

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**Kluczowe kompetencje rozwijane
w kształceniu i wychowaniu**

pod redakcją

Zdzisławy Załony

Beaty Lisowskiej

Nowy Sącz 2018

Redaktor Naukowy

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

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

Recenzja

dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. nadzw.

Redakcja techniczna

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

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

ISBN 978-83-65575-31-9

Wydawca

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

Adres Redakcji

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

Druk

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

Spis treści

Słowo od redaktorów	5
----------------------------------	---

CZĘŚĆ I. KLUCZOWE KOMPETENCJE – UJĘCIE TEORETYCZNE

Zdzisława ZACŁONA Rozważania o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji	10
Ľudmila BELÁSOVÁ Elementárna gramotnosť – základná životná kompetencia	21
Bogusława GAWEŁ, Elżbieta CYGNAR, Marek MIERZYŃSKI Szanse i zagrożenia współczesnej ekspresji kulturowej	27
Tomasz NESTERAK Rozwijanie wybranych kluczowych kompetencji w kształceniu i wychowaniu dorosłych	38

CZĘŚĆ II. KOMPETENCJE JĘZYKOWE I KOMUNIKACYJNE

Joanna JACHIMOWICZ Wybrane aspekty niewerbalnego komunikowania się nauczycieli z uczniami w klasach III i VI szkoły podstawowej jako element kompetencji zawodowych	48
Jana BURGEROVÁ Komunikácia a kooperácia digitálnej generácie – výzvy a ohrozenia	60
Beata LISOWSKA Porozumiewanie się w języku ojczystym jako jedna z podstawowych kompetencji rozwijanych w edukacji wczesnoszkolnej	70
Magdalena PALACZ Rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów z wadami wymowy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej	79
Anna RÓWIŃSKA Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci z klas I-III w kontekście kluczowych kompetencji	87

CZĘŚĆ III.
NAUCZYCIEL A KOMPETENCJE

Mária PODHÁJECKÁ, Vladimír GERKA Kompetencie pedagóga v materskej škole	104
Marzena KIEŁBASA, Mirosława SOCHA Kompetencje i zadania nauczyciela terapeuty pedagogicznego w przedszkolu i szkole.....	113
Jolanta RYBSKA-KLAPA, Olga WYŻGA Postulowane a rzeczywiste kompetencje diagnostyczno-terapeutyczne nauczycieli szkół ogólnodostępnych	128
Anna KOZUBIŃSKA Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci zdolnych – perspektywa psychologa praktyka.....	140
Anna MALEC Rozwijanie kompetencji nauczyciela w wychowaniu estetycznym uczniów w młodszym wieku szkolnym	150

Słowo od Redaktorów

Oczekiwania zarówno wobec szkoły, jak również nauczyciela pokazują złożoność i wielopłaszczyznowość poszukiwań coraz lepszej jakości edukacji, mierzonej efektami kształcenia, które związane są z nabywaniem całej gamy kompetencji, umożliwiających człowiekowi aktywne funkcjonowanie w świecie, dobre przygotowanie oraz profesjonalne wykonywanie zawodu. Wymusza to posiadanie kompetencji ogólnych – kluczowych, popartych umiejętnościami korzystania z wiedzy w sytuacjach praktycznych nie tylko typowych, ale i nowych. Konieczność uczenia się przez całe życie oraz umiejętność dostosowywania się do zmian i przeobrażeń społecznych czy ekonomicznych wymaga od człowieka przygotowania oraz odpowiedzialnego podejmowania decyzji na podstawie swojej wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

Podjęta w monografii problematyka kompetencji kluczowych, przedstawiona w kanonie teoretyczno-praktycznym, sygnalizuje aktualne problemy, wyzwania i dylematy edukacji współczesnej. Zaprezentowane w publikacji treści pogrupowane zostały w III, dopełniające się tematycznie, części.

Część I, zatytułowana „Kluczowe kompetencje – ujęcie teoretyczne”, obejmuje artykuły, które są próbą ujęcia kompetencji kluczowych w powiązaniach teoretycznych i odniesieniach do założeń wybranych zaleceń ujętych w akty prawne. Tę część publikacji otwiera artykuł Zdzisławy Załony. Na tle różnych określeń definicyjnych i niejednoznacznego rozumienia terminu „kompetencje” autorka opisuje edukacyjny aspekt kompetencji. Zwraca uwagę, że dziś konieczny jest przegląd zaleceń i rozumienia kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie oraz wzrost świadomości co do priorytetowego znaczenia kompetencji kluczowych, kadry edukacyjnej i osób uczących się. Ludmila Belásová odwołuje się z kolei do przeglądu wybranej literatury naukowej i podejmuje tematykę kompetencji uczniów na I etapie szkolnego kształcenia. Autorka rozwija tezy o znaczeniu i konieczności wyposażania w kompetencje kluczowe przyszłych nauczycieli oraz o pełnej realizacji standardów w procesie ich kształcenia. Podkreśla też, że szczególna rola pośród kompetencji potrzebnych w zawodzie nauczyciela przypada kompetencjom komunikacyjnym, ponieważ są one gwarancją nabywania wszystkich innych kompetencji. W części tej zamieszczono również artykuł autorstwa Bogusławy Gawęł, Elżbiety Cygnar oraz Marka Mierzyńskiego, w którym przedstawiono szanse i zagrożenia współczesnej ekspresji kulturowej w kontekście globalizacji. W swoich rozważaniach autorzy wychodzą z założenia, że komunikowanie się jest wypadkową kompetencji kulturowej. Myślenie takie jest uzasadnione, gdyż to właśnie kultura decyduje o rozumieniu sensu kontekstu komunikacyjnego i daje szanse porozumiewania się z innymi. W dobie starzejących się społeczeństw państwa europejskie deklarują szczególną dbałość o edukację seniorów. Funkcjonowanie tej grupy osób w społeczeństwie wiedzy wymaga wdrażania ich do aktywnego życia kulturalnego, społecznego i obywatelskiego oraz opanowania umiejętności cyfrowych i kompetencji uczenia się przez całe życie. O tych zagadnieniach pisze Tomasz Nesterak.

W części II zebrane zostały artykuły związane z kompetencjami językowymi oraz komunikacyjnymi. Rozpoczyna je tekst Joanny Jachimowicz, która podejmuje tematykę komunikacji niewerbalnej nauczyciela z uczniami w szkole podstawowej. Prezentuje wyniki badań empirycznych prowadzonych w klasach III i VI z uwzględnieniem elementów komunikacji niewerbalnej w trakcie zajęć lekcyjnych. Dowodzi, że klasa szkolna, przedmiot nauczania i środowisko lokalizacji szkoły różnicują komunikację niewerbalną nauczycieli. Jana Burgerová przekonuje, że życie współczesnego człowieka jest mocno osadzone w obszarze nowych technologii. Na ważne pytania o zmianę warunków placówek edukacyjnych i metod uczenia się, tak aby

odpowiadały potrzebom i wyzwaniom dzisiejszych czasów, odpowiada, analizując wyniki badań prowadzonych przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Preszowie. Beata Lisowska opisuje z kolei niezwykle istotne kompetencje porozumiewania się w języku ojczystym, odwołując się do zaleceń europejskich dotyczących kompetencji kluczowych. Komunikowanie się w języku mówionym i pisanym ujmuje w aspekcie edukacji wczesnoszkolnej i literatury przedmiotu. W tej części znajduje się także tekst Magdaleny Palacz, który odnosi się do rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów z klas I-III z wadami wymowy. Jest to zagadnienie ważne i aktualne, ponieważ wzrasta liczba dzieci młodszych z zaburzeniami mowy, co wskazuje na konieczność wspierającej roli nauczyciela w nabywaniu oraz doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej tej grupy dzieci, aby ograniczać lub eliminować ich trudności szkolne i społeczne. Artykuł Anny Rówińskiej ukazuje z kolei zainteresowania czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście kompetencji kluczowych. Analiza wyników badań własnych autorki nad celowymi działaniami nauczycieli, które przyczyniają się do rozwijania zainteresowań czytelniczych uczniów z klas I-III, zaowocowała autorską propozycją modułu tematycznego, dotyczącego praktyki edukacyjnej w obrębie inicjowania i wspierania edukacji czytelniczej.

Część III monografii to zbiór artykułów sytuujących się w refleksji pedagogicznej o nauczycielu w różnorodnych obszarach kompetencji kluczowych. I tak, Mária Podhájecká oraz Vladimír Gerka pokazują specyfikę edukacji przedszkolnej i kompetencji nauczyciela koniecznych do pracy z małym dzieckiem. Zabawa, jako podstawowa i zarazem naturalna forma aktywności dzieci w wieku przedszkolnym, wymaga rozumienia jej funkcji i przydatności do praktycznej realizacji założeń oraz celów wychowania przedszkolnego. Dwa kolejne teksty nawiązują do kompetencji i zadań nauczyciela terapeuty. Marzena Kiełbasa i Mirosława Socha zwracają uwagę na rozmaite czynniki, decydujące o dobrej jakości pracy przedszkola i szkoły. Autorki uważają, że wśród nich nauczyciel ma miejsce wiodące, dlatego podjęły próbę analizy kompetencji nauczyciela – terapeuty pedagogicznego. Opanowanie tego zakresu kompetencyjności jest niezbędne, aby móc pomagać dzieciom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Jolanta Rybska-Kłapa i Olga Wyżga koncentrują się na postulowanych oraz rzeczywistych kompetencjach diagnostyczno-terapeutycznych nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Autorki prezentują opinie badanych nauczycielek o swoich kompetencjach przydatnych w pracy z uczniami z zaburzeniami rozwoju i społecznego funkcjonowania. Na tym tle formułują wartościowe rekomendacje do kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Anna Kozubińska koncentruje uwagę czytelnika na rozwijaniu społecznych kompetencji uczniów zdolnych. Problematyka ta jest ujęta w perspektywie praktyki psychologa, a wynika z niej, że w procesie rozwijania zdolności dziecka nie może zabraknąć dbałości o nabywanie kompetencji społeczno-emocjonalnych, które są niezbędnym elementem rozwoju poznawczego uczniów zdolnych i utalentowanych. Ostatni (choć równie ważny) artykuł – Anny Malec – nawiązuje do problematyki wychowania estetycznego. Rozwijanie estetycznej sfery osobowości dzieci w młodszym wieku szkolnym należy do ważnych, chociaż często zaniedbywanych, zadań w oddziaływaniach wychowawczych nauczyciela. Wdrażanie uczniów do wartości i rozsądnego korzystania z dóbr kultury na etapie nauczania propedeutycznego wymaga od nauczyciela odwoływania się do obiektywnie uznanych norm aksjologicznych i wzorców estetycznych.

Na koniec warto dodać, że problematyka podjęta w przedstawionej monografii należy do aktualnych i priorytetowych zagadnień związanych z edukacją współczesną. Definiowanie i rozumienie sensu terminu „kompetencje kluczowe” oraz praktyczna realizacja w różnych obszarach całonocnej edukacji idei kompetencyjności człowieka w świecie wiedzy, w którym oczekuje się obywateli uczących się oraz umiejących się komunikować, daje podstawy do namysłu i głębszej naukowej refleksji. Zebrane w tej treściowo spójnej publikacji prace teoretyczne i diagnostyczno-empiryczne są deskrypcją, która ilustruje wybrany wycinek rozważań popartych wieloaspektowymi analizami tematyki. Choć pokazują różne podejścia i sposoby myślenia o kompetencjach kluczowych, łączy je kontekst edukacji i nauczyciela. W opinii redaktorek mogą one stanowić punkt wyjścia i zachętę do dalszych dyskusji oraz stać się przyczynkiem do pogłębionych badań rzeczywistości edukacyjnej.

