiniętymi, wypowiada poprawnie samogłoski oraz część spółgłosek, zaczyna używać prostych określeń dotyczących związków przyczynowo-skutkowych, zadaje dużo pytań, podaje skojarzenia np. z obrazkiem i informacje z nim nie związane. Wyodrębnia i łączy po dwa przedmioty w pary, dotyka przedmiotów podczas liczenia, stara się wymieniać znane liczebniki po kolei, orientuje się że w wyniku dokładania lub ujmowania przedmiotów zmienia się ich liczba. W zakresie samoobsługi: samodzielnie korzysta z toalety, myje oraz wyciera ręce oraz twarz, czyści zęby, posługuje się łyżką i widelcem, rozbiera się, zakłada samodzielnie niektóre części garderoby. U dziecka w tym wieku następuje wzrost zdolności do samokontroli – potrafi przyjąć decyzje, które podejmują wobec niego dorośli, coraz lepiej kontroluje swoje emocje, stara się przestrzegać zasad obowiązujących w grupie, pełnić rolę dyżurnego czy prosić o pozwolenie. Uczestniczy w zabawach tematycznych i grach z regułami.

Wśród dzieci o harmonijnym rozwoju istnieją takie, u których ogólny rozwój zarówno fizyczny, jak również psychiczny wykazuje opóźnienia w stosunku do powyżej zarysowanego wzorca wiekowego, co może wynikać z różnych dysfunkcji. W psychologii terminem „dysfunkcja” określa się „nierównomierność zmian rozwojowych zachodzących w poszczególnych obszarach funkcjonowania człowieka, biorąc pod uwagę takie wymiary, jak biologiczny, psychiczny, społeczny. Ważne są także procesy psychiczne, tj. poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, ewaluacyjne” (Bakiera, Stelter, 2011, s. 49).

W kontekście tematyki tego rozdziału, funkcjonowanie dzieci z niezręcznością ruchową cechuje zwykle zaburzona: sprawność manualna, percepcja wzrokowa, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni, analiza i synteza słuchowa. Współwystępuje także z: zaburzeniami rozwoju mowy, myślenia, emocjonalno-społecznymi np. zahamowaniem emocjonalnym (Maciarz, 2005; Kruk-Lasocka, Krajewski, 2013).

U dzieci z niezręcznością ruchową obserwuje się często m.in.: brak precyzji i koordynacji ruchów, niezgrabność ruchową, nieudolność we wspinaniu się, obecność współruchów, trudności z utrzymaniem równowagi, skakaniem na jednej nodze, rzucaniem i chwytaniem piłki, opanowywaniem nowych złożonych czynności ruchowych oraz pokonywaniem schodów. Dzieci z niezręcznością manualną mają z kolei trudności z czynnościami samoobsługowymi, manipulowaniem przedmiotami, trzymaniem oraz używaniem narzędzi pisarskich, pędzla, nożyc. Występuje u nich zaburzona koordynacja pracy rąk, brak precyzji i celowości ruchów oraz niski poziom graficzny rysunków, malunków oraz pisma. Dziecko z zaburzoną percepcją wzrokową charakteryzuje: brak opanowania czynności samoobsługowych (zakładania butów na odpowiednie nogi), niechęć do brania udziału w grach i zabawach sportowych, trudności w opanowaniu umiejętności graficznych (kolorowanie, cięcie, odwzorowywanie kształtów), trudności z odnalezieniem drogi, budowaniem z klocków, wyodrębnianiem części z całości, a także z dostrzeganiem podobieństw i różnic, odwzorowywaniem szlaczek, zapamiętywaniu obrazu liter i cyfr, trudności z odwzorowywaniem rytmów/sekwencji. Dzieci przejawiające zaburzenia orientacji w schemacie ciała oraz przestrzeni zwykle z opóźnieniem rozumieją i błędnie stosują określenia dotyczące położenia przedmiotów, nie rozumieją słownych poleceń nauczyciela, które odnoszą się do określeń przestrzennych, wykazują trudności w wykonywaniu i naśladowaniu ćwiczeń fizycznych według instrukcji, „gubią się” w terenie. Dzieci z zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej zwykle mają trudności w zakresie: odtwarzania rytmu/sekwencji, różnicowania głosów pochodzących z otoczenia,

zapamiętywania oraz przetwarzania melodii, rozumienia słownych poleceń, uczenia się wiersza na pamięć, koncentracji na bodźcach dźwiękowych i nauki obcego języka. W przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy występują: trudności w rozumieniu mowy, ubogi zasób słów, upraszczanie i skracanie wyrazów, późne wykształcanie się mowy zdaniowej, zaburzenia artykulacji, trudności w opowiadaniu oraz budowaniu dłuższych wypowiedzi oraz rozumieniu złożonych poleceń, rozwiązywaniu problemów, udzielaniu odpowiedzi na pytania, opisywaniu obrazków i przedmiotów. Dzieci, u których rozwój myślenia jest zaburzony, mają trudności w: rozumieniu słów, pojęć, poleceń, prostych instrukcji gier i zabaw, treści przeczytanego opowiadania, interpretowaniu obrazka, historyjki obrazkowej, nadawaniu tytułu opowiadaniom i obrazkom, porównywaniu przedmiotów pod względem cech ilościowych i jakościowych, klasyfikowaniu, liczeniu, rozwiązywaniu rebusów i prostych zagadek. Dzieci, u których stwierdzono zaburzenia emocjonalno-społeczne, ujawniają: niedojrzałość emocjonalną, nieadekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji, zachowania agresywne bądź lękowe z błahych powodów, szybkie popadanie w skrajne emocje, trudności z panowaniem nad silnymi emocjami, łatwe zniechęcanie się do zajęć, potrzeba stałego zainteresowania ze strony dorosłych, nieumiejętność organizacji zabawy swobodnej, trudności w zakresie podporządkowania się poleceniom wydawanym przez nauczyciela całej grupie; ponadto uporczywe żądanie pomocy, trudności w pokonywaniu przeszkód i znoszeniu porażek, przestrzeganiu reguł oraz zasad obowiązujących w grupie i w kontaktach z rówieśnikami. Zahamowanie emocjonalne u dzieci przejawia się w postaci: trudności w kontaktach społecznych, wstydlivości, unikania kontaktów z innymi dziećmi, reakcji lękowych, izolowania się od grupy, oporu, napięcia, łatwego poddawania się w sytuacji trudnych zadań, małomówności, ograniczonej mimiki twarzy, zamykania się w sobie. Dzieci te są ponadto zwykle obserwatorami, skrupulatnie wykonują wszystkie zadania, pracują niepewnie w wielkim napięciu emocjonalnym.

Jak wynika z powyższej analizy, funkcjonowanie życiowe dzieci 4-letnich z harmonijnym rozwojem jest zasadniczo różne od funkcjonowania dzieci w tym samym wieku z dysfunkcjami. W związku z tym ich ścieżki edukacyjne także powinny być różne, spersonalizowane, nawet jeśli korzystają z edukacji włączającej w jednej grupie. Należy przy tym pamiętać, że każde dziecko ma swoje własne tempo oraz rytm rozwoju i z tego względu należy respektować różnice indywidualne, które da się rozpoznać w profesjonalnej diagnozie, obejmującej psychofizyczne możliwości rozwojowe. W przypadku przyspieszenia lub opóźnienia niektórych funkcji rozwojowych u dziecka z pewnością będziemy mieli do czynienia z rozwojem dysharmonijnym, który wymaga wsparcia w postaci terapii.

2. Determinanty i uwarunkowania wspierania psychoruchowego rozwoju dziecka w przedszkolu

Rozwój psychomotoryki człowieka jest jednym z kluczowych warunków dobrego życia, rozwoju i optymalnej edukacji od początku życia, w tym na etapie od przedszkola do szkoły wyższej.

Pojęcie „wspieranie rozwoju” w odniesieniu do dziecka po raz pierwszy wprowadził do nauki C. Rogers. Termin „wspierać” oznacza „pomagać w uczeniu się, samodzielnym myśleniu, krytycznym ustosunkowaniu się do zdobytej wiedzy” (Dziedziewicz, 2011, s. 35). Aktualnie wspieranie rozwoju dziecka rozumie się jako całościową nad nim opiekę,

bycie obok niego, towarzyszenie mu podczas różnych czynności, z którymi sobie nie radzi, co daje się ustalić obserwując jego zachowania i umiejętności (Skibska, 2014). Pojęcie „wspieranie rozwoju” widoczne jest w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, w której określono, że: „jest celem nauczycielskiej pracy i kierunkiem oddziaływań pedagogicznych” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Wsparcie całościowego rozwoju dziecka odbywa się poprzez proces opieki, kształcenia, nauczania i uczenia się (Ibidem). Można stwierdzić na tej podstawie, że każde dziecko w przedszkolu powinno otrzymać pomoc i wsparcie, niezależnie od poziomu rozwoju wszystkich funkcji organizmu, w tym psychomotorycznych. Wynika to z realizacji idei inkluzyjnej (włączającej, niesegregacyjnej), która zakłada, że przedszkola i szkoły powinny być dostępne dla wszystkich dzieci. Zatem do ogólnodostępnych instytucji oświatowych uczęszczają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i są włączane do procesu edukacyjnego realizowanego w jednej grupie, którą tworzą wraz rówieśnikami rozwijającymi się harmonijnie (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798).

W aspekcie wspierania rozwoju psychomotorycznego należy także wyjaśnić pojęcie „ruch”, które M. Sekułowicz, J. Kruk-Lasocka i J. Kulmatycki określają jako „podstawę ludzkiego rozwoju” (2008, s. 21). Psychomotoryka dotyczy funkcji psychicznych i motorycznych. Aktywność motoryczna dziecka jest dobrym wskaźnikiem zachodzących u niego zmian psychicznych, co wskazuje na ścisły związek zobrazowany w pojęciu „psychomotoryka”, która oznacza „zjawiska i procesy psychiczne zachodzące przy wykonywaniu przez człowieka czynności ruchowych” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/psychomotoryka.html>, dostęp: 18.11.2022).

Rozwój psychomotoryczny związany jest także z percepcją. M. Bogdanowicz, określa ją jako czynności orientacyjne w rozwoju psychomotorycznym będące „podstawą programowania czynności motorycznych, które z kolei jednocześnie kontrolują ich adekwatność i umożliwiają dokonywanie korekty” (2000, s. 20). M. Sekułowicz i in. (2008) zauważają związek percepcji z funkcjonowaniem ośrodków sensorycznych znajdujących się w mózgu. Są to systemy dzięki, którym następuje doskonalenie funkcji odbiorczych, informujących ustrój o wszelkich zmianach zachodzących w środowisku (Ibidem). Harmonia w obszarze psychomotorycznym u dziecka związana jest pojęciem „integracja percepcyjno-motoryczna”. Można w takim razie uznać, że „Jest to zdolność do odbierania i rejestrowania informacji pochodzących ze wszystkich zmysłów m.in. wzroku, słuchu, dotyku, smaku, węchu, niezbędnych człowiekowi do zorganizowania przez jego organizm na nie odpowiedzi w formie określonej reakcji” (Ibidem, s. 51).

Bardzo ważnym pojęciem i obszarem funkcjonowania człowieka jest „sensoryka”. J. Ayres, prekursorka publikacji na temat integracji sensorycznej, definiuje ją jako „podświadomy proces zachodzący w mózgu, porządkujący informacje pobrane przez zmysły nadający znaczenie temu, co jest doświadczane przez selekcję informacji i wybór tego, na czym mamy się skupić; pozwalający celowo działać i celowo reagować na sytuacje, których doświadczamy” (2016, s. 21). Na podstawie powyższych rozważań przywołanych autorów możemy dostrzec, że rozwój psychomotoryczny dziecka jest procesem złożonym, opartym na funkcjonowaniu wielu sfer organizmu. Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej, które uczęszczają do przedszkola coraz częściej poddawane są stymulacji i terapii.

Pojęcie „terapia” w tym kontekście definiowane jest jako: „szereg oddziaływań obejmujących swoim zasięgiem całość specyficznych zamierzonych oddziaływań, które mają na celu optymalne wspomaganie rozwoju dziecka ze specyficznymi trudnościami” (Błęszyński 2005, s. 15). Są one realizowane w formie zajęć terapeutycznych. Pod tą nazwą określa się zwykle:

całokształt oddziaływań pedagogicznych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Działania te powinny być ukierunkowane na usprawnianie zaburzonych funkcji, ale także na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji, które nie działają prawidłowo lub by mogły je zastąpić (Skorek, 2004, s. 7).

Praca terapeutyczna oraz wspierająca z dzieckiem o nieharmonijnym rozwoju psychoruchowym jest prowadzona w grupie, do której dziecko uczęszcza, korzystając z pomocy w formie bieżącej pracy lub w formie zajęć terapeutycznych realizowanych przez nauczyciela terapeutę pedagogicznego. Te dwie formy wsparcia obejmują działania stymulujące motorykę dużą oraz małą, koordynację wzrokowo-ruchową, ćwiczenia zmniejszające napięcie mięśniowe, dłoni i palców, ćwiczenia usprawniające końce palców, ćwiczenia graficzne i grafomotoryczne, ćwiczenia mowy i myślenia, uwrażliwianie słuchowe, dotykowe, smakowe, ćwiczenia kształtujące orientację w schemacie ciała i w przestrzeni, usprawnianie myślenia przyczynowo-skutkowego, kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych, świadomości nazywania i odczuwania różnych emocji, ćwiczenia sprawności i celowości ruchów, ćwiczenia równowagi, pamięci wzrokowej, korygowanie i kształtowanie prawidłowej lateralizacji, ćwiczenia koncentracji, uwagi, spostrzegania, rozróżniania, kategoryzowania, segregowania oraz integrację sensoryczną (Majewska, Majewski, 2012). Jednym z rodzajów ćwiczeń, które są wykorzystywane we wspieraniu, jak również terapii dzieci o nieharmonijnym rozwoju psychomotorycznym, są ćwiczenia, które opierają się na podstawowych elementach pobudzenia zmysłów czucia powierzchniowego i głębokiego przez wykorzystanie techniki masażu, kąpieli, szczotkowania, pobudzania receptorów wszystkich zmysłów (<https://regnerlogopedia.pl/masaz-wibracyjny-jako-forma-stymulacji-sensomotorycznej/>, dostęp: 13.12.2022).

Reasumując, właściwa realizacja procesu wspierania rozwoju dziecka z dysharmonią w rozwoju psychoruchowym jest determinowana wieloma czynnikami, wśród których ważna jest wielospecjalistyczna diagnoza i za nią następujące dobrze rozumiane postępowanie pedagogiczne w bieżącej oraz terapeutycznej pracy. Oddziaływaniami wspierającymi należy objąć funkcje psychiczne i motoryczne. Ważną formą terapii jest prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i innych według spersonalizowanych programów.

W dalszej części artykułu znajduje się studium przypadku dziecka przejawiającego dysharmonię w rozwoju psychoruchowym, jak również opis procesu jego diagnozy oraz terapii.

3. Studium przypadku 4-letniego dziecka z dysharmonią w rozwoju psychoruchowym²

Problem dysharmonii rozwojowej u Eryka (rodzice wyrazili zgodę na użycie prawdziwego imienia w tym rozdziale), który w wieku 4 lat zaczął uczęszczać do przedszkola, został dostrzeżony przez nauczycielkę będącą też terapeutą pedagogicznym. Jej niepokój wzbudzały widoczne dysfunkcje w rozwoju psychoruchowym chłopca, co było powodem podjęcia z nim bieżącej pracy wspierającej w grupie. Podstawą tych działań były wyniki obserwacji chłopca, analiza wytworów jego pracy, a także rozmowy oraz konsultacje z rodzicami. Nauczycielka na bieżąco prowadziła dokumentację pedagogiczną swojej pracy z dzieckiem. Kontakty przedszkola z rodzicami Eryka cechowało obustronne zaangażowanie, bardzo dobra komunikacja i współdziałanie w procesie jego edukacji. Rodzice otwarcie informowali, że chłopiec krótko uczęszczał do żłobka (w wieku 20 miesięcy) i do innego przedszkola (1 tydzień), gdzie przeżył niepowodzenie w adaptacji i odrzucenie ze strony rówieśników. Opiekunki ze żłobka po kilkudniowej obserwacji Eryka informowały rodziców, że ich syn dziwnie się zachowuje, a nauczycielki z przedszkola, że chłopiec prawdopodobnie ma autyzm.

Identyfikacja badanego dziecka

Rozwój fizyczny – chłopiec pozostawał w pozycji leżącej do 6. miesiąca życia, ponieważ miał trudności z podnoszeniem głowy i całego ciała. Mama chłopca informowała, że Eryk w tym okresie machał rękami, jakby „pływał”. Występowało u niego opóźnione w stosunku do wzorca wiekowego siadanie (8. miesiąc życia) oraz chodzenie z podtrzymywaniem w wieku 16 miesięcy poprzedzone skakaniem na kolanach w celu przemieszczania się. Już od pierwszych miesięcy życia był bardzo absorbujący, cechowała go duża aktywność ruchowa. Lubił się bawić kręcącymi się i wirującymi zabawkami oraz urządzeniami multimedialnymi. Reagował na dostarczane mu przez nie bodźce słuchowe, wzrokowe i ruchowe. Był nadwrażliwy na zabawy na wysokości, zmianę pozycji w przestrzeni i gdy został dotknięty niespodziewanie przez inną osobę. W pierwszych miesiącach pobytu w przedszkolu wykazywał niezdarność i niezręczność ruchową, łatwo tracił równowagę, często wpadał na przedmioty lub upadał, pomimo że reagował dystansem oraz wycofaniem w stosunku do nowych miejsc i obiektów. Widać było w jego postawie obniżenie środka ciężkości (uginanie kolan, ociążałe stopy, przechylenie tułowia do przodu). Pomimo niepowodzeń chętnie podejmował kolejne próby wykonywania czynności bądź zadań. Chłopiec, idąc po schodach, stosował krok dostawny. Jednocześnie widać było u niego dużą niepewność grawitacyjną. Reagował lękami podczas chodzenia po drabince, przechodzenia po matach sensorycznych, ławeczce gimnastycznej. Trudność sprawiało mu chodzenie po równoważni i czworakowanie. Podczas skoków i podskoków nogi chłopca tylko nieznacznie odrywały się od podłoża. Zdarzało się, że przy tej aktywności machał nadmiernie rękami. Natomiast chodzenie i przeciskanie się przez tunele dawało mu wiele radości. Miał duży problem z zejściem na dół z każdego nieco wyższego obiektu znajdującego się nad ziemią. Eryk przejawiał trudności z czynnościami manualnymi, manipulowaniem przedmiotami, w tym z rysowaniem i trzymaniem narzędzia pisarskiego. Każda zachęta i próba podjęcia z nim tego zadania kończyła się z jego strony płaczem,

² Studium przypadku zostało opracowane na podstawie fragmentu niepublikowanej pracy dyplomowej napisanej przez mgr I. Piękosz pod kierunkiem dr M. Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

ucieczką i złością. Wykazywał trudności w czynnościach samoobsługowych związanych z samodzielnym ubieraniem się i rozbieraniem. Charakteryzowała go duża niechęć do wykonywania jakichkolwiek prac plastycznych, kreślenia po śladzie. Widoczna była nadwrażliwość na dotyk i zabrudzenie, a także nadwrażliwość słuchowa. Chłopiec przejawiał dużą wybiórczość w spożywaniu posiłków w przedszkolu oraz wykazywał trudność w posługiwaniu się sztućcami.

Rozwój umysłowy – Eryk w pod koniec wieku niemowlęcego nie pokazywał przedmiotów pytany o nie, nie reagował na swoje imię, choć zdarzało się, że jedynie machał rękami. Po ukończeniu 13. miesiąca życia zaczął powoli pokazywać przedmioty, naśladować je. Zdarzały mu się reakcje, które można nazwać „zawieszaniem uwagi” podczas wykonywania czynności. Chłopiec potrzebował więcej czasu na wykonywanie poleceń. Nie komunikował prostych komunikatów „tak”, „nie”. Logopeda informował, że chłopiec w okresie poniemowlęcym wykazywał zaburzenia analizy oraz syntezy wzrokowo-słuchowej, co wpływało niekorzystnie na odbiór mowy, nadawanie mowy i sekwencyjne przetwarzanie informacji. Pierwszym słowem, jakie wypowiedział było „tata”, choć nie wiedział, co ono oznacza. Mama informowała, że Eryk w wieku 3 lat wykazywał bardzo dobrą pamięć – uczył się piosenek i liter alfabetu, chociaż jeszcze bardzo słabo mówił. Podczas zabawy stosował autostymulację słuchową poprzez mruczenie i śpiew. Widoczne były u niego spowolnione procesy myślowe i opóźniony rozwój mowy, który sprawiał, że chłopiec wypowiadał się nielogicznie i niespójnie. Eryk nadal ma problem z samoregulacją, co rzutuje na samodzielne planowanie aktywności ruchowych. Obecnie wykazuje trudności w skupieniu uwagi, często się rozprasza, odchodzi od konkretnego zadania, nie doprowadza go do końca. Wolno reaguje i wykonuje zadania. Słabo podąża także za instrukcjami słownymi, szczególnie złożonymi.

Rozwój emocjonalny – w okresie niemowlęcym chłopiec w sytuacjach karmienia wymagał słuchania głosu z telefonu, gdyż był to jedyny sposób na wyciszenie go, by mógł spożyć posiłek. W okresie poniemowlęcym bał się obcinania włosów i paznokci, a także kąpieli i mycia głowy. Wykazywał nerwowość, zniecierpliwienie i niepewność w sytuacjach czekania na coś. Na nowe osoby w swoim otoczeniu reagował pobudzeniem ruchowym i niecierpliwością. W grupie 3-4-latków w nowym przedszkolu przejawiał trudności w rozpoznawaniu emocji i ich wyrażaniu. Eryka charakteryzowały częste wybuchy płaczu, złości, częste przechodzenie od radości do płaczu, brak umiejętności przyjmowania porażek oraz niepowodzeń. Często płakał i złościł się przy wejściu do przedszkola i wyjściu do domu. Obserwowano u niego nasilanie się zachowań opozycyjnych w postaci krzyku i płaczu. Nie akceptował zabaw o charakterze sensorycznym, a także jakichkolwiek prac plastycznych. Potrzebował dłuższego czasu na uspokojenie się oraz wyciszenie emocji, ponieważ miał problemy z ich rozumieniem. Trudno mu było podporządkować się normom oraz zasadom obowiązującym w grupie. Bardzo szybko się irytował i porzucał rozpoczęte zadania, poddając własne propozycje na aktywność.

Rozwój społeczny – Eryk w przedszkolnej grupie przejawiał trudności w kontaktach i interakcjach z dziećmi, często popadał w konflikty, zabierał im zabawki i w efekcie zwykle bawił się sam w osobnym miejscu sali. W czasie gier i zabaw zespołowych nie potrafił współpracować z innymi. Posiadał (nadal jest to jeszcze zauważalne) słabą zdolność rozumienia sytuacji społecznych.

Środowisko rodzinne

Eryk jest pierwszym dzieckiem Aleksandry i Tobiasza (badani rodzice wyrazili zgodę na zamieszczenie w artykule prawdziwych imion), wychowuje się w pełnej, dobrze sytuowanej ekonomicznie rodzinie. Rodzice mają wykształcenie wyższe, mama jest nauczycielką, a tata wychowawcą w zakładzie karnym. Chłopiec ma młodszego o 2 lata brata. Przez okres 3 lat mieszkał w mieście razem z rodzicami i dziadkami. Obecnie mieszka na wsi, w domu jednorodzinnym w miejscowości X.

Identyfikacja problemu

Eryk jako 4-latek, rozpoczynający edukację przedszkolną w Publicznym Przedszkolu z Oddziałami Integracyjnymi im. Św. S. Faustyny w Brzesku posiadał już zalecenia do prowadzenia terapii integracji sensorycznej, ustalone w diagnozie w Centrum Wspierania Rozwoju Dzieci i Młodzieży w Nowym Sączu i Ośrodku Pomocy Psychologicznej w Brzesku, prowadzonej pod kątem oceny rozwoju procesów integracji sensorycznej. Rodzice Eryka udostępniłi nauczycielom i terapeutom opinię wydaną przez tę poradnię w celu wspierania go w rozwoju poprzez proces edukacji i terapii, który także aktywnie wspomagali. Diagnoza i zalecenia do pracy z dzieckiem były przez nich rozpoznane, co stało się niezbędne i pomocne w planowaniu codziennej bieżącej oraz specjalistycznej pracy.

Geneza i dynamika badanego problemu

4-letni Eryk został urodzony dwa dni po terminie przez cesarskie cięcie, w badaniach otrzymał 10 pkt. w skali Apgar. Od początku życia był bardzo niespokojny podczas podejmowanych prób karmienia piersią i dlatego podjęto decyzję o karmieniu go sztucznym mlekiem modyfikowanym. W wyniku późniejszego badania lekarskiego okazało się, że chłopiec ma za krótkie wędzidełko języka, co najprawdopodobniej było przyczyną problemów z ssaniem piersi mamy. Zdaniem rodziców Eryk był dzieckiem płacziwym i drażliwym, często miewał kolki. Odbywał diagnozy w szpitalu z powodu częstego bólu brzucha, miał także przetykane kanaliki oczne. W szpitalu stwierdzono u niego również „niegasnący odruch moro”, który był przyczyną jego trudności ze snem. W wieku 2,5 lat lekarz pediatra zdiagnozował u Eryka asymetrię oraz wzmożone napięcie mięśniowe i zalecił ćwiczenia metodą Voyty. Po 3 miesiącach ćwiczeń nastąpiła poprawa funkcjonowania chłopca, ale pojawiły się wzmożone ruchy i wymachy rąk oraz nóg. Chłopiec po ukończeniu terapii metodą Voyty był badany w szpitalu w Krakowie. Zalecono stałą kontrolę medyczną i odbycie miesięcznej rehabilitacji metodą Boobath.

Mając 1 rok 8 miesięcy, Eryk zaczął uczęszczać do żłobka, gdzie ze względu na płaczliwość i przejawiany niepokój spędził zaledwie tydzień. W tym okresie rodzice ze względu na informację opiekunek żłobkowych o tym, że chłopiec wykonuje „dziwne koliste ruchy ramion”, rozpoczęli wnikliwy proces jego diagnozowania. Po ukończeniu przez chłopca 2., a następnie 3. roku życia w wyniku badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzono u niego nieharmonijny rozwój psychoruchowy i zakłócenia w zakresie modulacji sensorycznej.

W wieku 1 roku i 10 miesięcy chłopiec trafił do terapeuty integracji sensorycznej (SI), który dokonał oceny rozwoju procesów integracji sensorycznej, która wskazywała na występowanie zaburzeń: modulacji wejściowych informacji sensorycznych, nadwrażliwość w odbiorze wrażeń dotykowych, a także niektórych przedsiónekowych,

nadreaktywność słuchową, pobudzenie ruchowe i emocjonalne, skrócenie koncentracji uwagi, jej rozpraszalność, niewłaściwą interpretację bodźców proprioceptywnych oraz zaburzenia w sferze społecznej i komunikacyjnej – wtórne, oddziałujące na rozwój mowy, a także słabą koordynację ruchową. Po roku, w wieku 2 lat i 10 miesięcy, Eryk został poddany po raz drugi ocenie rozwoju procesów integracji sensorycznej, by zweryfikować, czy pod wpływem wprowadzonych działań wspierających nastąpił progres rozwojowy. Ocena wykazała jednak potrzebę kontynuowania terapii SI, potwierdzając wcześniejszą diagnozę w zakresie przejawianych przez chłopca dysfunkcji. Eryk jako 4-letni chłopiec zaczął uczęszczać po raz pierwszy do przedszkola, ale nie przystosował się do jego warunków, w wyniku czego rodzice po tygodniu wypisali go z tej placówki, by realizować pogłębione diagnozy w związku z sugestią nauczycieli, że chłopiec ma autyzm. Po wykonaniu badań u ortopedy dziecięcego, neurologopedy, psychologa, genetyka, terapeuty integracji sensorycznej, rodzice podjęli kolejną próbę umieszczenia 4-letniego Eryka w innym przedszkolu. Już od początku pobytu chłopca w grupie 3-4-latków w nowym przedszkolu nauczycielki dostrzegły u niego trudności w funkcjonowaniu we wszystkich sferach rozwoju. W celu wsparcia chłopca w jego codziennym funkcjonowaniu oraz by zapobiec pogłębianiu się ujawnionych dysfunkcji, chłopiec został objęty pomocą w postaci bieżącej pracy w grupie, kontynuacją zajęć SI, zajęć z logopedą o zajęć służących rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych na terenie przedszkola. Jako 4-latek chłopiec otrzymał opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, na podstawie której został także objęty zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi.

Znaczenie problemu

Dysharmonie rozwojowe powinny być rozpoznane u dziecka jak najwcześniej. Ma to znaczenie, ponieważ na tej podstawie może być podjęta wczesna interwencja terapeutyczna, dająca szansę na zniwelowanie trudności. W tym przypadku wiele z nich utrudniało chłopcu codzienne funkcjonowanie w obszarze czynności samoobsługowych i edukacji w grupie rówieśniczej. Zaburzone napięcie mięśniowe sprawiało, że chłopiec w trakcie działań często zmieniał pozycję ciała, co z kolei przekładało się na utrwalanie się pochylonej sylwetki. Trudno mu było skoncentrować się na konkretnym zadaniu, łatwo się rozpraszał. Miał trudności z samoregulacją, co z kolei rzutowało na umiejętność samodzielnego zorganizowania sobie zabawy. Chłopiec często odchodził od konkretnego zadania przerzucając uwagę na inne sytuacje i zdarzenia, nie potrafił do końca wykonać polecenia. Zwykle był aktywny, jednak brakowało mu umiejętności kontroli własnego ciała, wykazywał niezgrabność ruchową, słabą koordynację, często upadał i wpadał na różne przedmioty. Bał się nowych aktywności ruchowych, wymagających oderwania nóg od podłoża, a także brania do ręki narzędzi pisarskich, dotykania mas plastycznych, manipulowania nieznanymi przedmiotami. Reagował płaczem oraz złością na każde niespodziewane dla siebie dotknięcie przedmiotu, jego potrącenie i wydawany dźwięk. Zazwyczaj nie wchodził w interakcje z dziećmi, nie potrafił nazywać i regulować swoich emocji – bardzo często miewał napady płaczu, złości i krzyku. Wymagał zatem pomocy i intensywnego wsparcia.

Prognoza pedagogiczna

Negatywna

Ujawnione dysfunkcje rozwojowe, w tym związane z niezręcznością ruchową w obszarze motoryki dużej i małej, trudnościami w sferze emocjonalnej oraz społecznej, zaburzeniami przetwarzania sensorycznego, opóźnieniami w rozwoju mowy i procesów myślenia, stanowiły problem w codziennym funkcjonowaniu chłopca. W sytuacji gdyby zaniechano oddziaływań wspierających, z pewnością skutkowałoby to pogłębieniem się u niego trudności psychomotorycznych. Dysfunkcje w obszarze fizycznym i zaburzenia przetwarzania sensorycznego pozostawione bez wsparcia uniemożliwiłyby nabywanie umiejętności istotnych w osiągnięciu gotowości szkolnej. Pogłębiające się napięcie mięśniowe mogłyby wywołać u chłopca poważne wady postawy. Trudności w sferze emocjonalno-społecznej pozostawione bez wsparcia mogłyby doprowadzić do odrzucenia Eryka przez rówieśników oraz izolowania się przez niego od innych osób. Brak kontroli oraz świadomości emocjonalnej mogłyby przyczynić się do zaburzeń psychicznych. Aby kompensować braki oraz eliminować pogłębienie się wyżej opisanych trudności dziecka, konieczne stało się zatem kontynuowanie działań wspierających jego rozwój psychomotoryczny.

Pozytywna

Ponieważ Eryk jest na ogół zdrowym dzieckiem, nie choruje i nie przyjmuje na stałe żadnych leków, możliwa jest jego wielokierunkowa terapia. Wczesna reakcja rodziców chłopca na zaistniałe dysfunkcje w początkowych fazach jego życia doprowadziła do trafnej diagnozy stanu rozwoju psychomotorycznego. Stało się realne wykrycie znacznej części dysfunkcji rozwojowych i wdrożenie działań wspierających rozwój chłopca. Dzięki pełnej zaangażowania opiece nad chłopcem ze strony rodziców, efektywne wsparcie może przynosić oczekiwane rezultaty. Osiągnięcia chłopca wskazują na ciągły rozwój jego samodzielności, wzrost wiary w swoje możliwości ruchowe, które pod wpływem terapii stają się bardziej płynne i skoordynowane. Ponadto można oczekiwać, że zmniejszy się jego ruchowa niezdarność i niezręczność. Wykonywane ćwiczenia angażujące pracę rąk rozwiną jego sprawność manualną i grafomotoryczną oraz koordynację wzrokowo-ruchową. Czytane opowiadania i bajki pomogą rozwijać słownictwo, myślenie, uwagę dowolną i pamięć słuchową. Wspieranie prawidłowego rozwoju emocjonalno-społecznego spowoduje, że chłopiec nauczy się rozpoznawania i nazywania emocji, współdziałania w grupie oraz nawiązywania nowych poprawnych relacji z rówieśnikami. Dotychczasowa współpraca przedszkola z rodzicami wskazuje, że Eryk zapewne uzyska progres w rozwoju psychomotorycznym i dobrze zafunkcjonuje w dalszej edukacji.

4. Program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla 4-letniego Eryka z dysharmonią w rozwoju psychomotorycznym

Program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych został opracowany dla Eryka przez mgr Ilonę Piękosz. Autorka prowadziła zajęcia terapeutyczne z chłopcem w II semestrze roku szkolnego 2021/2022 w Publicznym Przedszkolu w Brzesku. Struktura programu jest zgodna z teoretycznymi założeniami terapii pedagogicznej opracowanymi przez K. Skarbek i I. Wrońską (2017).

Założenia ogólne dotyczące realizacji programu:

Indywidualne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z Erykiem prowadzone są według ustalonego harmonogramu, odbywają się w przedszkolu 2 razy w tygodniu po 30 min. W celu korygowania zachowania i rozwijania umiejętności chłopca w sferze emocjonalno-społecznej zajęcia wspierające odbywają się też w grupie dziecięcej. Zajęcia o charakterze terapeutycznym zakładają, że:

1. terapię pedagogiczną prowadzi się z Erykiem zgodnie z zaleceniami zawartymi w opinii wydanej przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Brzesku oraz wynikami obserwacji pedagogicznej realizowanej przez nauczyciela i terapeutę pedagogicznego w przedszkolu;
2. w pracy z Erykiem stosowane są następujące zasady: indywidualizacji, aktywności, systematyczności, korekcji, kompensacji i inne;
3. dziecko jest motywowane do działania w oparciu o pozytywne wzmocnienia i pochwały;
4. prowadzący zajęcia stosują zasadę konsekwencji w działaniu, wyrozumiałości i cierpliwości w oczekiwaniu na zamierzone efekty;
5. modelowane są właściwe zachowania chłopca podczas jego interakcji z dorosłymi i z innymi dziećmi w grupie rówieśniczej;
6. stosowane są z chłopcem ćwiczenia w zakresie treningu ręki – manipulowanie przedmiotami, praca z materiałami sypkimi, klejącymi, płynnymi, masami plastycznymi, chwytu narzędzia pisarskiego;
7. stosuje się trening oka, koordynacji wzrokowo-ruchowej, równowagi, orientacji w przestrzeni i schemacie ciała;
8. dziecko jest zachęcane do spożywania różnych posiłków z uwagi na dużą wybiórczość pokarmową, przy stole;
9. wprowadza się polisensoryczne poznawanie otoczenia poprzez zabawy badawcze, eksperymenty i doświadczenia;
10. terapeuta przekazuje rodzicom dziecka informacje o rodzajach stosowanych ćwiczeń i dokumentuje fakt ich prowadzenia w dzienniku zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Cele ogólne programu:

- wzmacnianie mocnych stron dziecka (zapamiętywania, umiejętności wokalnych, matematycznych);
- modelowanie właściwych zachowań;
- uczenie rozpoznawania i nazywania emocji;
- rozwijanie umiejętności współzycia w grupie rówieśniczej,
- nauka planowania, przewidywania;
- trening koncentracji uwagi;
- rozwijanie zainteresowania otoczeniem – polisensoryczne poznawanie świata;
- ćwiczenie sprawności manualnej i grafomotorycznej;
- kształtowanie sprawności w zakresie samoobsługi i higieny;
- kształtowanie koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- pokonywanie onieśmienia, oporów, niechęci;
- „odwrażliwianie” dotykowe, słuchowe;
- ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej, sprawności językowej;

- rozwijanie procesów myślowych związanych z szeregowaniem, klasyfikowaniem, myśleniem przyczynowo-skutkowym;
- korygowanie trudności w sferze fizycznej, emocjonalnej i społecznej.

Cele szczegółowe programu z wyszczególnieniem przykładowych ćwiczeń:

Sfera ruchowa:

- ćwiczenia grafomotoryczne – praca z materiałem sypkim, masami plastycznymi, wykonywanie prac plastycznych różnymi technikami, malowanie palcami, wydzieranie, nawlekanie koralików, przekładanie przedmiotów pęsetą, zakręcanie zakrętek, otwieranie pojemników, zabawy paluszkowe;
- ćwiczenia samodzielnego posługiwania się sztućcami;
- zakładanie różnych części garderoby, zapinanie guzików, mycie i wycieranie rąk, czyszczenie zębów, picie z kubka bez rozlewania.

Sfera społeczno-emocjonalna:

- nazywanie różnych uczuć i emocji, rozpoznawanie ich na obrazku, naśladowanie, samodzielne okazywanie różnych stanów emocjonalnych;
- rozmowy, dyskusje, mówienie o swoich potrzebach, zadawanie pytań, opisywanie obrazków, sytuacji społecznych, zjawisk w przyrodzie, wyjaśnianie sytuacji trudnych, porażek;
- udział w grach opisujących stany emocjonalne, wyjaśnianie norm i zasad panujących w grze i w życiu, a także w grupie przedszkolnej;
- pokazywanie właściwych sposobów wyrażania emocji, które nie ranią innych, a także faktu, iż każdy ma uczucia i ma do nich prawo.

Sfera poznawcza:

- rozpoznawanie i różnicowanie obrazków, przedmiotów z życia codziennego, tworzenie zbiorów przedmiotów, łączenie przedmiotów w pary według przyjętego kryterium;
- doprowadzanie rozpoczętego zadania i zabawy do końca;
- wskazywanie różnic na obrazkach, układanie układanek typu memory pamięciowe, układanie rytmów, dopasowywanie elementów do układanki, budowanie z klocków, szacowanie liczby przedmiotów – mniej, więcej, tyle samo;
- odgadywanie i rozróżnianie dźwięków z otoczenia oraz wydawanych przez zwierzęta, słuchanie muzyki, gra w „Dźwiękowe memory”, odgadywanie źródła dźwięku, naśladowanie wybranych dźwięków, śpiewanie oraz interpretowanie ruchem tekstów piosenek, rymowanek, wierszyków czy odgadywanie zagadek słownych;
- układanie przedmiotów według wielkości, koloru, kształtu, przeznaczenia, układanie i opowiadanie historyjek obrazkowych.

Metody i techniki pracy wspierającej oraz terapeutycznej:

- metody oparte na działalności praktycznej; elementy metody integracji sensorycznej; metoda terapii ręki; ćwiczenia grafomotoryczne według H. Tymichovej;
- rysowane wierszyki (Klim-Klimaszewska, 2015);

- metody percepcyjne – oparte na obserwacji, pomiarze i pokazie;
- metody oparte na słowie (opowiadanie, opis, dyskusje);
- metody pedagogiki zabawy;
- metoda zadań stawianych do wykonania;
- elementy metody E. Gruszczyk-Kolczyńskiej – wspomaganie rozwoju umysłowego i kompetencji matematycznych;
- Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne;
- Metoda gimnastyki twórczej R. Labana;
- zabawy badawcze;
- zabawy paluszkowe;
- techniki relaksacyjne (Gładyszewska-Cylulko, Cytowska, Drzazga 2020).

Formy organizacyjne procesu edukacyjnego: indywidualna, grupowa.

Środki dydaktyczne (wybrane): karty pracy, układanki memory, etykiety z emocjami, emblematy do układania rytmów/sekwencji, farby, kredki, materiały sypkie, plastelina, ciastolina, różne rodzaje mas, zabawki konstrukcyjne – klocki, makiety, gry i pomoce rozwijające sprawności dotykowe, prawidłowy chwyt (peśetki, gąbki, faktury), obrazki, ilustracje, układanki obrazkowe, puzzle, zdjęcia, albumy, instrumenty muzyczne, przedmioty wydające dźwięki, rękawiczka do zabaw paluszkowych, nagrania piosenek, rymowanki, wierszyki, łożko wodne, zabawki podwieszane, maty i krążki sensoryczne, deskorolki, piłki, liny, koce, woreczki, ławeczki gimnastyczne, drabinki, produkty spożywcze oraz narzędzia kuchenne.

Sposoby motywowania dziecka:

- słowna pochwała;
- drobne nagrody materialne – naklejki, emblematy, serduszka;
- rozmowy z rodzicami;
- tworzenie poczucia bezpieczeństwa podczas zajęć.

Współpraca z innymi osobami i instytucjami: bieżące konsultacje i wymiana informacji oraz doświadczeń z rodzicami, psychologiem, innymi terapeutami oraz nauczycielami realizującymi zajęcia z Erykiem. Udział w szkoleniach i webinarium o tematyce terapii dysharmonii rozwojowych u dzieci.

Metody i narzędzia ewaluacji:

- okresowa ocena efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- rozmowy z rodzicami;
- analiza wytworów pracy dziecka według autorskiego arkusza;
- analiza danych z arkusza obserwacji.

Poniżej prezentuję wybrane ćwiczenia, jakie zostały zrealizowane z Erykiem w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, których głównym celem było terapeutyczne wspieranie rozwoju funkcji psychomotorycznych dziecka.

Ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, precyzji i celowości ruchów oraz motoryki małej i dużej



*Fotografia 1. Ćwiczenia precyzji i celowości ruchów.
Źródło: zdjęcie własne.*



*Fotografia 2. Ćwiczenia motoryki małej.
Źródło: zdjęcie własne.*



*Fotografia 3. Ćwiczenia motoryki małej.
Źródło: zdjęcie własne.*



*Fotografia 4. Ćwiczenia motoryki małej.
Źródło: zdjęcie własne.*



Fotografia 5. Ćwiczenia precyzji i celowości ruchów.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 6. Ćwiczenia precyzji i celowości ruchów.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 7. Ćwiczenia precyzji i celowości ruchów.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 8. Ćwiczenia motoryki dużej.

Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 9. Ćwiczenia motoryki dużej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 10. Ćwiczenia motoryki dużej i małej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 11. Ćwiczenia motoryki dużej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 12. Ćwiczenia motoryki dużej.
Źródło: zdjęcie własne.

Ćwiczenia sprawności manualnej i grafomotorycznej



Fotografia 13. Ćwiczenia sprawności manualnej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 14. Ćwiczenia sprawności manualnej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 15. Ćwiczenia sprawności grafomotorycznej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 16. Ćwiczenia sprawności manualnej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 17. Ćwiczenia sprawności manualnej.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 18. Ćwiczenia sprawności manualnej.
Źródło: zdjęcie własne.

Zabawy badawcze



Fotografia 19. Badanie rozpuszczalności substancji.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 20. Obserwacja zmian położenia rzeczy.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 21. Przenoszenie materiału sypkiego.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 22. Przesypywanie ziaren.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 23. Badanie i określanie zapachu.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 24. Badanie właściwości banana.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 25. Krojenie banana – „odwrażliwianie”.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 26. Badanie właściwości cieczy.
Źródło: zdjęcie własne.

Ćwiczenia w planowaniu czynności motorycznych i sekwencyjności ruchów



Fotografia 27. Ćwiczenia sekwencji.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 28. Układanie sekwencji.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 29. Układanie rytmu.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 30. Układanie rytmu.
Źródło: zdjęcie własne.

Ćwiczenia orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni



Fotografia 31. Ćwiczenia orientacji w schemacie ciała.
Źródło: zdjęcie własne.



Fotografia 32. Ćwiczenia orientacji w przestrzeni.
Źródło: zdjęcie własne.

5. Efekty realizacji programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i innych terapeutycznych

Nauczyciel i terapeuta pedagogiczny zauważają wiele pozytywnych zmian w funkcjonowaniu chłopca będących efektem objęcia go bieżącą i terapeutyczną pracą wspierającą w przedszkolu, jak również poza nim. Stwierdzają, że znacząco poprawiło się u niego funkcjonowanie motoryki małej. Ponadto chłopiec chętnie koloruje i rysuje obrazki, podejmuje także próby malowania rękami, już nie reaguje lękiem i krzykiem na zabawy typu sensorycznego. Wzrosła jego świadomość emocjonalna, m.in. potrafi nazwać emocję, którą czuje w danej chwili, ale też i tę, którą może w konkretnej sytuacji czuć inna osoba. Chętnie i zgodnie bawi się z innymi dziećmi oraz nawiązuje z nimi relacje. Potrafi dłużej koncentrować swoją uwagę na wykonywanym zadaniu, chętnie słucha innych i sam odważniej oraz coraz poprawniej buduje wypowiedzi. Jest samodzielny w czynnościach samoobsługowych. Podejmowane z chłopcem działania w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych o charakterze indywidualnym były zgodne z zaleceniami zawartymi w opinii wydanej przez Poradnię Psychologiczno-pedagogiczną w Brzesku. Chłopcu w wyniku terapii udało się poprawić sprawność dłoni i palców, sprawność grafomotoryczną i graficzną, a także wydłużyć koncentrację uwagi, nabyć umiejętności radzenia sobie z emocjami w sytuacji niepowodzenia, uzyskać „odwrażliwienie” dotykowe i słuchowe, poprawić ogólną sprawność fizyczną i koordynację wzrokowo-ruchową oraz celowość wykonywanych ruchów. Ponadto uzyskać poprawę orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni, a także rozwinąć zdolność myślenia przyczynowo-skutkowego.

Logopeda zauważa, że chłopiec obecnie coraz chętniej wyraża swoje opinie, spostrzeżenia, pragnienia i uczucia. Buduje coraz bardziej spójne i logiczne wypowiedzi, zwykle tworzy poprawną gramatycznie narrację, uwzględniając kolejność zdarzeń. Wzbogacił zasób swojego słownictwa czynnego i biernego. Chłopiec sukcesywnie rozwija słuch fonemowy, pozwalający wychwycić błędy w swych wypowiedziach. Chętnie poprawia błędy innych i swoje, aktywnie „szuka” prawidłowego brzmienia wyrazu. Poprawnie realizuje wszystkie samogłoski i spółgłoski.

Psycholog zwraca uwagę, że usprawniano u chłopca kompetencje komunikacyjne, rozumienie emocji oraz sytuacji społecznych. Zajęcia pomogły chłopcu zaadaptować się do grupy przedszkolnej. Eryk chętnie w nich uczestniczy, słucha, zadaje pytania, żartuje, co z kolei przekłada się na chęć aktywnego uczestnictwa w zajęciach grupowych. Chłopiec sam inicjuje i wchodzi w interakcje z innymi dziećmi a także pozyskuje sobie bliskich kolegów. Zaczyna rozumieć a także stosować się do zasad obowiązujących w grach oraz zabawach. Zadaje pytania, uczy się podejmować proste decyzje przez co wyraża swoje pragnienia. Uczy się także akceptować i właściwie reagować na własne emocje, choć potrzebuje jeszcze więcej czasu, aby uspokoić się w trudnych dla siebie sytuacjach. Rozpoznaje i nazywa wybrane emocje u innych osób, doskonali rozumienie sytuacji społecznych. Eryk nie wybucha złością/płaczem, gdy przez przypadek potknie się lub uderzy. Znacząco wydłużył się czas koncentracji uwagi np. w sytuacji układania historyjki obrazkowej. Eryk uczęszczał do psychologa na zajęcia indywidualne rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne. W ramach zajęć psycholog wykorzystywał szereg metod, m.in: metodę Snoezelen (Sala Doświadczenia Świata), terapię integracji sensorycznej, terapię ręki, bajkoterapię, elementy psychoterapii (w szczególności terapii poznawczo-behawioralnej), metodę relaksacji i niedyrektywną terapię zabawową. Za ich pomocą czy coś się poprzesuwało?

Terapeuta SI twierdzi, że chłopiec wykazuje ostrożność, choć już nie reaguje krzykiem, płaczem i wycofaniem, gdy jest zachęcany do kontaktu z różnymi masami plastycznymi. Chętnie wycina, koloruje, rysuje po śladzie. Znacząco wzmocniły się mechanizmy posturalne chłopca, który coraz chętniej pokonuje tor przeszkód, huśta się na różnego rodzaju sprzęcie podwieszanym, powtarza proste sekwencje ruchowe.

Poniżej zamieszczam zdjęcia własne obrazujące obecne funkcjonowanie Eryka w różnych działaniach, które w ostatnim czasie wykonywał podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Funkcjonowanie Eryka podczas ćwiczeń rozwijających koordynację wzrokowo-ruchową i „odwrażliwiania” dotykowego



Fotografie 33-34. Ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej.
Źródło: zdjęcia własne.





Fotografie 35-38. Ćwiczenia „odwrażliwiania” dotykowego i koordynacji wzrokowo-ruchowej.
Źródło: zdjęcia własne.



Fotografie 39-40. Ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej.
Źródło: zdjęcia własne.

Zmieniający się chwyt narzędzia pisarskiego



Fotografie 41-46. Zmiany chwytu narzędzia pisarskiego u Eryka.
Źródło: zdjęcia własne.

Podsumowanie i refleksje

Studium przypadku chłopca zamieszczone w tym artykule pokazuje analizę problemów, z jakimi boryka się 4-letni chłopiec z zaburzeniami integracji sensorycznej oraz nieharmonijnym rozwojem. Wnikliwe poznanie trudności chłopca poprzedziło poznanie i wdrożenie konkretnej koncepcji wielospecjalistycznych działań terapeutycznych oraz wspierających, które przyniosły u niego korektę trudności i znaczny progres rozwojowy. Realizowano je w bieżącej pracy w grupie przedszkolnej i specjalistycznej – logopedycznej, psychologicznej, terapii integracji sensorycznej i terapii pedagogicznej.

Rodzice Eryka doceniają duży wkład pracy nauczycieli oraz terapeutów, a także systematyczne, dostosowane do jego możliwości i potrzeb zajęcia, jak również stałą i ścisłą z nimi współpracę w przedszkolu. Wskazują, że rzetelna współpraca rodziców, nauczycieli i terapeutów przyniosła pozytywne efekty w postaci postępów z terapii rozwoju chłopca. Mama Eryka tak o tym mówi:

Mam na imię Aleksandra. Jestem mamą Eryka, który obecnie ma 5,5 roku. Postrzegam go jako inteligentnego i wrażliwego chłopca z wielkim potencjałem. Mogłabym tak wyliczać, ponieważ jestem z niego ogromnie dumna. Patrząc na Eryka, rozpira mnie radość, ponieważ widzę, jak pokonuje swoje bariery i słabości – te duże i te mniejsze. Jego narodziny były najpiękniejszym dniem w moim życiu. Będąc w ciąży, niejednokrotnie rozmyślałam o tym, jak będzie wyglądało macierzyństwo. Widziałam je zawsze w pięknych, kolorowych barwach. Stało się jednak inaczej, ponieważ Eryk od początku swojego życia przez większość dnia oraz nocy płakał, był drażliwy. Zdarzało się, że wyjście z domu na spacer było nie lada wyzwaniem. Problematiczne dla niego były także miejsca o dużym natężeniu hałasu, który powodował u niego zdenerwowanie, krzyk i zasłanianie uszu. W wyniku specjalistycznej diagnozy podjęliśmy rehabilitację Eryka metodą Vojty i Bobath, gdyż syn miał wzmożone napięcie mięśniowe oraz asymetrię ułożeniową. Jego mowa była opóźniona, co wynikało – jak się okazało w późniejszym czasie – z zaburzeń integracji sensorycznej. Dla mnie i dla mojego męża radzenie sobie z tą sytuacją było bardzo trudne, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym oraz emocjonalnym. Czasem brakowało nam sił, jednak troska o własne dziecko wszystkie trudy przewyższała. Dość długo trwało zanim usłyszeliśmy trafną diagnozę, która brzmiała: zaburzenia integracji sensorycznej i nieharmonijny rozwój. Kilka razy Erykowi zostały postawione błędne diagnozy. Zaznaczam, że wraz z mężem nie byliśmy i nie jesteśmy rodzicami, którzy „wypieraliby” z świadomości fakt, że nasze dziecko ma problemy w funkcjonowaniu. Dlatego też nieustannie szukaliśmy sposobu, by mu pomóc je przezwyciężyć. W tym celu diagnozowaliśmy, badaliśmy syna u specjalistów. Z perspektywy czasu sędzę, że było to bardzo dobre podejście, ponieważ Eryk w wieku 2,5 lat miał już komplet badań oraz diagnoz. Byliśmy świadomi, że im wcześniej dziecko uzyska pomoc, tym lepsze będzie jego życie.

Myślę, że każdego rodzica dziecka z trudnościami rozwojowymi powinna cechować determinacja, gdyż tylko wtedy będzie w stanie szybko i skutecznie udzielić mu wsparcia i pomocy. Eryk, mając 2 lata przez ponad rok uczęszczał na prywatne zajęcia terapeutyczne integracji sensorycznej oraz logopedyczne. Zajęcia te w znacznym stopniu przyczyniły się do lepszego funkcjonowania syna. Kiedy skończył 3 lata, po przeprowadzce do nowego miejsca zamieszkania, zaczęliśmy szukać dla Eryka odpowiedniego przedszkola. W mojej głowie w tym czasie rodziło się wiele pytań i obaw o to, czy Eryk poradzi sobie w przedszkolu. Czy podoła? Czy jest gotowy pod względem społecznym i emocjonalnym na dłuższy pobyt w ciągu dnia w przedszkolu? Mieliśmy wiele szczęścia, gdyż trafiliśmy na znakomite przedszkole, a w nim na życzliwych, oddanych oraz empatycznych nauczycieli i specjalistów zaangażowanych w swoją pracę, niosących pomoc i wsparcie synowi. Pierwsze pół roku dla Eryka było trudne, ponieważ musiał nauczyć się „żyć” w grupie oraz dostosować się do panujących w niej norm i zasad. Pomimo trudnego „startu” Eryka nie czuliśmy się zdruzgotani, ponieważ zawsze mogliśmy liczyć na pomoc i rady ze strony

nauczycieli z przedszkola. Nigdy nie zostawaliśmy sami z problemem – ani my rodzice, ani nasz syn. Zawsze dostawaliśmy ogrom profesjonalnego wsparcia. Dzięki wykwalifikowanej kadrze Eryk został objęty pomocą ze strony – terapeutę pedagogicznego, logopedy, psychologa oraz terapeutę SI. Systematycznie zdobywał nowe umiejętności, uczestnicząc w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Wszyscy specjaliści byli otwarci, zaangażowani i konsekwentni w swoich działaniach. Jako rodzice mogliśmy na bieżąco otrzymywać informacje o synu, współuczestniczyć w terapii i śledzić jego postępy, które napawały nas dumą. Eryk w krótkim czasie nadrobił wszystko kluczowe braki, a my rodzice nie mogliśmy wyjść z podziwu. Z miesiąca na miesiąc robił wielkie postępy. Wracając wspomnieniami do tych trudniejszych momentów z życia mojego syna zastanawiamy się: Co by było gdyby Eryk nie trafił do Przedszkola Integracyjnego im. Św. Siostry Faustyny w Brzesku, które ma tak wysoki poziom organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Co by było gdybyśmy go nie diagnozowali? Co by było gdybyśmy nie potrafili lub/i zdołali mu pomóc? Wreszcie – co najważniejsze – gdybyśmy nie dostali tyle wsparcia ze strony nauczycieli i terapeutów. Nie możemy sobie tego wyobrazić. Jesteśmy z mężem świadomi, że przed nami jako rodzicami Eryka jest jeszcze wiele wyzwań, ale już się ich nie obawiamy.

Na koniec moich przemyśleń i refleksji chciałabym zaapelować do rodziców dzieci z podobnymi problemami jak nasz syn. Drodzy rodzice! Nie bójcie się diagnozować swoich dzieci. Jeśli tylko widzicie jakieś trudności to jak najszybciej szukajcie pomocy u specjalistów. Niczego się nie obawiajcie. Przede wszystkim zaufajcie swojej intuicji. Miejcie pewność, że dobro waszego dziecka jest przecież najważniejsze!

Bibliografia

- Ayres, J. (2018). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2011). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Błęszyński, J. (2005). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bogdanowicz, M. (2000). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Bogdanowicz, M. (2014). *Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2011). *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Dziedziewicz, D. (2011). Wspierać: kto, w jaki sposób i z jakim skutkiem? W: H. Hamer, E. Gruszczyk-Kolczyńska, B. Śliwerski, M. Karwowski (red.), *Psychologia w szkole* (s. 35-40). Warszawa: Difin.
- Gładyszewska-Ceculko, J., Cytowska, B., Drzazga, A. (2020). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jaffke, F. (2011). *Teatrzyk lalek w przedszkolu Waldorskim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaczmarek, Ł., Słysz, A., Soroko, E. (red.). (2006). *Od systemu terapeutycznego do interwencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii na zajęciach terapeutycznych w przedszkolu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kruk-Lasocka, J., Krajewski, J. (2013). *Psychomotoryka 2. Ruch pełen znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Leżańska, W., Płóciennik, E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maciarz, A. (2005). *Mały leksykon pedagoga specjalnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Majewska, J., Majewski, A. (2012). *Zarys Psychomotoryki. Teoria i Praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Przyrowski, Z. (2021). *Integracja sensoryczna. Teoria, Diagnoza, Terapia*. Supno: Wydawnictwo Empis.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1798).
- Sekułowicz, M., Kruk-Lasocka, J., Kulmatycki, L. (2008). *Psychomotoryka. Ruch pełen znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sherborne, W. (2022). *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa: PWN.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2017). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: CEBP.
- Skibska, J. (2014). *Wspieranie rozwoju małego dziecka*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
- Skorek, E.M. (2004). *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmałek, J., Wyszyński, D. (2019). *Terapia ręki od A do Z*. Gdańsk: Wydawnictwo: Harmonia.

<https://regnerlogopedia.pl/masaz-wibracyjny-jako-forma-stymulacji-sensomotorycznej/>.

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/psychomotoryka.html>.

PRACA Z DZIECKIEM 6-LETNIM Z ZABURZENIAMI ROZWOJU MOTORYCZNEGO W PRZEDSZKOLU: STUDIUM PRZYPADKU (*Kinga Semyrko*¹)

Streszczenie

Dzieci, u których stwierdzono zaburzenia rozwoju motorycznego, powinny być poddawane terapii jak najwcześniej. Często odbywa się to dopiero, gdy dziecko jest w przedszkolu. Proces udzielania pomocy terapeutycznej dziecku może być rozpoczęty po sporządzeniu wnikliwej diagnozy w jego środowisku rodzinnym i edukacyjnym (przedszkole, szkoła) oraz w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rozdział zawiera omówienie studium przypadku dziecka 6-letniego z zaburzeniami w rozwoju motorycznym oraz opis programu terapii.

Słowa kluczowe: dziecko 6-letnie, rozwój motoryczny, zaburzenia, terapia, studium przypadku, program terapii, przedszkole.

Summary

Children who result in impaired motor development should be treated as primary. Often it only happens when the child is in kindergarten. The process of assistance that may occur may be initiated after a thorough diagnosis has been made in the child's family and educational environment (kindergarten, school) and in a psychological and pedagogical counseling center. The article contains a discussion of a case study of a 6-year-old child using motor development and a description of the treatment program.

Keywords: 6-year-old child, motor development, disorders, therapy, case study, programme, kindergarten.

Wprowadzenie

Dzieci od początku swojego życia są nieustannie w ruchu, który jest ważnym czynnikiem rozwoju fizycznego i psychicznego. Jak wynika z psychologii rozwoju dziecka, w okresie przedszkolnym rozwój motoryczny przebiega dynamicznie i dlatego jest nazywany złotym wiekiem motoryczności. Dynamika tego rozwoju dotyczy zarówno tempa, jak i rytmu, a ponadto wszechstronności. Dzieci w wieku przedszkolnym, będąc w ruchu, zdobywają i doskonalą swoją sprawność w obrębie motoryki całego ciała. Ruchy dziecka w tym wieku stają się stopniowo celowe, sprawne, płynne i zautomatyzowane. Zdarza się, że u niektórych dzieci ujawniają się deficyty i zaburzenia spowodowane różnymi czynnikami często dopiero w wieku przedszkolnym. Osobą, która zazwyczaj jako pierwsza rozpoznaje deficyty w obszarze motoryki u dziecka, jest nauczyciel przedszkola, który na podstawie diagnozy przedszkolnej organizuje mu pomoc pedagogiczną adekwatną do jej wyników. W przypadku gdy występują u dziecka zaburzenia w tym obszarze funkcjonowania, za zgodą rodziców odbywa ono diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej, co owocuje opracowaniem koncepcji działań pomocowych w formie terapii pedagogicznej (Balejko, Zińczuk, 2006; Cieszyńska, Korendo, 2014; Skarbak, Wrońska, 2017).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Rozdział prezentuje studium przypadku dziecka 6-letniego z zaburzeniami tej sfery rozwoju i koncepcję terapii w przedszkolu. Ważnym elementem procesu udzielania pomocy dziecku w tej formie jest program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. W dalszej części zamieszczono własny program takich zajęć, który Autorka zrealizowała z 6-letnią dziewczynką w przedszkolu jako jej nauczycielka i zarazem terapeuta pedagogiczny.

1. Rozwój motoryczny dzieci 6-letnich – właściwości i zaburzenia

Rozwój wszystkich sfer funkcjonowania dziecka jest determinowany przez ruch organizmu. Wraz z doskonaleniem motoryki rozwija się u niego mowa, myślenie, percepcja wzrokowa i słuchowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, orientacja przestrzenna oraz sprawność manualna. Według K. Skarbek oraz I. Wrońskiej (2017, s. 37), „Rozwój motoryczny człowieka przebiega ściśle od siebie uzależnionymi etapami”. Dostrzegalnym przejawem jego rozwoju u najmłodszych dzieci jest „rozwój kontroli postawy ciała i lokomocji (...), oraz rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej” (Plandowska, 2017, s. 65), motoryki dużej (sprawności ruchowej całego ciała) i motoryki małej (ruchów manipulacyjnych). Warto zaznaczyć, że rozwój ruchów podstawowych poprzedza rozwój ruchów precyzyjnych. M. Siatrak i M. Onochin-Mączka piszą o tym następująco: „Mały ruch ma źródło w ruchu większym” (2017, s. 4), a więc rozwój motoryki małej determinuje rozwój motoryki dużej.

Dzieci w wieku przedszkolnym doskonalą umiejętności motoryczne zdobyte w okresie poniemowlęcym. Rozwijają płynność, rytmiczność i siłę ruchów, co wiąże się realizacją silnej potrzeby działania. Należy zauważyć, że korzystne dla rozwoju ich motoryki jest tworzenie w środowisku domowym i rodzinnym warunków do zaspokojenia tej potrzeby, co przyczynia się do „nabywania ogólnej sprawności ruchowej związanej z rozwijaniem ruchów lokomocyjnych oraz równowagi” (Skarbek, Wrońska, 2017, s. 50).

Edukacja przedszkolna, w myśl zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U z 2017 r., poz. 356 ze zm.), powinna wspierać rozwój dzieci, by mogły uzyskać gotowość szkolną i nabyć szereg umiejętności niezbędnych do radzenia sobie w sytuacjach życia w społeczności szkolnej i w szerszym środowisku. Zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej, gotowość szkolna to osiągnięcie przez dziecko „takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, który umożliwi mu podjęcie nauki w szkole” (2012, s. 143). Przejawem gotowości szkolnej dziecka w obszarze fizycznym jest odporność na zmęczenie oraz wysoka sprawność ruchów całego ciała. Dziecko przejawia dużą aktywność fizyczną, koordynację ruchów, wykonuje proste ćwiczenia gimnastyczne, orientuje się w schemacie własnego ciała, a także łączy bieg z kopnięciem piłki. Skoordynowane i płynne ruchy rąk umożliwiają właściwe tempo pisania i odporność na zmęczenie (Cieszyńska, Korendo, 2014; Plandowska, 2017).

Szósty rok życia charakteryzuje duża aktywność ruchowa i poszerzenie wachlarza umiejętności, które są warunkowane wzrostem siły oraz koordynacji ruchów. W tym wieku dziecko wykonuje płynne ruchy kilku kombinacji ruchowych, m.in.: w ćwiczeniach na przyrządach, stojąc na jednej nodze z zamkniętymi oczami czy pokonując przeszkody. Dziecko 6-letnie powinno osiągnąć umiejętności charakterystyczne dla swojego wieku, jednak należy pamiętać, że rozwija się we własnym tempie i niektóre sprawności mogą pojawić się w późniejszym okresie. W rozwoju motorycznym dziecka mogą ujawniać się także deficyty, które w zależności od podłoża i zasięgu zakłócają funkcjonowanie różnych sfer. Zaburzeniami rozwoju są „poważane odchylenia od tych norm rozwojowych

– zarówno w budowie ciała, jak i poszczególnych funkcji – które stwierdza się u większości dzieci w danym wieku” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 198), głównie ujawniające się w okresie dzieciństwa (Cieszyńska, Korendo, 2014).

Opóźnienia rozwoju motorycznego mogą mieć charakter fragmentaryczny lub globalny. Zaburzenia rozwoju motoryki dużej określane są mianem niezręczności ruchowej, która przejawia się ogólną niezgrabnością, brakiem koordynacji ruchów, ich precyzji, szybkości i zwinności (m.in. są to: trudności w utrzymaniu równowagi, rzucaniu i chwytaniu piłki, wspinaniu się, opanowaniu nowych oraz złożonych czynności). Charakterystycznym przejawem niezręczności ruchowej są występujące współruchy. Zaburzenia oraz deficyty rozwoju motoryki małej występują w formie niezręczności manualnej i obejmują głównie czynności samoobsługowe. Dzieci przejawiają trudności w manipulowaniu przedmiotami użytku codziennego, a ich ruchy są wolne i niezręczne, przez co poziom graficzny pisma jest bardzo niski. Charakterystyczną cechą niezręczności manualnej jest nadmierne lub za małe napięcie mięśniowe (Skarbek, Wrońska, 2017).

2. Diagnoza i terapia zaburzeń w rozwoju motorycznym dzieci

Diagnoza pedagogiczna powinna być oparta na wnikliwej obserwacji rozwoju dziecka, z uwzględnieniem wszystkich obszarów jego funkcjonowania. Nauczyciel w przedszkolu jest zobowiązany do gromadzenia informacji o mocnych i słabych stronach dziecka, przebiegu oraz warunkach jego uczenia się, żeby w konsekwencji udzielić profesjonalnego wsparcia w niwelowaniu trudności i rozwijaniu zdolności. Diagnoza przedszkolna stanowi o możliwie pełnym poznaniu funkcjonowania dzieci realizujących roczne przygotowanie przedszkolne, zakończone analizą i oceną gotowości szkolnej dziecka. Nauczyciel na podstawie swych spostrzeżeń oraz analiz opracowuje dwukrotnie w ciągu roku szkolnego diagnozę pedagogiczną dziecka i przekazuje rodzicom jej wyniki. Działanie to ma na celu ustalenie dalszego postępowania stymulującego prawidłowy rozwój dziecka (Leżańska, Płóciennik, 2021).

Do prawidłowego przeprowadzenia diagnozy pedagogicznej konieczne jest wykorzystanie odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. W diagnozowaniu rozwoju motorycznego najskuteczniejszym narzędziem badawczym jest obserwacja, która polega na celowym, uważnym i planowym przyglądaniu się dzieciom, a następnie odnotowywaniu wyników w arkuszach obserwacji lub dzienniczkach obserwacji. Diagnozę rozwoju motorycznego można także przeprowadzić poprzez analizę wytworów pracy dziecka oraz analizę dokumentów, którymi są np. karty zdrowia, opinie wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną itd. K. Skarbek i I. Wrońska (2017) proponują zastosowanie gotowych narzędzi diagnostycznych, jednak główną wartość przypisują tym samodzielnie tworzonym przez nauczycieli, które są dostosowane do potrzeb konkretnego dziecka. Wśród gotowych narzędzi znajdują się np. Skala Gotowości Szkolnej (Frydrychowicz i in., 2006) czy też Bateria 5/6S (Bogdanowicz i in., 2010) – bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci w wieku przedszkolnym. W. Leżańska i E. Płóciennik (2021) wśród narzędzi wykorzystywanych do diagnozowania ogólnej sprawności motorycznej dzieci wskazują Wrocławski Test Sprawności Fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym (Sekita, 1988) i Indeks Sprawności Fizycznej (Zuchora, 1982).

Rozpoznanie niepokojących sygnałów związanych z kłopotami w nauce dziecka skutkuje rozpoczęciem postępowania diagnostycznego, które zostaje przeprowadzone w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Następnie dokonuje się w przedszkolu/szkole

analizy i interpretacji zebranego materiału, na podstawie czego wyznacza się kierunek pracy terapeutycznej z dzieckiem (Balejko, Zińczuk, 2006). Terapia ukierunkowana jest „na pomoc jednostce w przywróceniu jej zdrowia, umiejętności lub poprawie jej ogólnego funkcjonowania” (Skałbana, Lewandowska-Kidoń, 2019, s. 17). Głównym założeniem terapii pedagogicznej jest rozpoznawanie i zaspakajanie indywidualnych potrzeb oraz możliwości rozwojowych dziecka. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne mają na celu korekcję – usprawnianie deficytów rozwojowych, a także kompensację – usprawnianie zaburzonych funkcji i wytwarzanie mechanizmów wspierających funkcji uszkodzonych. Można zatem przyjąć, że zajęcia te mają charakter naprawczo-wyrównawczy, oddziałujący na wszystkie sfery funkcjonowania dziecka z zaburzeniami motorycznymi: percepcję, motorykę, język, pamięć, uwagę, emocje i motywację.