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

CZEŚĆ I.
KLUCZOWE KOMPETENCJE – UJĘCIE TEORETYCZNE

Zdzisława ZACŁONA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ROZWAŻANIA O KOMPETENCJACH KLUCZOWYCH W KONTEKŚCIE EDUKACJI

Streszczenie

Określenia „kompetencje” i „kompetencje kluczowe” na stałe wpisały się w obszar współczesnej edukacji. Z dokumentów europejskich wynika, że obecnie konieczny jest przegląd zaleceń w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Zaktualizowanie rozumienia tych terminów jest zadaniem pierwszoplanowym. Niezbędne jest również podniesienie świadomości uczących się i kadry edukacyjnej co do ważności znaczenia wszystkich kompetencji kluczowych. Nabycie kompetencji kluczowych gwarantuje rozwój człowieka w ciągu całego jego życia i jest wyznacznikiem dojrzałości osobowościowej.

Słowa kluczowe: kompetencje, kompetencje kluczowe, edukacja.

Summary

The notion of „competences” and „key competences” is inseparably connected with modern education. According to the documents published in the European Union there is the need to revise the stipulations concerning key competences in life-long education. Updating the knowledge and understanding of these key terms is a priority. Raising awareness of the importance of all of the key competences among pupils and the cadre of teachers is also a necessity. Acquiring key competences guarantees proper development in life and is a marker of psychological maturity.

Key words: competences, key competences, education.

Wprowadzenie

W przestrzeni edukacyjnej krajów europejskich podejmowane były liczne działania, zmierzające do zidentyfikowania i jednocześnie określenia takiego zbioru kompetencji, które będą pozwalały obywatelom na czynne uczestnictwo we współczesnym społeczeństwie oraz będą decydować o karierze zawodowej i życiowym sukcesie jednostki (Dudel, Głoskowska-Soldatow, 2017). W świecie globalizacji, informatyzacji, dynamicznych zmian, w społeczeństwie wiedzy oraz uczenia się przez całe życie efektywne funkcjonowanie możliwe jest dzięki kompetencjom. Szybkie powstawanie nowej wiedzy i łatwy do niej dostęp skutkuje faktem, że zmniejsza się potrzeba jej zapamiętywania. Świadomość, że wiedza szybko ulega dewaluacji wskutek szybkiego tempa rozwoju techniki i że stajemy się społeczeństwem informacyjnym wymusza myślenie o nieustannej zmianie, nowych oczekiwaniach i dostosowywaniu się do innych wymagań. Z tego też względu posiadanie takich umiejętności, które pozwolą na stałą aktualizację wiedzy, jej selekcjonowanie i przetwarzanie oraz kształtowanie umiejętności ogólnych – uniwersalnych, tj. umiejętność wykorzystywania wiedzy w praktycznych sytuacjach typowych i nowych, jest bezsprzecznym priorytetem w budowaniu systemu oraz kultury uczenia się przez całe życie.

Współczesna rzeczywistość preferuje cel wielowymiarowego rozwoju jednostki, zarządzającej własnym rozwojem, a to wymaga aktywności osób krytycznych, samodzielnych i twórczych, myślących niestereotypowo, które potrafią zmieniać swoje otoczenie i warunki życia. Sprostac temu powinna permanentna zmiana szkoły, gdyż szkoła jest fundamentem społeczeństwa uczącego się, przygotowanego do wartościowego życia w czasach zmian oraz przeobrażeń w karierze osobistej i rynku pracy. S. Włoch przywołuje słowa byłego premiera Finlandii, zamieszczone w księdze Komisji Europejskiej, a ujęte w sformułowaniu „Europo obudź się zanim będzie za późno”, zawierające oczekiwania i szanse rozwoju współczesnych społeczeństw Europy poprzez rozwój wartościowych procesów edukacyjnych (2012, s. 53), w których dobra jakość nowoczesnego kształcenia jest nadrzędna. Przemodelowanie tradycyjnej edukacji powinno być ukierunkowane na działania integrujące proces kształcenia i zdobywanie kompetencji koniecznych, szczególnie całej gamy kompetencji kluczowych, które umożliwią dostosowanie się do zachodzących zmian, pozwolą aktywnie uczestniczyć w środowisku lokalnym i szerszym w społeczeństwie obywatelskim oraz zapewnią sukces zawodowy. Inwestowanie w edukację jest gwarantem rozwoju gospodarczego i społecznego, gdyż tylko wykształcone jednostki mogą kreować i dostosowywać się do zmian zachodzących w świecie (Jówko, 2012).

1. Kompetencje – rozumienie i znaczenie

Definicje i interpretacje pojęcia „kompetencje” pojawiają się w literaturze naukowej z różnych dziedzin, nie są one jednak takie same, czasami nawet wykluczają się – dlatego są często źródłem wnikliwych analiz i porównań. Termin ten pojawia się w rozmaitych odniesieniach i kontekstach odmiennych teorii uczenia się. Jego szeroki zakres treściowy wskazuje na interdyscyplinarny charakter kompetencji. U. Jeruszka (2016) uważa, że pojęcie to, choć używane w języku potocznym i opracowaniach naukowych z wielu dyscyplin, jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Dokonując przeglądu wybranych pozycji literatury przedmiotu, dochodzi się do wniosku, że różna jest interpretacja, rozmaite stanowiska na temat rozwijania kompetencji i sposobów ich oceniania. Nie dają one jasności i przejrzystości w kwestii zakresu treściowego oraz uniwersalnego rozumienia pojęcia kompetencje.

W *Słowniku języka polskiego* czytamy: „kompetencja to zakres czyjejs wiedzy i umiejętności. Umiejętność zaś to praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś” (Szymczak, 1989, s. 598). Z takiego zapisu wynika, że pojęcie „kompetencja” jest treściowo szersze, zatem nadrzędne do terminu „umiejętność”. W. Okoń uważa, że kompetencja nie jest tylko sumą umiejętności. Słowo „kompetencja” (łac. *competentia*) oznacza odpowiedzialność; zgodność i uprawnienie do działania (2004, s. 185). W. Furmanek dodaje, że kompetentny zatem jest człowiek, który posiada przygotowanie do podejmowania profesjonalnych oraz odpowiedzialnych zadań (2007, s.12). Można więc powiedzieć, że termin „kompetencje” oznacza „zakres uprawnień do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji lub zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia pozwalający wypowiadać się na określony temat” (Bańko, 2005, s. 120). W takim ujęciu termin ten posiada dwa rodzaje kontekstu: pierwszy – wewnętrzny, uwzględniający składniki kompetencji, a drugi – zewnętrzny, określający domeny jego zastosowania (Kamińska, 2014, s. 54).

Podobnie termin ten precyzuje M. Czerepaniak-Walczak, która podaje, że „kompetencja podmiotu jest to szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowaniu za siebie odpowiedzialności za nie” (1997, s. 89).

Esencję terminu „kompetencje” podał W. Strykowski. Uważa on, że wprowadzone przez N. Chomsky’ego i używane początkowo przez lingwistów pojęcie jest coraz częściej stosowane w nauce i życiu codziennym. Charakterystyczną cechą kompetencji jest to, że mają one podmiotowy charakter – są właściwością określonej osoby. Kompetencje posiadają pewne atrybuty. Jednym z nich jest dynamika, która ujawnia się w działaniu, relacjach człowieka z rzeczywistością, rozwoju zachodzącym pod wpływem aktywności i samodzielnych decyzji osoby i czynników zewnętrznych. Atrybutem kompetencji jest także możliwość wyróżniania ich poziomów, czyli standardów uważanych za miarę przewidywania ich efektów (Strykowski, 2010; za: Domagalska, 2013, s. 61).

B. Dudel i M. Głóskowska-Sałdatow uważają, że w literaturze pedagogicznej termin „kompetencje” ma różne znaczenia. Potwierdzają tę opinię wybranymi z publikacji naukowych określeniami kompetencji i wymieniają: złożoną dyspozycję stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania; sprawności i zdolności człowieka umożliwiające efektywne działanie w czasie realizowania celów i zadań życiowych; wiedzę pozwalającą przy określonych zdolnościach i umiejętnościach zaadaptować się do społecznych wymagań w różnych obszarach funkcjonowania człowieka; znajomość umiejętności i sprawności oraz przekonanie o możliwości posługiwania się tą zdolnością; właściwości podmiotu wyrażające się w poziomie umiejętności, adekwatnym zachowaniu się – zgodnym ze społecznymi standardami – a także świadomość potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowanie za nie odpowiedzialności (Dudel, Głóskowska-Sałdatow, 2017, s. 12). Autorki, powołując się na S. Kwiatkowskiego, zwracają też uwagę na fakt, że kompetencje można rozpatrywać w ujęciu statycznym (mając na uwadze „tu i teraz”) oraz dynamicznym (uwzględniającym zachodzące w nich zmiany). A. Popławska zaznacza, że kompetencje rozumiane są najczęściej jako właściwości osoby, na które składają się zdolności, umiejętności, wiedza, przekonania, postawy i określone cechy, pozwalające na optymalne postępowanie w konkretnych sytuacjach oraz służące samorealizacji (2016, s. 49).

Interesującą interpretację kompetencji podaje A. Męczkowska. Punktem wyjścia w jej rozważaniach jest stwierdzenie, że kompetencja jest podstawą podmiotowego zaangażowania się jednostki w świat. Autorka ta wyraźnie oddziela dwa ujęcia tego zagadnienia. W pierwszym pojmuje kompetencje jako adaptacyjny potencjał podmiotu, dzięki któremu dostosowuje się on do otoczenia. Jest to wąskie ujęcie kompetencji – pokrywa się z rozumieniem kompetencji w płaszczyźnie zawodowej i profesjonalnej, stanowi podstawę funkcjonowania na rynku pracy. W ujęciu drugim kompetencja traktowana jest jako transgresyjny potencjał człowieka. Takie podejście zawiera w sobie czynne uczestniczenie w zmianach społecznych przez aktywność, krytyczne myślenie oraz twórczość podmiotu, i to ono właśnie wpisuje się we współczesne oczekiwania (Męczkowska, 2003, s. 693; 2002, s. 123).

W interpretacji pojęcia „kompetencje” wskazać można dwa nurty rozważań. W pierwszym z nich kompetencja oznacza wiedzę lub umiejętności. W drugim zaś obejmuje każdą cechę, która umożliwia osobie osiągnięcie określonych wyników, czyli mamy tu do czynienia nie tylko z wiedzą oraz umiejętnościami, ale także z innymi cechami, tj.: motywacja czy cechy osobowości. S. Domagalska pisze, że „drugi ze wspomnianych nurtów opiera się na filozofii, zgodnie z którą główny nacisk należy kłaść na osoby wykonujące daną pracę, a nie na pracę przez te osoby wykonywaną” (2013, s. 70).