3. Studium przypadku²

Identyfikacja badanego dziecka

Zosia (imię zostało zmienione) urodziła się 1 stycznia 2016 roku. Poród zakończył się cesarskim cięciem. W badaniu dziewczynka uzyskała maksymalną liczbę punktów w skali Apgar. W 6. miesiącu życia u Zosi zdiagnozowano asymetrię ułożeniową, w związku z czym została poddana rehabilitacji, zakończonej w wieku 14 miesięcy. Dziewczynka zaczęła siadać w wieku powyżej 7. miesiąca, a samodzielne chodzenie opanowała w wieku 14 miesięcy. Zaczęła uczęszczać do przedszkola, mając 2 lata i 9 miesięcy. W tym okresie przejawiała duże problemy adaptacyjne. Komunikowała się głównie z dorosłymi, jedynie za pomocą gestów i pojedynczych słów, nie radziła sobie z emocjami i samoobsługą. Ujawniała też, co zostało potwierdzone w badaniach w poradni psychologiczno-pedagogicznej, znacznie obniżoną sprawność motoryczną, opóźniony rozwój poznawczy i mowy, a także trudności w czynnościach samoobsługowych. Wymagała pomocy przy ubieraniu się i rozbieraniu, myciu oraz spożywaniu posiłków. Nauczyciele obserwowali u dziewczynki nasilone trudności w realizacji zadań, które wymagały zaangażowania motoryki małej, m.in. podczas rysowania szlaczków, cięcia nożyczkami, lepienia z plasteliny, malowania pędzlem, nawlekania koralików na nitkę lub drucik, układania klocków i puzzli. W obszarze motoryki dużej wykazywała trudności w wykonywaniu „pajacyków”, podskoków, łapaniu piłki, chodzeniu po narysowanej na podłodze linii prostej. Często potykała się podczas chodzenia i biegania. Ponadto dziewczynka przejawiała problemy z klasyfikacją przedmiotów według podanej cechy, dostrzeganiem podobieństw i różnic między dwoma obrazkami. W psychologicznych badaniach stwierdzono mniejszą od wzorca wiekowego pojemność pamięci krótkotrwałej oraz niski poziom rozumowania matematycznego. Zdiagnozowano także problemy z radzeniem sobie z emocjami, przejawiające się wybuchem płaczu, krzykiem i unikaniem kontaktów z innymi dziećmi. Obecnie 6-letnia Zosia nie choruje na żadne choroby przewlekłe i nie przyjmuje na stałe żadnych leków.

Środowisko rodzinne dziecka

Dziewczynka wychowuje się w pełnej rodzinie, ma starszego brata, z którym rzadko spędza czas. Jej mama nie pracuje zawodowo, gdyż chce poświęcić jak najwięcej czasu na pracę z córką. Ojciec Zosi pracuje za granicą, przez co ich kontakty są ograniczone.

² Studium przypadku oraz program terapeutyczny jest skróconym i poprawionym fragmentem niepublikowanej pracy dyplomowej napisanej przez autorkę pod kierunkiem dr M. Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Z wywiadu z matką wynika, że Zosia najchętniej wolny czas spędza właśnie z nią, bawiąc się ciastoliną, malując, spacerując, jeżdżąc na rowerze i urządzając teatrzyki kukiełkowe. Zosię i jej mamę łączy widoczna, silna więź uczuciowa. Współpracę mamy dziewczynki z przedszkolem cechuje duże zaangażowanie i stała gotowość do włączania się w działania wspierające jej rozwój, które są podejmowane w przedszkolu.

Identyfikacja problemu

Pierwsze objawy trudności w rozwoju motorycznym u 6-letniej Zosi zostały zidentyfikowane przez nauczyciela (będącego jednocześnie terapeutą pedagogicznym) w przedszkolu podczas realizacji obserwacji i diagnozy przedszkolnej. W oparciu o uzyskane dane stwierdzono opóźnienie rozwoju prakcji, nadmierne napięcie mięśniowe, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, brak samodzielności w korzystaniu z toalety, ubieraniu się, jedzeniu i myciu. Zaobserwowano także trudności w zakresie ruchów precyzyjnych. Przeprowadzona diagnoza wskazywała na zaburzenia rozwoju motorycznego dziewczynki. Należy zaznaczyć, że Zosia częściowo opanowała czynności samoobsługowe, mając 5 lat (m.in.: korzystanie z toalety, mycie rąk, buzi, ubieranie się, posługiwanie się sztućcami), nadal jednak jako 6-latka nie potrafi zapinać guzików czy suwaków oraz sznurować butów. Duże trudności sprawia jej chodzenie po schodach naprzemiennym krokiem, bez trzymania się poręczy, łapanie i rzucanie piłki, wykonywanie przewrotów, stanie i skakanie na jednej nodze, a także rzucanie piłeczką do określonego celu. W zakresie motoryki małej dziewczynka przejawia nieprawidłowy chwyt, trudności w rysowaniu figur geometrycznych, wycinaniu nożyczkami i nawlekaniu koralików na nitkę lub drut. Częściowo opanowała umiejętność rysowania szlaczków, malowania w określonych konturach, lepienia plasteliną i odwzorowywania ułożonych wzorów. Zdiagnozowane trudności były podstawą do przeprowadzenia badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej, które wykonano, gdy dziewczynka miała 3 lata.

Geneza i dynamika badanego problemu

Pierwsze objawy świadczące o zaburzeniach rozwoju motorycznego u badanej dziewczynki pojawiły się w okresie niemowlęcym. Znaczącym dla identyfikacji zaburzeń rozwoju motorycznego okazał się wiek przedszkolny, w którym nauczyciel rozpoznał trudności w funkcjonowaniu Zosi w zakresie motoryki małej i dużej. Zauważone trudności skłoniły nauczyciela do przeprowadzenia miesięcznej obserwacji dziecka w różnych sytuacjach. Po skonsultowaniu swoich spostrzeżeń z jej matką, nauczyciel zasugerował zasięgnięcie porady u specjalisty, na podstawie której mama zdecydowała się na wykonanie badania córki w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Równocześnie w przedszkolu w bieżącej pracy prowadzono działania wspierające funkcje motoryczne Zosi, które obejmowały czynności samoobsługowe, koordynację wzrokowo-ruchową, ruchy precyzyjne oraz ruchy całego ciała.

Znaczenie problemu

Zaburzenia rozwoju motorycznego, które przejawia dziewczynka, utrudniają jej codzienne funkcjonowanie, zarówno w czynnościach samoobsługowych, jak i w grupie rówieśniczej. Dziewczynka przez niezręczność ruchową całego ciała często rezygnuje z wspólnych zabaw ruchowych z rówieśnikami, traci wiarę we własne możliwości, nie kończy rozpoczętych prac, ale także nie podejmuje nowych wyzwań ze strachu przed

porażką oraz odrzuceniem. Zosia bardzo często prosi o pomoc nauczyciela w różnych czynnościach, jest bardzo bojaźliwa. Jej ruchy są kanciaste, mało płynne, a aktywność ruchowa bardzo niska. W codziennej działalności Zosia traci dużo energii podczas wykonywania współruchów. Wzmoczone napięcie mięśniowe powoduje, że ma problemy w czynnościach precyzyjnych, np. zbyt mocno naciska na kartkę narzędziem pisarskim i wtedy kreśli niekształtne litery.

Prognoza pedagogiczna

Negatywna

Analiza danych uzyskanych w diagnozie pozwoliła zauważyć, że rozwój motoryczny Zosi przebiega znacznie poniżej przyjętych norm rozwojowych. Dziewczynka przez niezręczność ruchową całego ciała ma duże problemy w codziennym funkcjonowaniu, m.in. w czynnościach związanych z ubieraniem się, myciem czy spożywaniem posiłków. Utrzymanie się takiego stanu może doprowadzić do zależności od pomocy innych osób, a tym samym obniżenia poczucia własnej wartości. Zaniechanie podjęcia oddziaływań wspierających trudności Zosi zapewne będzie skutkowało pogłębieniem się zaburzeń motorycznych. Dziewczynka z obawy przed niepowodzeniem prawdopodobnie nadal będzie unikała aktywności ruchowych. Nasilą się też trudności związane z zaburzeniami motoryki małej, co będzie miało negatywne skutki w poprawnym pisaniu i czytaniu, gdy zostanie uczennicą klasy I.

Z pewnością zaniechanie terapii zaburzeń motorycznych Zosi negatywnie wpłynie na jakość jej dalszego życia. Utrzymanie się zdiagnozowanych problemów może skutkować znacznym obniżeniem samodzielności dziewczynki i poziomu jej aktywności fizycznej, a także może stanowić przyczynę wielu chorób. Aby zapobiec i wyeliminować pogłębianie się wymienionych wyżej trudności dziecka, konieczne jest kontynuowanie działań wspierających jej rozwój motoryczny.

Pozytywna

Optymistyczne jest to, że Zosia na ogół jest zdrowym dzieckiem, które nie choruje i nie przyjmuje żadnych leków, co pozwala na realizację systematycznych działań wspierających jej rozwój w przedszkolu i w domu. Należy podkreślić, że wczesna i trafna diagnoza rozwoju motorycznego Zosi w przedszkolu umożliwiła wykrycie znacznych zaburzeń w tym obszarze i wdrożenie oddziaływań wspierających w bieżącej pracy. Można się spodziewać, że kontynuacja pracy z dzieckiem wpłynie na poprawę samodzielności w codziennym funkcjonowaniu. Zapewne działania wspierające rozwój motoryki dużej przyczynią się do podniesienia komfortu życia Zosi, która będzie mogła nie tylko uczestniczyć w różnorodnych aktywnościach ruchowych, ale także stanie się pewniejsza siebie. Jej ruchy staną się bardziej celowe i płynne, co w efekcie pomoże jej uwierzyć we własne możliwości. Wdrożenie oddziaływań wspierających motorykę małą wpłynie na poprawę tempa oraz jakości pracy ruchów precyzyjnych. Pozwoli to osiągać lepsze wyniki w nauce w klasie I oraz uzyskać poczucie sukcesu. Dzięki systematycznej pracy dziewczynka wzmocni poczucie własnej wartości, nie będzie czuła się gorsza od rówieśników, a pewność siebie pozwoli jej nawiązać nowe przyjaźnie.

Kontynuacja działań wspierających zaburzony rozwój motoryczny dziewczynki przyniesie pozytywne efekty w jej rozwoju. Zosia stanie się bardziej samodzielna, co w efekcie pozwoli jej sprostać różnorodnym zadaniom na dalszych etapach nauki.

4. Działania wspierające funkcje motoryczne u dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego

Podstawą opracowania koncepcji działań wspierających zaburzony rozwój motoryczny Zosi stanowiły wyniki diagnozy przedszkolnej i opinia wydana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną rodzicom. Przedszkolny zespół ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którego skład stanowili dyrektor przedszkola, terapeuta pedagogiczny, nauczyciele i rodzice Zosi, opracował koncepcję udzielania jej pomocy. Zgodnie z ustaleniami tego zespołu, terapeuta pedagogiczny opracował dla dziewczynki program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, który obejmował: usprawnienie celowych i precyzyjnych ruchów rąk oraz ich współdziałania, stymulację rozwoju orientacji przestrzennej, percepcji wzrokowej, słuchowej, grafomotoryki rąk, zdolności koncentracji uwagi, a także usprawnienie pamięci i mowy.

W bieżącej pracy z Zosią w grupie nauczycielka wychowania przedszkolnego organizowała różnorodne sytuacje edukacyjne, by dziewczynka mogła ćwiczyć, doskonalić oraz utrzymywać swoje umiejętności. W pracy z dzieckiem wykorzystywała pozytywne wzmocnienia przez pochwały i zachęty. Praca z dziewczynką w grupie była konsultowana z terapeutą pedagogicznym i jej matką. Dość szybko dało się zauważyć u Zosi wzrost wiary we własne możliwości, poprawę samodzielności, zainteresowanie uczestnictwem w zabawach, zajęciach ruchowych i czynnościach manualnych. Wszelkie spostrzeżenia, zarówno dotyczące trudności w nabywaniu nowych umiejętności, jak i sukcesów, systematycznie omawiano z matką. Terapeuta pedagogiczny, rozpoczynając zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, ustalił z matką zasady współpracy i umożliwił jej uczestnictwo w kilku zajęciach, w trakcie których mogła obserwować, jak należy pracować z Zosią. Omówiono m.in.: formy kontaktu, sposoby i rodzaje prowadzonych ćwiczeń, sposoby motywowania oraz częstotliwość i długość spotkań terapeutycznych. Podejmując pracę z Zosią, zostały wdrożone działania mające na celu usprawnianie motoryki dużej i małej równoległe w domu, w przedszkolu i na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. W celu motywowania dziewczynki do podejmowania działań, tworzono sytuacje, w których dziewczynka mogła nabywać i doskonalić swoje umiejętności. Zosia systematycznie uczęszczała na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, w wymiarze 2 godzin tygodniowo, w trakcie których realizowała różnorodne czynności wspierające rozwój motoryki małej i dużej, m.in. przez: rysowanie szlaczeków, łączenie kropek, rozpoznawanie kształtów za pomocą dotyku, malowanie farbami, kolorowanie, wylepianie plasteliny, wycinanie nożyczkami, budowanie z klocków, układanie puzzli, nawlekanie koralików, zabawy paluszkowe, masażyki, zabawy długopisem 3D, układanie wzorów z figur.

Główne założenia programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych koncentrowały się na korygowaniu słabych stron funkcjonowania dziewczynki i kompensowaniu ich jej atutami. Wykorzystywano różnorodne metody pracy: elementy stymulacji polisensorycznej i Kinezylogii Edukacyjnej Dennisona, elementy Metody Dobrego Startu, Metoda Malowania Dziesięcioma Palcami oraz ćwiczenia grafomotoryczne Hany Tymichovej (Klim-Klimaszewska, 2015). Na zajęciach stosowano zamiennie różnorodne środki dydaktyczne, tj.: magiczny dywan, rozsypanki literowe i sylabowe, karty logiczne, tablica sensoryczna, mata bąbelkowa, mata sensoryczna oraz gry planszowe. Program zajęć uwzględniał współpracę z innymi nauczycielami, opierającą się na systematycznym monitorowaniu funkcjonowania Zosi. Dziewczynka poczyniła znaczne postępy – stała się bardziej samodzielna. Obecnie potrafi sama się ubrać, korzystać z toalety i sztuków,

wydłużyły się u niej koncentracja uwagi i tempo pracy. Znacznie chętniej niż wcześniej wykonuje ćwiczenia ruchowe i manualne, sprawniej buduje z klocków, jak również staranniej koloruje obrazek, jednak jeszcze mało dokładnie rysuje po śladzie, a także nie radzi sobie z wycinaniem. Przy wielu wykonywanych czynnościach nadal występują współruchy.

W dalszej części zaprezentowano indywidualny program zajęć terapeutycznych dla dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego.

5. Program działań wspierających zaburzony rozwój motoryczny u 6-letniej Zosi

Program terapii pedagogicznej opracowany dla Zosi obejmuje następujące elementy: zakres pomocy i wsparcia, założenia programu, zamierzone cele ogólne, szczegółowe oraz operacyjne, a także procedury osiągania celów programu, tj. m.in.: metody, formy, środki dydaktyczne, osoby wspierające. Program zawiera także opis sposobu ewaluacji programu z uwzględnieniem metod i technik.

Podstawą opracowania indywidualnego programu działań wspierających w bieżącej pracy z dzieckiem 6-letnim z zaburzeniami rozwoju motorycznego były wnioski i uwagi sformułowane w odniesieniu do uprzedniej koncepcji oddziaływań wspierających oraz rozpoznanie mocnych i słabych stron jego funkcjonowania, które przedstawiono poniżej.

Mocne strony Zosi:

- cierpliwość;
- wysoka motywacja wewnętrzna;
- ciekawość poznawcza;
- staranność i systematyczność w pracy;
- pracowitość;
- zainteresowanie kolorowaniem i kalkowaniem;
- zamiłowanie do zabaw teatralnych, odgrywania ról.

Słabe strony:

- niski poziom graficzny pisma;
- niska precyzja ruchów dłoni i palców;
- niski poziom komunikatywności, niski zasób słów;
- niechęć do podejmowania trudnych działań;
- niski poziom sprawności manualnej;
- wolne tempo pracy;
- krótki czas skupienia uwagi i szybka męczliwość;
- współruchy przy wielu czynnościach;
- niska samodzielność;
- niepewność siebie;
- słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa;
- trudności w orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni.

Program działań wspierających zaburzony rozwój motoryczny dla 6-letniej Zosi

Dane dziecka: X

Okres realizacji programu: X

Zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

Obszary wymagające stymulacji:

- motoryka duża i mała;
- samoobsługa;
- orientacja w schemacie ciała i przestrzeni;
- koordynacja wzrokowo-ruchowa;
- mowa;
- koncentracja uwagi;
- funkcjonowanie emocjonalno-społeczne;
- uzdolnienia teatralne.

1. Cele do osiągnięcia:

- **w zakresie motoryki dużej – dziecko:**
 - ma bardziej skoordynowane ruchy całego ciała;
 - dłużej utrzymuje równowagę;
 - sprawniej łapie i rzuca piłkę;
 - przeskakuje z nogi na nogę, skacze obunóż, pokonuje niskie przeszkody.
- **w zakresie motoryki małej – dziecko:**
 - posługuje się różnymi narzędziami pisarskimi;
 - kreśli szlaczki;
 - pisze palcem po rozsypanej kaszy, piasku, maku;
 - obrysowuje różne przedmioty;
 - koloruje i kalkuje obrazki;
 - odwzorowuje znaki literopodobne i niektóre litery;
 - wycina nożyczkami;
 - lepi różne kształty z plasteliny.
- **w zakresie czynności samoobsługowych – dziecko:**
 - wykonuje czynności higieniczne;
 - ubiera się i rozbiera;
 - zapina i rozpina guziki oraz suwaki;
 - sprawnie otwiera opakowania;
 - odkręca i zakręca nakrętki butelek;
 - posługuje się sztućcami;
 - podejmuje próby wiązania sznurowadeł.
- **w zakresie orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni – dziecko:**
 - rozróżnia stronę prawą i lewą;
 - odtwarza proste układy ruchów przez naśladowanie;
 - wykonuje proste ruchy zgodnie z podaną instrukcją słowną;
 - układa puzzle o różnych układach przestrzennych;
 - określa położenie przedmiotów względem siebie;
 - orientuje się na kartce papieru (lewy dolny róg, prawy górny róg).

- **w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej – dziecko:**
 - przejawia ogólną sprawność i koordynację ruchową;
 - manipuluje przedmiotami;
 - kojarzy doznania ruchowe z obrazami graficznymi;
 - łączy ruchy z obrazami wzrokowym;
 - wykonuje celowe i precyzyjne ruchy rąk oraz kontroluje ich współdziałanie;
 - kontroluje wykonywane ruchy graficzne.
- **w zakresie mowy – dziecko:**
 - buduje dłuższe wypowiedzi słowne;
 - opowiada, co się dzieje na obrazku;
 - ma bogatszy zasób słów;
 - rozumie i używa określeń adekwatnych do sytuacji.
- **w zakresie koncentracji uwagi – dziecko:**
 - lepiej zapamiętuje wiersze, piosenki, polecenia i stosuje się do nich;
 - angażuje się w samodzielną pracę;
 - odnajduje różnice i podobieństwa;
 - dłużej skupia i utrzymuje uwagę na określonych czynnościach.
- **w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego – dziecko:**
 - częściej nawiązuje kontakty z rówieśnikami;
 - chętniej uczestniczy w zabawach i grach grupowych;
 - podejmuje i realizuje aktywność w określonym czasie;
 - lepiej radzi sobie z niepowodzeniami i porażkami;
 - lepiej radzi sobie z emocjami;
 - prosi o pomoc w trudnych dla siebie sytuacjach.
- **w zakresie rozwijania uzdolnień teatralnych – dziecko:**
 - tworzy różnorodne kukiełki i pacynki oraz stroje i dekoracje;
 - odgrywa różne role;
 - ćwiczy umiejętność współdziałania;
 - wyrabia poczucie pewności siebie;
 - wyraża swoją samoocenę;
 - wygłasza kwestie słowne, mówi teksty z pamięci;
 - wzbogaca słownictwo;
 - lepiej skupia uwagę na wydarzeniach/osobach.

2. Wykaz oddziaływań terapeutycznych:

- **Ćwiczenia w zakresie motoryki dużej:**
 - **ćwiczenia równoważne:**
 1. chodzenie po ławeczce gimnastycznej;
 2. chodzenie po taśmie stopa za stopą, stopa obok stopy w bok;
 3. wspinanie się na drążki ogrodowe;
 4. chodzenie na szczudłach.
 - **zabawy bieżne:**
 1. bieg slalomem;
 2. bieg krokiem dostawnym;
 3. omijanie przeszkód.

- **zabawy z elementami skoku i podskoku:**
 1. skoki na jednej nodze;
 2. skoki obunóż;
 3. skoki przez niskie przeszkody;
 4. skoki w worku;
 5. skoki na dużej piłce z „uszami”.
- **stanie na jednej nodze;**
- **naśladowanie ruchów:**
 1. chodzenie pod dyktando (tupanie, na paluszkach);
 2. chodzenie na czworaka;
 3. turlanie się;
 4. pływanie na sucho po dywanie;
 5. zabawa w lustro.
- **zabawy z piłką:**
 1. toczenie, rzucanie i kopanie piłki do celu;
 2. podrzucanie i łapanie piłki;
 3. rzucanie woreczków z grochem do kosza;
 4. zbijanie kręgli.
- **ćwiczenia w zakresie motoryki małej:**
 - **ćwiczenia rozmachowe – usprawnienie ruchów ramion i przedramion:**
 1. wymachy obu rąk jednocześnie i pojedynczo do przodu/do tyłu;
 2. kreślenie kształtów w powietrzu;
 3. machanie rękami na przemian;
 4. krążenie wyprostowanych ramion do boku/w przód/do tyłu;
 5. zabawy rzutne z woreczkami.
 - **ćwiczenia dłoni, nadgarstków i palców:**
 1. zabawy paluszkowe;
 2. stukanie czubkami palców;
 3. ściskanie miękkiej piłeczki;
 4. zamykanie i otwieranie pięści;
 5. kreślenie form kolistych, prostych i falistych;
 6. kopiowanie rysunków przez kalkę, obrysowywanie;
 7. odwzorowywanie szlaczków;
 8. przypinanie klamerek;
 9. lepienie z plasteliny, masy solnej;
 10. nawlekanie koralików;
 11. cięcie nożyczkami wzdłuż zaznaczonych linii, wycinanie obrazków;
 12. zwijanie sznurka w kłębek;
 13. rysowanie, kończenie rysunków;
 14. rysowane wierszyki;
 15. stemplowanie.
- **w zakresie czynności samoobsługowych:**
 - **ćwiczenia samodzielnego mycia rąk, twarzy, zębów oraz czesania włosów;**
 - **ćwiczenia zakładania i zdejmowania różnych elementów garderoby;**
 - **nauka wiązania sznurowadeł;**
 - **zapinanie i rozpinanie guzików oraz suwaków;**

- otwieranie opakowań;
- odkręcanie i zakręcanie nakrętek butelek;
- ćwiczenia posługiwania się sztućcami.
- **w zakresie orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni:**
 - różnicowanie lewej i prawej strony ciała;
 - odtwarzanie układów pokazywanych przez nauczyciela;
 - wykonywanie prostych ruchów zgodnie z podaną instrukcją słowną;
 - układanie puzzli o różnych układach przestrzennych;
 - określanie położenia przedmiotów względem siebie;
 - wycinanki przestrzenne;
 - układanki geometryczne;
 - utrwalanie kierunków od lewej do prawej.
- **w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej:**
 - zagadki rysunkowe;
 - kończenie rozpoczętych rysunków;
 - wydzieranie, wydrapywanie;
 - nawlekanie koralików;
 - obrysowywanie szablonów;
 - zamalowywanie dużych powierzchni;
 - kopiowanie, kalkowanie;
 - lepienie z plasteliny, mas, modeliny;
 - rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku;
 - zabawy z piłką (łapanie, rzucanie, odbijanie, kopanie);
 - zabawy z woreczkami (łapanie, rzucanie, podnoszenie);
 - zabawy z czworakowaniem;
 - zabawy skoczne.
- **w zakresie mowy:**
 - terapia logopedyczna;
 - nazywanie przedmiotów z otoczenia;
 - zagadki dotykowe;
 - opisywanie przedmiotów przymiotnikami;
 - układanie historyjek obrazkowych;
 - kończenie historyjek obrazkowych;
 - zadawanie pytań do tekstów;
 - udzielanie odpowiedzi na pytania;
 - tworzenie węży wyrazowych;
 - zabawy w przeciwieństwa;
 - rysowane wierszyki;
 - opisywanie obrazków.
- **w zakresie koncentracji uwagi:**
 - wyszukiwanie różnic na obrazkach;
 - układanie puzzli;
 - gra typu memory;
 - rozwiązywanie łamigłówek i krzyżówek;

- układanie i rozwiązywanie zagadek;
- rozwiązywanie sudoku, szyfrowanki, kodowanie;
- granie w gry matematyczne karty, domino.
- **w zakresie rozwijania funkcjonowania społeczno-emocjonalnego – dziecko:**
 - udział w zabawach grupowych, w parach;
 - rozpoznawanie oraz nazywanie stanu samopoczucia i emocjonalnego u innych osób na obrazkach;
 - odgadywanie zagadek na temat różnych emocji;
 - udział w zabawach pantomimicznych;
 - rozwiązywanie kalamburów;
 - aktywizowanie się w czasie zabaw;
 - powierzanie ważnych ról;
 - przyjmowanie roli wygranego oraz przegranego.
- **w zakresie rozwijania uzdolnień teatralnych – dziecko:**
 - tworzenie kukiełek;
 - odgrywanie ról;
 - wzbogacanie słownictwa;
 - wykonywanie grupowych prac;
 - tworzenie scenek;
 - projektowanie scenografii;
 - układanie bajek.

Procedury osiągnięcia celów programu

Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz terapeutycznej: Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, Metoda malowania dziesięcioma palcami, Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne, ćwiczenia grafomotoryczne Hanny Tymichowej, rysowane wierszyki Wandy Szumanówny, zabawy paluszkowe, gry dydaktyczne, Kinezyjologia Edukacyjna Dennisona, relaksacja Jacobsona, system percepcyjno-motoryczny Kepharta.

Formy pracy:

- zajęcia wspierające korekcyjno-kompensacyjne dwa razy w tygodniu po 45 min;
- indywidualne działania wspierające w pracy bieżącej;
- działania wspierające w czasie zajęć w grupie rówieśniczej;
- gry i zabawy.

Środki dydaktyczne: materiał obrazkowy, pakiet *Przygotowanie do nauki pisania – Ćwiczenia grafomotoryczne wg Hany Tymichowej* (Bogdanowicz, 2009), *Ortografitti z Bratką* (Mańkowska, Różyńska, 2018), pakiet do Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz *Od piosenki do literki* (2019), *Zabawy paluszkowe* (Sąsiadek, 2005), opracowanie *Rysowane wierszyki W. Szumanówny* (1991), scenariusze gier dydaktycznych, Pakiet do Kinezyjologii Edukacyjnej P. Dennisona „Gimnastyka mózgu – karty do ćwiczeń”, instrumenty muzyczne, skakanki, piłki, szarfy, koraliki do nawlekania, zestaw do haftowania, przybory do rysowania i malowania, nożyczki, wstążki, kasza, taca, tablica do pisania, szablony figur, przedmioty do obrysowania, domina obrazkowe, gry planszowe, loteryjki, układanki, maty sensoryczne.

Techniki diagnostyczne:

- obserwacja;
- wywiad z nauczycielem, terapeutą pedagogicznym i rodzicami dziecka;
- rozmowy z dzieckiem;
- analiza dokumentów dotyczących dziecka;
- analiza wytworów dziecka.

Narzędzia diagnostyczne:

- karty obserwacji osiągnięć dziecka w rozwoju motorycznym;
- arkusz analizy wytworów dziecka;
- kwestionariusz wywiadu z nauczycielem, terapeutą pedagogicznym i rodzicami;
- badanie sprawności graficznej – Wrocławski Test Sprawności Fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym autorstwa Sekity (1988).

Zakres współpracy z innymi placówkami i rodzicami:

Rodzice dziecka:

- zapoznanie rodziców z ćwiczeniami i udzielanie instruktażu ćwiczeń przeznaczonych do realizacji w domu;
- prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem;
- wymiana informacji o trudnościach i osiągnięciach dziecka;
- współudział w ocenie postępów dziecka.

Nauczyciele dziecka:

- zapoznanie innych nauczycieli z programem do pracy bieżącej;
- powiadomienie o konieczności dostosowania metod nauczania do indywidualnych możliwości, potrzeb i zainteresowań dziecka;
- aranżowania sytuacji umożliwiających dziecku odnoszenie sukcesu;
- zachęcanie do rozwijania zainteresowań dziecka;
- wymiana informacji o trudnościach i osiągnięciach dziecka.

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna:

- diagnoza trudności rozwoju motorycznego;
- wspomaganie nauczycieli;
- zajęcia terapii integracji sensorycznej (SI).

Ewaluacja:

Ewaluacja programu działań wspierających będzie odbywała się na podstawie:

- obserwacji dziecka;
- analizy wytworów dziecka;
- oceny postępów dziecka (Karta obserwacji osiągnięć dziecka 6-letniego w rozwoju motorycznym – własnego autorstwa).

Podsumowanie

Zaburzenia rozwoju motorycznego wpływają niekorzystnie na rozwój oraz funkcjonowanie dziecka we wszystkich sferach, a tym samym na jego globalny rozwój. Prawidłowo przeprowadzona diagnoza jest punktem wyjścia do realizacji pracy w bieżącej i terapeutycznej z dzieckiem. Nauczyciel po przeprowadzeniu i opracowaniu diagnozy jest zobowiązany do omówienia jej wyników z rodzicami. Treści przekazywanych im informacji obejmują pozytywne i negatywne aspekty funkcjonowania dziecka we wszystkich obszarach rozwoju, na podstawie których terapeuta pedagogiczny opracowuje program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Powinien mieć poprawną strukturę, zawierać różnorodne aktywności i obudowę materialną w postaci środków dydaktycznych, co jest niezbędne do osiągnięcia celów edukacyjnych i terapeutycznych. Jego forma musi być elastyczna, co znacznie ułatwia modyfikację podejmowanych działań stosownie do bieżących potrzeb i możliwości dziecka. Ważne jest stosowanie się do zasad postępowania terapeutycznego podczas zajęć z zakresu terapii pedagogicznej: korekcji i kompensacji zaburzeń, systematyczności, aranżowania polisensorycznych doświadczeń dziecka, oddziaływania terapeutycznego i ciągłości procesu psychokorekcyjnego, zapewnienia warunków do utrwalania prawidłowych umiejętności i likwidowania niewłaściwych, dostosowania czasu trwania ćwiczeń do wydolności dziecka oraz mobilizowania do wykonywania zadań poprzez stosowanie różnych ćwiczeń (Klim-Klimaszewska, 2015, s. 59-66). Istotnym warunkiem efektywności działań terapeutycznych jest współpraca przedszkola z rodzicami w procesie diagnozowania oraz projektowania oddziaływań terapeutycznych z dzieckiem. Pozwala na ujednolicenie kierunku pracy z dzieckiem, a także osiągnięcie pozytywnych efektów.

Bibliografia

- Balejko, A., Zińczuk, M. (red.). (2006). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok: Logopeda radzi.
- Bogdanowicz, M. (2009). *Przygotowanie do nauki pisania – Ćwiczenia grafomotoryczne wg Hany Tymichovej*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jacka, E. (2010). *Od piosenki do literki*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B.M. (2010). *Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich i sześciolletnich. Bateria – 5/6*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Cichocki, A. (2006). Podstawy organizacji oddziaływań terapeutycznych w szkole. W: A. Balejko, M. Zińczuk (red.), *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce* (s. 38-47). Białystok: Logopeda radzi.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2014). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii na zajęciach terapeutycznych w przedszkolu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.

- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Leżańska, W., Płóciennik, E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mańkowska, I., Różyńska, M. (2018). *Ortografitti z Bratkiem*. Gdynia: Operon.
- Plandowska, M. (red.). (2017). *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci w domu, żłobku i przedszkolu*. Warszawa: Difin.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Sąsiadek, K. (2005). *Zabawy paluszkowe*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Sekita, B. (1988). *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3-7 lat. Z warsztatów badawczych AWF*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Siatrak, M., Onochin-Mączka, M. (2017). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolu*. Warszawa: PWN.
- Skałbiana, B., Lewandowka-Kidoń, T. (2019). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2017). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: CEBP.
- Szumanówna, W. (1991). *Rysowane wierszyki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego PAN.
- Zuchora, K. (1982). *Indeks sprawności fizycznej*. Warszawa: KAW.

„ZAGUBIENI W RZECZYWISTOŚCI”¹. STUDIUM PRZYPADKU DZIECI W SPEKTRUM AUTYZMU – PERSPEKTYWA RODZICÓW

(Monika Madej-Cetnarowska, Magdalena Pawłowska, Natalia Tomasiak)²

Streszczenie

W niniejszym rozdziale, na podstawie rozważań rodziców, zostaną zaprezentowane trzy studia przypadku chłopców w spektrum autyzmu. W części teoretycznej, w oparciu o świat baśni, a dokładnie *Królowej Śniegu* Hansa Christiana Andersena zinterpretowano termin „autyzm” łączący się z „zagubieniem” zarówno dziecka, jak też rodzica. W podsumowaniu wskazano na negatywny wydźwięk pola semantycznego terminów „autyzm” i „autystyczny”, co z pewnością wpływa na pejoratywny odbiór społeczny oraz zaproponowano zmianę ich interpretacji.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, autyzm, Hans Christian Andersen, rodzicielski stres, studium przypadku.

Summary

In the following chapter, based on parents' personal considerations, there are presented three cases of studies on boys in the spectrum of autism. In the theoretical part, based on the world of fairy tales, specifically *The Snow Queen* by Hans Christian Andersen, the term "autism" was interpreted, which is associated with the "loss" of both the child and the parent. The summary points to the negative connotation of the semantic field of the terms "autism" and "autistic", which certainly affects the pejorative social perception, and proposes a change in their interpretation.

Keywords: autism spectrum, autism, Hans Christian Andersen, parental stress, case study.

Wprowadzenie

Autyzm to trudne i skomplikowane zaburzenie rozwojowe, które wpływa na wiele aspektów życia osoby nim dotkniętej oraz jej rodziny. Niezależnie od definicji autyzmu faktem jest, że wprowadza on dziecko oraz bliskich w swoisty stan „zagubienia” w otaczającym świecie. Ten stan trwać może przez całe, naznaczone autyzmem, życie, chociaż przy obecnym potencjale różnorodnych aktywności terapeutycznych istnieje duża szansa na systematyczne „przywracanie” dziecka do społeczności. A. Kapinos-Gorczyca w artykule *Koncepcja autyzmu na przestrzeni dziejów. Od baśni do neuroróżnorodności*, obok wskazania historii ewolucji terminu „autyzmu”, przypomina, że (2022, s. 3):

na długo przed naukowymi publikacjami Kanner'a i Aspergera opisy dzieci, które dziś mogłyby zostać określone jako autystyczne, odnaleźć można w baśniach i legendach, m.in.: francuskich, irlandzkich, skandynawskich, niemieckich czy chińskich. Pojawia się w nich często motyw dziecka, które po pewnym czasie prawidłowego rozwoju zostało odmienione lub zabrane przez wróżkę – „dzieci wróżek”.

¹ Fragment tytułu rozdziału zaczerpnięto z: *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*, A. F. Brauner, Gałkowski T, tłum. 1988, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

² Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W przypadku spektrum autyzmu przemiana, można by rzec, „normalnego” dziecka w autystyczne następuje nagle, niejako z dnia na dzień. Czytelną literacką egzemplifikacją takiego stanu rzeczy będzie m.in. postać Kaja z baśni Hansa Christiana Andersena *Królowa Śniegu*. Maleńki „pyłek stłuczonego zwierciadła czarodzieja” (Andersen, s. 4), który wpada Kajowi do oka, diametralnie zmienia jego postrzeganie rzeczywistości, odwraca optykę, przekształcając i deformując nie tylko znajdujące się w jego zasięgu objekty, ale również wyznawane i odczuwane wcześniej wartości. „Od tej chwili Kaj zmienił się zupełnie” (Ibidem, s. 4), co w świecie przedstawionym baśni przejawiało się w raptownej odmianie kategorii estetycznych. To, co wcześniej było piękne, stało się brzydkie, wręcz szkaradne, mądre wydawało się głupim, śmiesznym i odrażającym. Dramatyzm sytuacji pogłębił dodatkowo emocjonalny stan chłopca, który momentalnie „odciął się” od przytłaczającej go szpetoty świata, sprawiając, że jego serce: „nagle stało się zimne i twarde, przestało czuć i kochać” (Ibidem, s. 4). Nic więc dziwnego, że rodzi się w nim poczucie totalnego zagubienia, pogłębiane przez reakcję otoczenia, które zaczyna postrzegać go jako złego i niegrzecznego chłopca.

Analiza i interpretacja utworu pozwala postawić tezę, że duński baśniopisarz roztacza przed czytelnikiem autystyczny obraz świata, czyniąc swoje dzieło wyjątkową alegorią zaburzenia zwanego obecnie ASD (*Autism Spectrum Disorder*). Ukazane przez Andersena upodobania czy też awersje chłopca, a także sam proces przemiany bohatera, do złudzenia przypominają osiowe objawy spektrum autyzmu, składające się na triadę zaburzeń autystycznych: mowy i komunikacji, relacji międzyludzkich oraz zachowań stereotypowych, przejawiających się m.in. w ograniczonych zachowaniach czy też zainteresowaniach. Andersen odwzorowuje również całe spektrum zaburzeń integracji sensorycznej, od nagłego odrzucenia struktur, po np. zaburzenia rotacyjne (fascynacja kręcącymi się przedmiotami „Kaj nie widział już nic dookoła prócz kręcących się białych płatków (Ibidem, s. 5) czy też zaburzenia czucia głębokiego („Kaj doznawał wielkiej przyjemności, bo nigdy jeszcze nie jechał tak prędko” (Ibidem, 1931, s. 5). Zacytowane wybrane fragmenty wskazują na skłonności autostymulacyjne Kaja, próbującego odnaleźć się w nowym, niby jego, a jednak nie jego, ponieważ w obcym świecie. Wyobcowania i zagubienia nie rekompensują mu nawet fascynacje, które nazwalibyśmy „badawczymi”, „stydjnymi” czy „naukowymi”³.

Razu jednego w zimie, gdy śnieg padał, przyniósł Kaj na podwórze szkło powiększające i przez nie patrzył na gwiazdki śniegowe, które pokrywały mu ubranie. – Spójrz, Gerdo – rzekł – jakie ogromne! Niby kwiaty, niby gwiazdy, a jakie sztuczne! To ciekawsze przecież od kwiatów prawdziwych! Tak równo, doskonale ułożone. **Szkoda tylko, że topnieją**” (Pogrubienie moje – MMC) (Ibidem, s. 4).

³ Profil Kaja zdecydowanie odpowiada Zespołowi Aspergera, znanemu z odchodzącej do przeszłości klasyfikacji ICD-10. W nowej klasyfikacji ICD-11 ZA objęty jest szerokim pojęciem „spektrum autyzmu.” Objawy znane z Zespołu Aspergera opisał i scharakteryzował Hans Asperger, austriacki lekarz, chociaż nie należący do NSDAP, to biorący udział w nazistowskiej eugenicznej akcji T4. Na podstawie studium przypadku czterech chłopców niezdolnych do przejawiania oznak empatii, tworzenia relacji interpersonalnych oraz wykazujących wyjątkowe zainteresowania i zdolności poznawcze sformułował tezę o tzw. „autystycznej psychopatii”, która pomimo swoich ograniczających człowieka oznak, przede wszystkim w wymiarze emocjonalnym, nie wykluczała tzw. „zdolności wysepkowych”. Swoich pacjentów nazywał „małymi profesorami”, których talenty i „Intensywne, silnie pochłaniające zainteresowania w jakiejś dziedzinie” (Rzepkowska, 2014, s.144) mogą rozwinąć się w dorosłym życiu. Por.: *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*, E. Sheffer, 2019, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Zabrany do sań przez Królową Śniegu:

„Kaj chciał się przeżegnać, zmówić pacierz, **lecz w żaden sposób przypomnieć sobie nie mógł** (Pogrubienie moje – MMC) słów Ojciec nasz i przychodziła mu na myśl tylko tabliczka mnożenia” (Ibidem, s. 5).

W pałacu Królowej Śniegu „zagubienie” dziecka przechodzi w stan uczuciowego „zamrożenia”, które w świecie baśni sztucznie podtrzymywane jest rutyną dnia codziennego, symboliczną ciszą niezakłóconą naturalnym dla dziecka wybuchem śmiechu i schematyczną, szeregującą zabawą, pozbawioną elementów wyobraźni.

Cicho codziennie o jednej godzinie zapalała się zorza, a następnie gasła [...] Biały, zimny, śnieżny pałac wydawał mu się najwspanialszym królestwem na świecie, z podziwem patrzył na wysoki tron lodowy i bawił się u stóp jego, układając z kawałków lodu wszystko, co mu się tylko podobało. Tak właśnie dzieci bawią się klockami, budując wieże i przeróżne gmachy. Kajowi klocków nie zabrakło [...] mógł je układać całe życie w rozmaite figury, litery, desenie, a wszystko, co ułożył, wydawało mu się mądre i doskonałe i nic w tym nie chciał zmienić, ani zepsuć (Ibidem, s. 14).

Przytoczone obrazy odzwierciedlają nie tylko schematyzm i sztywność w myśleniu, wybiórczość czy też „wysepkowość” zainteresowań, ale również opisywaną w psychologii „aleksytymię”⁴, obecnie często identyfikowaną ze spektrum autyzmu. E. Ogłóza we fragmencie książki *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena* słusznie przytacza ów termin w kontekście historii Kaja. Jej porównanie wzmacnia odwołanie do badań T. Maruszewskiego oraz E. Ścigały, definiujących „aleksytymię” przy pomocy metafory z dziedziny klimatologii:

Ale jest też tak, że życie emocjonalne człowieka to »biała zima«. Jest ono zadziwiająco stałe, cechuje je duży chłód, „komputerowa racjonalność” i uporządkowanie, brak zewnętrznych objawów emocji, pochłonięcie sprawami bieżącymi, niekiedy bardzo szczegółowymi, bez potrzeby głębokiej refleksji nad sensem tego, co się robi (za: Ogłóza, 2014, s. 26).⁵

Omawiana baśń egzemplifikuje nie tylko zagubienie osoby dotkniętej ASD, ale bez wątpienia koncentruje się też na postaci Gerdy, symbolizującej postawę neurotypową wobec zaburzenia. Owo mocne i nagłe zderzenie się z autystycznym modelem świata często stawia najbliższych w sytuacji, którą w filozofii, psychoanalizie i psychiatrii nazwalibyśmy Jaspersowską „sytuacją graniczną”⁶. Rodzic, rodzeństwo, ale także, na

⁴ Termin wprowadzony do medycyny przez Petera Sifneosa w 1973 roku. Aleksytymia (łac. alexithymia, z gr./łac. stgr. ἀλεξίς, θυμός, a – przedrostek negujący, lexis – słowo, thymos – emocja). Por.: Peter Emanuel Sifneos, The Faculty of Medicine, Harvard University, https://fa.hms.harvard.edu/files/memorialminute_sifneos_peter_emanuel.pdf (dostęp: 29.10.2023).

⁵ Cyt. za: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena*, E. Ogłóza, 2014, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Por.: *Emocje – aleksytymia – poznanie*, T. Maruszewski, E. Ścigała, 1998, Poznań: Wydawnictwo Humaniora, s. 12.

⁶ „Sytuacja graniczna” – termin zdefiniowany i spopularyzowany przez niemieckiego filozofa i psychiatrę K. Jaspersa. Należy wspomnieć, iż H. Georg-Gadamer postrzegał „sytuację graniczną” jako spotkanie z „Innym”, zaś u myślicieli „filozofii dialogu”, w tym M. Bubera, E. Lévinasa czy J. Tischnera proces rozpoznawania „Innego” otwierający na człowieczeństwo nazwany został „epifanią twarzy”. Por.: K. Jaspers, „Sytuacje graniczne”, K. Jaspers, W: Jaspers, R. Rudziński, Jaspers, 1978, Warszawa: Wiedza Powszechna; *Inaczej być lub ponad istotą*, E. Lévinas, 2000, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

późniejszym etapie wsparcia, pedagodzy, psychologzy, terapeuci, logopedzi wręcz zmuszeni są do tego, aby stanąć w prawdzie zarówno wobec siebie, ale również wobec postawionego na ich drodze autysty. To czas na dostrzeżenie i rozpoznanie „Innego” w dziecku. Taka „sytuacja graniczna” mocno narusza równowagę życia, bowiem rozbija praобраз idealnego dziecka i zmusza do zmierzenia się z wizją wytworzoną przez samego siebie z realną postacią osoby w spektrum autyzmu. Niewątpliwie ta bolesna konfrontacja wywołuje szereg skrajnych emocji, które podobnie jak u dziecka z ASD porównać by można do stanu „zagubienia”, chociaż intensywność i formy odczuwania tego stanu nie przystają do „zagubienia”, a później „zamrożenia” osoby naznaczonej autyzmem. Wspólne, zwłaszcza w relacji rodzic-dziecko, mogą być emocje oscylujące pomiędzy bezradnością wynikającą z braku obopólnej komunikacji a ogromną frustracją.

W przeciwieństwie do znanych z historii poglądów L. Kanner’a czy B. Bettelheima⁷, propagujących teorię psychogenego podłoża autyzmu i łączących etiologię zaburzenia z zimnymi, „lodowatymi”, pozbawionymi poczucia humoru perfekcyjnymi rodzicami (Kapinos-Gorczyca, 2022, s. 19), obecny stan wiedzy, oparty na badaniach naukowych, podkreśla rolę i znaczenie udziału wspierających rodziców w terapii dziecka, koncentrując się jednocześnie na trudnych emocjach rodziny zderzonej z diagnozą ASD. E. Pisula w książce *Rodzice dzieci z autyzmem* zwraca uwagę na związany z tym faktem rodzicielski stres. Opierając swoje rozważania m.in. na porównaniu przyjęcia diagnozy autyzmu przez rodziców z procesem żałoby, przywołuje zaproponowane przez B. Siegel oraz M.W. Bristor fazy wychodzenia rodzica z traumy (Pisula, 2015, s. 18). Pisula przypomina i mocno podkreśla również twierdzenie Bristor, według której owa żałoba może mieć aspekt adaptacyjny, ale też mocno rozwijający (za: Ibidem, s. 18).

W tym miejscu warto po raz kolejny nawiązać do analizowanej wcześniej baśni Andersena i ponownie przywołać postać Gerdy, przyjaciółki Kaja. Dziewczynka początkowo przeżywa smutek wynikający z odrzucenia przez chłopca, przeradzający się stopniowo w pewnego rodzaju żalobę po utracie jego dawnego wizerunku, finalnie postawa Gerdy ulega jednak transformacji. Jej „zagubienie” w owych okolicznościach przeobraża się w aktywne poszukiwania i chęć uwolnienia chłopca spod czarów Królowej Śniegu. Ogłóza zauważyła, że w procesie walki Gerdy o Kaja „Obserwujemy „Skamienienie i zamrożenie zestawione z żarem uczuć, z czułością i drżeniem” (2014, s. 26)⁸. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że literacki obraz Gerdy stanowi egzemplifikację wielu rodzicielskich postaw walczących o swoje autystyczne dziecko poprzez powierzenie go w ręce odpowiednich terapeutów, ale przede wszystkim poprzez miłość i wynikające z niej poświęcenie dla dziecka.

Autorki niniejszego rozdziału przedstawiają poniżej studium przypadku swoich synów: niewerbalnego Józefa, lat 7 (w momencie powstawania rozdziału zaczynającego powtarzanie sylab i pojedynczych słów), Tymoteusza, lat 7 (rozwijającego mowę) oraz werbalnego Mateusza, lat 6. Chłopcy uczęszczają do przedszkola terapeutycznego „AutoSTOP” (dwóch z nich od momentu diagnozy).

⁷ B. Bettelheim, autor hipotezy „matki-lodówki”/„lodowatej matki”.

⁸ Badaczka zapożycza określenie „Skamienienie i zamrożenie zestawione z żarem uczuć, z czułością i drżeniem” od M. Mikołajczaka, który użył je w odniesieniu do poezji Z. Herberta zob. w: „*Zimowy ogród*” Zbigniewa Herberta *na tle tradycji literackiej*. W: D. Amborska-Głowacka, R.M. Jabłoński: Wymiary szkolnej edukacji polonistycznej. 2005, Zielona Góra: Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 188.

2. Studium przypadku chłopca w spektrum autyzmu

Poniżej analizuję, opisuję, wyjaśniam i interpretuję przypadek Józefa, dziecka niewerbalnego z ASD. Studium przypadku prezentuję w kontekście życia, edukacji i terapii dziecka na przestrzeni 7 lat.

Informacje dotyczące rozwoju Józefa – identyfikacja problemu

Józef jest drugim dzieckiem w rodzinie. Ciąża do 6. miesiąca przebiegała prawidłowo, natomiast w 7. miesiącu, pomimo prób podtrzymania ciąży nastąpił poród przedwczesny (32. tydzień ciąży, rozwiązanie cięciem cesarskim z wagą 1460 g). Ze względu na przedwczesny poród i niską wydolność oddechową był wspomagany CPAP. Po urodzeniu przez 3 tygodnie przebywał w inkubatorze, od początku był karmiony butelką pokarmem matki, a po miesiącu podjęto próbę karmienia piersią, którą kontynuowano po wypisaniu dziecka do domu do 3. miesiąca życia, a następnie mleko naturalne zamieniono na modyfikowane. Na oddziale neonatologii Józef przebywał 5 tygodni. Po urodzeniu chłopiec był poddawany fototerapii ze względu na podniesiony poziom bilirubiny. Na oddziale wcześniaczym zastosowano antybiotykoterapię ukierunkowaną na leczenie zapalenia dróg moczowych. Do domu został wypisany w stanie dobrym. Dziecko do swoich pierwszych urodzin rozwijało się prawidłowo, nie wymagało dodatkowych zabiegów, a wszystkie badania zlecone pod kątem wykluczenia zagrożeń płynących z wcześniactwa nie budziły zastrzeżeń (zagrożenie retinopatią wcześniaczą, niedosłuchem, obniżonym napięciem mięśniowym etc.). Józef wykonywał wszystkie czynności fizyczne z dwumiesięcznym opóźnieniem (siadanie, raczkowanie, chodzenie), co nie wywoływało szczególnego niepokoju, biorąc pod uwagę fakt wcześniejszego o 2 miesiące porodu. Niepokój matki wzbudzał czasami opóźniony czas reakcji uśmiechem na uśmiech domowników. Poza tym nie zauważono innych anomalii. Rozszerzanie diety przebiegało prawidłowo, również umiejętności komunikacyjne rozwijały się według książkowego schematu (głuzenie, gaworzenie, pierwsze słowa i gesty „pa pa”, „mama” „tata”, „da” etc.).

Problemy rozwojowe dziecka wystąpiły od ok. 2. roku życia, gdy rodzice obserwowali zmiany w kontakcie z dzieckiem i jego aktywności. Chłopczyk nagle zaczął wybiórczo reagować na wołanie po imieniu. Podobnie wybiórcza i rzadka była reakcja na polecenia, wielokrotnie sprawiał wrażenie dziecka niesłyszącego. Proces komunikacji został zdecydowanie zahamowany, wszelkie pojedyncze słowa zanikły, a tylko od czasu do czasu pojawiały się dźwięki na zasadzie eholalii, bywało też, że dziecko niejako samo z siebie odtwarzało idealnie fragment melodii ulubionej piosenki. Braki w komunikacji nie były kompensowane na drodze komunikacji pozawerbalnej – Józef nie wskazywał swoją dłonią, występował też brak naturalnego gestu wskazywania palcem. Zabawa dziecka stała się schematyczna, stereotypowa, pozbawiona symboliki. Najdłużej koncentrował się na oglądaniu książeczek nawet bez obrazków, często zdarzało się, że dziecko wertowało jakąkolwiek książkę tam i z powrotem.

Ponieważ wycofanie się dziecka zbiegło się z bardzo trudnym okresem w życiu zawodowym matki, początkowo rodzice postanowili dać czas dziecku, tym bardziej, że udając się na konsultację do specjalisty, zasugerowano im, że każde dziecko ma swoje tempo rozwoju, a Józef jako wcześniak zapewne ma prawo wykonywać pewne czynności z opóźnieniem. Niewątpliwie mylącym i dezorientującym był fakt, że chłopiec pomimo wspomnianych deficytów był bardzo sprawny ruchowo, swobodnie wspinał się na różne sprzęty, wchodził po schodach, nigdy nie prezentował niezdarności czy niezdarność. Matkę niepokoił jednak brak naśladowania podstawowych gestów typu bicie brawo i to,

że chłopczyk pomimo stymulacji poprzez zabawę nie wykazywał chęci do powtarzania ani kopiowania inicjowanych przez nią czynności. Dziecko było też mało zaradne w czynnościach samoobsługowych. Józef nie potrafił ściągnąć z siebie garderoby ani jej wkładać, nigdy nie sygnalizował potrzeb fizjologicznych, musiał być też karmiony przez rodziców. W tym okresie pojawiła się wybiórczość pokarmowa i nagłe odrzucenie pokarmów śliskich. Dotyk banana i innych owoców budził w dziecku wyraźny wstręt, a na zapach pokarmów mięsnych spożywanych przez rodziców chłopiec reagował odruchem wymiotnym. Dodatkowo coraz częściej trudno było o kontakt wzrokowy, a jeśli już się pojawiał, to wydawał się przypadkowy. Wszelkie wydawane dźwięki miały charakter „mówienia do siebie” niezrozumiale dla otoczenia, do nikogo nieskierowane. Józef wymawiał dźwięki samogłoskowe, zlepki spółgłoskowo-samogłoskowe, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zawodził, a mama pewnego dnia ze zdziwieniem odkryła, że syn zna cały alfabet w poprawnej kolejności, chociaż nikt go tego wcześniej nie uczył.

Rodzice zdecydowali się zapisać dziecko do żłobka z nadzieją, że wśród dzieci sytuacja ulegnie poprawie. W żłobku Józef pozostawał bez protestów, ale nie podejmował kontaktu z dziećmi, nie był również otwarty na nowe zabawy. Wszystkie wspomniane problemy rozwojowe zaważyły na tym, że matka postanowiła zgłosić się po pomoc do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której stwierdzono, że rozwój poznawczy chłopca jest opóźniony, trudny do diagnozy w badaniu testowym standardowymi metodami. Dziecko oporowało przed współpracą, wykazywało małe zainteresowanie wybranymi pomocami testowymi. W gabinecie specjalście nie udało nawiązać się kontaktu z dzieckiem, nie interesował się nową osobą, spacerując po gabinecie. Po 4 wizytach (2 u psychologów i 2 u logopedy) stwierdzono globalne zaburzenia w rozwoju mowy, zarówno ze strony ilościowej, jak i jakościowej, opóźnienie rozwoju psychoruchowego, zaburzenia kontaktu i zdolności do współpracy. Psycholog poradni specjalizująca się w diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu skierowała rodziców na konsultację do Przedszkola Terapeutycznego „AutoSTOP”, współpracującego w zakresie diagnozy z Fundacją Pomocy Osobom z Autyzmem „MADA”, w którym przeprowadzono test ADOS-2. Wyniki badania potwierdziły podejrzenia specjalisty z poradni, ale w celu weryfikacji zalecono ostateczną diagnozę w Maltańskim Centrum Pomocy Niepełnosprawnym Dzieciom i Ich Rodzinom w Krakowie. Po dwukrotnym badaniu przez psychologa i psychiatrę postawiono diagnozę „autyzm atypowy”. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydała orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju.

Przed rodzicami pojawił się ogromny dylemat dotyczący wyboru przedszkola. Wbrew sugestiom specjalistów, aby od początku Józef uczęszczał do przedszkola terapeutycznego, wybrali oni przedszkole integracyjne. Grupa, w której przebywał Józef liczyła ok. 15 dzieci, co w dłuższej perspektywie czasu okazało się dla chłopca niekorzystne. W przedszkolu realizowano zajęcia w ramach WWR (psycholog, logopeda, terapeuta SI), jednak nigdy nie wprowadzono zajęć z komunikacji alternatywnej, choć były one wskazane w orzeczeniu z poradni. Dodatkowo dziecko uczęszczało na zajęcia prywatne. Po 2 latach terapii, które nie przynosiły pożądanego efektu, u Józefa zaczęły pojawiać się i wzmacniać zachowania trudne, w tym agresja i autoagresja. Głównym powodem takiego stanu rzeczy była niemożność efektywnego zakomunikowania potrzeb. Frustracja przybierała na sile. Józef potrafił ugryźć drugą osobę, w tym rodzica, z bezsilności gryzł również swoje ręce. Rodzice ze zdziwieniem odkryli, że po każdej takiej sytuacji Józef otwiera mały album z obrazami, zawsze na stronie, na której widnieje

reprodukcja Francisco Goyi „Saturn pożerający własne dzieci” i stara się przytulić do ugrzyzonego przezeń rodzica niejako w formie przeprosin. Kiedy przerażeni zamykali książkę, Józef ponownie otwierał ją na konkretnej stronie (książka liczyła ok. 1 000 stron). Rodzice szybko zorientowali się, że dla syna obraz pełni w pewien sposób funkcję upominającą i zakazującą destruktywnego zachowania. Był to jednak moment, w którym ojciec dziecka podjął decyzję o zmianie przedszkola z integracyjnego na terapeutyczne, co w efekcie okazało się korzystnym dla dziecka rozwiązaniem.

W przedszkolu terapeutycznym, w którym każda grupa liczy 4 dzieci, pod opieką 2 nauczycieli-terapeutów Józef stopniowo zaczął nabywać umiejętności w zakresie samoobsługi, a co najistotniejsze została wdrożona komunikacja alternatywna (PECS, Makaton). Po pół roku intensywnej terapii zachowania trudne zaczęły się wycofywać, a Józef dzięki książeczce komunikacyjnej mógł systematycznie rozwijać słownictwo bierne i czynne. W przedszkolu, oprócz codziennych grupowych zajęć z 2 nauczycielami-terapeutami, Józef realizuje indywidualne zajęcia logopedyczne, trening uwagi, zajęcia metodą Malowania Dziesięcioma Palcami, Trening słuchowy według Magdaleny Krawczun, Trening Słuchowy Metodą Tomatisa i zajęcia według Metody Knill. Ponadto w grupie objęty jest Treningiem umiejętności społecznych (TUS), Treningiem komunikacyjnym z użyciem wysokich technologii, Treningiem uwagi według Giny Davis, dogoterapią i felinoterapią. Wprowadzone zostały elementy metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne i elementy programu TEACCH. Józefa objęto też masażem, kontynuowana jest terapia SI i aktywność ruchowa na sprzęcie terapeutycznym. Efektem wszystkich powyższych stymulacji rozwoju jest naśladowanie, samodzielne jedzenie, a po wielu latach, w wieku 6,5 roku, chłopiec zaczął powtarzać sylaby i pojedyncze słowa. Dodatkowo poza przedszkolem od 1,5 roku raz na 5-6 tygodni stosowany jest masaż czaszkowo-krzyżowy. Józef przeszedł również 3 turnusy mikropolaryzacji mózgu.

Należy podkreślić, że program terapeutyczny jest systematycznie modyfikowany, w zależności od stopnia osiągniętych sukcesów, potrzeb i możliwości psychofizycznych dziecka. Rodzice na bieżąco otrzymują nie tylko informacje zwrotne, ale także zalecenia do pracy w domu. Dzięki efektywnej terapii udało się uniknąć środków farmakologicznych, jedynym problemem nadal są cykliczne problemy ze snem.

Obecnie Józef jest radosnym, pełnym energii dzieckiem, „powracającym” stopniowo do świata ludzi. Potrafi komunikować wiele swoich potrzeb, nawiązuje kontakt wzrokowy, coraz chętniej pracuje przy stoliku. Nieustannie prowadzona jest terapia nad kontrolą emocji i umiejętnością czekania, w tym na swoją kolej, rozumienia uczuć innych i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Józef pomimo pozornego wrażenia niskiego progu reakcji na stany emocjonalne innych osób, mocno „szczytuje” uczucia zwłaszcza bliskich osób. Wobec powyższego, matka przeżywająca ciężki okres w pracy, zdecydowała się na psychoterapię i roczny urlop zdrowotny, co poprawiło funkcjonowanie dziecka w sferze emocjonalnej i poznawczej. W momencie, gdy w wyniku psychoterapii zminimalizowany został poziom lęku matki, poziom frustracji dziecka też się obniżył. Połączenie przedszkolnej terapii z zajęciami w domu prowadzonymi w atmosferze pozbawionej napięcia i stresu wzmocnił potencjał dziecka i prawdopodobnie odblokował także sferę komunikacyjną.

Trudno prognozować, w jakim kierunku rozwinię się przyszłość Józefa. Obecnie nadal przebywa w przedszkolu. Rodzice odroczyli go od obowiązku szkolnego, wychodząc z założenia, że należy dać mu czas na zniwelowanie występujących deficytów. Chłopiec wymaga intensywnej terapii ręki, rozwijania umiejętności komunikacyjnych oraz

interpersonalnych. Na obecną chwilę nie jest też łatwo rozpoznać jego potencjały. Józef na pewno lubi litery, słowa, muzykę, ma bardzo dobrą pamięć wzrokową. Szybko sam uczy się obsługi sprzętów, w tym wysokich technologii. Brak mowy czynnej w formie zdań często utrudnia orientację w stanie jego wiedzy lub niewiedzy. W momencie, kiedy zaczął wymawiać pojedyncze słowa, kilkakrotnie okazało się, że wie więcej niż wykazuje, potrafił poprawić rodzica, reagując na jego błąd śmiechem.

3. Studium przypadku chłopca w spektrum autyzmu

Poniżej analizuję, opisuję, wyjaśniam i interpretuję przypadek Mateusza, dziecka werbalnego z ASD. Studium przypadku prezentuję w kontekście życia i edukacji oraz terapii dziecka na przestrzeni 6 lat.

Informacje dotyczące rozwoju Mateusza – identyfikacja problemu

Mateusz jest dzieckiem z trzeciej ciąży o prawidłowym przebiegu, rozwiązany cesarskim cięciem z uwagi na owinięcie pępowiną. Waga dziecka wynosiła 4 300 g. Otrzymał 10 punktów w skali Apgar. Po urodzeniu był poddawany fototerapii ze względu na podniesiony poziom bilirubiny. Chłopiec do 15. miesiąca życia był karmiony piersią. Pomiędzy 6. a 7. miesiącem życia zaczął samodzielnie siedzieć, natomiast ok. 1. roku życia rozpoczął samodzielne chodzenie.

Chłopiec wychowuje się w pełnej rodzinie, ma 2 starszych braci: 17-letniego oraz 11-letniego. Cała rodzina mieszka w domu jednorodzinnym. Mateusz dzieli swój pokój z 11-letnim bratem, z którym ma głęboką więź. Tata Mateusza pracuje za granicą. Mama również jest aktywna zawodowo. Atmosfera w domu rodzinnym jest ciepła, spokojna, wszyscy zwracają się do siebie z szacunkiem i pomagają sobie nawzajem.

Chłopiec mało gaworzył, do 1. roku życia mowa przebiegała prawidłowo, nazywał oraz powtarzał usłyszane słowa, ale ok. 1,6.-12. roku życia mowa zatrzymała się. Chłopczyk z opóźnieniem rozwijał zdolności komunikacyjne. Niepokój budziło niskie rozumienie mowy oraz reagowanie wybiórczo na wołanie po imieniu. Z racji tego, że obydwój rodzice byli aktywni zawodowo, chłopiec od 14. miesiąca życia uczęszczał do żłobka, w którym przebywał ok. 8-9 godzin dziennie. Rodzice nie zauważyli trudności w adaptacji swojego syna w żłobku. Adaptacja przebiegała prawidłowo. Ojciec i matka otrzymywali informacje, że chłopiec nie rozumie poleceń do niego kierowanych, preferował samotne zabawy, nie potrafił bawić się zabawkami w sposób typowy. Zabawek używał do szeregowania, nawet autek (nie służyły do jeżdżenia) lub bawił się stereotypowo – wykonywał te same konstrukcje z klocków i bawił się tą samą zabawką, siedząc samemu przy stoliku. Po rozmowach z pielęgniarką i opiekunkami żłobka, zasugerowano mamie, aby udała się z dzieckiem na badanie słuchu, także na terapię logopedyczną. Według zaświadczenia lekarskiego słuch – można przyjąć że słyszy (zaświadczenie lekarskie z dnia 25.04.2019).

Mateusz od 2. roku życia uczęszczał do przedszkola mieszczącego się w tej samej placówce co żłobek. Nadal niechętnie bawił się z dziećmi, dążył do zabawy jedynie na swoich zasadach, chował się za filary, utrzymywał ten sam schemat zabawy jak w żłobku, zauważało się brak spontanicznej różnorodności zabaw w udawanie, ze scenariuszem, nie pojawiało się również naśladowanie ról społecznych. Coraz częściej zauważano nieprawidłowości w obszarach kontaktu i komunikacji społecznej. Nadal utrzymywała się duża wybiórczość pokarmowa i trudności samoobsługowe. Ze względu na dostrzeżone problemy chłopiec został objęty obserwacją specjalistów.

Mateusz w wieku 2 lat 7 miesięcy został zgłoszony do poradni psychologiczno-pedagogicznej z powodu zaburzenia rozwoju mowy. Z analizy opinii wydanej rodzicom dziecka wynika, że w trakcie badania psychologicznego stwierdzono opóźnienie rozwoju mowy czynnej oraz słabą intencję komunikacyjną. Gdy chłopiec czegoś potrzebował, prowadził rękę rodzica w pożądanym kierunku. Powtarzał echolalicznie za mamą słowa, fragmenty zdań. Bywało, że zwracał się do rodziców słowem (mama, tata). Posługiwał się wyrażeniami dźwiękonaśladowczymi związanymi ze zwierzętami, którymi jest zafascynowany. Znał litery, cyfry, powtarzał je w językach obcych. Zaobserwowano manieryzmy ruchowe (gesty rąk), nadwrażliwość słuchową (niepokoiły go dźwięki sprzętu domowego, szczekania psa). Zaradność dziecka w czynnościach samoobsługowych była niska. Spożywał wybrane rodzaje pokarmów, pił pewnie z kubka lecz nie posługiwał się łyżką. W trakcie badania psychologicznego Mateuszek nie nawiązywał kontaktu zadaniowego. Kontakt wzrokowy znikomy. Wykazywał wybiórcze zainteresowanie wybranymi pomocami. Nazywał niektóre zwierzęta na obrazkach, rozpoznawał niektóre obiekty na obrazkach. Piętrzył klocki w wieże po kilku próbach. Przeprowadzone badania logopedyczne wskazywały na opóźniony rozwój mowy czynnej oraz biernej. Chłopiec pozostając sam w gabinecie z diagnostą, nie nawiązał z nim kontaktu werbalnego i wzrokowego. Badany nie reagował na swoje imię. Nie wykazywał zainteresowania proponowanymi zabawami. Skupiał uwagę wyłącznie na zabawach związanych ze zwierzętami (figurki, puzzle, obrazki itp.). W przypadku zmiany aktywności złościł się i krzyczał. Zaobserwowano napięcie mięśniowe i szczypanie po twarzy drugiej osoby w sytuacji zadowolenia. W zakresie mowy biernej Mateusz nie rozumiał prostych poleceń, np. „patrz na mnie”, nie wskazywał części ciała na sobie bądź maskotce. Nie potrafił wskazać nazywanych części garderoby, nie wykazywał gestu wskazywania palcem. W obszarze mowy czynnej Mateusz w domu mówił 4 różne słowa, „mama”, „tata”, „papa”, „iał-Michał”. Podczas pobytu w gabinecie nie używał żadnych z tych słów. Chłopiec nie potrafił wypowiedzieć słów składających się z 3 samogłosek, nie mówił autonomiczną mową dziecięcą. Nie łączył gestów oraz słów w kontaktach społecznych. Nie nazywał przedmiotów, zabawek. Potrafił nazwać i wskazać na zdjęciu tylko osoby z najbliższego otoczenia. Podczas badania wydawał nieartykułowane dźwięki. Nie nazywał zwierzątek, podawał tylko kilka wyrażen dźwiękonaśladowczych, „mu”, „me”, „hał”, konia nazywał w języku angielskim. Mateusz nie potrafił złożyć dwuelementowego obrazka, ale prawidłowo dopasował zwierzątko na planszy z otworami, z pomocą budował wieże z klocków. Na pożegnanie poproszony przez mamę wykonał gest „pa-pa”. Na podstawie obserwacji nie stwierdzono anomalii w budowie aparatu artykulacyjnego. Rodzice poinformowali, że chłopiec niechętnie je w przedszkolu i domu. Cechowała go wybiórczość pokarmowa.

Mateusz był diagnozowany w punkcie konsultacyjnym poradni dla osób z autyzmem, w którym postawiono diagnozę „autyzm atypowy”. W związku z diagnozą od września 2020 roku chłopiec uczęszcza do przedszkola terapeutycznego w grupie 4-osobowej pod opieką 2 terapeutów. Rodzice Mateusza nie pozostawili go samemu sobie w radzeniu sobie z autyzmem. Od samego początku zdecydowali się na intensywną terapię. Dzięki temu Mateusz zaczął stopniowo rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne i społeczne. Terapeuci i nauczyciele pracowali z nim, aby pomóc mu zrozumieć i kontrolować emocje.

W przedszkolu terapeutycznym Mateusz miał wspierany rozwój mowy czynnej poprzez wzmacnianie komunikatów werbalnych i równoczesne stosowanie komunikacji wspierającej w postaci kolorowych znaków PCS (program boardmaker), nadawanie

znaczenia gestom naturalnym poprzez budowanie krótkiej narracji słownej przez osobę dorosłą a także wspieranie komunikatorów z pomocą gestów z systemu MAKATON i ćwiczenia rozumienia prostych poleceń. W późniejszych czasie korzystał ze wsparcia mowy w postaci programu MÓWIK.