Warto także odnieść się do stanowiska M. Czerepaniak-Walczak, która zwraca uwagę na istotny atrybut kompetencji, jakim jest zmiana. Badaczka ta zaznacza, że zmiana jest bezpośrednio związana z przemianami cywilizacyjnymi i rozwojem, a co za tym idzie – z potrzebami radzenia sobie w sytuacjach nowych i złożonych, wymagających odpowiedzialnych decyzji. Zmiana dotyczy edukacji, otoczenia i codziennego życia jednostki oraz jej samej (Czerepaniak, Walczak, 1995; za: Dudel, Głóskowska-Sołdatow, 2017, s. 6). Rozpatrując inne ważne cechy kompetencji, które stanowią podstawę do uczenia się przez całe życie, należy wyjaśnić, że cechy te są związane z dynamicznym i sytuacyjnym charakterem kompetencji. Proces nabywania kompetencji jest długofalowy, ciągły i progresywny. Odbywa się w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, życiowych lub zawodowych. Kompetencje kształtowane i rozwijane w procesie dydaktyczno-wychowawczym są sprawdzane w sytuacjach zadaniowych oraz doskonalone poprzez refleksję podmiotu. W ten sposób stają się źródłem nowo nabywanej wiedzy, a przez to istotnym narzędziem w dalszym procesie uczenia się dającym podstawę do samokształcenia i samowychowania (Furmanek, 2007). Uważa się zatem, że kompetencje są ważnym elementem kultury uczenia się i rozwoju człowieka.

I. Oksińska, pisząc o kompetencjach zauważa, że są to zdolności, właściwości osoby ujawniające się w działaniach interakcyjnych, rozwijają się w interakcji angażującej nie tylko intelekt, emocje, ale i sferę duchową, czyli całą osobę. Opierają się na systemie wartości i na wiedzy typu: „wiem, że”, „wiem dlaczego”; nieschematycznym, twórczym myśleniu i umiejętnościach komunikacyjnych z innymi osobami, mają zastosowanie w sytuacjach nietypowych. Odgrywają nadrzędną rolę w stosunku do umiejętności i uprawomocniają je (1997/1998, s. 25).

Parlament Europejski zdefiniował kompetencje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Oznacza to, że kompetencje polegają na umiejętnym stosowaniu posiadanej wiedzy (w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów) przy wykorzystaniu umiejętności i zdolności (Zalecenia Parlamentu..., 2006; za: Żurawska, 2010, s. 7). Chociaż samo posiadanie wiedzy nie oznacza, że ktoś jest kompetentny, ponieważ na wiedzy opierają się elementy kompetencji, tj. umiejętności i rozumienie. Kompetencje przejawiają się w efektywnym oraz skutecznym działaniu ukierunkowanym na osiągnięcie celu. Można powiedzieć, że człowiek jest kompetentny, jeśli w powtarzalny sposób właściwie realizuje zadania zarówno w kontekście wyników, jak i sposobu ich osiągnięcia (Słowiński, 2008, s. 33).

Autorzy zmian w systemach edukacji, w wielu krajach europejskich określenia „kompetencje” i „kompetencje kluczowe” ściśle wiążą z wykształceniem, co skutkuje włączeniem tych określeń do podstawowych terminów dotyczących edukacji. Przyjmuje się, że kompetencje kluczowe znajdują się u podstaw życia osobowego, społecznego i zawodowego, wiążą się ze zmianą stylu życia jednostki i mają znaczenie fundamentalne. Wykraczają poza wiedzę o faktach i związane są z umiejętnościami wykonywania określonych działań lub zdolnościami radzenia sobie w otaczającym świecie. Mimo braku jednoznaczności w definiowaniu kompetencji kluczowych, zyskują one coraz większą akceptację w edukacji powszechnej (Torończak, 2013, s. 73-74). Dyskusje naukowe prowadzone wokół tej kategorii dotyczą m.in. prób zdefiniowania, czym są kompetencje kluczowe. E. Torończak zwraca uwagę na ewolucję znaczenia i zakresu treści tego pojęcia oraz używanie go obecnie nie tylko w obszarze kształcenia zawodowego, ale przede wszystkim w obszarze kształcenia ogólnego (2013, s. 69).

Można zatem konkludować, że kompetencje kluczowe dotyczą tych kompetencji, których wszystkie osoby potrzebują do wykonywania zawodu, samorealizacji i osobistego rozwoju, społecznej integracji oraz bycia obywatelem aktywnym. Odgrywają one ważną rolę w życiu każdego człowieka, a dotyczą procesu uczenia się, aktywności zawodowej i społecznej. W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego, dotyczących europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, wyróżniono następujące kompetencje kluczowe: porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne i informatyczne; kompetencje społeczne i obywatelskie; umiejętność uczenia się; inicjatywność i przedsiębiorczość; świadomość i ekspresja kulturalna (Zalecenia... , 2006).

Nie można zapominać, że kompetencje kluczowe (transwersalne) powinny być zbieżne z wartościami etycznymi danego społeczeństwa. Ściśle z nimi powiązane są postawy oraz kompetencje interpersonalne i obywatelskie jednostki, ważne dla doskonalenia osobistego oraz zawodowego. Kompetencje kluczowe to: umiejętność rozwiązywania problemów, poprawnego komunikowania się, rozumowania, to pewne zdolności przywódcze, kreatywność i umiejętność uczenia się przez całe życie (Kowolik, 2006, s. 56). Wynika z tego, że kompetencje kluczowe uzyskuje się poprzez długotrwałe, systematyczne i długofalowe działania – są one wynikiem efektu procesu kształcenia. Niezależnie od różnic w interpretacji terminu kompetencje zasadne wydaje się, aby temu pojęciu towarzyszyło dodatkowo słowo „kluczowe”, główne, podstawowe. Epitety te wskazują, że wyrażenie „kompetencje kluczowe” oznacza coś ważnego, korzystnego dla jednostki i społeczeństwa, coś, co umożliwi integrowanie się z różnymi społecznymi grupami, ale jednocześnie daje możliwość zachowania niezależności i umiejętności sprawnego działania w otoczeniu znanym i nowym, nieznanym (Uszyńska-Jamroc, Dudel, Głoskowska-Sołdatow, 2013; za: Kamińska, 2014, s. 55).

2. Edukacyjny aspekt kompetencji

We współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej coraz częściej spotykamy się z terminem „kompetencje”. W społeczeństwie amerykańskim od lat kompetencje stanowiły podstawowy element pracy nauczyciela, który decyduje o jej efektywności. E. Toronczak kilka lat temu pisał, że pedagogika jest w drodze do kompetencji kluczowych. Stanowią one ważne wyzwanie dla współczesnej edukacji, ich celem jest umiejętność szybkiego dostosowania się do zmieniających się warunków życia i rynku pracy oraz wzmocnienie więzi społecznych tzw. spójności społecznej (2013, s.67).

R. Michalak dostrzega, że „nurty psychologiczne wyrosłe na gruncie rzetelnych badań, dostarczające pogłębionej wiedzy na temat rozwoju psychicznego człowieka, stanowią ważny czynnik kształtujący współczesną myśl pedagogiczną” (2011, s. 131). Aktualnie badacze procesów edukacyjnych uważają, że człowiek uczący się jest podmiotem przyjmującym aktywną postawę wobec świata. Potrafi działać w sposób celowy oraz przemyślany. Umie selekcjonować bodźce, przetwarzać je oraz odpowiadać na nie, tym samym oddziałując na rzeczywistość. Poznawanie świata jest konstruowaniem reprezentacji poznawczych przechowywanej w umyśle powstającej w zaangażowaniu emocji i motywacji. To właśnie kompetencje wiążą się niewątpliwie z potencjałem podmiotu do działania, w którym wykorzystuje on swoją wiedzę i umiejętności (Ibidem, s. 132-133). Psychologowie O. Diaczenko i M. Veraksa uważają, że człowiek powinien posiadać, oprócz kompetencji szczegółowych potrzebnych do działań typowych, dodatkowo kompetencje ogólne, które są konieczne do wszelkiej aktywności. Zaliczają do nich kompetencje samorealizacji, komunikacyjne i poznawcze. Kompetencje poznawcze dzielą na intelektualne, związane z rozwiązywaniem problemów typowych, a także

twórcze, niezbędne do działania w sytuacjach nietypowych, pozwalające na aktywność innowacyjną, poszukującą, niestandardową (Dolya, 2007, s. 15; za: Michalak, 2011, s. 134). Kompetencje poznawcze są zatem kategorią ogólną – uważane są za kompetencje kluczowe, które kształtowane są przez całe życie w procesie świadomego uczenia się, przy czym istotne znaczenie ma umiejętność kontrolowania procesów psychicznych tj.: uwaga, myślenie, umiejętność obserwacji, pamięć, wyobraźnia a także umiejętności czytania, pisania, słuchania i komunikowania się. Złożony proces kształtowania i rozwijania kompetencji poznawczych ma celowe uzasadnienie w takim organizowaniu edukacji, w którym stymulowane są różnorodne formy aktywności, dające bogate doświadczenie.

W rzeczywistości edukacyjnej kompetencje kluczowe oznaczają całościowy – zintegrowany rozwój takich umiejętności i postaw, które pozwalają na wykorzystywanie wiedzy o zjawiskach i procesach w różnych sytuacjach życiowych oraz wyrobienie w sobie pozytywnej motywacji do pracy intelektualnej i praktycznej. Konieczność kształtowania kompetencji kluczowych już na poziomie obowiązkowego, publicznego szkolnictwa przyczynia się do intensywnych działań oraz troski o to, by wyposażyć dzieci i młodzież w taki kanon kompetencji, dzięki któremu będą potrafili funkcjonować w najbliższym otoczeniu i środowisku pozaszkolnym. Idea ta jest wzmacniana i rozszerzana na obszar całego życia człowieka i uczenia się przez całe życie. Z takich założeń filozoficznych wynika, że długofalowy proces uczenia się, poparty pozytywną motywacją, jest osadzony w perspektywie całego życia człowieka.

Kompetencje kluczowe stanowią obecnie ważne normatywne cele edukacji, mające odzwierciedlenie w dokumentach oświatowych. Są one przede wszystkim nadrzędnym terminem pojawiającym się w dokumentach oświatowych, które określają efekty uczenia się stając się jednocześnie normatywnymi celami edukacji (Solarczyk-Szewc, 2017, s. 25). Kompetencje kluczowe są zbiorczą kategorią dla celów kształcenia oraz wychowania. Łączą w sobie cele kształcenia, tj.: wiedzę i rozwój umiejętności oraz cele wychowania, tj.: rozwój osobowości w tym kształtowanie postaw i wartości umożliwiających zmienianie się w warunkach dynamicznego życia. Dają nadzieję na łączenie uczenia się z codzienności z procesem uczenia się instytucjonalnego, a także wiedzy z umiejętnościami i doświadczeniem. Mają zatem wymiar holistycznego oraz integrującego rozumienia edukacji. Takie podejście jest widoczne w próbach teoretycznego ujęcia kompleksowości edukacji w naukowych dyskursach.

3. Słów kilka o kompetencjach nauczycielskich

W edukacji współczesnej mocno akcentuje się zagadnienie kompetencji zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Chociaż nie można powiedzieć, że wcześniej były one całkowicie pomijane, to warto uświadomić sobie, że obecnie wachlarz i różnorodność ich klasyfikacji unaocznia ich znaczenie w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań na każdym szczeblu edukacji, której priorytetem jest podniesienie jakości efektów poprzez profesjonalne działania wszystkich jej podmiotów.

W kontekście tych rozważań niebagatelną rolę odgrywa nauczyciel – kompetentny profesjonalista. Dotykamy tu ważnego problemu kształcenia i doskonalenia pracy nauczycieli, ponieważ kształcenie przyszłych nauczycieli powinno wyposażać kandydata do zawodu w obszarze standardów kompetencji koniecznych do wykonywania tej roli. Kształcenie w szkołach wyższych to nie tylko zdobywanie wiedzy, nabywanie umiejętności uczenia się, wartościowania wiedzy i wykorzystywania jej w praktyce.