Obecnie, według opinii z przedszkola o funkcjonowaniu Mateuszka, inicjuje dialog z drugą osobą, rozumie proste i złożone (nieskomplikowane) komunikaty i polecenia. Formułuje rozbudowane i szczegółowe wypowiedzi na interesujące go tematy (zdarza się, że robi to odtwórczo). Chętniej niż wcześniej uczestniczy w rozmowach, które nie dotyczą tylko jego zainteresowań, rzadziej się z nich wycofuje, jednak sporadycznie nadal ma trudność ze zrozumieniem komunikatów słownych wykraczających poza znane mu konteksty sytuacyjne. W stosunku do nowych osób (dorośli), jego wypowiedzi bywają niedostosowane – zapomina o zwrotach grzecznościowych i zwrotach „Pan/Pani”, czasem nadal używa zdań w trybie rozkazującym lub przekracza przestrzeń osobistą innych, nadmiernie inicjując kontakt werbalny lub fizyczny poprzez zbyt duże skracanie dystansu personalnego/dotyk, np. włosów/odzieży drugiej osoby, nawet kiedy sprawia jej to dyskomfort). Aktualnie nie odczuwa potrzeby korzystania ze wsparcia mowy w postaci programu MÓWIK. W przedszkolu Mateusz pracuje według planu dnia (a także planu poszczególnych zajęć, np. edukacyjnych). Jest elastyczny na zmiany w nim zachodzące, ciekawy nowych aktywności (symboli), które się w nim pojawiają. Skupia uwagę na zajęciach edukacyjnych przez dłuższy czas, jest skoncentrowany, chętnie się ich podejmuje, lubi eksplorować otoczenie. Zadanie czasami wykonuje wolniej, jednak bardzo dokładnie. Zadaje wiele pytań (czasami mechanicznie, kiedy coś jest w sferze jego aktualnego zainteresowania) i oczekuje konkretnej odpowiedzi. Mateusz jest dzieckiem pogodnym, wesołym, z dużą ciekawością poznawczą. Coraz częściej wchodzi w interakcję z innymi dziećmi, inicjuje rozmowę. Nadal utrzymuje się dystans w stosunku do dzieci, które mają trudność z negatywnymi emocjami, wtedy chłopiec się wycofuje, zatyka uszy (lub prosi o słuchawki wyciszające) – wynika to z jego nadwrażliwości słuchowej. Zdarza się, że „przejmuje” emocje dziecka płaczącego i sam zaczyna płakać. Coraz częściej jednak zaczyna o tym mówić, nazywa to, co go drażni. Preferuje raczej statyczny, spokojny tryb zabaw oraz ćwiczeń. Lubi być masowany różnymi fakturami, dociskany oraz szcztokowany. Radość sprawia mu huśtanie na huśtawce, kręcenie się. Nie unika kontaktu z drugą osobą.

Mateusz nadal spożywa ograniczoną ilość posiłków/produktów (najczęściej są to produkty przetworzone, które nie dostarczają mu należytych wartości odżywczych oraz witamin). Często waha pokarm przed włożeniem go do ust. Zdarzało się, że odmawiał zjedzenia posiłku, który „z reguły” zjadał lub wkładał do ust, jednak wypluwał bądź popijał dużą ilością napoju, żeby doprowadzić do odruchu wymiotnego. Mateusz w przedszkolu ma przyzwolenie na próbowanie takiej ilości pokarmu, jaką sam jest w stanie zjeść, bądź wyplucie go, gdy produkt (jego smak lub zapach) jest dla niego dyskomfortem po włożeniu do ust. Obecnie nie ma problemu z dotykiem produktów spożywczych, chętnie nimi manipuluje podczas zajęć (również sensoplastycznych). W przedszkolu dotyka palcem lub łyżką płynne posiłki (zupy), a następnie wkłada je do ust. Jest z siebie dumny, reaguje na elementy motywacji i chwalenie go za to. Zauważyć można, że napięcie podczas posiłków w placówce jest znacznie mniejsze, mimo to chłopiec wymaga specjalistycznego wsparcia w zakresie lęku/niechęci do próbowania nowej lub nieznannej żywności.

W przedszkolu Mateusz objęty jest następującymi zajęciami indywidualnymi: zajęcia ogólnorozwojowe, terapia logopedyczna, terapia integracji sensorycznej. Zajęcia grupowe, w których uczestniczy to: Trening Umiejętności Społecznych, dogoterapia, zajęcia komunikacyjne z wykorzystaniem sprzętu wysokiej technologii (tablety), sensoplastyka, muzykoterapia, zajęcia z zakresu terapii ręki.

Edukacja jest dostosowana do Mateusza i jego indywidualnych potrzeb, dzięki czemu zyskuje możliwość skupienia się na swoich zainteresowaniach, zwłaszcza w dziedzinie matematyki i świata zwierząt, a co za tym idzie – rozwijania talentów. Systematycznie otrzymuje wsparcie w nauce społecznych interakcji i nauce funkcjonowania w grupie.

Chociaż autyzm przynosi ze sobą wiele wyzwań, to warto zauważyć, że każdy człowiek jest wyjątkowy oraz posiada swoje talenty. W przypadku Mateusza jest to z całą pewnością jego matematyczny talent. Już w wieku 5 lat rozwiązywał zadania matematyczne i mnożył, co zaskoczyło nie tylko jego rodziców, ale także nauczycieli.

Przyszłość Mateusza jest trudna do przewidzenia, jednak dzięki wczesnemu rozpoznaniu oraz intensywnej terapii istnieje nadzieja na poprawę jego umiejętności komunikacyjnych i społecznych. Ważne jest, aby kontynuować pracę z terapeutami i nauczycielami oraz zapewnić mu odpowiednie wsparcie.

Historia Mateusza jest jednym z wielu przykładów tego, że osoby z autyzmem mogą odnosić sukcesy, kiedy otrzymują odpowiednie wsparcie i akceptację.

4. Studium przypadku chłopca w spektrum autyzmu

Poniżej analizuję, opisuję, wyjaśniam i interpretuję przypadek Tymoteusza, dziecka werbalnego z ASD. Studium przypadku prezentuję w kontekście życia i edukacji oraz terapii dziecka na przestrzeni 7 lat.

Informacje dotyczące rozwoju Tymoteusza – identyfikacja problemu

Okres sprzed ciąży z Tymoteuszem był dla matki bardzo dobrym czasem w życiu. Fizycznie i psychicznie czuła się doskonale i nic nie wskazywało na to, że w przyszłości zaistnieją jakiegokolwiek problemy. Mając prawie 40 lat, matka była świadoma stopnia ryzyka dla tzw. „późnej ciąży”, zrobiła więc wszystko, by zadbać o zdrowie swoje i męża. Wspólnie przeszli na dietę, prowadzili zdrowy tryb życia, nigdy nie stosowali używek. Ostatecznie matka zaszła w ciążę pod koniec lata 2015 roku. Cała ciąża przebiegała bez zarzutu. Regularnie odwiedzano ginekologa, czuła się świetnie, cały czas pracowała. Kiedy nadszedł czas porodu, okazało się, że ciąża była przenoszona i konieczne było szybkie wywołanie porodu. Był to już 41 tydzień ciąży. Matce podano wówczas oksycylinę w celu wywołania skurczów porodowych. Wszystko przebiegało prawidłowo do momentu zatrzymania akcji porodowej. Nie wiadomo z jakiej przyczyny, Tymoteusz nie chciał się pojawić na tym świecie. Zaczęto więc przygotowania do cesarskiego cięcia. Po odebraniu porodu lekarze zbadali syna i w związku z tym, że kolor skóry był lekko siny przyznali mu 9/10 w skali Apgar. W szpitalu, na oddziale położowym, wszystko przebiegało dobrze, syn szybko nauczył się ssać pierś. Po powrocie do domu także nic nie wskazywało na to, że z dzieckiem może dziać się coś niepokojącego. Tymoteusz jadł, spał i nie miał kolek oraz żadnych innych dolegliwości. W wieku od 3. do 7. miesiąca życia ze względu na asymetrię po konsultacji z pediatrą rozpoczęto ćwiczenia metodą Vojty.

Z perspektywy czasu rodzice przypominają sobie niektóre momenty z życia Tymka, kiedy to pewne zachowania budziły niepokój. Gdy miał ok. 3 miesiące pojawiła się u niego potrzeba, która przerodziła się później w zwyczaj, aby kołysać go w jeden

ulubiony sposób. Płacząc, uspokajał się, kiedy trzymano go na rękach. Główkę i oczy odchyłał w tył i patrzył na świat niejako „do góry nogami”. Mama zwróciła na to wtedy uwagę, ale nie skojarzyła faktu z niczym szczególnym. Drugi moment zastanowienia pojawił się podczas rutynowej wizyty kontrolnej u pediatry w 6. miesiącu życia. Wszystkie parametry były wręcz doskonałe, chłopiec rozwijał się, przybierał na wadze, był raczej spokojnym dzieckiem, ale pod koniec wizyty lekarka zwróciła uwagę, że unika spojrzeń. Wówczas po raz pierwszy u rodziców zrodziła się wątpliwość i powstało pytanie, czy aby pani doktor nie sugeruje autyzmu? Matka знаła to zaburzenie z obserwacji, gdyż wśród jej znajomych były już wówczas co najmniej 3 takie przypadki. Poza tym pracuje ona w szkole, w której zetknęła się z młodzieżą z ASD.

Wówczas zignorowałam jednak tę uwagę, a życie rodzinne toczyło się bez pełnej świadomości o zaburzeniu. Syn rozwijał się prawidłowo, gaworzył, zwracał uwagę na twarze, reagował na uśmiech i go odwzajemniał. Minęło jeszcze kilka miesięcy i gdy syn zaczął wchodzić w okres zainteresowań zabawkami, mama zauważyła, że jego zabawy są nieco dziwne. Kiedy siedział na krzeselku i bawił się samochodami, odwracał je wszystkie kółeczkami do góry i nieustannie nimi obracał. Ruch rotacyjny, obrotowy stanowił dla niego fascynację. Rodzice zastanawiali się coraz częściej, dlaczego syn macha rączkami tak, jakby chciał fruwać, ale nikomu nie przyszło na myśl, że jest to typowa dla autyzmu forma autostymulacji.

Gdy Tymoteusz był już w okresie raczkowania i prób chodzenia, zarówno ojciec, jak i matka zwrócili uwagę, że syn nie reaguje na swoje imię, tak jakby go nie słyszał. Także sam moment nauki chodzenia przypadł dość późno, gdyż na 15 miesięcy. Niepokojących zachowań było coraz więcej, więc trudno było je zignorować. Rodzice postanowili udać się po pomoc i diagnozę.

Po drodze do pracy mama zauważyła, że w pobliżu domu jest przedszkole terapeutyczne, właśnie specjalizujące się w pracy z dziećmi z ASD. Nie zastanawiając się zbyt długo, skierowała się do tego miejsca, tym bardziej, że było ono też punktem diagnostycznym Fundacji MADA. W momencie obserwacji i procesu diagnozy syn miał 20 miesięcy. W wyniku testu przesiewowego MCHAT-R wykonanego wraz z procedurą kontrolną osiągnął 7 pkt. Był to wynik mieszczący się w górnej granicy przedziału średniego zagrożenia wystąpieniem zaburzeń ze spektrum autyzmu, co okazało się wskazaniem do dalszej diagnozy. Od tego momentu rozpoczęła się rodzinna droga w kierunku uzyskania właściwych dokumentów, niezbędnych do otrzymania wsparcia edukacyjnego. W odczuciu mamy droga ta była zbyt długa, ponieważ – jako pedagog – doskonale zdawała sobie sprawę z tego, że każdy dzień bez terapii to czas stracony. Oczekiwanie na kolejne badania stawały się dla niej opieszalą i utrudniającą rozwój dziecka procedurą.

Dzięki wskazówkom terapeutek z przedszkola rodzice trafili w końcu do specjalistów. Najpierw spotkano się na obserwację z psychologiem, następnie z psychiatrą. Dopiero po trzeciej wizycie, Tymoteusz uzyskał diagnozę „autyzm atypowy”. Z przygotowaną przez zespół specjalistów dokumentacją oraz dodatkowymi badaniami od lekarza pediatry i otolaryngologa, rodzice z synem udali do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Nowym Sączu. Tam przeprowadzono kolejne obserwacje z psychologiem dziecięcym i logopedą, aż w końcu po kilku miesiącach wydano orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Proces diagnozy pochłonął sporo czasu. Rodzice przeżywali w tym czasie ogromny stres i niepokój oraz wyrzuty sumienia, czy nie jest już aby dla Tymka za późno. Rozciągniętość procedur diagnostycznych w czasie była nie do wytrzymania. Rodzicom ciągle towarzyszyła natarcywa myśl, że im szybciej wprowadzi się terapię, tym szybciej uda się wypracować wiele umiejętności i przywrócić syna do świata. Presja, którą rodzice sobie nałożyli, a jednocześnie nieustannie towarzysząca im bezradność, powodowały wiele napięć i frustracji. Niewątpliwie był to czas trudny i pełen emocji. Dodatkowo cały czas rodzice pracowali zawodowo i zajmowali się starszym synem.

Kiedy Tymoteusz dostał się do przedszkola terapeutycznego, a było to w wieku 2,5 roku, wdrożono zalecenia, które zostały wypisane w orzeczeniu. W związku z tym u chłopca zaczęto stosować komunikację alternatywną, pracę z logopedą i neurologopedą. Miał on też zajęcia z psychologiem, terapię słuchową, terapię kształtowania umiejętności społecznych, terapię sensoryczną, sensoplastykę, dogoterapię, felinoterapię oraz wiele innych form wsparcia. Przez cały ten okres chłopiec systematycznie konsultowany był przez psychiatrę. Na jednej z wizyt zmieniono diagnozę na „autyzm dziecięcy”.

Kiedy Tymoteusz przekroczył 3. rok życia, rodzice z terapeutami postanowili wdrożyć tablet z programem „Mówik”. Syn otrzymał go w dniu swoich 4. urodzin i to był prawdziwy krok milowy w jego mowie. Ta forma komunikacji alternatywnej przyniosła ogromny „skok do przodu”, a przede wszystkim przysporzyła wiele radości. Nie ulega wątpliwości, że progres nastąpił nie tylko na skutek zastosowania programu wspomagającego mowę, ale całej wcześniejszej pracy terapeutów i rodziców w domu. Nadal były trudności, ale powoli zauważano zmiany, które napawały nadzieją i stanowiły zachętę do dalszych działań. Zauważono też, że pewne umiejętności pojawiały się u Tymoteusza skokowo, tzn. jakiejś umiejętności nigdy wcześniej nie było, a nagle pojawiała się z dnia na dzień. Były też momenty zmian, zwłaszcza jeśli chodzi o sferę wybiórczości pokarmowej. Rodzice obawiali się, że monotonia w jedzeniu tych samych produktów o ustalonej temperaturze będzie trwać przez całe życie. Jednak i w tej dziedzinie przyszedł przełom. Takim momentem był wyjazd na turnus rehabilitacyjny, na którym dziecko było zdane na to, co kuchnia przygotuje w danym dniu. Początkowo, chłopiec jadł właściwie tylko płatki śniadaniowe na śniadanie, obiad oraz kolację. Próbował wymuszać kupno jego ulubionych przekąsek, ale rodzice nie poddali się. Po mniej więcej tygodniu, zaczął próbować zupy, zjadał też niektóre drugie dania. Oczywiście nie była to spektakularna zmiana, ale furtka do wprowadzania czegoś innego, czegoś poza schematem została otwarta. Ta przemiana odbywa się w nim do tej pory, co z pewnością jest dużą zasługą terapeutów w przedszkolu, ponieważ ciągle podejmują oni walkę o dziecko, kiedy rodzice nie mają już siły. Kadra przedszkola terapeutycznego „AutoSTOP” składa się z osób pełnych poświęcenia i determinacji, a ich nieustępliwość i konsekwencja wobec dzieci pokonują wiele barier.

Obecnie nieustannie kontynuowana jest wieloaspektowa terapia, praca nad uspołecznianiem chłopca, wspierane są jego zainteresowania. Najtrudniejszym wydaje się stawianie mu granic i nauka wychodzenia ze schematów. Jego mowa stanowczo się poprawiła, a komunikacja nabrała lepszego wymiaru. Bez wątpienia nadal występują deficyty, które należy zniwelować, aby przygotować go do funkcjonowania w szkole. Pomimo odroczenia od obowiązku szkolnego i czasu danego na nadrobienie wiedzy oraz umiejętności, rodzice mają świadomość, że edukacja Tymoteusza będzie dla szkoły i pedagogów ogromnym wyzwaniem, a dla chłopca stresem osvajania nowej przestrzeni.

W niniejszym studium przypadku należy wspomnieć o relacjach Tymoteusza ze swoim neurotypowym bratem, starszym od niego o 4 lata. Na przestrzeni wspólnych lat przeżywanych z nietypowym bratem, rodzice starali się rozmawiać ze starszym synem i uświadamiać w kwestiach trudności, z którymi boryka się Tymoteusz. Z jednej strony można by powiedzieć, że ta sytuacja obciążała całą rodzinę, a z drugiej po pewnym czasie okazało się, że dzięki autyzmowi między braćmi nawiązała się wyjątkowa więź. Starszy syn przejął się rolą brata, który winien być teraz bardziej odpowiedzialnym, stał się dla Tymoteusza opiekunem, a czasami nawet wchodził w rolę rodzica. Rodzice zauważyli, że kiedy próbowali nauczyć czegoś młodszego syna, to często odnosili wrażenie, że Tymek ich nie słucha i nie chce z nimi współpracować. Natomiast kiedy starszy brat po prostu spontanicznie bawił się z nim, tłumaczył mu świat wokół niego i traktując go jak równego sobie, tj. jak niezaburzone dziecko, reakcja Tymka była bardzo pozytywna i mocno otwarta na współdziałanie. Tymoteusz potrafił skupić uwagę na bracie, słuchać tego, co opowiada na podstawie obrazków w książkach, słuchać bajek czytanych przez Jaśka. Rodzice zauważyli, że Tymoteusz naśladuje brata i jest w stanie powtarzać za nim słowa, dźwięki i gesty. Jan stał się dla niego naturalnym terapeutą. Ich więź jasno dowodzi, że osoby z ASD mogą budować relację, należy tylko właściwie na nie reagować.

Życie z autyzmem nie jest łatwe i z pewnością uczy pokory oraz innego spojrzenia na otaczający świat. Studium Tymoteusza zahacza również o drogę rodzica w procesie rozpoznawania i diagnozy oraz osvajania spektrum dziecka. Autyzm syna zupełnie zmienił priorytety życiowe rodziny. Akceptacja zaburzenia była trudnym i mozolnym procesem, związanym z „burzą emocjonalną” wszystkich domowników.

5. Od negatywnej ku pozytywnej perspektywie

Historie opisane w studium przypadku wyraźnie wskazują na potencjał dobrze prowadzonych terapii, ukierunkowanych na rozpoznanie słabych i mocnych stron dziecka. Ponadto nakreślają, choć w minimalnym stopniu, determinację i poszukiwania rodziców pragnących na wzór andersenowskiej Gerdy wyrwać chłopców ze wspomnianego wyżej autystycznego „skamienienia i zamrożenia”. Na dzień dzisiejszy śmiało można postawić tezę, że zabieg „wyrwania” z autystycznej „białej zimy” (Ogłóza, 2014, s. 26) powiódł się, wciąż natomiast trwa i zapewne trwać będzie proces osvajania dziecka z otaczającą go rzeczywistością. „Bycie w autyzmie” w przeważającej większości jest „byciem w stanie zagubienia”, wynikającego nie tylko ze statystyki podającej, że osoby autystyczne stanowią ok. 1% całej populacji, ale przede wszystkim ze spektrum różnorodnych zaburzeń niewspółgrających z przyjętymi normami zarówno rozwojowymi jak i kulturowymi⁹.

⁹ Jeżeli mowa o polskim orzecznictwie, to na stronie NIK przeczytamy: „W Polsce nie ma dokładnych danych na temat liczby osób z autyzmem lub zespołem Aspergera, bo specyfika dysfunkcji tych osób została w pełni uwzględniona w systemie orzekania o niepełnosprawności dopiero od 2010 r. Oprócz tego w Polsce zaburzenia te zaczęły być diagnozowane w latach 80-tych. Dlatego jest tak niewielka liczba osób z rozpoznaniem autyzmem czy zespołem Aspergera w wieku 40 lat i starszych. Powoduje to, że dane o liczbie przypadków nie odzwierciedlają rzeczywistości”, *NIK o wsparciu osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania* (<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/wsparcie-osob-z-autyzmem-i-zespołem-aspergera.html>, dostęp: 29.10.2023). Por.: Spektrum autyzmu: diagnozy na wyrost czy faktyczny wzrost przypadków?, K. Torchała, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow/> (dostęp: 29.10.2023). „Z danych Narodowego Funduszu Zdrowia wynika: w 2021 roku osób z rozpoznaniem autyzmu i zespołu Aspergera do 17 lat było w Polsce blisko 74 tys.; w 2020 roku prawie 62,5 tys., w 2019 roku blisko 57 tys. Natomiast Ministerstwo Edukacji i Nauki przekazało, że do końca września 2022 roku orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na zaburzenia ze spektrum autyzmu miało w Polsce 82 199 dzieci i młodzieży”.

Dla większości społeczeństwa sam termin „autyzm” czy też „spektrum autyzmu” często wywołuje negatywne konotacje, chociaż jak zaznacza się w *Komunikacie z badań CBOS* z 2018 roku, zdania wśród społeczeństwa są podzielone. Większość respondentów słyszała o autyzmie (83%) i kojarzy go z „życiem we własnym świecie, wycofaniem, zamknięciem i izolacją (36%)” (https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_044_18.PDF, dostęp: 29.10.2023). W *Komunikacie* przeczytamy również, że:

W przypadku nastawienia do dzieci przekonanie, że jest ono życzliwe, nieznacznie przeważa nad opiniami, że jest niechętne (46% wobec 43%). Z kolei w przypadku nastawienia do dorosłych osób z autyzmem niechęć – w opinii badanych – przeważa nad życzliwością (48% wobec 34%). Zakłopotanie (50%), współczucie (34%) i bezradność (30%), to, zdaniem respondentów, emocje najczęściej towarzyszące bezpośrednim kontaktom z osobami z autyzmem (Ibidem).

Autorki rozdziału zgodnie uważają, że źródeł pejoratywnego wydźwięku pojęcia „autyzm” i „autystyczny” należy upatrywać m.in. w samym nazewnictwie zaburzenia i utrwalonym, również przez badaczy, polu semantycznym tych terminów. Zgodnie ze *Słownikiem synonimów*, pojęcie „autystyczny” ma tylko negatywne konotacje. „Autystyczny” od wielu dziesięcioleci to ktoś: „introwertyczny, nieprzystępny, wsobny, zamknięty w sobie, zasklepiały, zaskorupiały, introwertyk, neurotyczny, zamknięty”, „nie poddający się wpływowi zewnętrznym” (<https://synonim.net/synonim/autystyczny>, dostęp: 29.10.2023), zaś: „Myślenie autystyczne to „zatapianie się w swoich myślach połączone z oderwaniem od życia i z marzeniem na jawie” (<https://sjp.pwn.pl/doroszowski/autystyczny;5410752.html>, dostęp: 29.10.2023).

Poszukiwania odmiennej interpretacji tych terminów w Narodowym Korpusie Języka Polskiego też rozczarowują. Wprowadzając słowo „autyzm” do wyszukiwarki korpusowej PELCRA dla danych NKJP (Cytowanie), w konkordancjach odnajdujemy 176 akapitów, przy czym wszystkie wyniki oscylują wokół słownictwa typu „schizofreniczny”, „wykluczony”, „depresyjny” (<https://tiny.pl/clf19>, dostęp: 29.10.2023). Wyraz „autystyczny” odnajdujemy w 15 akapitach, ale tutaj również zyskujemy frazy odnoszące się do takich skojarzeń jak np. „nie jadł, nie mówił”, „Mówi mało, uśmiecha się za dużo”, „Trudno się z nim zaprzyjaźnić” etc. (Ibidem). Wyniki te mogłyby nie wzbudzać niepokoju, gdyby nie fakt, że NKJP jest zbiorem tekstów, utworzonym w celu wyszukania „typowych użyczeń słów i konstrukcji” (Ibidem). Korpus Językowy koncentruje w sobie teksty różnych rejestrów języka, w tym potocznego, mówionego, publicystycznego i naukowego, pełni więc funkcję reprezentatywną dla danego pola semantycznego.

Podjęcie próby zmiany postrzegania „autyzmu”, obecnie najczęściej kojarzonego w kategoriach negatywnych, niesie ze sobą szansę pozytywnego „odwrócenia” czy też andersenowskiego „odczarowania” tego niewątpliwie złożonego i trudnego zaburzenia. Warto podkreślić, że autorki rozdziału są nie tylko mamami aktywnie uczestniczącymi w terapii swoich dzieci, ale także działaczkami Stowarzyszenia „Rodzin i Przyjaciół Osób w Spektrum Autyzmu „AUtopozytywni.” Organizacja posługuje się postulatem prof. dr.

hab. M. Perkowskiego: „Pozytywizmu na rzecz autyzmu”¹⁰. POZYTYWIZM kojarzony jest tutaj ze znanymi z historii Polski hasłami „pracy organicznej” i „pracy u podstaw”. Praca ta oznacza niemały wysiłek, który dla dobra autystów musi być podjęty zarówno w obszarze oświaty, walki z dyskryminacją, wsparcia w różnym zakresie, w tym na rynku pracy. POZYTYWIZM to cierpliwa, konsekwentna terapia i edukacja, ale także POZYTYWNE nastawienie do autyzmu, który nie musi być wyłącznie ograniczeniem, ale może stać się szansą. Wobec powyższego postulatu, pole semantyczne wyrazów „autyzm” i „autystyczny” może znacznie poszerzyć się w kierunku pozytywnych konotacji (np. pokonujący bariery”, „nietuzinkowy”, „dokładny”, etc.).

Poniżej Autorki zamieszczają grafikę stworzoną dla Stowarzyszenia:



Rysunek 1. Pozytywne konotacje słowa „autystyczny”.

Źródło: autor grafiki – M. Madej-Cetnarowska.

¹⁰ Postulat wygłoszony podczas Konferencji „Autyzm – Poznać, aby zrozumieć” w WSB-NLU w Nowym Sączu (24.04.2023). Wydarzenie zorganizowano w ramach działań projektu pn.: „Zrozumieć i wspierać – ochrona praw osób z autyzmem”, finansowanego przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię z Funduszy EOG w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny. Organizatorami byli Farma Życia – Fundacja Wspólnota Nadziei, WSB-NLU w Nowym Sączu i „Społeczna Inicjatywna Rodziców Dzieci w Spektrum Autyzmu”, przekształcona w Stowarzyszenie „Rodzin i Przyjaciół Osób w Spektrum Autyzmu AUpozytywni.” M. Perkowski, profesor prawa w Zakładzie Prawa Międzynarodowego Publicznego Uniwersytetu w Białymstoku oraz promotor doktoratu dr Maciej Oksztulskiego, pierwszego niemówiącego doktora prawa w Polsce, zatrudnionego na Uniwersytecie w Białymstoku. Por.: <https://www.youtube.com/watch?v=oWzzRUIO23o&t=437s> i <https://www.youtube.com/watch?v=1dXuR2RkSVE&t=45s> (dostęp: 29.10.2023).

Podsumowanie

Autyzm to spektrum różnorodnych objawów, a każda historia autysty jest inna, ale każda jest ważna. W niniejszym rozdziale ukazano historię 3 chłopców, ale zaakcentowano także pobocznie historie 3 rodzin. Jak już zostało kilkakrotnie powiedziane, autyzm to stan „zagubienia”, a w początkowym etapach wręcz „zamrożenia”, „zlodowacenia” dziecka. Warto jednak pamiętać, że autyzm to też stan „zagubienia” rodzica. „Zagubienie” ma wiele aspektów i wiele wymiarów, począwszy od szoku wywołanego „Innością” dziecka, po „zagubienie” w systemie, który na dzień dzisiejszy nie pomaga, a często utrudnia. „Zagubienie” wywołuje sam proces diagnozy, jak również późniejsze poszukiwanie edukacyjnego i terapeutycznego wsparcia. W przypadku trzech opisanych rodzin, dwie z nich niemal od początku okresu po diagnozie powierzyły synów przedszkolu terapeutycznemu, zaś jedna rodzina poszukiwała innych rozwiązań, które nie przynosiły zamierzonego rezultatu. Proces terapii każdego z chłopców, chociaż przebiegał różnymi ścieżkami, wykazał, po pierwsze, wartość akceptacji dziecka, wsparcia i wiary w potencjał, a po drugie udowodnił, że autyzm nie definiuje osoby, ale stanowi jedynie część jej wyjątkowej historii. Dzięki odpowiednim metodom, ale przede wszystkim rodzicielskiemu oddaniu, andersenowskie „odczarowanie” dziecka jest możliwe.

Bibliografia

- Andersen, H.Ch. (1931). *Królowa Śniegu*. Tekst opracowany na podstawie: Andersen, H.Ch. *Baśnie*. Tłum. C. Niewiadomska. Warszawa: Wydawnictwo Gebethner i Wolff.
- Brauner, A., Brauner, F. (1988). Tłum. T. Gałkowski. *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jaspers, K. (1978). Sytuacje graniczne. Tłum. A. Staniewska, M. Skwieciński. W: R. Rudziński, Jaspers, *Inaczej być lub ponad istotą* (s. 186-242). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kapinos-Gorczyca, A. (2022). Koncepcja autyzmu na przestrzeni dziejów. Od baśni do neuro różnorodności. W: E. Emich-Widera, B. Kazek, J. Paprocka (red.), *Autyzm u dzieci. Wiedza kliniczna* (s. 1-11). Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Lévinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Maruszewski, T., Ściagała, E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Ogłóza, E. (2014). *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pęzik, P. (2012). *Wyszukiwarka PELCRA dla danych NKJP*. Narodowy Korpus Języka. Pobrane z: <http://nkjp.pl/>.
- Pisula, E. (2015). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rzepkowska, A. (2014). Zespół Aspergera – społeczno-kulturowe konsekwencje diagnozy. *Zeszyty Wiejskie*, 19, 143-153.
- Sheffr, E. (2019). *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- <http://nkjp.pl/>
- <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/autystyczny>.
- <https://synonim.net/synonim/autystyczny>.
- <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/krolowa-sniegu.pdf>.
- <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/wsparcie-osob-z-autyzmem-i-zespolem-aspergera.html>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=1dXuR2RkSVE&t=83s>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=oWzZRUIO23o>.
- <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/spektrum-autyzmu-diagnozy-na-wyrost-czy-faktyczny-wzrost-przypadkow>.

EDUKACJA I TERAPIA UCZNIA KLASY II Z RYZYKIEM DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

(*Diana Kosakowska*¹)

Streszczenie

Niniejszy rozdział prezentuje rozważania związane z istotą umiejętności czytania i pisania. W treści teoretycznej ujęto definicyjne określenie terminu „dysleksja rozwojowa”, ryzyka dysleksji i specyficznych trudności w uczeniu się. Ponadto przedstawiono podział dysleksji rozwojowej ze względu na jej typ i ukazano, w jaki sposób należy programować i planować zajęcia dla uczniów z syndromem ryzyka dysleksji. Druga część przedstawia propozycję autorskiego programu opracowanego dla ucznia z tego rodzaju trudnościami.

Słowa kluczowe: dysleksja rozwojowa, ryzyko dysleksji, specyficzne trudności w uczeniu się, studium przypadku.

Summary

This chapter presents considerations related to the essence of literacy. The theoretical content includes a definitional term for developmental dyslexia, dyslexia risk and specific learning difficulties. In addition, the division of developmental dyslexia according to its type is presented and how to program and plan classes for students with dyslexia risk syndrome. The second part presents a proposal for an original program developed for a student with this kind of difficulties.

Keywords: developmental dyslexia, dyslexia risk, specific learning difficulties, case study.

Wprowadzenie

Umiejętność czytania i pisania, którą uczeń nabywa w początkowym etapie nauki szkolnej przyczynia się do możliwości opanowania przez niego wiedzy na dalszych szczeblach kształcenia. Sytuacja staje się krytyczna, gdy jednostka – mimo własnych dążeń i dzięki wsparciu specjalistów, nauczycieli czy też rodziców – nie jest w stanie przyswoić wiedzy i opanować tych umiejętności adekwatnie do własnego wieku. Uczniowie mający trudności w podstawowych umiejętnościach szkolnych napotykają wiele trudności w nauce i życiu codziennym. W literaturze naukowej zjawisko dysleksji rozwojowej zamiennie nazywane jest z określeniem „specyficzne trudności w uczeniu się”. Jednostki, u których zaobserwowano trudności w uczeniu się czytania i pisania, niezwłocznie powinny zostać objęte pomocą w postaci terapii pedagogicznej. Ogromne znaczenie dla procesu terapii ma okres jak najwcześniejszego wykrycia tego syndromu. Wczesne zdiagnozowanie problemu stanowi czynnik zapobiegający występowaniu dalszych niekorzystnych skutków. Zdarza się, że praca z takimi uczniami bywa utrudniona m.in. ze względu na zbyt liczną klasę bądź brak odpowiednich umiejętności nauczyciela. W takiej sytuacji, bezsprzecznym jest dobór pracy w oparciu o indywidualizację, a także atrakcyjność metod i form².

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

² Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej, napisanej pod kierunkiem dr M. Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Określenie terminów „dysleksja” i „ryzyko dysleksji”

W roku 1959 w literaturze polskiej po raz pierwszy użyto określenia zaburzenia zwanego „dysleksją” w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”. W Polsce termin ten stał się powszechny w środowisku nauczycielskim i psychologicznym w latach 90. Pionierką, zajmującą się problematyką dysleksji w naszym kraju, jest M. Bogdanowicz, która wieloaspektowo określiła, że dysleksja to „syndrom zaburzeń w procesie uczenia się i pisania” (2003, s. 18). W związku z głębszym poznaniem zjawiska dysleksji, powstało pojęcie „ryzyko dysleksji”. Używane jest ono w odniesieniu do dzieci na etapie przedszkola i klas I-III. Według M. Bogdanowicz (2004), ryzyko dysleksji wskazuje na możliwość wystąpienia dysleksji, której przejawem staje się brak możliwości oraz zdolności do opanowania umiejętności pisania i czytania.

Termin „dysleksja rozwojowa” jest definiowany na różne sposoby. M. Bogdanowicz uważa, że są to „specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu, które najczęściej współwystępują w opanowaniu poprawnej pisowni” (2003, s. 19). Pojęcie „specyficzne trudności” świadczy o występowaniu u jednostek o przeciętnym bądź ponadprzeciętnym poziomie inteligencji problemów w nauce czytania i pisania. Trudności te zauważalne są już w okresie podejmowania prób czytania oraz pisania przez dziecko. Komitet Badawczy Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji im. Ortona opracował własną definicję terminu „dysleksja”, według której jest ona „jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego” (Bogdanowicz, 2004, s. 25). Oznacza pojawienie się zakłóceń w przetwarzaniu informacji zakodowanych w pojedynczych słowach. Trudności te nie wynikają z zaburzeń rozwojowych, lecz z różnorodnych problemów w komunikacji językowej i nieprawidłowości w funkcjonowaniu układu nerwowego. Ujawniają się u jednostki w postaci nasilonych problemów z pisaniem i umiejętnością stosowania zasad poprawnej pisowni. G. Rewid uważa, że syndrom dysleksji dotyczy zaburzenia „zdolności przetwarzania informacji, które dotyka ludzi w każdym wieku i często objawia się problemami z pisaniem i czytaniem, jak również może wpłynąć na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej” (2005, s. 13).

Reasumując, analiza pojęć dotyczących syndromu dysleksji pozwala dostrzec, że różnią się one, gdyż każda z zaprezentowanych definicji kładzie nacisk na inne objawy i przyczyny. Niektóre akcentują możliwość występowania u jednostek w wieku rozwojowym problemów w procesie czytania i pisania, a inne akcentują problemy z funkcjonowaniem pamięci wzrokowej, przetwarzaniem fonologicznym bądź niezręcznością ruchową. Cechą spajającą wszystkie te ujęcia definicyjne jest to, że opisują trudności w procesie nauki pisania oraz czytania.

2. Rodzaje dysleksji

Literatura wskazuje, że istnieją różne typy dysleksji. Najczęściej wymieniane to te, które są wyodrębnione ze względu na funkcje zaburzone, które leżą u podstaw indywidulanych trudności. Wyróżniono: dysleksję wzrokowo-przestrzenną (jawiącą się w postaci zaburzeń w percepcji i pamięci wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowo-przestrzennej), dysleksję słuchowo-językową (występują zaburzenia w percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy z zaburzeniami funkcji językowej), dysleksję mieszaną (dysfunkcje dotyczą kilku obszarów funkcjonowania równocześnie) i dysleksję

integracyjną (funkcje psychoruchowe są sprawne, ale występuje problem z ich wzajemną koordynacją). M. Bogdanowicz (2004) wykazała, że u dzieci możliwe jest występowanie typów trudności opisanych w tabeli 1.

Tabela 1

Rodzaje trudności językowych u dzieci z dysleksją

Typy trudności językowych	Charakterystyka
Dysleksja	Są to problemy z płynnym czytaniem i z poprawnym pisaniem.
Dysgrafia	Trudność przejawia się zniekształceniami strony graficznej pisma.
Dysortografia	Zaburzenie w komunikowaniu się przy użyciu pisma. Przejawem są problemy z posługiwaniem się poprawną pisownią, pomimo przyswojenia zasad ortografii.
Dysfonia	Charakteryzuje się cichą, niewyraźną mową.
Dyskalkulia	Zaburzenie zdolności matematycznych, przejawem którego są trudności w rozwiązywaniu zadań matematycznych.
Hiperdysleksja	Trudności podczas czytania tekstu ze zrozumieniem.

Źródło: *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie* (s. 81), M. Bogdanowicz, 2004, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Literatura wskazuje też podział dysleksji z uwzględnieniem jej etiologii. Dysleksja może być rozwojowa lub nabyta, w zależności od stwierdzonej przyczyny. Ta pierwsza wynika z problemów pojawiających się w rozwoju dziecka, a dysleksja nabyta może być wynikiem uszkodzenia mózgu, pojawia się nagle i w żaden sposób nie jest powiązana z procesem rozwojowym.

D. Bakker (1992), analizując dysleksję rozwojową w aspekcie aktywności mózgu, podzielił ją na 2 typy, tj. lingwistyczną „L” i percepcyjną „P”. Typ dysleksji lingwistycznej diagnozuje się u jednostki, która jest w trakcie nauki czytania. Ten okres to czas, w którym dominuje u dziecka aktywność lewej półkuli mózgowej. W dalszej kolejności dokonuje się diagnozy, gdy dziecko opanowało umiejętność czytania. Z kolei typ dysleksji percepcyjnej uwidacznia się u dziecka potrafiącego już czytać. Dominuje u niego wtedy aktywność prawej półkuli mózgowej.

3. Programowanie i planowanie zajęć dla uczniów z ryzykiem dysleksji rozwojowej

W planowaniu zajęć skierowanych do uczniów borykających się z syndromem ryzyka dysleksji ważną rolę odgrywa nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. To on formułuje program zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Terapeuta pedagogiczny projektuje zaś program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla jednostek, u których stwierdzono ryzyko dysleksji w badaniu w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Duże znaczenie dla programowania i planowania zajęć adekwatnych do potrzeb mają informacje otrzymane w trakcie diagnozy. Dane z diagnozy stanowią punkt wyjścia i pozwalają podjąć skuteczne i właściwe działania pedagogiczne. Proces postępowania z uczniem z ryzykiem dysleksji reguluje prawo oświatowe w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-

-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798). Kluczowe znaczenie dla uczniów z syndromem ryzyka dysleksji ma zapis, który odnosi się do możliwości skorzystania z opieki psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalnych form pomocy wykorzystywanych w trakcie pracy dydaktycznej, wychowawczej oraz terapeutycznej, stanowiąc podstawę prawną do możliwości skorzystania z tej opieki. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien diagnozować trudności powiązane z nauką, takie jak: deficyty kompetencji, nieprawidłowości w sprawnościach językowych i ryzyko ich wystąpienia. W sytuacji, gdy uzna on, że uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest zobowiązany udzielić tej pomocy i bezzwłocznie poinformować wychowawcę klasy, który w dalszej kolejności przekazuje tę informację innym nauczycielom bądź też specjalistom. Kolejno we współpracy z nimi planuje oraz koordynuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną w bieżącej pracy z uczniem. Opracowany program dydaktyczno-wyrównawczy realizowany przez nauczycieli musi być zgodny z podstawą programową oraz programem edukacji wczesnoszkolnej i musi uwzględnić realizację podstawowych treści programu w zakresie edukacji, tj. polonistycznej i matematycznej. Kluczowym założeniem zajęć dydaktyczno-wyrównawczych jest wyrównanie braków, powtarzanie oraz utrwalanie wiadomości. Realizowane zajęcia są dokumentowane w stosownych dokumentach szkolnych. Dyrektor placówki jest odpowiedzialny za dokumentację, a rodzaj dokumentacji zależny jest od specjalisty, który takie zajęcia prowadzi i mogą być to: dzienniki zajęć specjalistycznych, dzienniki zajęć pozalekcyjnych, dzienniki zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, dziennik logopedy, dziennik pedagoga oraz psychologa, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Wszyscy specjaliści zatrudnieni w szkole zobowiązani są do dokumentowania realizowanej pracy. Rozporządzenie ukazuje rodzaj wymaganych dokumentów, a także zakres obowiązkowych informacji, które muszą zostać zawarte w takich dokumentach. Nie ma jednak konkretnego wzoru i szkoła ma możliwość opracowania najbardziej dla niej celowego sposobu dokumentowania realizowanych działań (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798).

4. Studium przypadku ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej

W tym podrozdziale pragnę zaprezentować przypadek ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej, a w szczególności jak przebiega jego edukacja i terapia. Badaniami zostali objęci rodzice, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel terapeuta pedagogiczny i sam uczeń, u którego zdiagnozowano syndrom ryzyka dysleksji – łącznie 5 osób. Podałam również analizie opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, co pozwoliło mi opracować autorski program zajęć wspomagających dla Wojtka, ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji do realizacji w szkole. Imię ucznia zostało celowo zmienione.

Informacje o uczniu z syndromem ryzyka dysleksji i środowisku wychowawczym

Okres ciąży i porodu

Z wywiadu z matką Wojtka wynika, że ciąża przebiegała bez jakichkolwiek nieprawidłowości. Jediną dolegliwością, jaką odczuwała w tym okresie matka, były częste nudności. Chłopiec urodził się 7 dni przed terminem, poród odbył się przez cesarskie cięcie ze względu na słabo wyczuwalne tętno dziecka. Po 3 dniach u noworodka wystąpiła żółtaczka, przez co zastosowano wobec niego naświetlenia w celu zniwelowania wysokiego stężenia bilirubiny. Wojtek otrzymał 10 pkt. w skali Apgar.

Rozwój chłopca między 1. a 3. rokiem życia

Rozwój Wojtka od narodzin przebiegał w sposób prawidłowy. W tym okresie chłopiec poważnie nie chorował. Rodzice chłopca nie dostrzegali nieprawidłowości w jego rozwoju. Pierwsze próby raczkowania pojawiły się z opóźnieniem, ponieważ po skończeniu 1. roku życia. Ten okres nie trwał jednak długo, gdyż po niedługim czasie Wojtek zaczął samodzielnie chodzić. Mowa u chłopca rozwijała się właściwie, pierwsze słowa pojawiły się w 15. miesiącu życia.

Funkcjonowanie chłopca w okresie przedszkolnym i szkolnym

Wojtek rozpoczął przedszkolną edukację w wieku 4 lat. Uczęszczał do jednego z niepublicznych przedszkoli zlokalizowanych w mieście zamieszkania. Szybko zaadaptował się do nowych warunków przedszkola, gdzie chętnie uczęszczał. Nie miał trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, z którymi chętnie się bawił. Nie sprawiał żadnych trudności wychowawczych. Stosował się do obowiązujących norm oraz zasad obowiązujących w grupie, a ponadto często pomagał innym. Podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych chętnie wypowiadał się na różnorodne tematy. W opinii nauczyciela Wojtek jest uczniem ambitnym, chociaż potrzebuje więcej czasu oraz wielu ćwiczeń, żeby móc przyswoić nowe treści. Odznacza się wysoką kulturą osobistą i dużą wiedzą ogólną. W klasie integracyjnej, do której uczęszcza, jest lubiany i chętnie zapraszany do zabaw oraz gier grupowych. U chłopca występują tiki: wymachiwanie ręką. Szczególnie interesuje się muzyką. Analiza treści zawartych w opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazuje, że Wojtek jest dzieckiem somatycznie zdrowym.

Identyfikacja problemu dziecka w okresie przedszkolnym

Rodzice dostrzegli pierwsze problemy Wojtka u schyłku okresu przedszkolnego. Zaobserwowali m.in., że rozwój motoryki i koordynacji wzrokowo-ruchowej przebiegał w wolnym tempie. Chłopiec późno opanował czynności samoobsługowe. W grupie 6-latków nie potrafił jeszcze zapiąć guzików, wiązać butów czy samodzielnie się ubrać. W domu niechętnie podejmował się działań związanych z kolorowaniem obrazków czy pisanem znaków literopodobnych oraz liter. Prace plastyczne, które wykonywał, były ubogie w szczegóły. Miewał problemy z układaniem klocków i puzzli, co sprawiało, że szybko się zniechęcał. Wykazywał zaangażowanie w gry językowe. Niekiedy nie potrafił wskazać różnic oraz podobieństw w dwóch porównywanych obrazkach. Tempo pisania chłopca było znacznie wolniejsze w porównaniu do rówieśników. Zeszyt prowadził mało estetycznie. Jego pismo wychodziło poza liniaturę, kreślone litery były zbyt wielkie, zaś odległości między nimi znaczne. Czytając teksty, niekiedy zgadywał wyrazy, jednak w sytuacji głośnego czytania wykazał znajomość wybranych liter. Zdarzało się, że w trakcie zajęć miał problemy z koncentracją uwagi.

Identyfikacja problemu chłopca w I klasie szkoły podstawowej

Wojtek naukę w I klasie rozpoczął w wieku 7 lat i 5 miesięcy. Od tego okresu naukę odbywa bez opóźnień organizacyjnych. Nauczyciel i matka chłopca stwierdzili, że problemy szkolne u chłopca pogłębiały się od momentu, gdy zaczął uczęszczać do oddziału przedszkolnego „zerówki”.

Pierwszym przejawem trudności ucznia w klasie I były problemy z opanowaniem liter alfabetu. W literach, które kreślił, brakowało znaków diakrytycznych. Zapominał o „ogonkach” oraz kreskach w pisaniu zmiękczeń. Trudność sprawiało mu też pisanie w liniaturze, gdyż często wychodził poza wyznaczony obszar. Jego pismo było nieczytelne. Często pisał zbyt duże litery. Dodatkowo popełniał wiele błędów ortograficznych, w tym w zapisie samogłosek nosowych ą, ę, które realizował jako om, on, em, en. W ćwiczeniach z pisania ze słuchu często się mylił, pisanie z pamięci też sprawiało mu wiele trudności. Czytał natomiast bez większych trudności. Zdarzały się pomyłki, m.in. zgadywanie wyrazów. Prace plastyczne chłopca były nadal ubogie w szczegóły. Nauczyciel określił, że jego rysunki odpowiadają poziomowi rysunków realizowanych przez dzieci 4-5-letnie. Dane zawarte w opinii świadczą o tym, że chłopiec też opuszcza często litery i końcowe litery w wyrazach, myli litery optycznie podobne, tj.: b-d, d-g, a-o, a także charakteryzuje się niskim tempem pracy. Matka w tym okresie zaobserwowała u Wojtka problemy z koncentracją uwagi.

Identyfikacja problemu chłopca w II klasie szkoły podstawowej

Trudności chłopca pogłębiały się na kolejnych etapach kształcenia. W klasie II pismo Wojtka było nadal mało czytelne. Czytanie odpowiadało wzorcowi wiekowemu, choć zdarzało się mu pomijanie liter. Pod koniec klasy II chłopiec opanował technikę czytania na bardzo dobrym poziomie. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej diagnozował umiejętność czytania i pisaniu u chłopca tylko za pomocą obserwacji podczas lekcji. O jego postępach w nauce informował rodziców, którym zaproponował diagnozę pogłębioną w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice chętnie umówili się na badanie, gdyż sami dostrzegali problemy syna. Analiza opinii, która była rezultatem badania w poradni pokazała, że Wojtek wykazał się znajomością liter alfabetu. Podczas badania trudność sprawiało mu pisanie z pamięci i ze słuchu. Wykonał wszystkie formy pisania, choć bezbłędnie tylko zadania z przepisywania tekstu. Popełniał głównie błędy ortograficzne, a także błędy reguły małej i wielkiej litery. Jego pismo określono jako kanciaste. Wielkie litery były niejednolicie pochylone, wychodzące za liniaturę. Poziom sprawności grafomotorycznych określono jako przeciętny. Umiejętność czytania oceniono jako prawidłową, chociaż wystąpiły pominięcia liter. Koncentracja uwagi u Wojtka była prawidłowa. Badanie psychologiczne pokazało, że sprawność intelektualna chłopca lokuje się w górnej granicy przeciętnej, a inteligencja słowna jest na poziomie wyższym niż przeciętny. Zdiagnozowano wysoki poziom myślenia słowno-pojęciowego i matematycznego. Stwierdzono, że inteligencja bezsłowna Wojtka funkcjonuje na przeciętnym poziomie, myślenie przyczynowo-skutkowe na niskim. Ponadto pamięć wzrokową określono jako słabszą od słuchowej. Z danych opisanych w opinii wynika, że chłopiec szybko zapamiętuje usłyszane treści. W konkluzji stwierdzono, że u chłopca występują wskaźniki ryzyka dysleksji, tj. nasilone trudności w sprawnym opanowaniu umiejętności pisania, deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz krótkotrwałej pamięci wzrokowej i słaby poziom opanowania technik szkolnych. Ze względu na wystąpienie wszystkich tych nieprawidłowości, specjaliści z poradni zalecili objęcie chłopca pomocą psychologiczno-pedagogiczną w ramach zajęć o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym na terenie szkoły.

5. Autorski program zajęć wspomagających edukację i terapię ucznia klasy II z syndromem ryzyka dysleksji rozwojowej

Niniejszy rozdział stanowi propozycję autorskiego programu zajęć wspomagających edukację i terapię Wojtka, ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej. Opracowując program, kierowałam się aktualnymi zaleceniami zawartymi w opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, informacjami zgromadzonymi w trakcie wywiadu z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej ucznia i jego rodzicami. Ponadto wzięłam pod uwagę mocne i słabe stornami, które zdiagnozowałam poprzez obserwację i analizę wytworów chłopca. Pomocnym materiałem, pozwalającym na opracowanie programu wspomagającego rozwój ucznia, były m.in. źródła autorstwa Tanajewskiej i Kiełpińskiej (2015), Klim-Klimaszewskiej (2015) i Zakrzewskiej (2008; 2012).

Obszary wymagające terapii pedagogicznej:

- koordynacja wzrokowo-ruchowa;
- sprawność grafomotoryczna;
- percepcja wzrokowa;
- percepcja wzrokowa ukierunkowana na pamięć wzrokową;
- percepcja słuchowa;
- percepcja słuchowa ukierunkowana na pisanie ze słuchu;
- technika czytania i rozumienia tekstów;
- technika pisania;
- utrwalanie zasad ortograficznych;
- kontrola płynności i tempa mowy;
- procesy koncentracji uwagi.

Cele programu wspomagającego rozwój ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji rozwojowej

Celem niniejszego programu wspomagającego rozwój ucznia klasy II z ryzykiem dysleksji jest redukcja oraz usprawnianie zaburzonych funkcji, uniemożliwiających poprawne opanowanie technik pisania i czytania oraz ćwiczenie percepcji wzrokowej, słuchowej oraz sprawności grafomotorycznej. Założyłam, że wspomaganie rozwoju ww. funkcji pozytywnie wpłynie na rozwój umiejętności szkolnych ucznia, jego motywacji do uczenia się i samooceny. Przyczyni się do eliminacji błędów w czytaniu i pisaniu, a także do kształtowania osobowości w aspekcie wiary we własne możliwości i radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Cele ogólne:

- zapewnienie uczniowi możliwości wszechstronnego rozwoju psychicznego, społecznego oraz umysłowego;
- wspieranie i wspomaganie harmonijnego oraz wszechstronnego rozwoju, dostosowując działania na miarę indywidualnych możliwości ucznia;
- kształtowanie pozytywnych postaw i motywacji u ucznia, poczucia wiary we własne możliwości oraz wzmocnienie odporności w sytuacjach trudnych;
- kompensowanie i wyrównywanie dysharmonii w rozwoju;
- korygowanie i usprawnienie zaburzonych funkcji:
 - o doskonalenie sprawności grafomotorycznej,
 - o usprawnianie i doskonalenie percepcji wzrokowej,
 - o usprawnianie percepcji wzrokowej ukierunkowanej na pamięć wzrokową,

- usprawnianie i doskonalenie percepcji słuchowej,
- usprawnianie percepcji słuchowej ukierunkowanej na pisanie ze słuchu,
- usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- doskonalenie umiejętności czytania,
- doskonalenie umiejętności czytania tekstów ze zrozumieniem,
- rozwój i doskonalenie umiejętności pisania,
- wzmacnianie pozytywne ucznia,
- kompensowanie oraz eliminowanie deficytów rozwojowych,
- utrwalanie zasad ortograficznych,
- wspomaganie rozwoju mowy w tym płynności i tempa,
- usprawnianie procesów koncentracji uwagi;
- rozbudzenie aktywności ucznia oraz jego zainteresowań.

Osoby współpracujące ze szkołą w realizacji programu i obszary współpracy

1. Współpraca terapeuty z rodzicami:

- motywowanie rodziców do systematycznej pracy z uczniem w domu;
- uświadomienie rodzicom konieczności podjęcia działań wspomagających rozwój ucznia;
- konsultacje z rodzicami na temat ćwiczeń mających na celu wyrównywanie trudności szkolnych ucznia;
- stały kontakt z rodzicami ucznia wiążący się z wymianą informacji na temat jego osiągnięć i trudności;
- współudział rodziców w ocenie postępów ucznia.

2. Współpraca terapeuty z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej:

- stały kontakt oraz ścisła współpraca z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, mająca na celu ujednoczenie oraz synchronizację oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych;
- regularny kontakt z nauczycielem, wiążący się z wymianą informacji na temat trudności i sukcesów ucznia;
- zapoznanie nauczyciela z programem terapii;
- uświadomienie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej o konieczności dostosowania poziomu wymagań względem ucznia;
- ustaleniu wspólnie z nauczycielem zasad postępowania z uczniem w trakcie zajęć oraz sposobu oceniania na zajęciach;
- współudział nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w ocenie postępów w terapii ucznia.

Metody pracy

Metody dydaktyczne:

- słowne (opowiadania, teksty – wiersze, rozmowy, instrukcje słowne, zagadki, objaśnienia, piosenek, tekstów);
- czynne (metoda samodzielnych doświadczeń, zadaniowe);
- oglądowe (obrazki, ilustracje, udostępnianie sztuki).

Metody i techniki terapeutyczne:

- metody pedagogiki zabawy;
- ćwiczenia relaksacyjne;
- metoda arteterapii (w tym metoda malowania dziesięcioma palcami);
- bajkoterapia;
- program rozwijający percepcję wzrokową „Wzory i obrazki” M. Frosting i D. Horne (poziom średni);
- ćwiczenia rozwijające sprawność ruchową ręki według H. Tymichowej;
- aktywne słuchanie muzyki;
- bajki dla dyslektyków Kamili Waleszkiewicz;
- czytanie treningowe i litery graficznie podobne Barbary Zakrzewskiej;
- ćwiczenia kinezylogii edukacyjnej „Gimnastyka mózgu”.

Środki dydaktyczne: przybory plastyczne, naklejki, pieczątki, słoik, test niedokończonych zdań, piłki, klamerki, woreczki sensoryczne, gra dydaktyczna „Bystre oczko”, instrumenty muzyczne, układanki lewopółkulowe J. Cieszyńskiej (2001), materiał obrazkowy, puzzle, klocki, lupa, tablica multimedialna z dostępem do Internetu, patyczki, dyktando, zapalki, kółko i krzyżyk 3D, gry logiczne oraz: zeszyt ćwiczeń „3. 2. 1. 0 ... Start. Czytanie treningowe” B. Zakrzewskiej (2008), bajki terapeutyczne „Bajki pomagajki” – wybrane pozycje, bajka terapeutyczna „O tym, że jeśli chcemy czuć się bezpiecznie, musimy wiele wiedzieć koniecznie! (<https://ortograffiti.pl/bajki-bratka/>, dostęp: 28.09.2023), Mańkowska, M. Rożyńska (2012). Ortograffiti z Bratkiem, ćwiczenia rozwijające sprawność ruchową ręki według H. Tymichowej (2009), „Wzory i obrazki” – Zeszyt ćwiczeń, program rozwijający percepcję wzrokową M. Frosting i D. Horn (poziom średni) (2012), bajki dla dyslektyków K. Waleszkiewicz (2008), karty pracy „Litery graficznie, podobne też łatwe!” B. Zakrzewskiej (2012), ćwiczenia graficzne rozwijające sprawność ruchową ręki i koordynację wzrokowo-ruchową (Rocławska-Dąbecka, 2009).

Działania w ramach zajęć wspomagających terapię i edukację ucznia klasy II

Struktura programu pracy z uczniem z ryzykiem dysleksji rozwojowej została ujęta w formie kierunków działań zalecanych przez J. Jastrząb. Składa się on zatem z następujących aspektów: psychoterapeutyczny, psychokorekcyjny, psychodydaktyczny i ogólnorozwojowy.

I. Aspekt psychoterapeutyczny

Zadania	Sposób realizacji	Cel do osiągnięcia Uczeń:
Kształtowanie pozytywnych postaw i motywacji u ucznia w trakcie uczestnictwa w zajęciach	<ul style="list-style-type: none"> – opracowanie wraz z uczniem kontraktu związanego z zachowaniem i sposobem pracy podczas zajęć (z oficjalnym podpisem ucznia i prowadzącego), – elementy pedagogiki zabawy, – nagradzanie: słowne, rzeczowe (naklejki, pieczątki itp.), 	<ul style="list-style-type: none"> – przejawia właściwą postawę wobec obowiązków szkolnych, – jest zmotywowany do pracy,
Wzmacnianie poczucia wiary w swoje możliwości	<ul style="list-style-type: none"> – słoik sukcesów – utworzenie słoika i gromadzenie zapisów o sukcesach w trakcie całego okresu zajęć, – test niedokończonych zdań (Jestem najlepszy w ...; Najlepiej radzę sobie z ...), – stosowanie wzmocnień pozytywnych (pochwały, miłe gesty, nagrody rzeczowe – naklejki itp.), – podkreślanie nawet najmniejszych postępów ucznia, 	<ul style="list-style-type: none"> – rozwija poczucie wiary we własne możliwości, – jest świadomy, z czym sobie najlepiej radzi,
Wzmacnianie postawy ucznia wobec napotykanego trudności	<ul style="list-style-type: none"> – zajęcia związane z tematyką „W czym jestem najlepszy”, – ćwiczenia relaksacyjne, – uwzględnienie czasu na odpoczynek i regenerację, – bajki terapeutyczne „Bajki pomagajki” – wybrane pozycje, – nagradzanie wysiłków włożonych w pokonywanie trudności, 	<ul style="list-style-type: none"> – przejawia właściwą postawę wobec napotykanego trudności, – umie radzić sobie w sytuacjach trudnych, – umie samodzielnie rozwiązać problem,

II. Usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych

- aspekt psychokorekcyjny – ćwiczenia na materiale bezliterowym;
- aspekt psychodydaktyczny – ćwiczenia na materiale literowym, w tym doskonalenie techniki pisania i czytania oraz wyrównywanie braków szkolnych.

Zadania	Sposób realizacji	Osiągnięcia ucznia
<p>Doskonalenie sprawności grafo-motorycznej</p>	<p>1. Ćwiczenia rozluźniające napięcie mięśni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – chodzenie po niestabilnym podłożu (z wykorzystaniem elementów wyposażenia gabinetu SI), – utrzymywanie równowagi na dużej piłce w różnych pozycjach, – ugniatanie gumowych piłeczek, klamerek itp., – ćwiczenia z użyciem plasteliny, – prace plastyczne z wykorzystaniem techniki wydzieranki, origami, – naśladowanie gry na instrumentach jedną ręką i obiema rękami, – ćwiczenia z wykorzystaniem woreczków sensorycznych. <p>2. Ćwiczenia rozmachowe ramion i mięśni rąk:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rzucanie piłką, chwytanie małych i dużych przedmiotów (piłek, piłeczek, kulek papierowych), – rysowanie i malowanie oburącz, – kreślenie w powietrzu płynnych, swobodnych ruchów (figur geometrycznych, liter, fal), – rysowanie kredą, węglem, palcami, pędzlem na dużych powierzchniach. <p>3. Ćwiczenia usprawniające mięśnie palców i dłoni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – segregowanie małych przedmiotów, – celowanie małymi elementami do otworów, – wystukiwanie palcami pokazanej sekwencji ruchu, – lepienie z mas plastycznych, – nawlekanie sznurka na drążek, – malowanie pęczkiem waty, – metoda malowania dziesięcioma palcami. <p>4. Ćwiczenia płynnych ruchów pisarskich:</p> <ul style="list-style-type: none"> – nauka właściwego trzymania i umiejętnego posługiwania się narzędziem pisarskim (kontrola ułożenia pozycji całego ciała i odpowiedniego chwytu narzędzia m.in. z wykorzystaniem nakładek na narzędzia pisarskie), – ćwiczenia grafomotoryczne zainspirowane treścią historyjki terapeutycznej, – pisanie ciągu liter bez oderwania ręki, – ćwiczenia rozwijające sprawność ruchową ręki według H. Tymichowej, – rysowanie szlaczków w szerokiej liniaturze, liniaturze kolorowej, kolejno w liniaturze zeszytu: rysowanie szlaczków według wzoru, dokończanie rozpoczętych szlaczków, pogrubianie konturu, – kreślenie szlaczków literopodobnych. 	<ul style="list-style-type: none"> – wykonuje precyzyjne ruchy ręki i palców, – rozluźnia napięcie swoich mięśni, – rozumie istotę ćwiczeń rąk i palców, – utrzymuje równowagę, siedząc na piłce, – właściwie trzyma i umiejętnie posługuje się narzędziem pisarskim, – prezentuje właściwą pozycję ciała podczas wykonywanych ćwiczeń, – wykonuje prace plastyczne z wykorzystaniem różnych technik, – naśladuje grę na instrumencie, – łapie i rzuca małymi oraz dużymi przedmiotami, – rysuje i maluje oburącz, – kreśli w powietrzu ruchy płynne i swobodne ruchy, – rysuje różnymi przyborami, – rozwija motorykę małą, – odtwarza zaprezentowaną sekwencję ruchów.

<p>Usprawnianie percepcji wzrokowej</p>	<p>1. Materiał nieliterowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – segregowanie obrazków, przedmiotów według wskazanych właściwości, funkcji, cech bądź grup tematycznych, – układanki lewopółkulowe J. Cieszyńskiej, – kończenie rozpoczętych rysunków, – gra dydaktyczna „Bystre oczko”, – układanie, tworzenie obrazków według instrukcji słownej, – wyszukiwanie podobieństw i różnic, – ćwiczenia z zakresu percepcji wzrokowej na platformie mTalent, – wyszukiwanie ukrytych obrazków, figur geometrycznych za pomocą lupy, – układanie klocków, puzzli według wzoru, – określanie położenia przedmiotów względem innych, – dopasowanie elementów do cieni, konturów, – „Wzory i obrazki” – Zeszyt ćwiczeń, program rozwijający percepcję wzrokową Frosting i Horn. Poziom średni. <p>2. Materiał literowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tworzenie tekstu z rozsypanki wyrazowej, – wyszukiwanie i dobieranie w pary jednakowych liter, – wyszukiwanie wyrazów krótszych w wyrazach dłuższych, – czytanie wyrazów wspak, – układanie znaków literopodobnych z patyczków według wzoru, – przekształcanie wyrazów, tworzenie nowych z jednego podanego, – wyszukiwanie ukrytych liter za pomocą lupy (w tekście, w sali, na obrazku), – wskazywanie miejsc liter w alfabecie, – wyszukiwanie wyrazów zawierających tę samą literę, – wyszukiwanie odmiennej litery w szeregu takich samych, – układanie porożcinanych liter, – wyszukiwanie takich samych wyrazów w tekście. 	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętnie segreguje przedmioty według wskazanego kryterium, – kończy rozpoczęty rysunek, – wykazuje się spostrzegawczością i koncentracją uwagi, – tworzy kompozycje według instrukcji słownej, – dostrzega różnice i podobieństwa w dwóch obrazkach, – układa klocki i puzzle według wzoru, – orientuje się w przestrzeni i w schemacie własnego ciała, – układa tekst z rozsypanki wyrazowej, – dostrzega wyrazy krótsze w wyrazach dłuższych, – odczytuje zapis wspak, – układa według wzoru znaki literopodobne z patyczków, – tworzy i przekształca nowe wyrazy, – posługuje się lupą w celu odszukania ukrytych elementów, – zna alfabet i pozycje poszczególnych liter, – wyszukuje wyrazy zawierające te same lub odmienne litery, – posługuje się nożyczkami, – zna obraz graficzny liter, – wskazuje takie same wyrazy w tekście.
<p>Usprawnianie percepcji wzrokowej ukierunkowanej na pamięć wzrokową</p>	<p>1. Pamięć wzrokowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozpoznawanie i opis treści obrazków prezentowanych w krótkich ekspozycjach, – odtwarzanie z pamięci układów elementów (przedmioty, obrazki itp.), – odtwarzanie zaprezentowanej sekwencji ruchów (zabawa jeż), – układy taneczne, – zabawa typu „Co się zmieniło?” – chowanie przedmiotów bądź zmiana położenia przedmiotów, – układanie obrazków zgodnie z kolejnością, w jakiej zostały pokazywane przez osobę prowadzącą, – pisanie liter z pamięci, – odtwarzanie wzorów z pamięci (przy użyciu klocków, stempli). 	<ul style="list-style-type: none"> – rozpoznaje i dokonuje opisu treści obrazka ukazanego w krótkich ekspozycjach, – odtwarza z pamięci określony układ elementów, – odtwarza określoną sekwencję ruchów, – zapamiętuje ułożenie poszczególnych przedmiotów, – zapamiętuje kolejność pokazywanych obrazków, – pisze litery z pamięci, – odtwarza zaprezentowany wzór z pamięci przy pomocy klocków i stempli.

<p>Usprawnienie percepcji słuchowej</p>	<p>1. Różnicowanie dźwięku:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozpoznawanie przedmiotów, w tym instrumentów na podstawie barwy wydawanych przez nich dźwięków, – rozwiązywanie zagadek: dźwiękowych i muzycznych, – różnicowanie dźwięków: długich – krótkich, cichych – głośnych, szybkich – wolnych itp. – identyfikacja strony z której dochodzi dźwięk, – zabawa w znalezienie dwóch takich samych dźwięków, – aktywne słuchanie muzyki – La Raspa. <p>2. Odtwarzanie dźwięku:</p> <ul style="list-style-type: none"> – układanie klocków zgodnie z wystukiwanym rytmem, – odtwarzanie usłyszanego dźwięku np. kłaśnięcie, tupnięcie, kłaśnięcie, – odtwarzanie rytmu graficznie za pomocą kresek, kółek. – zabawa słuchowa „Weź do ręki dwa drewnienka puk, puk, puk, co usłyszysz zapamiętaj potem, zrób” – odtworzenie dźwięku na instrumentach. <p>3. Ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wskazanie obrazków, których nazwy zaczynają lub kończą się na daną głoskę lub sylabę, – zabawa w pociąg wyrazowy, (tworzenie wyrazów kończących się na daną głoskę, sylabę), – wyodrębnianie głosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, – wskazywanie liczby głosek, sylab w danym wyrazie, – reagowanie gestem, ruchem na daną głoskę, sylabę, – podział wyrazu na głoski, sylaby, – budowanie wyrazów z sylab, – podział zdań na wyrazy, – powtarzanie wyrazów w określonej kolejności, – układanie zdań zgodnie z liczbą wystukiwanych dźwięków. 	<ul style="list-style-type: none"> – rozwija wrażliwość słuchową, – rozpoznaje instrumenty na podstawie barwy dźwięków, które wydają, – różnicuje dźwięki i dokonuje analizy ich cech jakościowych (tempo, wysokość, barwa, rytm itp.), – wskazuje stronę, z której dochodzi dźwięk, – identyfikuje identyczne dźwięki, – interpretuje ruchem muzykę, – układa klocki adekwatnie do wystukanego rytmu, – odtwarza usłyszany dźwięk poprzez gesty i ilustracje graficzne, – dokonuje analizy i syntezy głoskowej i sylabowej, – tworzy wyrazy kończące się na daną głoskę, sylabę, – wyodrębnia głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, – wskazuje liczbę głosek lub sylab w wyrazie, – reaguje na polecenia, – dokonuje podziału wyrazu na głoski, sylaby, – buduje wyrazy z sylab, – dokonuje podziału zdań na sylaby, – zapamiętuje i powtarza wyrazy w określonej kolejności.
<p>Usprawnianie percepcji słuchowej i ukierunkowanej na pisanie ze słuchu</p>	<p>1. Pisanie ze słuchu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dyktando – pisanie ze słuchu, – zapisywanie wyrazów, zdań dyktowanych przez nauczyciela, – zapisanie streszczenia przeczytanego na głos tekstu, – zapisywanie nazw usłyszanych instrumentów, przedmiotów, dźwięków natury. – zapisywanie słów usłyszanej piosenki, – tworzenie notatki ze słuchu (zapisywanie najważniejszych szczegółów), – odgadywanie zagadek słuchowych i zapisywanie odpowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> – zapisuje usłyszany tekst, – pisze streszczenie z przeczytanego tekstu, – rozpoznaje i zapisuje nazwy usłyszanych instrumentów, dźwięków natury i innych przedmiotów, – poprawnie zapisuje słowa usłyszanej piosenki, – uważnie słucha treści i potrafi wyodrębnić najważniejsze informacje, – prawidłowo rozwiązuje i zapisuje zagadki słuchowe.

<p>Usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej</p>	<ul style="list-style-type: none"> – rysowane wierszyki – słuchanie i rysowanie, – rzuty do celu piłeczkami, kulkami, – rysowanie i malowanie na dużych arkuszach zawieszonych na ścianie czy tablicy, – powtarzanie za prowadzącym sekwencji ruchów, – układanie konstrukcji z klocków, – zabawa „Przesuń jedną zapałkę”, – kółko i krzyżyk 3D, – konstruowanie brył przestrzennych za pomocą patyczków i plasteliny, – rozpoznawanie przedmiotów poprzez zmysł dotyku, – majsterkowanie i zabawy konstrukcyjne, – kalkowanie rysunków przez szkło, kalkę, folię, – wypełnianie rysunków różnymi materiałami (plasteliną, bibułą, watą), – rysowanie linii prostych i krzywych przy zwiężających się granicach, – układanie puzzli, klocków wg wzoru, – ćw. koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej z wykorzystaniem muzyki i tekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> – rzuca do celu, – rysuje na dużych powierzchniach, – odtwarza określoną sekwencję ruchów, – układa konstrukcje z klocków, – przejawia logiczne myślenie, – konstruuje i nazywa bryły przestrzenne, – podaje określenia dotyczące orientacji w przestrzeni, – rozpoznaje przedmioty za pomocą zmysłu dotyku, – majsterkuje i uczestniczy w zabawach konstrukcyjnych, – wypełnia kontury różnymi materiałami, – rysuje linie proste i krzywe, zważając na zwiężające się granice, – rysuje w wyznaczonym obszarze, – prawidłowo układa klocki i puzzle według wzoru.
<p>Usprawnianie techniki czytania i rozumienia tekstów</p>	<p>1. Technika czytania</p> <ul style="list-style-type: none"> – bajki dla dyslektyków Kamili Waleszkiewicz, – odczytywanie i prawidłowe dobieranie zdań, wyrazów do obrazka, – czytanie z podziałem na role, – ćwiczenia z zakresu płynności, poprawności i tempa czytania, – udział w konkursach pięknego czytania, – czytanie techniką wyrazową, – czytanie dłuższych partii tekstów, – czytanie treningowe „3 2 1 0 Start. Czytanie treningowe” Barbary Zakrzewskiej. <p>2. Czytanie ze zrozumieniem:</p> <ul style="list-style-type: none"> – eliminowanie z tekstów wyrazów, które są niepotrzebne, – wyszukiwanie zdań na określony temat, – odnajdywanie w tekście fragmentów odpowiadającemu danemu tematowi, – opisywanie zdarzeń z zachowaniem porządku chronologicznego, – wymyślanie zakończenia do przeczytanego tekstu, – udzielenie odpowiedzi na zadane pytania dotyczące przeczytanego tekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> – czyta z podziałem na role, – czyta tekst samodzielnie, – czyta płynnie, poprawnie i we właściwym tempie, – bierze udział w konkursach czytelnicych, – czyta techniką wyrazową. <ul style="list-style-type: none"> – wykazuje umiejętność czytania ze zrozumieniem, – wykazuje się spostrzegawczością, – wykazuje się twórczością i pomysłowością.