Akcentowanie samodzielności przyszłego nauczyciela, rozumienia przez niego świata, otwartości w prowadzeniu dialogu w procesie jego zawodowego przygotowania poparte być winno odniesieniami aksjologicznymi, aby mogło stanowić rolę regulatora zachowań w kontakcie z podmiotem uczącym się. O dobrej jakości kształcenia w szkołach wyższych mówi się, gdy korelaty edukacji przyczyniają się w optymalnym stopniu do osiągania wartości. Wiedza wartościująca pozwala określać cele edukacyjne ujęte w efekty kształcenia wyrażone w postaci kompetencji. Uważa się, że kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne stanowią o skuteczności działalności nauczyciela. Kompetencje moralne dają z kolei etyczne uprawomocnienie jego działań zawodowych, można zatem przyjąć, że są one nadrzędne. Wymienione grupy kompetencji uważane są za kompetencje profesjonalne, co oznacza, że są one pojęciem szerszym, bardziej pojemnym treściowo w stosunku do kompetencji zawodowych. Kompetencje profesjonalne to zdolność do właściwego postępowania, która przejawia się przede wszystkim w kreatywnych umiejętnościach ułatwiających skuteczne funkcjonowanie w roli zawodowej (Puślecki, 1998, s.111-123; za: Adamek, 2001, s. 15-16). Zawsze ściśle wiążą się one z funkcjami i zadaniami, które nauczyciel musi wykonywać.

Przytoczone tezy przekonują, że problematyka kompetencji nauczycieli zasługuje na pogłębione dyskusje naukowe i teoretyczno-praktyczne analizy, ponieważ jest istotnym obszarem przygotowania nauczyciela do świadomego i odpowiedzialnego wykonywania zawodu. Zmiana założeń współczesnej edukacji z modelu opartego na opanowaniu wiedzy na model nauczania ucznia procesów nabywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w świecie zmian globalnych, gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwie wiedzy wymaga od ucznia opanowania kompetencji kluczowych. Chodzi zatem o takie kształcenie nauczycieli, które zapewni przygotowanie specjalistyczne oraz ogólnopedagogiczne, ale także wykształci w nich konieczność autorefleksji, poszukiwanie alternatywnych rozwiązań i świadome budowanie swojego warsztatu pracy.

Podstawowym celem edukacji jest tworzenie sprzyjających warunków do osiągania przez uczniów kompetencji kluczowych, chociaż należy podkreślić, że proces ich nabywania jest bezpośrednio związany z wieloma aktywnościami i samodzielnie wykonywanymi przez uczniów zadaniami, rozwiązywaniem problemów, refleksją, kontrolowaniem i analizowaniem działań. Szkoła jako środowisko prorozwojowe musi uwzględniać potrzeby ucznia, ale jest ona również przestrzenią rozwoju osób dorosłych, będących nie tylko pracownikami, ale i mentorami dla innych grup pokoleniowych. „Redefinicja roli nauczyciela (od opiekuna do inspiratora) jest zatem związana z koniecznością uznania jej stałej zmienności, jako podstawowej świadomej strategii kierowania edukacją i rozwojem ucznia” (Jabłoński, Wojciechowska, 2013, s. 60). Nabywanie kompetencji ma uczynić z każdej osoby jednostkę sterowaną wewnątrz, mającą poczucie sprawstwa i zmotywowaną do własnego rozwoju na miarę swoich możliwości.

Na koniec warto podkreślić, że szanse na świadome i celowe kształcenie kompetencji kluczowych w szkole jest zależne od poziomu kompetencji kluczowych samych nauczycieli. Nauczyciele stanowią najistotniejszą część systemu edukacji i odgrywają znaczącą rolę w rozwoju każdego ucznia, nawet dorosłego, dlatego ważne jest, jakie posiadają kompetencje kluczowe. S. Jabłoński oraz J. Wojciechowska dowodzą, że tylko nauczyciel posiadający konkretne kompetencje jest w stanie sprostać zadaniom nauczania w dobie współczesnej. Wśród nich w pierwszej grupie wymieniają kompetencje kluczowe związane z przebiegiem interakcji edukacyjnej w oparciu o szczegółową wiedzę z psychologii rozwoju człowieka; prezentowaniem treści kształcenia w formie problemów do rozwiązania (co wymaga oprócz gruntownej wiedzy także zdolności twórczych); umiejętnością jasnego komunikowania

i egzekwowania wymagań szkolnych oraz merytorycznego i emocjonalnego wspierania ucznia w ich realizacji. W grupie drugiej umiejscawiają kluczowe kompetencje odnoszące się do tworzenia podstaw umożliwiających pełne zaangażowanie ucznia i nauczyciela w proces edukacyjny, nazywają je kompetencjami społecznymi („miękkimi”). To one wyznaczają model funkcjonowania w relacjach społecznych, które uczniowie obserwują i naśladują. Nie jest możliwe przygotowanie ucznia do sprawnego i zdrowego funkcjonowania w rolach społecznych poza szkołą bez celowego kierowania nabywaniem przez niego umiejętności społecznych za pośrednictwem nauczyciela. Zagadnienie to ma związek z dynamiką kompetencji społecznych oraz stosowaniem nabytych kompetencji w zależności od kontekstu sytuacyjnego, typu relacji czy kompetencji partnera. Kompetencje te odnoszą się do nawiązywania oraz podtrzymywania relacji osobistych i zawodowych poprzez właściwą komunikację czy pracę w zespole. Adekwatnie do wieku rozwojowego ucznia relacje interpersonalne wymagają zróżnicowanych strategii w ramach umiejętności społecznych (Ibidem, s. 56-59). Realizacja tych ogólnych postulatów w rzeczywistości edukacyjnych jest możliwa dzięki włączeniu w procesy dydaktyczne i wychowawcze założeń idei kształcenia komplementarnego, opartego na łączeniu strategii nauczania z celami, metodami, formami organizacyjnymi zajęć, tak aby stanowiły logiczną i spójną całość.

Patrząc z analityczną refleksją na przygotowanie nauczycieli do zawodu, ich dokształcanie i doskonalenie w kategorii kompetencji kluczowych jasno widać, że metodykę naśladowania wzorców, korzystania z dostępnych scenariuszy czy konspektów zajęć, gotowych kart pracy należy zmienić na rozwijanie twórczości i myślenia dywergencyjnego, wytwarzanie pomysłów, poszukiwanie nowych rozwiązań i wdrażanie ich do kreowania drogi własnego rozwoju zawodowego. Warunkiem skutecznych oddziaływań nauczycieli jest świadomość siebie i swojego systemu wartości, pełnienia funkcji modelowych, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, a nade wszystko czytelne zasady etyczne. Sens tych zmian wiąże się ze świadomością celu pytań: po co i dlaczego tak należy robić? Zbyt wiele schematycznych, gotowych rozwiązań dostępnych dla nauczycieli na rynku wydawniczym powoduje ograniczenie odpowiedzialnych działań edukacyjnych, jednocześnie czyni ich tylko instrumentem w rękach decydentów oświatowych. „Przekonanie, że istnieje tylko jedna najlepsza teoria naukowa, którą da się po prostu zaaplikować, zapewniając sukces edukacyjny, jest naiwne, a nawet zagrażające, bo zniewala nauczyciela, pozbawiając go poczucia odpowiedzialności za własną pracę” (Michalak, 2011, s. 167). Nauczyciel z przewodnikiem w ręku powiela proste czynności, skodyfikowane i opisane w przewodnikach metodycznych, nie wymagające żadnego krytycznego namysłu. Dominują w nich problemy zamknięte, receptywne, polegające na przeniesieniu uzyskanych, narzuconych przez autora wzorów rozwiązań i interpretacji (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016, s. 90). „Przewodnikowa” wiedza wyrażana jest mało jednoznacznym, prostym i ścisłym językiem, co może błędnie sugerować, że to, czego dotyczy jest sprawdzone, pewne i oczywiste, choć często jest to tylko iluzja, fikcja, oferująca tylko hipotezy na temat rzeczywistości (Ibidem, s. 91).

Profesjonalizm nauczyciela ma charakter kumulatywny, wymaga więc stałego doskonalenia. Doskonalenie wpisane jest w jego zawód, jego powinności i misję. Zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego, który wymaga wysokiego poziomu profesjonalizmu, odpowiedzialności i staranności w wypełnianiu swojej roli zawodowej (Ibidem, s. 44 i 80). Praca współczesnego nauczyciela, od którego oczekuje się wysokiej sprawności i ukształtowanych kompetencji wspierających jego profesjonalne działania, wiąże się z jego zaangażowaniem w wieloobszarową pracę pedagogiczną, a poczucie kompetencyjności jest podstawą jego sukcesu

i satysfakcji zawodowej. Warto jednak uświadamiać sobie, że nie jest to możliwe bez pozytywnej motywacji nauczycieli do bycia profesjonalnym i odpowiedzialnym praktykiem.

Podsumowanie

Kompetencje kluczowe mają istotne znaczenie dla powodzenia człowieka w procesie edukacji, jak również w późniejszym życiu zawodowym. Powinny być one kształtowane od najmłodszych lat przez wszystkie etapy systemu szkolnego. Wymaga to niewątpliwie systemowego wsparcia ze strony wszystkich podmiotów zaangażowanych w rozwój edukacji (Poteralski, 2017, s. 234). Kompetencje pozwalają na pełne wykorzystanie potencjału edukacji i kultury, aktywności obywatelskiej, przedsiębiorczości, a te zapewnią zdolność dostosowywania się do zmian otaczającego świata. Patrząc w tym kontekście na poprawę jakości kształcenia, optymalizację procesów edukacyjnych i lepsze jej efekty niezaprzeczalnie, dostrzega się, że jakościowa zmiana jest związana z szansą profesjonalnego przygotowania nauczycieli do zawodu.

W najnowszych Zaleceniach Rady Unii Europejskiej czytamy, że aktualnie konieczny jest przegląd zaleceń przyjętych w 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Postuluje się, żeby inwestowanie w umiejętności i kompetencje kluczowe oraz w zaktualizowane rozumienie kompetencji kluczowych było pierwszym krokiem ku wspieraniu kształcenia formalnego i pozaformalnego. Konieczna jest zmiana dotycząca zaleceń i europejskich ram odniesienia do kompetencji kluczowych. Wynika ona z faktu, że w ostatnich latach oceny umiejętności uczniów i badanie kompetencji młodzieży oraz dorosłych osób wskazują na utrzymujący się wysoki odsetek zarówno nastolatków, jak i dorosłych mających niewystarczające umiejętności podstawowe do funkcjonowania w szybko zmieniającym się społeczeństwie.

W dobie współczesnej chodzi o to, aby to, czego nas nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by potrafić generować nowe idee, nowe teorie, nową wiedzę i nowe produkty. Z tego też względu uważa się, że rozwijanie kompetencji kluczowych, ich walidacja oraz zapewnienie kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanego na kompetencje powinny być ułatwione poprzez ustanowienie dobrych praktyk w zakresie lepszego wspierania kadry edukacyjnej w realizacji jej zadań, a także doskonalenie jej kształcenia w zakresie aktualizacji metod, narzędzi oceny i sprawdzanie efektów uczenia się oraz wprowadzanie nowych, innowacyjnych form nauczania i uczenia się, które umożliwią poprawę osiągnięć edukacyjnych. Istotnym, wyjściowym elementem jest ustanowienie wspólnego rozumienia kompetencji. Zwraca się także uwagę, że dobre praktyki mogą wyjść naprzeciw potrzebom kadry edukacyjnej, w skład której wchodzi: nauczyciele, trenerzy, edukatorzy nauczycieli, kierownicy instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, badacze i wykładowcy akademicy, osoby pracujące z młodzieżą i dorosłymi, a także pracodawcy i interesariusze rynku pracy (Zalecenia..., 2018).