<p>Usprawnianie techniki pisania</p>	<p>1. Estetyka pisma:</p> <ul style="list-style-type: none"> – stosowanie poprawnych połączeń liter w wyrazach, – utrzymywanie pisma w liniaturze, – ćwiczenia w pisaniu estetycznym, kształtnym i czytelnym. <p>2. Ćwiczenia z zakresu pisania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia z zakresu poprawnego zapisywania samogłosek nosowych ą, ę, – ćwiczenia z zastosowaniem znaków diakrytycznych, – stworzenie słowniczka z „trudnymi wyrazami”, – tworzenie książeczki zainteresowań, – układanie i zapisywanie zdań na dowolny lub określony temat, – układanie i zapisywanie kilkuzdaniowych wypowiedzi na określony temat, – redagowanie opowiadania odtwórczego, – pisanie różnych form wypowiedzi (opis, list, zaproszenie itp.), – układanie i pisanie wyrazów, zdań z rozsypanek wyrazowych, – układanie i pisanie opowiadania z podanych zdań. 	<ul style="list-style-type: none"> – pisze w sposób czytelny i kształtny wyrazy i zdania, – stosuje poprawne łączenia liter, – zachowuje właściwy kształt liter, – utrzymuje pismo w liniaturze, – poprawnie zapisuje samogłoski nosowe, – poprawnie zapisuje wyrazy zawierające znaki diakrytyczne, – tworzy słownik z wyrazami, które sprawiają mu trudność, – tworzy książkę własnych zainteresowań, – poprawnie zapisuje zdania, – redaguje opowiadanie odtwórcze, – podejmuje się wszystkich form wypowiedzi, – układa i zapisuje zdania, opowiadanie z rozsypanki.
<p>Utrwalanie zasad ortograficznych</p>	<ul style="list-style-type: none"> – systematyczne powtarzanie zasad ortograficznych, – założenie zeszytu „trudnych słówek”, – zapisywanie kłopotliwych wyrazów na kolorowych karteczkach i umieszczenie ich w widocznych miejscach, – wykorzystanie ilustrowanego i tradycyjnego słowniczka ortograficznego, – stworzenie lapbook’a na temat reguł ortograficznych, – zabawa ruchowa z ortografią – osoba prowadząca wypowiada wyrazy (np. wyraz z „ó” dziecko podskakuje, „u” robi skłon), – ortografia – nauka przez skojarzenia (tworzenie rysunku ułatwiającego zapamiętanie zapisu ortograficznego), – układanie wierszyków ortograficznych (np. każdy pierwszoklasista już to wie, że ogórek przez o z kreską pisze się), – gra dydaktyczna „Piramida ortograficzna” – biegane dyktando (nauczyciel dyktuje dyktando z wyrazami, które zostały wcześniej omówione. Jeżeli dziecko nie pamięta zapisu, może podbiec i sprawdzić, jak się go pisze), – gra dydaktyczna na platformie zdobywcywiedzy.pl, – zestaw kart z wyrazami, które sprawiają mu trudność (gra tabliczka mnożenia). 	<ul style="list-style-type: none"> – ujawnia czujność ortograficzną podczas wykonywania zadań, – zna i stosuje się do zasad ortograficznych podczas wykonywanych zadań, – poprawnie zapisuje utrwalone wyrazy, – posługuje się ilustrowanym słowniczkiem ortograficznym, – układa wierszyki ortograficzne, – reaguje na polecenia nauczyciela, – właściwie reaguje na polecenia nauczyciela.

	<p>Ćwiczenia z zakresu rozpoznawania liter podobnych optycznie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zabawa typu „Jaką głoskę słyszysz?” – rozpoznawanie głosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, – zabawa w sklep – nazywanie kupionych przedmiotów, wskazywanie na głoski np. (b-p, plecak, banan, bluzka), – zakrywanka – co nie pasuje? Eliminowanie obrazka zaczynającego się na inną głoskę niż np. b lub p, – wyodrębnienie liter graficznie podobnych ze zbioru liter, – czytanie rymowanek i zapisywanie odpowiedniej ilości danych głosek, – zabawy z suwakiem, – zapisywanie w kropkach odpowiednich liter (z opuszczeniem pierwszej, środkowej, ostatniej litery), – tworzenie wyrazów zaczynających się na daną głoskę, – wyszukiwanie liter w gazetach, książkach, – karty pracy „Litery graficznie, podobne też łatwe!” B. Zakrzewskiej. <p>Ćwiczenia z zakresu stosowania reguły małej i wielkiej litery:</p> <ul style="list-style-type: none"> – utrwalanie zasad stosowania małej i wielkiej litery, – utrwalenie zasad pisowni wyrazów wielką literą na podstawie bajki terapeutycznej „O tym, że jeśli chcemy czuć się bezpiecznie, musimy wiele wiedzieć koniecznie!” – I. Mańkowska, M. Rożyńska Ortografitti z Bratkiem, – gra typu „Znajdź małą i wielką literę” – memory, – wpisywanie w luki odpowiedniej litery, – czytanie i analiza tekstu (wyjaśnianie zasad), – rozwiązywanie rebusów, których hasło stanowi tytuł książki (Słoń Trąbalski, Karolcia), – gra dydaktyczna za platformie wordwall, – utrwalanie zasad 	<ul style="list-style-type: none"> – rozpoznaje litery optycznie podobne za pomocą słuchu i wzroku, – rozpoznaje głoskę w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, – koncentruje uwagę na zadaniu, – zapamiętuje i utrwała zapis graficzny liter graficznie podobnych, – eliminuje niewłaściwe obrazki, – poprawnie uzupełnia brakujące litery, – określa liczbę danych głosek w tekście, – wymienia szereg wyrazów zaczynających się na daną głoskę. <ul style="list-style-type: none"> – zna reguły stosowania małej i wielkiej litery, – stosuje wiedzę związaną z poprawnym zapisywaniem małej i wielkiej litery, – poprawnie zapisuje wielką literą, imiona, nazwiska, tytuły, rzeki, państwa, miasta, – uważnie wysłuchuje treści bajki terapeutycznej, – wyjaśnia zasadę zastosowania małej lub wielkiej litery, – rozwiązuje rebusy i prawidłowo zapisuje ich rozwiązanie, – odnajduje taką samą małą i wielką literę.
<p>Ćwiczenia w kontrolowaniu płynności i tempa mowy</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia z zakresu wyrabiania sprawności narządów mowy: języka, warg, podniebienia, – odgrywanie scenek, – rozmowy na temat zainteresowań ucznia, – budowanie opowiadania geometrycznego (ułożenie dowolnego obiektu za pomocą figur geometrycznych, następnie opowiadanie), – recytacja wierszy, – mowa rytmizowana „rytmiczanki”, – zwracanie uwagi na właściwe tempo mowy podczas opowiadania, czytania, odpowiadania na pytania podczas realizacji wszystkich zajęć). 	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczy narządy mowy, – mówi płynnie i wyraźnie, – stosuje wielozdaniową wypowiedź, – stosuje odpowiednią strukturę zdań i właściwy szyk wyrazów, – wypowiada się w formie zdań rozwiniętych, – utrwała nazwy figur geometrycznych, – płynnie i wyraźnie recytuje wiersz.

<p>Koncentracja uwagi</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia z zakresu koncentracji uwagi na platformie mTalent, – odwzorowanie zaprezentowanych obrazków, – dyktando graficzne – wykonanie obrazka według poleceń, – zabawa typu: narysuj to co widziałeś, – gra dydaktyczna „Bystre oczko”, – porządkowanie historyjek obrazkowych zgodnie z przeczytanym ówczesznie tekstem, – dobieranie prawidłowych obrazków do odpowiednich historyjek, – czytanie opowiadań – analiza przeczytanej treści, – rysowanie obrazka do treści tekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> – jest świadomy, czym jest umiejętność koncentracji uwagi, – utrzymuje uwagę podczas wykonywanych zadań, – rozumie sens ćwiczeń doskonalących koncentrację uwagi i pamięci, – ćwiczy pamięć i praktykuje uważność, – chronologicznie porządkuje obrazki względem przeczytanego tekstu, – odtwarza zaprezentowane obrazki, – wykazuje się kreatywnością i wyobraźnią, – prawidłowo segreguje obrazki, – potrafi odpowiedzieć na zadane pytania.
---------------------------	---	--

III. Aspekt ogólnorozwojowy

Zadania	Sposób realizacji	Osiągnięcia ucznia
<p>Rozbudzenie aktywności ucznia oraz jego zainteresowań</p>	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia kinezylogii edukacyjnej Paula Dennisona „Gimnastyka mózgu”, – tworzenie list np. rzeczy, które wprowadzają w dobry nastrój, za które jestem wdzięczny, które chce zmienić, – gry logiczne, – poznanie zainteresowań ucznia, wprowadzenie działań związanych z jego zainteresowaniami. 	<ul style="list-style-type: none"> – jest aktywny i chętny do podejmowania działań, – przejawia własne zainteresowania, – wykazuje logiczne myślenie.

Oczekiwane efekty pracy

Uczeń:

- przejawia pozytywną postawę i motywację w trakcie uczestnictwa w zajęciach i poza nimi;
- wierzy we własne możliwości;
- radzi sobie w trudnych sytuacjach rozwiązując je samodzielnie;
- mówi płynnie i wyraźnie;
- pisze czytelnie, płynnie oraz w prawidłowym tempie, nie wychodzi poza wyznaczony obszar;
- stosuje znaki diakrytyczne zgodnie z regułami ortografii;
- poprawnie zapisuje samogłoski nosowe ą, ę;
- zna i stosuje się do zasad ortograficznych podczas wykonywanych zadań;

- jest świadomy, jakie błędy popełnia i umie je samodzielnie poprawić;
- czyta płynnie, zachowując odpowiednie tempo;
- czyta ze zrozumieniem teksty i wykorzystuje potrzebne informacje zgodnie z poleceniami;
- potrafi poprawnie zapisać tekst z pamięci i ze słuchu;
- potrafi dostrzec różnice i podobieństwa w elementach graficznych;
- prawidłowo układa klocki i puzzle według wzoru;
- przejawia chęć do wykonywania zadań związanych z pisaniem i rysowaniem;
- rozpoznaje litery optycznie podobne: b-d, d-g, a-o;
- utrzymuje uwagę podczas wykonywanych zadań.

Ewaluacja programu

Ewaluacja programu będzie dokonywana regularnie w toku jego realizacji. Każde działanie ucznia będzie oznaczane wg następującej skali:

- 1 – nie podejmuje się zadań,
- 2 – podejmuje się zadań, ale przy pomocy osoby dorosłej,
- 3 – podejmuje się zadań, wykonuje je bezbłędnie i samodzielnie.

Wyżej zaprezentowana skala pozwoli wyodrębnić działania, wymagające regularnego usprawniania, a także ukaże, czy uczeń jest w stanie opanować umiejętności zaprezentowane w programie. Możliwa więc będzie jego modyfikacja bądź uzupełnienie. Umiejętności ucznia według ww. skali zostaną sprawdzone na początkowym etapie pracy korekcyjno-kompensacyjnej i pod koniec każdego semestru. Porównanie wyników pozwoli ocenić zdobyte bądź wymagające terapii umiejętności.

Ponadto narzędziem ewaluacyjnym będą:

- Arkusz obserwacji ucznia w trakcie zajęć.
- Arkusz analizy dziennika zajęć (analiza stopni szkolnych).
- Arkusz analizy wytworów ucznia tworzonych podczas zajęć oraz treści zeszytów i ćwiczeń.
- Test badania umiejętności czytania i pisania według J. Cieszyńskiej (2001).

Podsumowanie

Praca terapeutyczna z uczniami wykazującymi trudności w czytaniu i pisaniu stanowi wyzwanie dla nauczyciela oraz specjalistów, ponieważ wymaga sporządzenia pogłębionej diagnozy. Konieczne zatem jest poznanie historii dziecka od początku życia, jego sytuacji zdrowotnej, rodzinnej, szkolnej itp. Kluczem do sukcesu są przede wszystkim osoby, które biorą udział w tym procesie. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie pozytywnej atmosfery pracy terapeutycznej, jak również dobór właściwych metod i działań, dostosowanych do indywidualnych potrzeb jednostki. Niezbędna jest zatem obszerna wiedza na temat dziecka i w kwestii projektowania oraz prowadzenia takich zajęć.

Bibliografia

- Bakker, D.J. (1992). Neuropsychological classification and treatment of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. Pobrane z: journals.sagepub.com.
- Bogdanowicz, M. (2003). Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce. W: B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji* (s. 6-36). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Bogdanowicz, M. (2004). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cieszyńska, J. (2001). *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Frostig, M., Horne, D. (2012). *Wzory i obrazki Podręcznik Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom średni*. Gdańsk: Wydawnictwo Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mańkowska, I., Rożyńska, M. (2012). *Ortografitti z Bratkiem*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o. & Izabela Mańkowska, Małgorzata Rożyńska.
- Rewid, G. (2005). *Dysleksja*. Warszawa: Wydawnictwo Liber.
- Rocławska-Dąbecka, K. (2009). *Ćwiczenia graficzne rozwijające sprawność ruchową ręki i koordynację wzrokowo-ruchową zgodnie z zamysłem H. Tymichovej*. Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol – Rocławska.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798).
- Waleszkiewicz, K. (2008). *Bajki dla dyslektyków*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zakrzewska, B. (2008). *3, 2, 1, 0 ... Start! Czytanie treningowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zakrzewska, B. (2012). *Litery graficznie, podobne też łatwe!* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

<https://ortografitti.pl/bajki-bratka/>.

IDENTYFIKACJA I WSPIERANIE ROZWOJU UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH UCZENNICY SZKOŁY PODSTAWOWEJ: STUDIUM PRZYPADKU

(*Marżena Kielbasa, Mirosława Socha*)¹

Streszczenie

Z badań naukowych E. Gruszczyk-Kolczyńskiej wynika, że starsze przedszkolaki oraz najmłodszy uczniowie szkoły podstawowej manifestują zadatki uzdolnień matematycznych. Są one obserwowane przez ich rodziców i nauczycieli, którzy powinni potrafić je wspierać. Rozdział prezentuje studium przypadku uczennicy uzdolnionej matematycznie i podejmowane wobec niej działania wspierające ze strony nauczycieli oraz rodziców. Pokazuje także, jak kształtowały i zmieniały się jej zainteresowania na przestrzeni 8 lat życia.

Słowa kluczowe: uzdolnienia matematyczne, uczennica, studium przypadku, działania wspierające, klasy I-VIII, szkoła podstawowa.

Summary

Scientific research by E. Gruszczyk-Kolczyńska shows that older preschoolers and the youngest primary school students manifest the beginnings of mathematical talents. They are watched by their parents and teachers who should be able to support them. The chapter presents a case study of a mathematically gifted student and the supportive measures taken towards her by teachers and parents. It also shows how her interests shaped and changed over the course of 8 years of her life.

Keywords: mathematical abilities, student, case study, supporting activities, grades I-VIII, primary school.

Wprowadzenie

O uzdolnieniach matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym napisano dotychczas niewiele, gdyż ten dar przypisywano starszym uczniom szkoły podstawowej i młodzieży. E. Gruszczyk-Kolczyńska (2012) w swoich badaniach realizowanych w latach 2007-2010 w ramach projektu „Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów” odkryła, że zadatki ponadprzeciętnych uzdolnień matematycznych są ujawniane przez starsze przedszkolaki i to wcale nie rzadko, ponieważ wykazuje się nimi co piąty 5-latek i co czwarty 6-latek, ogółem ponad połowa z badanej populacji liczącej na pierwszym etapie badań 601 dzieci, a na drugim 193. Autorka ta wykazała także, że badane dzieci jako już 7-letni uczniowie po kilku miesiącach szkolnej edukacji w klasie I przestają manifestować uzdolnienia matematyczne, w wyniku czego mogą być one bezpowrotnie tracone. Manifestuje je już tylko co ósmy 7-latek. Hipotetyczną przyczyną tego zjawiska jest brak odpowiedniego wsparcia edukacyjnego tych uczniów w szkole i nasilona ich socjalizacja, która odbywa się zwykle w początkowym okresie szkolnej edukacji i choć jest niezbędna, kładzie się cieniem na ich funkcjonowaniu intelektualnym (Ibidem).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

K. Skarbek (2020), zainspirowana ustaleniami badawczymi E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2012), badała szkolne losy uczniów klas I manifestujących zadatki uzdolnień matematycznych w warszawskich szkołach. Jej zamiarem badawczym było poznanie, jakie mechanizmy/czynniki blokują ujawnianie uzdolnień matematycznych u uczniów w początkowej nauce, tj. kolejno w klasie I, II i III. Badania naukowe nad tym zjawiskiem są ważne, gdyż istnieje potrzeba budowania systemu wsparcia uczniów z uzdolnieniami matematycznymi w szkolnej rzeczywistości.

W związku z tym od kilku lat identyfikowanie i wspieranie rozwoju uzdolnień matematycznych u dzieci/uczniów jest zadaniem współczesnego przedszkola i szkoły, co wynika wprost z prawa oświatowego (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798), dotyczącego zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE), wśród których wymienia się uczniów z różnorodnymi uzdolnieniami. Pomoc ta powinna polegać na rozpoznawaniu oraz zaspokajaniu ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a także indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie np. w szkole. Celem działań pedagogicznych jest wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzanie mu warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym, co odbywa się głównie w bieżącej pracy w klasie i poprzez zajęcia rozwijające uzdolnienia. Zajęcia tego rodzaju prowadzi nauczyciel lub specjalista posiadający kwalifikacje odpowiednie do tego rodzaju zajęć. Zwykle realizuje się je indywidualnie lub w grupie nieprzekraczającej 8 uczniów. Podczas zajęć nauczyciel jest zobowiązany wykorzystywać aktywizujące metody pracy (Ibidem).

1. Uzdolnienia matematyczne dzieci – analiza pojęć i cech

Pojęcie „uzdolnienia” może być różnie rozumiane, na co wskazuje wielość definicji oraz terminów, jakie można znaleźć w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Z pojęciem tym często współwystępuje termin „zdolności”. Warto zaznaczyć, że pojęcie „uzdolnienia” w literaturze przedmiotu określa się jako nadrzędne w odniesieniu do pojęcia „zdolności”. Potwierdzą ten fakt słowa B. Dyrdy, która twierdzi, że uzdolnienia „ujmuje się w szerszym zakresie niż zdolności, obejmują bowiem czynniki wewnętrzne, zdolności oraz cechy psychiczne, które warunkują uzyskiwanie ponadprzeciętnych rezultatów w danej dziedzinie aktywności człowieka” (2012, s. 25). Osoby uzdolnione są nazywane utalentowanymi, zdolnymi, cudownymi, geniuszami itp. W odniesieniu do dzieci często mówi się o potencjalności uzdolnień, używając następujących określeń: „zachowania znamionujące uzdolnienia” (Eby, Smutny, 1998), „zadatki uzdolnień matematycznych”, „zadatki ponadprzeciętnych uzdolnień” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2015; Skarbek, 2020).

F.J. Mönks i I.H. Ypenburg (2007, s. 125) dokonali podziału definicji uzdolnień na cztery grupy, uwzględniając: zdolności, osiągnięcia, związek zdolności z poziomem i jakością możliwości poznawczych oraz metapoznawczych człowieka, możliwość rozwiązywania problemów.

Według *Słownika języka polskiego*, uzdolnienie to „dyspozycja warunkująca nabywanie nieprzeciętnych sprawności lub umiejętności w jakiejś dziedzinie” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/uzdolnienie.html>, dostęp: 16.10.2023). W. Limont następująco charakteryzuje uzdolnienia: „zdolności kierunkowe, często określane jako uzdolnienia specjalne lub talent, czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności, na przykład matematyce, muzyce czy plastyce”

(2005, s. 17). Pojęcie „talent” rozumiane jest jako zespół i/lub układ właściwości fizycznych, zdolności i cech psychofizycznych jednostki, co sprawia, że osiąga ona wybitne rezultaty w danej dziedzinie aktywności (Dyrda, 2012, s. 26). Zdaniem J. Renzulliego, twórcy Trójpierścieniowego Modelu Zdolności, osoby wybitnie uzdolnione „charakteryzują się trzema podstawowymi zespołami cech: ponadprzeciętną inteligencją i/lub uzdolnieniami kierunkowymi, wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim stopniem zdolności twórczych” (za: Skarbek, 2020, s. 36).

Rozważając o uzdolnieniach matematycznych dzieci, w świetle literatury naukowej są nimi „swoiste właściwości percepcji, myślenia i pamięci, które przejawiają się na materiale liczb i symboli” (Łubianka, 2007, s. 187). E. Gruszczyk-Kolczyńska oraz Z. Jastrzębska-Krajewska (2021) zauważają, że „Są one częścią uzdolnień do nauk ścisłych, gdyż imponujące osiągnięcia w tych dziedzinach zależą od podobnych cech umysłowych uzdolnionej osoby” (<https://cnsonline.pl/api/files/view/1896019.pdf>, dostęp: 16.10.2023). Niewątpliwie dzieci z uzdolnieniami matematycznymi wyróżniają się wśród swoich rówieśników bardzo wcześnie (przejawiają je już 4- i 5-latki), co zwykle dostrzegają ich rodzice w środowisku domowym i nauczyciele w przedszkolu. Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2012; 2013), dzieci te można szybko orientacyjnie identyfikować, gdyż przewyższają wiedzą i umiejętnościami swoich rówieśników o miesiące, a nawet lata.

Cechy i zachowania dzieci w wieku przedszkolnym uzdolnionych matematycznie w ujęciu E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2015) zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1

Cechy i zachowania dzieci uzdolnionych matematycznie

Cecha	Zachowania
Łatwość nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych.	Szybkie i dokładne rozumienie kwestii dotyczących liczenia, rachowania, mierzenia, organizowania otoczenia.
Wcześniejsze osiągnięcie poziomu operacji konkretnych (w sensie ustaleń J. Piageta).	Precyzja i szybkość rozumowania ujawniana podczas realizacji zadań i/lub rozwiązywania problemów. Szybkie przechodzenie od konkretów do uogólnień.
Zadziwiająca poczucie sensu w sytuacjach życiowych i wykonywania zadań, które wymagają liczenia, rachowania, porządkowania, ustalania zależności.	Prowadzenie rozumowania z ukierunkowaniem na cel, wychwytywanie błędów, reagowanie na absurdy.
Dłuższy czas skupiania uwagi na zadaniach, kreatywność, stanowczość i wytrwałość.	Dążenie do rozwiązania problemu, generowanie wielu pomysłów rozwiązania, duża wydolność umysłowa, brak demonstracji zmęczenia.
Podejmowanie kolejnych prób rozwiązania zadania, gdy poprzednie okazywały się nieskuteczne.	Upór i konsekwencja w rozwiązywaniu problemów i nawet złożonych zadań.
Twórcze nastawienie do działalności matematycznej.	Wyszukiwanie sytuacji, w których trzeba liczyć, rachować, mierzyć, sensownie organizować otoczenie.
Skłonność do widzenia świata matematycznymi oczyma.	Dążenie do ujmowania otaczającego świata w sposób matematyczny, rozpatrywanie zależności przestrzennych i liczbowych.
Łatwość uczenia się.	Potrzebna niewielka liczba powtórzeń do przyswojenia pojęć i opanowania umiejętności matematycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dzieci matematycznie uzdolnione: wyniki badań, interpretacje i wnioski (s. 171-195). W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Trelński, B. Bugajska-Jaszczoft, M. Czajkowska (red). *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur (2015, s. 35) podobnie charakteryzują ucznia uzdolnionego matematycznie, który:

od dzieciństwa przejawia zainteresowania matematyką. Interesują go matematyczne prawidłowości, potrafi analizować dane i porządkować informacje. Samodzielnie poszukuje sposobów rozwiązań problemów matematycznych. Przejawia intuicję do liczb, rozumie małe i duże liczby, szacuje z łatwością wyniki działań matematycznych. Jest na tyle zmotywowany, że nie rezygnuje z zadań, które w danym czasie go przerastają lub są dla niego zbyt trudne. Uczeń traktuje je jako wyzwanie intelektualne, chętnie je podejmuje i chce się z nim zmierzyć. Ponadto wyróżnia się on wśród rówieśników wiedzą i umiejętnościami matematycznymi.

Choć badania naukowe dotyczące uzdolnień matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym były dotychczas rzadko realizowane, to wiedza naukowa na temat tego zjawiska wydaje się być bogata na tyle, by każdy nauczyciel, który z niej skorzysta, potrafił dostrzec je u swoich dzieci w przedszkolu lub uczniów w klasie. Przecież nie sposób nie zauważyć dzieci i uczniów, którzy „z zadziwiającą łatwością przyswajają sobie wiadomości i umiejętności matematyczne, a także z wyraźną przyjemnością stosują je w sytuacjach życiowych oraz szkolnych” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2011, s. 61).

2. Identyfikowanie i wspieranie uzdolnień matematycznych u dzieci

Od nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej oczekuje się profesjonalnych umiejętności odkrywania wszelkich uzdolnień u dzieci, w tym matematycznych, co jest trudnym zadaniem. Opisano je w cytowanym we wprowadzeniu do tego rozdziału prawie oświatowym (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798), którego postanowienia są uwzględniane w statucie każdego przedszkola i szkoły. Rodzice świadomi tego zadania oczekują, że w codziennej praktyce wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele oraz specjaliści potrafią trafnie identyfikować symptomy uzdolnień matematycznych u ich dzieci. Z pewnością tak się dzieje, jeżeli mają wiedzę na temat istoty i przejawów uzdolnień tego rodzaju, a także znają i potrafią posługiwać się odpowiednimi do realizacji tego zadania metodami i narzędziami diagnozy. Warto zatem krótko zaprezentować wybrane koncepcje identyfikowania uzdolnień matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, odwołując czytelnika do źródeł literaturowych w celu pogłębionej analizy tego zagadnienia.

Biorąc pod uwagę metody diagnostyczne, w odkrywaniu uzdolnień matematycznych u przedszkolaków i najmłodszych uczniów szkoły podstawowej ważna jest nauczycielska obserwacja, która powinna być planowana, wnikliwa i systematyczna. Za jej pomocą nauczyciele mogą identyfikować przejawy uzdolnień matematycznych u dzieci podczas planowanych i kierowanych zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Znakomitą okazją do ich odkrywania są także zajęcia niekierowane, tj. sytuacje, podczas których zachodzą swobodne działania dzieci, np. gry, zabawy, przebywanie na boisku, w ogrodzie, w parku, spożywanie posiłków, ubieranie się i rozbieranie. Podczas tych sytuacji dzieci opisują świat językiem matematyki i wyrażają swoją wiedzę oraz umiejętności z tego zakresu w postaci czynności i wytworów materialnych. Pomocną metodą w rozpoznawaniu

uzdolnień matematycznych jest zatem analiza wytworów powstałych w trakcie działalności dziecka, jak też komunikaty werbalne, niewerbalne i zachowanie podczas powstawania wytworu. Analizą można obejmować wytwory graficzne, konstrukcyjne, rysunki, układanki, karty zadań i testów praktycznych, wypowiedzi – sposoby argumentowania, przekonywania i dowodzenia, a także udzielone odpowiedzi na pytania i ich zadawanie przez dziecko.

Doniosłym rezultatem wieloletnich badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2012) nad zadatkami uzdolnień matematycznych u starszych przedszkolaków i uczniów w wieku młodszym szkolnym jest opracowanie koncepcji ich rozpoznawania oraz rozwijania. Nauczyciele w ramach swoich diagnoz mogą posłużyć się opisanymi przez ww. autorkę gotowymi procedurami i metodami, które pozwolą im ustalić to, co wiedzą dzieci w końcowym okresie edukacji przedszkolnej oraz na początku klasy I w wybranych zakresach działalności matematycznej oraz wnioskować o ich uzdolnieniach. Diagnoza składa się z 2 segmentów. W pierwszym zrealizowane są badania przesiewowe, zmierzające do wyłonienia dzieci, które: „funkcjonują zdecydowanie gorzej od rówieśników, reprezentują przeciętny poziom wiadomości i umiejętności, wyróżniają się wiadomościami i umiejętnościami” (Ibidem, s. 73). Dzieci, które wyróżniły się matematycznymi wiadomościami i umiejętnościami w pierwszym segmencie badań, są diagnozowane z wykorzystaniem 2 eksperymentów diagnostycznych, należących do drugiego segmentu badań. Biorą udział w zadaniach diagnostycznych „Przemienne układanie i rozwiązywanie zadań” oraz „Zadania celowo źle skonstruowane” (Ibidem). Zachowania i reakcje dzieci podczas badania ocenia się w trzystopniowej skali w następujących zakresach: „a) nastawienie do działalności matematycznej, b) twórcza postawa wobec działalności matematycznej, c) poczucie sensu w liczeniu i rachowaniu” (Ibidem, s. 80). Biorąc pod uwagę interpretację wyników z drugiego segmentu diagnozy nauczycielskiej, zadatki uzdolnień matematycznych, wyłania się:

- *Dzieci wybitnie uzdolnione matematycznie*, które są żywo zainteresowane i odważne w formułowaniu przemyśleń. Dysponują znakomitym poczuciem sensu zdolnością do krytycznego analizowania czynności matematycznych. Dostrzegają wady zadań celowo źle skonstruowanych oraz dążą do ich skorygowania.
- *Dzieci uzdolnione matematyczne*, które liczą lepiej od rówieśników i mają twórczą postawę wobec działalności matematycznej. Niezbyt śmiało wypowiadają się o źle skonstruowanych zadaniach. Są niepewne swoich możliwości umysłowych.
- *Dzieci funkcjonujące na poziomie przeciętnym*, które choć dobrze liczą i rachują, to w małym stopniu czerpią radość z działalności matematycznej oraz wykazują przeciętnie rozwinięte poczucie sensu. Mają słabo rozwiniętą postawę twórczą. Nie dostrzegają błędów popełnianych celowo, gdyż wierzą jeszcze w nieomylność dorosłych. Warto te dzieci objąć wspomaganiami rozwoju i edukacją matematyczną tak samo jak dzieci wybitnie uzdolnione (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 106-107).

Identyfikacji uzdolnień matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym szkolnym znakomicie służy też metoda diagnozy działalności matematycznej dzieci, autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej (2013). Jest przeznaczona do badania dzieci od 5. do 7. roku życia. Jej celem jest rozpoznanie wiedzy i umiejętności dzieci w wybranych zakresach działalności matematycznej i na tej podstawie wnioskowanie

o ich rozumowaniu. W ramach metody nauczyciele stosują eksperymenty diagnostyczne zwane też zadaniami diagnostycznymi. Do ich profesjonalnego prowadzenia nauczycielom jest niezbędna wiedza o etapach kształtowania się w ich umysłach wiadomości oraz umiejętności matematycznych, etapach i fazach rozwoju operacyjnego rozumowania, jak również cechach umysłu charakteryzujących dzieci uzdolnione matematycznie (Gruszczyk-Kolczyńska, 2013, s. 24). Prowadzenie każdego z eksperymentów w ramach metody umożliwia szczegółowy opis przebiegu i warunków organizacyjnych, a także charakterystyka poziomów rozumowania ujawnianych na każdym z nich (Ibidem, s. 74-120).

Narzędziem orientacyjnej diagnozy umiejętności matematycznych dzieci, które rozpoczynają naukę w klasie I edukacji wczesnoszkolnej, jest obserwacyjna Skala Umiejętności Matematycznych (Oszwa, 2005). Za jej pomocą nauczyciel ocenia 13 aspektów działalności matematycznej dzieci, odnosząc się do 70 pytań dotyczących: figur geometrycznych, orientacji P – L, relacji przestrzennych, porządkowania obiektów, klasyfikacji, porównywania wielkości i ilości, czasu oraz kalendarza, pojęcia liczby, przeliczania, leksykonu matematycznego, czytania cyfr, pisania liczb, dodawania oraz odejmowania. Pozwala uzyskać informacje dotyczące poziomu rozwoju umiejętności matematycznych dzieci.

Przydatnym narzędziem rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci przed rozpoczęciem edukacji wczesnoszkolnej jest Diagnoza Edukacyjna opracowana przez E. Tryzno (2006). Diagnoza w tej koncepcji uwzględnia badanie umiejętności rozumowania i wypowiedzania się, a także ocenę podstawowych wiadomości i umiejętności oraz przygotowania do m.in. liczenia. Zawiera diagnozę i ocenę orientacji w czasie i przestrzeni, jak również w schemacie własnego ciała. Bada następujące rodzaje umiejętności u dzieci 6-7-letnich: rozpoznawanie figur geometrycznych i porządkowanie ich według wielkości w kolejności rosnącej; przeliczanie przedmiotów do 10, przy uwzględnieniu aspektu kardynalnego i porządkowego liczby, znajomość cyfr i łączenie ich z odpowiednią liczbą elementów, posługiwanie się znakami związanymi z porównywaniem zbiorów pod względem liczby elementów ($=$, $<$, $>$).

Identyfikowaniu uzdolnień matematycznych dzieci kończących wychowanie przedszkolne dobrze służy znormalizowana Skala Gotowości Szkolnej (SGS), autorstwa E. Koźniewskiej (2006). Umożliwia badanie zachowania i umiejętności dzieci w aspekcie osiągnięć powiązanych z matematyką, które są następujące: rozumienie pojęć i relacji dotyczących przestrzeni; znajomość następstwa i określeń czasu (pory dnia, dni tygodnia, pory roku); dokonywanie operacji logicznych i matematycznych na liczbach (liczba porządkowa, dodawanie i odejmowanie); ujawnianie zainteresowań matematycznych; nabyte umiejętności wykraczające ponad oczekiwane – rachowanie w pamięci, liczenie sekwencyjne do 100.

Bazując na teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera (2002), A. Kopik i B. Zatorska (2009, s. 26-27) proponują nauczycielom do wykorzystania w rozpoznawaniu zdolności uczniów edukacji wczesnoszkolnej autorski kwestionariusz dla rodziców. Zawarte w nim pytania odnoszą się m.in. do diagnozy inteligencji matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej i przyrodniczej, które ściśle wiążą się z uzdolnieniami matematycznymi. Autorki te zakładają, że w ten sposób rodzice mogą pomóc nauczycielom je zidentyfikować.