Aby zalecenia te miały odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej, nie bez znaczenia jest zwiększenie świadomości wszystkich uczących się oraz kadry edukacyjnej co do znaczenia nabywania wszystkich, jednakowo ważnych kompetencji kluczowych, ich bezpośredniego odniesienia dla społeczeństwa oraz promowanie ich przydatności i niezbędnej konieczności w życiu, aby w pełni w nim uczestniczyć. Wykształcenie kompetencji kluczowych staje się dziś ważniejsze niż posiadanie wszechstronnej wiedzy.

Reasumując interpretację faktów, można sformułować ogólny wniosek ujęty w stwierdzeniu, że kompetencje kluczowe, ponadprzedmiotowe gwarantują rozwój człowieka poprzez coraz lepsze kierowanie sobą, zwiększanie stopnia swojej sprawności, podejmowanie optymalnych wyzwań, osiąganie wyższego stopnia swojej autonomii. Człowiek dążący do samorozwoju

jest współtwórcą swojej drogi życiowej i potrafi wspomagać innych w zadaniach prorozwojowych. Kompetencje są nabywane i doskonalone w procesie samodzielnego uczenia się (podczas nabywania doświadczenia) lub w systemie wychowawczo-dydaktycznym. Rozwój kompetencji postępuje w trakcie całego życia, przebiega na drodze rekonstrukcji, czyli wzbogacania posiadanych już umiejętności o nowe (Wróblewska, 2011). Na koniec trzeba zaakcentować ważną tezę, z której jednoznacznie wynika, że kompetencje są wyznacznikiem dojrzałości osobowościowej człowieka, potwierdzonej efektywnością jego działań.

Bibliografia

- Adamek, I. (2001). Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej. W: I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III* (s. 14-23). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bańko, M. (red.) (2005). *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baraniak, B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Czaja-Chudyba, I. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Czerepaniak-Walczak (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Domagalska, S. (2013). Kompetencje kluczowe w społeczeństwie zmiany. Perspektywa współczesnej szkoły. W: V. Korim, R. Uździcki, *Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń. Zarządzanie – Kompetencje – Kreatywność* (s. 60-71). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dudel, B., Głowska-Soldatow, M. (2017). *Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Furmanek, W. (2007). Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. W: W. Furmanek, M. Duris (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie* (s. 11-20). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja szkoły. *Studia Edukacyjne*, 27, 43-63.
- Jeruszka, U. (2016). *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Jówko, E. (2012). Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra* (s. 281-296). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Kamińska, A. (2014). Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1, 53-67.
- Kowolik, P. (2006). Kluczowe kompetencje nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (zarys tematu). W: G. Paprotna (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)* (s. 86-106). Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Męzkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Męzkowska, A. (2003). Hasło: kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II (s. 693-696). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalak, R. (2011). Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 129-169). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Oksińska, I. (1997/1998). O kluczowych kompetencjach i umiejętnościach nauczyciela. *Nauczanie Początkowe*, 5, 14- 26.
- Popławska, A. (2016). Kompetencje podmiotowe uczniów wyznacznikiem dobrego funkcjonowania w dynamicznej współczesności. W: A. Harbatski, E. Kryzstofik-Gogol (red.), *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności* (s. 49-66). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Poteralski, J. (2017). Systemowe wsparcie kompetencji kluczowych dla oświaty w perspektywie 2014-2020. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 310, 225-235.
- Słowiński, B. (2008). *Podstawy sprawnego działania*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Szymczak, M. (red.). (1989). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: PWN.
- Solarczyk-Szewc, H. (2017). Kompetencje społeczne i obywatelskie – rama teoretyczna. W: V. Kopińska, H. Solarczyk-Szewc (red.), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna* (s. 23-47). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Torończak, E. (2013). W drodze do pedagogiki kompetencji kluczowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(222), 66-82.
- Włoch, S. (2012). Kompetencje społeczne, kulturowe i emocjonalne w Krajowych Ramach Kwalifikacji – istota i efekty kształcenia. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra* (s. 53-62). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Wróblewska, M. (2011). Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej). *Chowanna*, 1(36), 59-69.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
- Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2018/C 189/01).
- Żurawska, B. (2010). *Kompetencje kluczowe. Informator dla rodziców i opiekunów*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie.

Eudmila BELÁSOVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

ELEMENTÁRNA GRAMOTNOSŤ – ZÁKLADNÁ ŽIVOTNÁ KOMPETENCIA

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na znaczenie pojęcia kompetencji kluczowych, a także na treść kompetencji w obszarze edukacji. Zdefiniowano je w ujęciu procesu uczenia się przez całe życie i wskazano na europejski wymiar tej koncepcji. Krótko zostały scharakteryzowane programy edukacyjne na Słowacji, a w nich modele kluczowych kompetencji. Dodatkowo przeanalizowano edukacyjną dziedzinę języka i komunikacji oraz ważne ich znaczenie w języku słowackim i literaturze. W artykule omówiono wszystkie umiejętności komunikacyjne ucznia (słuchanie, czytanie, pisanie i pisanie). Te nabyte kompetencje komunikacyjne należą do systemu kluczowych kompetencji i są niezbędne w procesie uczenia się przez całe życie człowieka.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, programy edukacyjne, obszary edukacyjne, język oraz komunikacja, elementarna umiejętność czytania i pisanania.

Summary

The article focuses on the meaning of the term key competences and on the competences in education. The discussed terms were defined in the context of life-long education. The pan-European scope of this concept was also underlined. Education programs in Slovakia, including models of key competences, were shortly characterized. Furthermore, the educational domain of language and communication, and its importance in Slovakian language and literature, was analyzed. The article discusses the entirety of pupil's communication skills (listening, reading and writing). These acquired competences belong to the key competences system and are essential in the process of life-long education and learning.

Key words: key competences, education programs, education areas, language and communication, elementary skills of reading and writing.

Pojem klúčové kompetencie sa v oblasti vzdelávania objavil v 90.-tych rokoch 20. storočia. Pôvodne vznikol v 70.-tych rokoch 20. storočia v oblasti ekonómie v súvislosti s trhom práce a zamestnanosťou na označenie súboru špecifických požiadaviek na uchádzača o zamestnanie. V oblasti vzdelávania má podobný význam, pretože zdôrazňuje kvalitu a efektívnosť vzdelávania vo vzťahu k požiadavkám zamestnávateľov na trhu práce.

Ako zdôrazňuje Blaško (2013) osvojovanie a zdokonaľovanie klúčových kompetencií je považované za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v rodine, v kultúrnom a spoločenskom živote. Základy klúčových kompetencií by mali byť osvojené do ukončenia povinnej školskej dochádzky a rozvíjané počas ďalšieho vzdelávania, respektíve celoživotného učenia. Za kompetentného je pokladaný človek, ktorý má v zvolenej oblasti potrebné vedomosti, zručnosti, schopnosti, postoje a motiváciu.

V odbornej literatúre nenájdeme jednotnú a všeobecne platnú definíciu klúčových kompetencií napriek tomu, že sa o ňu pokúšajú odborníci z rôznych oblastí, hlavne ekonómie, sociológie, filozofie, pedagogiky či psychológie. Spoločnými znakmi ich vymedzení sú:

- zmysluplnosť;
- kvalita;
- permanentná aktualizácia;
- aktivita;
- osobná a spoločenská prospešnosť.

Pracovná skupina Európskej únie pre kľúčové kompetencie vymedzila v roku 2000 na summite v Lisabone pre vzdelávacie programy európskeho školstva kľúčové kompetencie ako zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie (2003).

Členským štátom bolo zároveň odporúčanýchosem oblastí kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie:

- 1) komunikácia v materinskom jazyku;
- 2) komunikácia v cudzích jazykoch;
- 3) informačné a komunikačné technológie;
- 4) numerická gramotnosť a kompetencie v matematike, prírodných vedách, technike a technológiách;
- 5) podnikavosť;
- 6) spoločenské a občianske kompetencie;
- 7) učebné kompetencie;
- 8) kultúrne povedomie a vyjadrovanie (tamtiež).

Požiadavky na rozvoj kľúčových kompetencií pre rôzne typy a stupne vzdelávania sú stanovené v štátnych vzdelávacích programoch. Model kľúčových kompetencií by mal byť nevyhnutnou súčasťou školských vzdelávacích programov. Kľúčové kompetencie v Slovenskej republike boli vymedzené vo viacerých strategických dokumentoch.

V projekte Milénium (2002), ktorý je pokladaný za základný strategický dokument vlády Slovenskej republiky patrí rozvíjanie nasledujúcich kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania:

- komunikačné schopnosti a spôsobilosti;
- personálne a interpersonálne schopnosti;
- schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy;
- schopnosť pracovať s modernými informačnými technológiami;
- formovať občiansku spoločnosť.

Primárne vzdelávanie v zmysle Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 (2008) poskytuje východiskovú bázu na postupné rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov ako základu všeobecného vzdelania.

V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové pokladané:

- komunikačné spôsobilosti;
- matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií;
- kompetencie v oblasti informačno-komunikačných technológií;
- kompetencia učiť sa učiť;
- kompetencia riešiť problémy;
- osobné, sociálne a občianske kompetencie;
- kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi danej kultúry.

Aktuálny Štátny vzdelávací program (2015) uvádza nasledujúce všeobecné ciele:

- **vytvárať u žiakov základy gramotnosti prostredníctvom rozvíjania kľúčových kompetencií;**
- poskytovať možnosti skúmania sociálneho, prírodného a kultúrneho prostredia;
- viesť žiakov k využívaniu individuálnych predpokladov efektívneho učenia sa;
- rozvíjať kognitívne schopnosti žiakov;
- rozvíjať sociálne kompetencie žiakov;
- viesť k zodpovednému prístupu k ochrane zdravia;
- viesť k uplatňovaniu práv a povinností.

Absolvent primárneho stupňa vzdelávania má osvojené základy čitateľskej, pisateľskej, matematickej, prírodovednej, kultúrnej a mediálnej gramotnosti, ktoré sa budú postupne rozvíjať v rámci nižšieho stredného stupňa vzdelávania. Na veku primeranej úrovni disponuje nasledujúcimi kľúčovými kompetenciami:

- pozná a uplatňuje účinné techniky učenia sa;
- vyjadruje sa súvisle písomnou aj ústnou formou, v materinskom, štátnom jazyku;
- rozumie základným slovným spojeniam v anglickom jazyku a dokáže ich používať;
- využíva základné matematické myslenie na riešenie praktických problémov v každodenných situáciách;
- vie používať vybrané informačné a komunikačné technológie pri učení sa;
- má základy uplatňovania kritického myslenia pri práci s informáciami;
- dokáže aplikovať osvojené prírodovedné a spoločenskovedné poznatky vo svojej činnosti;
- rozpozná v škole a vo svojom najbližšom okolí určitý problém, premýšľa o jeho príčinách a vie navrhnúť riešenie;
- váži si seba i druhých, dokáže ústretovo komunikovať a spolupracovať;
- správa sa kultúrne, primerane okolnostiam a situáciám;
- má vzťah ku kultúrno-historickému dedičstvu, ľudovým tradíciám a umeniu;
- dokáže byť tolerantný, snaží sa pochopiť druhého, pozná a toleruje jeho kultúru a tradície,
- uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti, rešpektuje práva iných.

Uvedené kompetencie predstavujú základné požiadavky na absolventa primárneho vzdelávania. Môžu sa dosahovať na rôznej úrovni, vzhľadom na kognitívne a afektívne schopnosti žiakov a tiež vzhľadom na procesualný charakter kompetencií.

K rozvoju kompetencií prispieva celý vzdelávací obsah, organizačné formy a metódy výučby, podnetné sociálno-emočné prostredie školy, rôzne aktivity uskutočňované v škole, ale aj v mimovyučovacej a mimoškolskej činnosti.

Kľúčové postavenie pri ich nadobúdaní v prostredí školy má učiteľ. Ako zdôrazňuje Turek (2008) pri tradičnom vzdelávaní budúcich učiteľov sú zdôrazňované najmä vedomosti a zručnosti z príslušného vyučovacieho predmetu. Nadobudnuté vedomosti však nezaručujú, že ich budúci učiteľ dokáže aplikovať aj v pedagogickej praxi. Pri vzdelávaní založenom na kompetenciách sa od budúcich učiteľov očakáva, že nadobudnuté kompetencie dokážu uplatniť v praktickej rovine. Uvedený autor navrhuje pre absolventov učiteľských fakúlt tieto kompetencie a štandardy:

- odborno-predmetové, zahrňujúce obsah učiva aprobačných predmetov;
- psychodidaktické, ktorých podstatou je vytváranie priaznivých podmienok na učenie;
- komunikačné, označujúce spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, ale aj kolegami, rodičmi či nadriadenými;
- diagnostické, spočívajúce v schopnosti validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne;
- hodnotiť učebné výkony žiakov a ich postoje k učeniu;
- plánovacie a organizačné, pozostávajúce zo schopnosti efektívne plánovať a projektovať výučbu;
- poradenské a konzultatívne, ktorých podstatou je vedieť poradiť žiakom pri riešení ich problémov;
- sebareflexívne, spočívajúce v schopnosti hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom jej neustáleho zlepšovania.

Vychádzajúc z metaanalýzy výskumov kľúčových kompetencií v zahraničí a analýzy súčasných, ale najmä perspektívnych potrieb Slovenska Turek (tamtiež) navrhuje systém kľúčových kompetencií, medzi ktoré zaradil:

- informačné;
- učebné;
- kognitívne;
- interpersonálne;
- komunikačné;
- personálne kompetencie.

Uvedené kategórie kľúčových kompetencií nie sú hierarchicky usporiadané a sú kompatibilné so systémami kľúčových kompetencií v štátoch EÚ a OECD. Každá z kategórií obsahuje spôsobilosti, ktoré je možné ďalej konkretizovať na pozorovateľné výkony žiakov.

Z hľadiska nami sledovanej problematiky nás prednostne zaujímajú komunikačné kompetencie, zahrňujúce ústne a písomné vyjadrovanie, čítanie s porozumením, pozorné počúvanie, voľbu optimálnej formy a spôsobu komunikácie, zrozumiteľný spôsob písomného vyjadrovania, jasnú, stručnú, presnú a zrozumiteľnú prezentáciu informácií a komunikáciu prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.

Aktuálny štátny vzdelávací program (2015) pripisuje vzdelávacej oblasti **jazyk a komunikácia** kľúčové postavenie. Vedie žiakov k vnímaniu a postupnému osvojovaniu si jazyka ako bohatého prostriedku na získavanie a odovzdávanie informácií, k zvyšovaniu jazykovej kultúry žiakov a k rozvíjaniu čitateľských kompetencií zameraných na príjem textu, jeho analýzu a hodnotenie. V rámci vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia má nezastupiteľné miesto vyučovacím predmetom **slovenský jazyk a literatúra**, ktorý je základným prostriedkom nadobúdania kultúrnej gramotnosti žiaka, jeho kľúčových kompetencií. Spôsobilosti, ktoré žiak v rámci tohto predmetu nadobudne, majú zásadný vplyv na jeho ďalšie vzdelávanie. Kvalita spôsobilosti používať materinský jazyk zásadne ovplyvňuje aj komunikáciu žiaka s jeho okolím, vytváranie vzťahov s inými ľuďmi a formuje jeho zaradenie do spoločnosti. Cieľom výučby slovenského jazyka a literatúry je naučiť spisovný jazyk na takej úrovni, aby ho žiaci vedeli používať v praktickom živote. Používanie jazyka vnímame ako **komplexné využívanie všetkých komunikačných zručností** – počúvania, rozprávania, čítania a písania.

V prvom ročníku základnej školy systematicky podporujeme rozvoj všetkých uvedených komunikačných zručností.

Pri **počúvaní** žiaci uvedomujú, že je neoddeliteľnou súčasťou vzájomnej komunikácie. Počúvajú svojho komunikačného partnera a získané informácie využívajú v následnej komunikácii. Postupne sa zdokonaľujú v spôsobilosti počúvať partnera. Nadobúdajú skúsenosti pri počúvaní učiteľa, spolužiakov, vedia reprodukovať počuté informácie. Rozumejú inštrukciám učiteľa pri riešení úloh. V prostredí školy očakávame od žiakov aktívne počúvanie.

Podstata **čítania** spočíva v transformácii optických znakov registrovaných zrakom do zvukovej a významovej podoby. Zároveň je potrebné uvedomovanie si zmyslu čítaného textu. Spôsobilosť čítania žiaci nadobúdajú postupne. V prvom ročníku základnej školy je základnou požiadavkou dosiahnutie požadovanej kvality techniky čítania. Zároveň žiaci na primeranej úrovni realizujú obsahovú analýzu textu, čítajú s porozumením, identifikujú informácie uvedené v texte.

Žiaci **rozprávajú** v materinskom jazyku, postupne zdokonaľujú svoj verbálny prejav, rozširujú si aktívnu slovnú zásobu, primerane používajú komunikačné konvencie. Postupne (vďaka príkladu učiteľa a korekciám jazykového prejavu žiakov z jeho strany) zdokonaľujú svoj ústny prejav. Okrem obsahovej stránky ústnych prejavov vyžadujeme od nich aj správnu výslovnosť.

Písanie je základným nástrojom gramotnosti a zároveň slúži aj ako prostriedok dorozumievaci a komunikačný. Základnou požiadavkou získania primeranej zručnosti písania žiakov je zapamätať si tvary tlačených aj písaných písmen, odpísať a prepísať text. Postupne zvyšujeme požiadavky na písanie a preferujeme vlastnú produkciu písaných prejavov žiakov.

V prvom roku školskej dochádzky dochádza pod vedením kvalifikovaného učiteľa k cielenej, systematickej výučbe elementárneho čítania a písania. Žiaci nadobúdajú **elementárnu gramotnosť**, spočívajúcu v individuálnej schopnosti čítania primerane náročných textov s uvedomovaním si ich obsahu a individuálnej schopnosti písania tlačených a písaných tvarov písmen malej a veľkej abecedy, to všetko na úrovni odpisovania, prepisovania, diktátu a vlastnej produkcie.

Vzdelávací štandard predmetu slovenský jazyk a literatúra na primárnom stupni vzdelávania stanovuje očakávaný výkon a obsah, ale zároveň umožňuje aj rozvíjanie individuálnych učebných možností žiakov. Predstavuje ucelený systém kognitívne odstupňovaných výkonov – učebných požiadaviek, ktoré môže učiteľ ďalej špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať v podobe ďalších učebných cieľov, učebných úloh, otázok či testových položiek s prihliadnutím na aktuálne kognitívne schopnosti žiakov.

K vymedzeným výkonom sa priraduje obsahový štandard, v ktorom sú zdôrazňované pojmy ako kľúčový prvok vnútornej štruktúry učebného obsahu. Učivo je v obsahovom štandarde štruktúrované podľa zložiek predmetu (jazyková a slohová zložka, čítanie a literárna výchova). Učiteľ môže tvorivo modifikovať stanovený učebný obsah v rámci školského vzdelávacieho programu.

Vzdelávací štandard v učebnom predmete slovenský jazyk a literatúra na primárnom stupni je koncipovaný tak, aby učiteľ nepredkladal žiakom len hotové poznatky, ale aby im vytváral primerané podmienky na aktívne osvojovanie vedomostí, spôsobilostí a zručností. Záverom si dovoľíme – v zhode s Turekom (2008, s. 217) konštatovať, že komunikačné kompetencie patria do systému kľúčových kompetencií. Ich obsahom je spôsobilosť vyjadrovať sa ústne aj písomne primerane situácii, pozorné počúvanie iných, čítanie s porozumením, využívanie informácií, získaných čítaním či adekvátne neverbálna komunikácia.

Ako každá iná kľúčová kompetencia aj komunikačná kompetencia obsahuje množstvo spôsobilostí, ktoré je možné a potrebné ďalej konkretizovať na pozorovateľné výkony žiakov, aby bolo možné jednoznačne určiť, či a do akej miery majú jednotliví žiaci danú spôsobilosť nadobudnutú. V tomto procese má nezastupiteľné miesto elementárna gramotnosť ako nástroj ďalšieho vzdelávania žiakov, preto je žiaduce venovať jej dostatočnú pozornosť tak v rovine teoretického rozpracovania, ako aj v rovine praktickej aplikácie prednostne v prvých dvoch ročníkoch základnej školy, kedy sa utvárajú jej pevné základy.

Literatúra

- Belášová, L. (2013). *Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Belášová, L. (2017). *Písanie ako súčasť elementárnej gramotnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Belášová, L., Fedorko, V., Smatanová R (2015). *Elementárna gramotnosť v kontexte informačno-komunikačných technológií*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby. Aktualizované vydanie*. Košice: Technická univerzita.
- Milénium: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. (2002). Bratislava: MŠ SR.
- Miňová, M. (2012). Kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania. W: I. Kowalski *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 83-89). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Podhájecká, M. Guziová, K. (2012). *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – Predprimárne vzdelávanie. (2008). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – základné školy (2015). Dostupné na: www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf.
- The Key Competencies in a Knowledge-based Economy: A First Step Towards Selection, Definition and Description, 2003.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, člen skupiny WoltersKluwer.

Bogusława GAWEŁ

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Elżbieta CYGNAR, Marek MIERZYŃSKI

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

SZANSE I ZAGROŻENIA WSPÓLCZESNEJ EKSPRESJI KULTUROWEJ

Streszczenie

Kultura od zarania dziejów towarzyszy człowiekowi, wyrażając sposób bycia człowieka w świecie zarówno w warstwie poznawczej i wolitywnej, jak również w sferze aksjologicznej, tworząc właściwy dla siebie system norm i wartości. Ujawnia przy tym rys nie tylko wspólnotowy, ale i osobowościowy, gdyż podmiot kształtuje siebie jako model myślący i czujący.

Wszelkie komunikowanie wymaga wspólnej kompetencji kulturowej, która obejmuje wiele powiązanych ze sobą cząstkowych kompetencji, łączących się z rozumieniem, tworzeniem i interpretowaniem znaków nadawanych przez innych, rozumieniem kontekstu komunikacyjnego i wreszcie umiejętnością porozumiewania się z innymi.

Oprócz doniosłego czynnika, jakim jest tożsamość, która istotnie wpływa na kształt spotkań międzykulturowych, ważne znaczenie dla jakości ekspresji kulturowej posiadają uwarunkowania myślowe i prakseologiczne. W artykule zarysowane są implikacje, które wynikają dla współczesnej kultury z racji jej zanurzenia w nurcie myśli ponowoczesnej w aspekcie oddziaływania oraz współprzenikania procesów związanych ze zjawiskiem globalizacji.

Słowa kluczowe: kultura, kompetencje, kompetencje kulturowe, komunikacja, tożsamość kulturowa.

Summary

Culture accompanies mankind since time immemorial and it helps men to express his being in both the cognitive and volitional aspects as well as in the axiomatic aspect through the creation of his own set of norms and values. At the same time culture reveals not only its communal but also personal qualities because the subject forms himself into thinking and feeling individual.