Wyróżnione przez A. Kopik i M. Zatorską (Ibidem, s. 26) kategorie pytań badające inteligencję matematyczno-logiczną u dziecka są następujące:

1. Zadaje mnóstwo pytań dotyczących świata i ludzi wokół niego; jest dociekliwe?
2. Lubi przeliczać różne rzeczy, np. guziki, kartki, znaki drogowe lub ławki na spacerze?
3. Chętnie rozwiązuje problemy, lubi gry planszowe (warcaby, szachy, chińczyk itp.)?
4. Klasyfikuje przedmioty, grupuje osoby według jakiejś zasady; rozumie symbole?
5. Rozumie związki między przyczyną i skutkiem, lubi eksperymentować, sprawdzać, doświadczać samodzielnie?

Pytania przydatne do badania inteligencji wizualno-przestrzennej u ucznia zostały następująco sformułowane (Ibidem, s. 27):

1. Lubi bawić się układankami, mapami, labiryntami, itp.?
2. Wyobraża sobie różne rzeczy, rysuje je, rzeźbi, wycina, lepi, modeluje?
3. Łatwo odnajduje drogę w nowym miejscu?
4. Lubi coś rozkładać i później składać z powrotem?
5. Chętniej słucha czytanego tekstu, jeśli jest on bogato ilustrowany.

Pytania przydatne do badania inteligencji przyrodniczej ucznia są następujące (Ibidem, s. 27):

1. Chętnie obserwuje świat roślin i zwierząt, dostrzega w nim coś fascynującego?
2. Interesuje się roślinami lub zwierzętami; zbiera ich fotografie, obrazki, artykuły itp.?
3. Kolekcjonuje okazy przyrodnicze, np. muszle, kwiaty, liście?
4. Opiekuje się zwierzęciem domowym, lub ma własną „hodowlę”, ogródek nawet w doniczce?
5. Chętnie obserwuje obiekty (gwiazdy, księżyc, tęcza itp.) i zjawiska przyrodnicze; pyta o cykle i regularności w przyrodzie, o pogodę (Ibidem).

Podsumowując przegląd wybranych koncepcji metod i narzędzi, można stwierdzić, że umożliwiają nauczycielom odkrywanie zadatków uzdolnień matematycznych dzieci w końcowym okresie wieku przedszkolnego i początkowym młodszego wieku szkolnego.

3. Metodologia badań własnych

Zjawisko uzdolnień matematycznych u uczniów w wieku młodszym szkolnym nie jest jeszcze w pełni rozpoznane, opisane i dostatecznie zrozumiane w praktycznej edukacyjnej. Może dlatego, że dotychczas uzdolnienia matematyczne dzieci w tym wieku były rzadko badane i opisywane w nauce.

Celem badań jakościowych autorek rozdziału była analiza przypadku uczennicy klasy II uzdolnionej matematycznie. Warto podkreślić za M. Guziuk-Tkacz, że „Wybór studium przypadku jako jakościowej metody badawczej wiąże się z założeniem, że wartościowe jest badanie każdego pojedynczego przypadku (zrozumienie, docenienie i opisanie indywidualności ludzkiej, jej specyficzności i niepowtarzalności)” (2011, s. 212-213). Ta metoda badawcza ma zastosowanie w badaniach naukowych i praktyce szkolnej edukacji, ponieważ zwykle służy opracowaniu koncepcji wspierania potencjału rozwojowego ucznia.

Głównym problemem badawczym uczyniono pytanie: Jak przebiegała identyfikacja i wspieranie rozwoju uzdolnień matematycznych u uczennicy klasy II?

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe badań:

- 1) Jak przebiegała identyfikacja uzdolnień matematycznych u uczennicy od klasy I do klasy VIII?
- 2) Jakie działania wspierające były podejmowane przez rodziców i szkołę wobec uczennicy z uzdolnieniami matematycznymi od klasy I do klasy VIII?

Badania metodą studium przypadku prowadzono przez okres 6 lat (od września 2017 do września 2023 roku). W tym czasie rejestrowano kwestie związane z identyfikacją zjawiska uzdolnień matematycznych uczennicy klasy II. W toku badań wykorzystano technikę wywiadu (z matką, nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, nauczycielem matematyki prowadzącym zajęcia rozwijające uzdolnienia), analizy dokumentów (opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej) i rozmowy z uczennicą. Opisano tylko niektóre elementy procesu identyfikacji i wspierania rozwoju uzdolnień, których przedstawienie istotne jest dla zilustrowania natury badanego zjawiska.

4. Studium przypadku uczennicy klasy II z uzdolnieniami matematycznymi

Identyfikacja badanej osoby i jej cech

Badaną osobą jest 7-letnia Agata, uczennica klasy II szkoły podstawowej zlokalizowanej w mieście X, w którym zamieszkuje z rodzicami.

Podczas wywiadu z jej matką ustalono, że dziewczynka w okresie niemowlęcym, poniemowlęcym, przedszkolnym i w klasach I-II rozwijała się prawidłowo pod względem psychofizycznym. Urodziła się jako pierwsze dziecko swoich rodziców, zdrowa, o czasie, siłami i drogami natury. Biorąc pod uwagę rozwój umysłowy, od wczesnych okresów życia był na bardzo wysokim poziomie w odniesieniu do wzorca wiekowego. Agata szybko się uczyła nowych wiadomości i umiejętności, była spostrzegawcza, dobrze się koncentrowała, szybko i wiernie zapamiętywała wiersze, piosenki, opowiadania i bajki, miała bogate słownictwo. Szczególnie interesowały ją gry logiczno-matematyczne, w które chętnie grała z dziećmi w przedszkolu i z rodzicami w domu. Jako 5-6-latka wykazywała przy tym nasiloną chęć wygrywania. Zdarzało się, że na przegraną reagowała smutkiem i płaczem. Lubiła także rysować i śpiewać. Zdaniem matki Agaty, jej rozwój emocjonalny był adekwatny do wzorca wiekowego, podobnie jak rozwój społeczny. Dziewczynka nawiązywała oraz utrzymywała poprawne stosunki interpersonalne z rówieśnikami w przedszkolu, gdzie chętnie uczęszczała. Lubiła się tam bawić z innymi dziećmi oraz rozmawiać z dorosłymi – nauczycielami i pracownikami administracyjno-obługowymi. Cechowało ją poczucie niezależności, akceptacja norm moralno-społecznych i dobre przystosowanie społeczne. Według matki Agaty, jej córka chętnie wychodziła na plac zabaw usytuowany w pobliżu jej miejsca zamieszkania. Podczas podwórkowych zabaw chętnie nawiązywała relacje ze starszymi i młodszymi dziećmi sąsiadów, najchętniej z młodszą o 2 lata koleżanką Julką. Dziewczynka ogólnie była lubiana przez inne dzieci, potrafiła zgodnie współdziałać w zabawach, chętnie włączała się w zabawy proponowane przez inne dzieci, jak również organizowała je dla nich. Wykazywała samodzielność w czynnościach samoobsługowych i manualnych.

Dziewczynka rozpoczęła edukację szkolną w wieku 6 lat. Wywiad z nauczycielką Agaty pokazał, że uczennica podczas zajęć w klasie I wykazywała się wiedzą oraz umiejętnościami szkolnymi znacznie wykraczającymi poza podstawę programową.

Wypowiadała się bardzo chętnie na forum klasy, złożonymi zdaniami, stosując bogate słownictwo. Czytała wyraziście, pisała poprawnie, zachowując właściwy kształt liter, staranność i estetykę pisma. Przestrzegała zasad ortograficznych w zakresie poznanego słownictwa. Świetnie liczyła i rachowała nawet duże liczby oraz samodzielnie i chętnie rozwiązywała oraz układała trudne zadania tekstowe, a także łamigłówki. Uczennica samodzielnie prowadziła obserwacje przyrodnicze, dostrzegała zachodzące związki oraz zależności w przyrodzie. Celująco opanowała sprawności językowe z języka angielskiego. Wykonywała oryginalne prace plastyczne, a także pięknie śpiewała poznane piosenki z zachowaniem rytmu i melodii. Prezentowała sprawność fizyczną i manualną na poziomie wieku.

W codziennych sytuacjach życia szkolnego odpowiedzialnie i rzetelnie wywiązywała się z powierzonych zadań i własnych zobowiązań. Była pracowita i wytrwała w dążeniu do wyznaczonych celów. Zgodnie i twórczo współpracowała w uczniowskich zespołach. Była prawdomówna i kulturalna, dotrzymywała zawartych umów. Dobrze panowała nad emocjami. Potrafiła dokonywać oceny własnego zachowania oraz zachowania innych, była wzorem zachowania dla innych uczniów.

Pod koniec klasy I nauczycielka zasugerowała matce dziewczynki diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej pod kątem uzdolnień.

Środowisko rodzinne, opiekunowie, osoby znaczące

Z wywiadu z matką Agaty wynika, że dziewczynka jest jedynaczką i wychowuje się w pełnej rodzinie. Jej matka pracuje zawodowo jako laborant, zaś ojciec jest pracownikiem służb państwowych pracującym poza miejscem zamieszkania, w związku z czym spędza z dziewczynką niezbyt wiele czasu. Oboje rodzice mają wyższe wykształcenie. Agata ma dobry kontakt zarówno z matką, jak i z ojcem. Emocjonalnie jest mocno związana z matką. Doraźnie, pod nieobecność rodziców, opiekę nad nią sprawowała babcia Marianna, która była dla niej autorytetem i powierniczką dziecięcych tajemnic. Warunki mieszkaniowe i ekonomiczne rodziny są dobre. Dziewczynka od początku swojego życia była otaczana dobrymi książkami i zabawkami. Rodzice często zabierali ją na spotkania i uroczystości rodzinne, wycieczki turystyczno-krajoznawcze, a także wydarzenia kulturalne. Ojciec wprowadzał ją w aktywności sportowe, tj. pływanie, gry zespołowe i jazdę na rowerze, a matka spełniała wobec niej funkcje opiekuńcze oraz edukacyjne, np. czytała jej literaturę dziecięcą, wprowadzała w zagadnienia przyrodnicze, matematyczne i kulturalne, w zabawy i gry logiczno-matematyczne oraz językowe.

Identyfikacja problemu – okres edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III

Agata w klasie I bardzo dobrze się zaadaptowała i była jedną z najlepszych uczennic, aktywną, sumienną i samodzielną. Przejawiała zachowania świadczące o uzdolnieniach matematycznych. Pod wpływem sugestii wychowawczynie klasy, za zgodą rodziców, została poddana badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej w X pod kątem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Badanie odbyło się na początku klasy II, gdy dziewczynka miała niespełna 7 lat.

Na podstawie analizy opinii dotyczącej funkcjonowania dziewczynki, wydanej jej rodzicom przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną dało się ustalić, że: badania diagnostyczne poziomu jej rozwoju wykazały wysoką ogólną sprawność intelektualną, zdolności słowne rozwinięte na poziomie wysokim, a zdolności wykonawcze na poziomie

wyższym niż przeciętny. Prezentowała wysoki poziom uzdolnień wizualno-przestrzennych, przyrodniczych i interpersonalnych oraz ponadprzeciętny poziom uzdolnień logiczno-matematycznych, językowych i muzycznych.

W sferze słowno-pojęciowej dziewczynka wykazała bardzo wysoki zasób wiedzy ogólnej i gotowość poznawczą do gromadzenia informacji o środowisku społeczno-przyrodniczym. Ponadto bardzo wysoką zdolność identyfikacji przedmiotów i pojęć oraz równie wysoki poziom rozumowania przyczynowo-skutkowego.

Biorąc pod uwagę uzdolnienia logiczno-matematyczne, Agata wykazywała wysokie zdolności do klasyfikowania (porównywania, uogólniania, abstrahowania) i wysokie umiejętności rozumowania arytmetycznego. Poziom pamięci krótkotrwałej (mechanicznej) był na poziomie wieku.

Stwierdzono, że w sferze percepcyjno-motorycznej na wysokim poziomie rozwijają się u niej funkcje organizacji materiału spostrzeżeniowego (organizacja danych spostrzeżeniowych, antycypacji i konsekwencji zdarzeń). Zauważono też, że wyobrażenia i zdolności planowania czynności motorycznych rozwijają się prawidłowo. Jej profil rozwojowy obrazuje wysoką zdolność zapamiętywania materiału wzrokowego. Posiadała wyższe niż przeciętne tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego i koncentracji uwagi.

Stwierdzono, że Agatę charakteryzuje wysoki poziom uzdolnień wizualno-przestrzennych, ponieważ odbiera świat głównie poprzez wrażenia wzrokowe, myśli obrazami, zapamiętuje je i dokonuje transformacji. Ma dobrą orientację w przestrzeni, bogatą wyobraźnię, zapamiętuje miejsca, twarze oraz wygląd przedmiotów. Ustalono w badaniach, że dziewczynka ma ponadprzeciętne uzdolnienia matematyczno-logiczne. Łatwo rozpoznaje ciągi przyczynowo-skutkowe, wyciąga wnioski z tego, co dostrzega. Lubi prowadzić badania, zadawać pytania, jest zainteresowana zadaniami logicznymi i matematycznymi. Chętnie podejmuje się rozwiązywania zagadek, łamigłówek, gier logicznych lub wymagających opracowania strategii. Pasjonuje ją logika, lubi zajmować się liczbami i opisywać świat językiem matematyki. Jest konkretna, dociekliwa, lubi jasne instrukcje i uporządkowane sytuacje. Z łatwością operuje na symbolach i rozpoznaje wzory. Ponadto lubi gry i zabawy matematyczne.

Badania pokazały też, że Agata ma ponadprzeciętne uzdolnienia intrapersonalne – cechuje ją bogata samowiedza, analiza swoich myśli i przeżyć, autorefleksyjność. Jest niezależna w działaniu, kieruje się własnymi motywami. Akceptuje siebie, swoje porażki, obawy i lęki. Potrafi rozpoznawać i nazywać przeżywane stany. Właściwie rozpoznaje cudze intencje, emocje i postawy, jest empatyczna. Wykazuje ponadprzeciętne zdolności językowe. Jej sposób wypowiedzania się jest bogaty i obrazowy.

Wyniki specjalistycznych badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazały, że dziewczynka przejawia wysoki poziom uzdolnień przyrodniczych. Z łatwością potrafi klasyfikować obiekty w otoczeniu, tworząc grupy, rodzaje i kategorie, a także dostrzega związki między tymi obiektami.

Agata posiada ponadprzeciętne uzdolnienia muzyczne – spontanicznie reaguje na dźwięki otoczenia, rytmy i melodie, przejawia łatwość w zapamiętywaniu utworów.

Z wywiadu z nauczycielką Agaty wynika, że dziewczynka chętnie śpiewa, gra na instrumentach, lubi projektować własne kompozycje, co także potwierdziła jej matka podczas wywiadu. Zdaniem obu ww. badanych, dziewczynka wykazuje wysoki poziom motywacji osiągnięć, wysokie możliwości intelektualne i w zakresie myślenia logicznego oraz abstrakcyjnego.

Z opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną wynika, że Agata posiada możliwości rozwojowe w zakresie pogłębiania wiedzy i umiejętności wykraczające znacznie poza podstawę programową w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, w tym matematycznej.

Biorąc za podstawę wyniki diagnozy specjalistycznej dokonanej w poradni psychologiczno-pedagogicznej, zalecano prowadzenie z Agatą w szkole regularnych zajęć i ćwiczeń odpowiadających jej poziomowi oraz profilowi uzdolnień, a ponadto ćwiczenia i treningi umysłowe rozwijające myślenie twórcze oraz zdolności myślenia operacyjnego, w tym matematycznego.

Wskazania dla nauczycieli do pracy z uczennicą:

- zadawanie dodatkowych zadań podczas pracy na zajęciach, sprawdzianach i pracach domowych;
- opracowywanie specjalnie dostosowanych do ponadprzeciętnych możliwości poznawczych Agaty zadań i ćwiczeń;
- tworzenie okazji do swobodnego wyboru trudniejszych zadań przez uczennicę;
- stopniowe (np. cotygodniowe) zwiększanie wymagań co do stopnia trudności i dokładności wykonywania zadań;
- cotygodniowa lista zadań do samodzielnego wykonywania (liga zadaniowa);
- zachęcanie uczennicy do udziału w konkursach, olimpiadach, warsztatach, projektach i programach przeznaczonych dla uczniów zdolnych;
- rozwijanie zdolności matematycznych poprzez: eksperymentowanie z liczbami, zainteresowanie zagadnieniami matematycznymi i łamigłówkami, rysowanie diagramów, schematów obrazowych, przedstawianie najważniejszych informacji do zapamiętania – stosując kolorowe notatki i grafikę komputerową.

Wskazania dla rodziców dotyczące pracy z Agatą:

- organizowanie zajęć pozalekcyjnych – udział w kołach zainteresowań, a także w zajęciach Dziecięcej Politechniki w X;
- współpraca z nauczycielami w tworzeniu dziecku warunków do rozwoju.

Opis zastosowanych form pomocy i wsparcia Agaty oraz ich efekty – okres edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III

Zgodnie z wewnętrzną procedurą obowiązującą w szkole, w której uczyła się Agata, pomoc zainicjowała jej nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej pod koniec klasy I. Jak sama stwierdziła, dziewczynka przejawiała ponadprzeciętne zdolności ogólne oraz uzdolnienia matematyczne już od początku edukacji w tej klasie, co było powodem wnikliwej obserwacji i aktywizowania jej potencjału. Obserwacje i analiza wytworów pracy dziewczynki odbywały się głównie w bieżącej pracy z uczennicą na zajęciach z rówieśnikami. W celu wspierania rozwoju jej potencjału nauczycielka zwykle dawała Agacie dodatkowe lub trudniejsze zadania i ćwiczenia, starając się dostosowywać wymagania do aktualnych potrzeb oraz możliwości dziewczynki. Zachęcała uczennicę do udziału w konkursach szkolnych, międzyszkolnych oraz ogólnopolskich z plastyki i matematyki (Kangurek matematyczny). Dziewczynka uzyskiwała w nich wysokie miejsca i nagrody. Pod koniec klasy I nauczycielka była już całkowicie pewna, że ma w klasie uczennicę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o czym zakomunikowała matce Agaty, proponując pogłębiona diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tę informację przekazała też dyrektorowi szkoły i nauczycielom uczącym w klasie, do której Agata uczęszczała.

Z analizy opinii wydanej rodzicom Agaty wynika, że diagnoza przeprowadzona została z wykorzystaniem m.in. Testu Uzdolnień Wielorakich dla uczniów klas 1-3 szkół podstawowych (<https://www.ore.edu.pl/2015/03/diagnoza-i-wspomaganie-w-rozwoju-dzieci-uzdolnionych-test-uzdolnie-wielorakich-i-materiay-dydaktyczne/>, dostęp: 16.10.2023), wspieranej wywiadem z matką Agaty, a także analizą dokumentów szkolnych. W badaniach poziomu inteligencji testem Wechslera Agata osiągnęła 138 punktów. Matka uczennicy udostępniła szkole opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Opinia ta została poddana analizie przez szkolny zespół ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co zaowocowało ustaleniem przez dyrektora szkoły form pomocy Agacie w postaci zajęć rozwijających uzdolnienia. Prowadził je z dziewczynką indywidualnie nauczyciel matematyki w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Zajęcia rozwijające uzdolnienia Agaty były kontynuowane do ukończenia przez nią klasy III. Ponadto wszyscy nauczyciele pracujący z klasą dziewczynki realizowali wobec niej w codziennej pracy wskazania nakreślone przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Agata, zgodnie z wskazaniami, z inicjatywy matki odbywała comiesięczne zajęcia w Dziecięcej Politechnice w X, zajęcia plastyczne w Domu Kultury w X, zajęcia w klasie perkusji w Szkole Muzycznej w X.

W wyniku zintegrowanego wsparcia ze strony szkoły i rodziny, Agata uzyskiwała wysokie osiągnięcia edukacyjne oraz miejsca w konkursie Kangurek matematyczny i w konkursach plastycznych.

Ponowna identyfikacja problemu – okres edukacji w klasach IV-VIII

Agata na początku uczęszczania do klasy IV w wieku niespełna 10 lat była ponownie diagnozowana w poradni psychologiczno-pedagogicznej pod kątem wydania zezwolenia na indywidualny program nauki z matematyki.

Analiza opinii z poradni wskazuje, że w wyniku badania testem opartym na koncepcji H. Gardnera, Agata wykazała wysoką ogólną sprawność intelektualną w rozwoju umysłowym, zdolności słowne rozwinięte na poziomie wysokim, a zdolności wykonawcze na poziomie wyższym niż przeciętny. Podobnie jak w badaniu pierwszym (na początku klasy II), stwierdzono u uczennicy: wysoki poziom uzdolnień wizualno-przestrzennych, przyrodniczych oraz interpersonalnych, a także ponadprzeciętne uzdolnienia logiczno-matematyczne, intrapersonalne, językowe, ruchowe oraz muzyczne. W odniesieniu do pierwszego badania Agata wykazała bardzo duży progres rozwojowy we wszystkich badanych zakresach, choć poziom uzdolnień i zdolności był taki sam.

W opinii szczegółowo scharakteryzowano uzdolnienia logiczno-matematyczne uczennicy, które sprawiają, że ma łatwość w rozpoznawaniu ciągów przyczynowo-skutkowych i wyciąganiu wniosków z tego, co dostrzeże. Ponadto opisuje świat językiem matematyki, jest konkretna, dociekliwa, lubi jasne instrukcje i uporządkowane sytuacje. Z łatwością operuje na symbolach, rozpoznaje wzory.

Z wywiadu z nauczycielem prowadzącym zajęcia rozwijające uzdolnienia matematyczne wynika, że dziewczynka chętnie podejmuje się rozwiązywania zadań, łamigłówek, gier logicznych i matematycznych oraz wymagających opracowania strategii. Lubi prowadzić badania, zadawać pytania, pasjonuje ją logika, lubi zajmować się liczbami np. „olbrzymami”. Jest samodzielna, wytrwała i konsekwentna. Okazuje niezależność w działaniu, pewność siebie, kieruje się własnymi celami i motywami.

Uzyskane wyniki badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej jednoznacznie pokazały, że Agata wykazuje wysoki poziom kompetencji szkolnych, motywacji do osiągnięć i mobilizacji wysiłku umysłowego, co przyczynia się do osiągania sukcesów w nauce. Uznano, że uczennica ma możliwości rozwojowe w zakresie pogłębiania wiedzy i umiejętności, wykraczających ponad podstawę programową. Wobec tego sformułowano wskazania do pracy wspierającej z Agatą w szkole i domu.

Zalecono, żeby w szkole objąć uczennicę doradztwem w postaci konsultacji indywidualnych i tutoringu oraz zajęć rozwijających uzdolnienia matematyczne w formie indywidualnej lub grupowej, a także zachęcanie do udziału w zajęciach koła zainteresowań prowadzonych w grupie międzyoddziałowej z wykorzystaniem aktywizujących oraz problemowych metod pracy. Wskazane formy i metody pracy z uczennicą w szkole to:

- zadawanie dodatkowych, obowiązkowych zadań podczas prac klasowych i domowych;
- proponowanie uczennicy w klasie wykonywanie specjalnie przygotowanych zadań dedykowanych uczniom uzdolnionym matematycznie;
- tworzenie Agacie okazji do swobodnego wyboru zadań trudnych, wymagających pogłębionej analizy zagadnienia;
- praca z lekturą matematyczną, służąca pogłębieniu wiadomości z tematu omawianego na lekcjach;
- umożliwianie prowadzenia fragmentów lekcji, dowodów, prezentacji nietypowego sposobu rozwiązania zadania;
- przygotowanie uczennicy do udziału w olimpiadach, konkursach, turniejach, warsztatach, projektach i programach przeznaczonych dla uczniów zdolnych;
- podczas lekcji stosowanie gier, w których uczennica pełni rolę lidera;
- udział w konkursach powiatowych i wojewódzkich.

Zalecono również, żeby Agacie umożliwić rozwijanie innych uzdolnień, w tym przyrodniczych, wizualno-przestrzennych, językowych i innych poprzez: zapewnienie udziału w zabawach i grach słownych, rozwiązywanie i układanie rebusów, krzyżówek, zagadek, a także proponować pisanie własnych książek, tworzenie własnych historii i tekstów do kroniki szkolnej.

Rodzicom zalecono: umożliwianie Agacie udziału w zajęciach pozalekcyjnych, w tym sportowych, muzycznych, plastycznych itp. w celu zachowania higieny psychicznej, jak również organizowanie jej w czasie wolnym wyjazdów na obozy naukowe, wizyty w centrach nauki oraz zajęć przeprowadzanych przez szkoły średnie i uczelnie.

Opis zastosowanych form pomocy i wsparcia Agaty oraz ich efekty – okres edukacji w klasach IV-VIII

Zgodnie z zaleceniami poradni psychologicznej, dyrektor szkoły podjął decyzję o przyznaniu Agacie zajęć rozwijających uzdolnienia według indywidualnego programu nauki z matematyki w wymiarze 2 godzin w tygodniu począwszy od klasy IV do VIII. Indywidualne zajęcia rozwijające uzdolnienia były prowadzone przez nauczyciela matematyki, który stosował aktywizujące metody dydaktyczne, organizował sytuacje zadaniowe, zachęcał do sprawdzania słuszności hipotetycznych rozwiązań problemów matematycznych. Dyrektor szkoły zobowiązał nauczycieli każdego z przedmiotów nauczania do udzielania wsparcia uczennicy w bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej w oparciu o wskazania zawarte w opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Efektem wdrożonych działań i własnej aktywności edukacyjnej Agaty było zdobycie przez nią w klasie V dyplomu za udział w ogólnopolskim konkursie matematycznym, w którym została laureatką I Stopnia Olimpiady Wiedzy Archimedes Plus.

Pod koniec pierwszego semestru klasy V rodzina Agaty zmieniła miejsce zamieszkania. W nowej szkole zajęcia rozwijające uzdolnienia matematyczne uczennicy nie były kontynuowane ze względu na brak środków finansowych w budżecie szkoły, których nie przewidziano z przyczyn oczywistych – w okresie zatwierdzania budżetu Agata nie była uczennicą tej szkoły. Ponadto w tym okresie zajęcia szkolne przerwała pandemia wirusa COVID-19. Uczennica z powodu izolacji nie nawiązała bliższych relacji z rówieśnikami. Jej potencjał został jednak zauważony i zdiagnozowany przez nauczycieli, w tym wychowawcę klasy, nauczyciela biologii, chemii, języka angielskiego, jak również plastyki. Agata ukończyła klasę V z bardzo wysokimi ocenami. Zdolności plastyczne Agaty skutkowały zdobyciem tytułu laureata w Ogólnopolskim Konkursie Historycznym „Przywrócić głos Niezłomnym, Nieobecny na lekcjach historii” (kategoria: szkoły podstawowe, klasy IV-VI, praca plastyczna).

Pod koniec klasy VI uczennica zaczęła przejawiać zainteresowania biologią, a w klasie VII chemią. Tak o tym mówiła: „Zainteresowałam się biologią i chemią w klasie VI. Szczególnie interesują mnie zagadnienia dotyczące funkcjonowania człowieka i organiczne związki chemiczne”. Przyczyny zainteresowania się tymi przedmiotami określa następująco: „Biologią i chemią zainteresowałam się ze względu na naturę tych przedmiotów. Moja nauczycielka biologii wystawiła mi szóstkę na koniec klasy VI i dlatego nabrałam chęci do uczenia się tego przedmiotu”.

W klasie VII i VIII Agata brała udział w zajęciach dodatkowych z biologii i chemii, które prowadziły ww. nauczycielki w szkole. Agata pod ich kierunkiem wraz z innymi uczniami przygotowywała się do udziału w konkursach przedmiotowych z biologii oraz chemii. W klasie VIII uczestniczyła w Małopolskim Konkursie Przedmiotowym z Biologią, w którym zdobyła tytuł finalisty. Jednocześnie przygotowywała się do Małopolskiego Konkursu Chemicznego, w którym także zdobyła tytuł finalisty. Uczennica tak mówi o roli nauczycieli w jej sukcesach w obu konkursach na szczeblu wojewódzkim: „Moja nauczycielka biologii to wyjątkowy nauczyciel i człowiek. Odkąd ją poznałam, podziwiałam jej wiedzę i umiejętności nauczania. Zawsze była pomocna, poświęcała nam swój prywatny czas, żeby nas przygotować do konkursu. Zwracała uwagę na każdego ucznia, widać było, że interesowała się naszym samopoczuciem i zawsze chciała pomóc. Pamiętam, jak kiedyś byłam przeziębiona, to przyniosła mi słoik kiszzonej kapusty i jarmuż z własnego ogrodu, żeby wzmocniła swój organizm. Podobnie postępowała z nami nauczycielka chemii, która prowadziła zajęcia w dogodnych dla nas porach”. Uczennica podkreśla także rolę wychowawcy klasy w jej rozwoju, mówiąc: „Wychowawczyni mojej klasy to specjalista od motywowania, porządku i okazywania zainteresowania problemami uczniów. Zawsze wiedziała, jak nam pomóc się uczyć, gdzie szukać informacji i książek”. O wsparciu i pomocy ze strony matki świadczy następująca treść wypowiedzi Agaty: „Mama czasami na moją prośbę przepytuje mnie z zadań domowych. Zdarza się, że czytam jej moje pisemne prace domowe. Jak byłam w młodszych klasach, to czasami pomagała mi w zadaniach. Zawsze była zainteresowana moją nauką i zachęcała mnie do uczenia się”.

Uczennica ukończyła klasę VIII, uzyskując bardzo wysokie oceny z wszystkich przedmiotów szkolnych, w tym z matematyki. W egzaminie ósmoklasisty uzyskała następujące wyniki: z języka polskiego 98%, z matematyki 100%, z języka angielskiego

100%. Wyniki potwierdziły uzdolnienia zdiagnozowane u uczennicy w pierwszym (klasa II) i drugim (klasa IV) badaniu w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jej największym osiągnięciem było uzyskanie statuetki patrona szkoły, przyznawanej przez radę pedagogiczną szkoły najwybitniejszym uczniom na zakończenie edukacji. Agata została wpisana do księgi wybitnych uczniów tej szkoły.

Sformułowanie wniosków i uwag końcowych

Koncentrując się na wnioskach wynikających ze studium przypadku, należy podkreślić, że zostały stosunkowo wcześniej zauważone przez nauczyciela klasy I, co nie jest zaskoczeniem, gdyż nauczyciele tej specjalności zawodowej wnikliwie diagnozują swoich uczniów na starcie w szkole podstawowej. Działania wspierające uczennicę z uzdolnieniami matematycznymi były zainicjowane przez tego nauczyciela we współpracy z rodzicami, bez których w realiach polskiego prawa oświatowego nie byłoby możliwe dokonanie pogłębionej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, owocującej opinią. Zatem z inicjatywy tej nauczycielki rozpoczął się proces wspierający rozwój uzdolnień Agaty w szkole, w formie najpierw bieżącej pracy w klasie, a następnie indywidualnych zajęć rozwijających uzdolnienia, prowadzonych przez nauczyciela matematyki. Objęcie uczennicy specjalistyczną pomocą psychologiczno-pedagogiczną już w klasie II było możliwe dzięki pracy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jak twierdzi E. Gruszczyk-Kolczyńska (2012), działania wspierające ucznia uzdolnionego matematycznie powinny wynikać z ustaleń diagnostycznych, czyli nauczycielskiej diagnozy i wskazań zawartych w opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Tak też się stało w przypadku Agaty. Można powiedzieć, że zintegrowane działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, rodziców, nauczyciela matematyki oraz samej uczennicy przyniosły optymalne efekty.

Podsumowanie

Wspieranie dzieci uzdolnionych matematycznie w przedszkolu oraz klasach I-III i dalszych klasach szkoły podstawowej powinno być realizowane zgodnie z uregulowaniami prawnymi, a także pedagogiczno-psychologicznymi regułami. Proces wspierania rozwoju dzieci/uczniów powinien być realizowany w oparciu o wyniki aktualizowanych diagnoz. W opisywanym przypadku uczennicy, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej była świadoma, że gdyby wobec dziewczynki nie zostały podjęte działania wspierające, jej zdolności ogólne oraz uzdolnienia matematyczne mogłyby zostać stopniowo tracone. Prognozowała, że jeśli Agata zostanie objęta wsparciem psychologiczno-pedagogicznym, nastąpi rozwój jej uzdolnień matematycznych i innych, gdyż w jej przypadku zdiagnozowano wiele uzdolnień – językowe, muzyczne, plastyczne. Prawo oświatowe stanowi, że dzieci/uczniowie z uzdolnieniami, w tym matematycznymi, wymagają adekwatnych form, programów, metod i środków dydaktycznych, a także odpowiadającej ich potrzebom organizacji procesu uczenia się. Warunkiem optymalnego wsparcia dzieci manifestujących uzdolnienia matematyczne jest oddziaływanie na ich całościowy rozwój, by był harmonijny, uwzględniając sferę emocjonalną, poznawczą, społeczną i motoryczną. Należy pamiętać, że dzieci uzdolnione matematycznie wykazujące łatwość uczenia się matematyki, ale także kruchość emocjonalną i silną potrzebę uzyskiwania poklasku społecznego. Mają jednocześnie wyjątkową siłę intelektu i dużą wrażliwość na akceptację społeczną, a także jej niedobór, który może być barierą powodującą zniechęcenie i rezygnację z działań proponowanych im przez nauczycieli.

Należy także pamiętać, że to przede wszystkim uczeń decyduje o kierunku swoich zainteresowań w biegu życia. Badanie przypadku Agaty pokazało, że jej zainteresowania uległy zmianie. Od klasy VI najważniejszymi dla niej przedmiotami stała się biologia oraz chemia. Taki profil dalszego kształcenia został przez nią wybrany. Obecnie jest uczennicą klasy I renomowanego liceum ogólnokształcącego o profilu biologiczno-chemicznym, ponieważ marzy o studiach medycznych.

Bibliografia

- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Eby, J., Smutny, J. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2011). Dzieci uzdolnione matematycznie: mity i realia. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej: indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela* (s. 61-88). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2011). O matematycznie uzdolnionych starszych przedszkolakach. *Bliżej Przedszkola*, 11(122), 9-10.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2015). Dzieci matematycznie uzdolnione: wyniki badań, interpretacje i wnioski. W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska (red.), *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka* (s. 171-195). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci: metody, interpretacje i wnioski*. Warszawa: Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2009). *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne Projektu Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*. Kielce: Wydawnictwo Grupa Edukacyjna S.A.
- Koźniewska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo CMPP.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łubianka, B. (2007). Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań. *Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, 14, 185-208.
- Mónks, F.J., Ypenburg, I.H. (2007). *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Oszwa, U. (2005). *Zaburzenia umiejętności arytmetycznych: problem diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Poleszak, W., Porzak, R., Kata, G. (2015). TUV. Test Uzdolnień Wielorakich dla uczniów klas 1-3 szkół podstawowych. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/2015/03/diagnoza-i-wspomaganie-w-rozwoju-dzieci-uzdolnionych-test-uzdolnie-wielorakich-i-materiay-dydaktyczne/>.
- Skarbek, K. (2020). *Uzdolnienia matematyczne u dzieci. Co pozwala rozwinąć skrzydła dzieciom uzdolnionym matematycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tryzno, E. (2006). *Diagnoza edukacyjna dzieci 6-7-letnich rozpoczynających naukę*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Mantur, J. (2015). *Zdolny, ale jak? (Auto) diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku i Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.

<https://cnsonline.pl/api/files/view/1896019.pdf>.

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/uzdolnienie.html>.