All communication demands common cultural competence encompassing numerous interlinked partitive competences relating to understanding, creating and interpreting signals broadcasted by others, the understanding of the context of communication and, finally, the ability to communicate with others.

Intellectual and praxeological conditioning is, apart from the significant factor of the identity substantially influencing the nature of the intercultural engagements, important for the quality of the cultural expression. The article outlines the implications stemming from the inundation of the modern culture in the postmodernist notions in their aspect of influencing and permeating the processes relating to the phenomenon of globalization.

Key words: culture, competences. Cultural competences, communication, cultural identity.

Dzieje ludzkości już od zarania posiadają określony kształt kulturowy, stanowiący wyraz i pochodną wielu czynników oddziałujących na stan świadomości człowieka konkretnej epoki i jego odniesienie do świata, a wyrażające się w istocie rzeczy poprzez bogactwo – uznawanych, respektowanych i wdrażanych w życiowej prakseologii – wartości. W niniejszym artykule chcemy najpierw pochylić się nad elementami konstytuującymi kulturę, by następnie podać próbę uchwycenia rysów współczesnych uwarunkowań myślowych i pragmatycznych, które stanowią zasadniczy jej konstrukt. Mogą się one jawić w perspektywie badawczej jako szansa lub też zagrożenie dla dynamicznie zachodzących procesów kulturowych.

Kultura i jej kompetencje w aspekcie komunikacji

Warto w tym miejscu skoncentrować się na próbie podania jakiejś walentnej definicji kultury, która uwzględniałaby zarówno jej statyczny, jak również dynamiczny wymiar. Według określenia zaprezentowanego przez J. Szczepańskiego (1970), pojęcie „kultura” zawiera w sobie takie elementy jak: wytwory kulturowe, wartości, sposoby postępowania, konieczność ich obiektywizacji oraz transmisja międzypokoleniowa. Brytyjski kulturoznawca R. Williams (1981) stara się oddać wieloznaczność pojęcia „kultura”, wskazując następujący zakres znaczeniowy: ujmuje najpierw stopień rozwoju umysłu cechujący uczestnika kultury, następnie stara się zawrzeć opis procesów wiodących ku zainteresowaniom kulturalnym i aktywności kulturalnej, jak również wydobywa znaczenie tych procesów w kulturze, sztuce oraz w dziełach ludzkiego intelektu. Wreszcie trzeba zauważyć, że kultura ostatecznie zwraca się ku wartościom. Słownikowa definicja precyzuje wartości kulturowe jako kulturowo uwarunkowane, ustanowione i przekazywane poglądy na to, co pożądane, korzystne oraz wartościowe w danej rzeczywistości społecznej, przy czym poglądy te, wchodząc we wzajemne relacje według hierarchii, tworzą w obrębie określonej kultury konkretny system wartości i norm (Olechnicki, Załęcki, 1997).

Kulturę zatem można definiować jako sposób bycia w świecie, jaki określony jest poprzez sprecyzowane cele i uświadomione ideały, które jednak tkwią poza sferą trywialnych pożytków i zwykłego konformistycznego przystosowania się. Posiada ona bowiem wymiar zarówno osobowościowy, jak i wspólnotowy. Kultura niejako z natury uosabia społeczny aspekt i stanowi aksjologiczną oraz estetyczną ekspresję relacji interpersonalnych i międzykulturowych. Zawiera też jednak w sobie osobowościowy model samorealizacji, gdy podmiot kształtuje siebie jako model myślący i czujący. Nie dotyczy to wyłącznie sfery wyższej kultury, gdzie dokonuje się kreowanie dzieł, odkrywanie nowych prawd w wąskim zakresie ludzi.

Specyficznym wymiarem obecności kultury w życiu społecznym jest kultura masowa. Wiąże się ona z codziennym korzystaniem z zasobów kultury, posługiwaniem się jej wzorcami w wewnętrznej komunikacji społecznej. Kultura masowa przy tym spełnia postulat powszechności kultury, co jednak oznacza uszczuplenie jej treści. Egalitaryzm pojmowany jako fanatyczne przekonanie, że wszystkich ludzi można zrównać na wszystkich płaszczyznach egzystencji i wspomniane zjawisko kultury masowej może potencjalnie doprowadzić – jak pisał Livingstone – do upadku prawdziwej kultury (Murzyn, 2001). Stosując przy tym rozmaite gadzety i posługując się pospolitym kiczem, ten rodzaj kultury dynamicznie poszerza krąg swojego oddziaływania (Griswold, 2013).

Zasadniczy aspekt kultury stanowi komunikowanie się. Jest ono upośrednione przez wzory, symbole, dzieła, wiedzę spisaną. Kompetentny kulturowo człowiek nie improwizuje swoich komunikatów, stosuje się do wzorów, gestów i zachowań, wyraża się w nich, otacza się symbolami, ucieka się w mowie do aluzji i przytoczeń, porusza się w horyzoncie pośredniej

wiedzy nieskończenie rozleglejszym niż ten, który jest wyznaczony jego własnym doświadczeniem. Kompetentność zatem sprowadza się do zespołu czynników, które określają względną pewność efektywności działania.

Kultura, w której są zakorzenieni nadawca i odbiorca przekazu, istotnie wpływa na oczekiwania związane z ekspresją, poznaniem i wartościowaniem. W tej swoistej przestrzeni kulturowej ujawniają się uwarunkowania wewnętrzne tkwiące w osobowości jednostki, takie jak: świadomość, aspiracje, potrzeby, zainteresowania, posiadana kompetencja kulturowa (tzn. doświadczenie kulturowe). Doniosłą rolę odgrywają też uwarunkowania zewnętrzne, tkwiące w cechach społeczno-zawodowych i materialnych jednostki oraz w kontekście jej życia. Zawód i role społeczne wpływają bowiem na stopień intensywności i charakter uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze (Nikitorowicz, 2009).

Jeśli więc w wewnętrznych uwarunkowaniach osobowościowych w sferze etycznej zaznaczy się postawa perfekcjonistyczna, będzie to w naturalny sposób prowadzić do intensyfikowania kontaktów z ludźmi i kulturą, do doskonalenia warunków dla pogłębienia relacji i nadania im głębszego sensu. Gdy natomiast ujawni się w prakseologii inny typ zachowań osobowościowych przeniknięty postawą konsumpcyjno-rozrywkową, wyrażającą się w braku poszukiwań, intencji i celów kulturalnych, a także umiejętności selekcji, to wówczas taka postawa izolująca, egotyczna i zachowawcza zdominuje dziedzinę relacji interpersonalnych oraz międzykulturowych.

Wszelkie komunikowanie wymaga wspólnej kompetencji kulturowej i zwrotnie współtworzy taką kompetencję. Mimo niewyrazistości tego pojęcia, trzeba podkreślić, że znaczna część nabywanych umiejętności dotyczy rozumienia przekazów symbolicznych, a właściwie znajomości ich kodów, co zazwyczaj uważane jest przez teoretyków za przejaw kompetencji kulturowej, a ściślej rzecz ujmując – kompetencji językowej. Tak rozumiana kompetencja składa się z wielu powiązanych ze sobą cząstkowych kompetencji, a w tym umiejętności tworzenia znaków (np. wypowiedzenia słów), umiejętności ich łączenia w szersze struktury (np. zdania czy większe wypowiedzi), umiejętności rozumienia, interpretowania znaków nadawanych przez innych, umiejętności używania i rozumienia odpowiednich znaków w odpowiednim kontekście komunikacyjnym, a wreszcie umiejętności porozumiewania się z innymi. Można się domyślić, że nie ma możliwości istnienia jakiejś absolutnej kompetencji kulturowej, językowej odnoszącej się do wszystkich kultur (Wielecki, 1995). Można jednak szerzej określić warunki komunikowania międzykulturowego jako pewną postać *kultury komunikacyjnej*, łączącą się nawet ze swoistą *wyobraźnią społeczną*, rozumianą jako zdolność do tworzenia warunków interakcji (Kapciak, 1995).

Możemy tu przyjąć, że każde komunikowanie międzykulturowe jest swoistym przekładem. Stąd też należy wnioskować, że w akcie komunikowania następuje pewnego rodzaju tłumaczenie odrębnych kultur na własne, przy czym dokonuje się to u obu partnerów komunikowania, chociaż jest pewnie pozbawione symetrii (Golka, 2009). W odniesieniu do przekładu można tu przywołać swoistą *kompetencję tłumaczeniową*, która przy przekładzie międzykulturowym może obejmować m.in. własną sprawność komunikacyjną, wiedzę, umiejętność dopasowywania do siebie różnych struktur kulturowych, zachowań, wytworów, wnikliwość w dążeniu do znalezienia sensu (raczej konsensusu), zdolność do dostrzegania i rozumienia niuansów znaczeń i zachowań, oraz pewne predyspozycje i cechy charakteru, a także *dobrą wolę* oraz chęć podejmowania wysiłku w celu zrozumienia innej kultury (Hejwowski, 2006).

Zastanawiamy się w tym miejscu, skąd bierze się *kompetencja tłumaczeniowa* w przekładzie międzykulturowym. Jest to z pewnością efekt swoistego uczenia się, czyli treningu w kontakcie z innymi kulturami i ich wytworami, wspartego pewnymi predyspozycjami tkwiącymi w osobowości. Praktycznie jest to efekt nieustannego *filtrowania* partnerów komunikowania i ich kultur, czyli ciągłego wzajemnego oddziaływania na siebie i na partnera poprzez pryzmat wzajemnie interferujących na siebie kultur (Zaporowski, 2006).

Reasumując, trzeba stwierdzić, że mianem kompetencji kulturowych określamy zespół nabytych cech, zdolności umożliwiających swobodne uczestnictwo w kulturze – zgodne z normami, wartościami. Jest to zatem w istocie uzdolnienie do rozpoznawania, uczenia się oraz do podjęcia decyzji o zmianie treści kultury w rezultacie zachodzących interakcji. Kompetencje kulturowe można więc pojmować jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia lub też mogą się one jawić jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działania.

Komunikowanie międzykulturowe stanowi zazwyczaj jakieś wzbogacenie kultury w ogóle – kultury w ujęciu atrybutywnym. Jest też pewnie wzbogaceniem i rozszerzeniem kultur komunikujących się ze sobą. Nie trzeba więc tego komunikowania ujmować jako *rozwiązywania konfliktu* czy *konfrontacji*, gdyż jest ono wzajemnie korzystne, niosące pozytywne skutki poprzez utworzenie nowego *terytorium wzajemności* (Casmir, 1996).

W odniesieniu do kultury ważną rolę odgrywa tożsamość, która z kolei ujawnia się jako rzeczywistość konstruowana w procesie komunikowania w sposób długotrwały i bezustanny. W tej przestrzeni czasowej wytwarzamy wiele tożsamości, które są wynikiem naszych doświadczeń i relacji społecznych. Rozwój naszych tożsamości jest więc zależny od naszego otoczenia kulturowego i środowiska społecznego (Martin, Nakayama, 2000). Sama zresztą tożsamość jest niejednorodna i stanowi wynik identyfikacji z określoną grupą społeczną, którą traktujemy jako „grupę własną”, postrzeganą jako wartość i wyzwalającą emocjonalne zaangażowanie (Tajfel, 1978).

Według koncepcji zarysowanej przez Edwarda T. Hall (1984), kultura stanowi niejako drugą stronę komunikowania się. Sama w sobie jest zbiorem sytuacyjnych modeli zachowań i sposobów myślenia. Wobec powyższego można wnioskować, że tożsamość, będąca produktem środowiska społecznego, jest wytwarzana w procesie komunikowania się. Z tego też względu niewątpliwie liczne kontakty z innymi ludźmi mogą wzmacniać bądź modyfikować poczucie tożsamości. Wymiana komunikatów z innymi powoduje zatem jej formowanie się w dynamicznym procesie negocjowania, wzmacniania lub też kwestionowania (Szopski, 2000).

Wymiar tożsamości i spotkanie międzykulturowe

Tożsamość stanowi zatem pryzmat, przez który różne aspekty współczesnego życia są rozumiane i określane. W sferze intelektualnej kultura obejmuje ludzkie zachowania i postawy, które przybierają postać norm (aspekt aksjologiczny). Tożsamość kulturowa może przybierać dwa przeciwstawne stanowiska. Jedno z nich ujawnia się jako podejście esencjalistyczne (dziedzictwo zakorzenione w danej kulturze, nie podlegające ewolucji). W subiektywistycznym aspekcie kładzie się akcent na poczucie przynależności do grupy, a także na bezpieczeństwo i wsparcie, jakie grupa w zamian gwarantuje. Drugie natomiast podejście określane bywa jako konstruktywistyczne (tożsamość kulturowa nie jest stałą substancją, ale rezultatem pewnego procesu). Dialog jest tutaj postrzegany jako nieodłączny, stanowi bowiem konstrukt.

Interakcje konstruuja tozsamosc. Tozsamosc zatem w rezultacie pozostaje w stanie otwartosci na inne tozsamosci – odznacza sie zdolnoscia do transgresji. Stad tez Europa moze ujawniac sie w wyniku tego dialogu jako wspolnota przeciwienstw (Castells, 2008).

Rozne aspekty tozsamosci ulegaja uwypukleniu zaleznie od tego, z kim sie komunikujemy. Ponadto samo komunikowanie jest satysfakcjonujace, o ile osoba, z ktora rozmawiamy, potwierdza tozsamosc dla nas najbardziej istotna. Tozsamosci, ktore inni nam przypisuja, sa okreslone spolecznie, politycznie czy religijnie, ale takze sa nadawane przez kulture masowa czy media. Wiazu sie one rowniez z przynaloznoscia do konkretnej grupy. Stad tez mozna wnioskowac, ze tozsamosc jawi sie jako pochodna relacji pomiedzy grupa a jednostka, gdyz specyficzny sposob postrzegania roli jednostek w grupach bedzie skutkowal tworzeniem roznicowanych tozsamosci w zalezności od ksztaltu kultury, np. w spoleczestwach o silniejszej orientacji indywidualistycznej, m.in. w krajach skandynawskich, przemozny, a w Polsce czy tez w krajach zblizonego kręgu kulturowego, jednostki scislej zwiazane sa z wlasnymi rodzinami, co ujawnia sie w sferze tworzacej sie tozsamosci w silniejszej tendencji kolektywistycznej, wspolnotowej (Mamzer, 2002).

O spotkaniu międykulturowym mówimy wówczas, gdy ludzie różnych kultur nawiązują kontakty bez zamiaru włączenia się w jedną z tych kultur. Osoby te przechodzą przez różne etapy kontaktów z obcą kulturą, które układają się w ciąg doświadczeń, opisywanych jako *krzywa akulturacyjna* (Mikułowski-Pomorski, 1999). Jej trwanie zależy od indywidualnych zdolności adaptacyjnych danej osoby. Po doświadczeniu krótkotrwałego pozytywnego podniecenia, czyli euforii, przeżywamy w perspektywie długotrwałej – gdy prowadzimy codzienne życie w nowym środowisku – tzw. szok kulturowy. Etap ten łączy się z napotykiem zachowania i reakcji innych ludzi, których nie potrafimy wytłumaczyć sobie w świetle naszych wartości i doświadczeń. Możemy wtedy odnieść wrażenie, że trudno będzie nawiązać nic porozumienia z miejscowymi ludźmi. Staramy się dostosować do nowych warunków, lecz mamy poczucie ponoszonych niepowodzeń. Wreszcie podejmujemy wysiłek, aby nauczyć się symboli i rytuałów nowego otoczenia.

Podjęmowane wysiłki i starania akulturacyjne po dłuższym okresie pozwalają przybyszowi funkcjonować w nowych warunkach i w pewnym, zauważalnym stopniu przyswoić sobie świat miejscowych wartości. Na kolejnym etapie ta niejako namiastka asymilacji kulturowej pozwala włączyć się przybywającym do nowego środowiska w rytm życia społecznego, przynosząc im rodzaj stabilizacji i uspokojenia. Sytuacja przybyszów w nowym środowisku może być przez nich doświadczana jako mniej korzystna w porównaniu do wcześniejszego życia w swoim kraju, gdyż odczuwają dyskryminację, lub też mogą czuć się równie dobrze jak przed przyjazdem, ponieważ udało się im zaadaptować do obu kultur. W końcu też żyjąc w nowej rzeczywistości, mogą mieć poczucie sukcesu, gdy potrafią skutecznie działać czerpiąc z bogactwa nowo poznanej kultury (Hofstede, 1991).

Szczególne bogactwo treści kulturowych wiąże się z kulturą regionalną, etniczną, narodową. Spoiwo stanowi tutaj wspólnota językowa, wartości, obyczaje, wspólne losy, religia, stereotypy, przesady i kultywowane tradycje. Odrębność i wewnętrzna wspólnota kulturowa nakłada się na wartości uniwersalne. Wielość społeczności, które są nosicielami różnych kultur wytworzonych w wielowiekowej historii, powoduje porównywanie i wzajemne przenikanie, zapożyczanie, a tym samym trwanie i rozwój. Wszystko, co ludzie czynią, myślą czy posiadają na przestrzeni historii było porównywane, wartościowane, przejmowane, a potem również adaptowane do nowych warunków (wiedza, sztuka, wartości, normy, zwyczaje). Z przenikaniem związane są problemy dochodzenia do jednoczesnego uczestnictwa w różnych

kulturach, kwestia zapożyczeń, czy też dyfuzji kulturowej treści zrodzonych pierwotnie w obrębie tylko jednej kultury. Z kontaktu kultur wyłania się bogactwo ich podobieństwa (Nikitorowicz, 2009).

W procesie rozwoju człowieka i kultury można zauważyć różne typy kontaktu kultur. Jedną ze znanych form kontaktu było wprowadzanie przemocą lub perswazją kultury dominującej poprzez szybką lub powolną eliminację kultury lokalnej lub jej elementów (np. kolonializm, chrystianizacja), określane jako imperializm kulturowy. Kolejny typ kontaktu kultur łączy się z naturalnym zderzeniem kultury autochtonicznej z kulturą świata zachodniego. W tym przypadku importowane z Europy instytucje i wzorce kulturowe były oferowane i samorzutnie przenikały bądź rozbijały lokalne normy, wartości i obyczaje. Proces ten miał często charakter powierzchowny, co ostatecznie nie powodowało zaniku rodzimej kultury. Natomiast ideologia relatywizmu kulturowego i idea tolerancji wykreowała typ swoistej wielobarwności oraz różnicowania, stanowiący żywiołowy stop kulturowy, np. tygiel amerykański (Price, Crapo, 2003).

Kultura w dobie ponowoczesnej zanurzona w globalizacji

W nurcie ponowoczesności na ocenę kondycji człowieka wpływa niewątpliwie kryzys kultury, prowadzący do uprzedmiotowienia człowieka, zapoznania jego wymiaru duchowego i wreszcie zagubienia swojej faktycznej podmiotowości. Apoteoza człowieka musi więc ustąpić wobec prymatu struktur w dobie ponowoczesności. Istota nurtu sprowadza się do tego, co zachodzi w odniesieniach pomiędzy ludźmi, wartościami, ideami, społecznościami. Pozwala to jakoś odnaleźć się jednostce w stającej się rzeczywistości. Zakwestionowanie modernistycznego pragmatyzmu i racjonalizmu jako sposobów kształtowania rzeczywistości nieuchronnie prowadzi do przeniesienia punktu ciężkości z produkcji na konsumpcję, z tworzenia na posiadanie, wydawanie (Pawlak, 1996).

Główną aspiracją postmodernizmu wydawało się być swoiste uśmiercenie podmiotu i wraz z tym zakwestionowanie indywidualizmu. Poststrukturaliści i postmoderniści, kwestionując wartość podmiotową człowieka, pozbawili jednostkę autonomii, czyli w konsekwencji zanegowali możliwość nadawania przez jednostkę – poprzez swoje działanie – racjonalnego sensu sobie i światu. Antyhumanizm zarysowanej koncepcji stanowi dolegliwy wyraz kryzysu egzystencjalnego, ponieważ człowiek egzystujący w świecie ponowoczesnym nie potrafi konstruktywnie komunikować się z innymi ludźmi, a zatracając poczucie własnego „ja” pogrąża się w swoistej destrukcji, czyli anarchii, którą można bałamutnie określać jako brak jednoznacznie określonych postaw i wartości. W istocie rzeczy sprowadza się do pluralizmu norm panujących w świecie i wieloznaczności (Kowalczyk, 2004).

Podmiot funkcjonujący w kontekście płynnej nowoczesności zostaje wyzwolony od dyscyplinującej narracji autorytetu, posiada możliwość dokonania wyboru dowolnej strategii działania spośród wielu funkcjonujących przestrzeni dyskursu publicznego, ponosi jednak odpowiedzialność za konsekwencje swoich wyborów (Bielska, 2009). Kontekst ponowoczesności wywiera swoistą presję wyemancypowania podmiotu, która wyraża się w przezwyciężaniu uwarunkowań rzeczywistości postrzeganych jako ograniczanie.

Emancypacja może przyjmować formę wolności obiektywnej lub subiektywnej. Korzystając z własnej wolności w wymiarze obiektywnym, jednostka może zaspokajać aspiracje i potrzeby adekwatnie do istniejących możliwości prawnych, społecznych czy środowiskowych. Natomiast, gdy wolność jest wykorzystywana na poziomie subiektywnym, wówczas jednostka może w prawdzie rozwijać poczucie własnej autonomii, jednak nie wykorzystuje możliwości realizacji potrzeb i aspiracji swoich oraz swojego środowiska (Bauman, 2000).

Kultura, która odżegnuje się od głębi i historii, kultura, która odrzuca jakąkolwiek ogólną narrację na temat własnej przeszłości albo przeszłości, kultura, w której wszystko można połączyć ze wszystkim – taka kultura nie wydaje się być dobrym fundamentem tworzenia wspólnoty. Rozrywając tradycyjne więzi i dokonując fragmentaryzacji tożsamości, chętnie sięga po formę pastiszu, splatając dowolnie elementy kulturowe pochodzące z różnych czasów i miejsc (Griswold, 2013).

Specyficzny i ważny typ oddziaływania kultur w epoce ponowoczesności stanowi tzw. neoimperializm kulturowy. W epoce globalizacji ujawnia się szczególnie w sposób intensywny mieszanie się treści kulturowych za pośrednictwem otwartego rynku i środków społecznego przekazu. Postacią transparentną dla ruchu alterglobalizmu jest N. Klein, kanadyjska dziennikarka, która w książce *No logo* (2000) wskazuje na powszechność zjawiska *ometkowania* niemalże wszystkiego w globalnym świecie. *Metka, brand, branding, logo* stanowią słowa klucze, które klarownie reprezentują globalizację i korporacjonizm włączające kolejne segmenty rzeczywistości w zakres swojej władzy. Cała rzeczywistość wraz z rzeczami, ludźmi, ideami zostają wtłoczone w system marketingu, reklamy oraz produkcji dla zysku, tracąc swoją wolność i tożsamość.

Globalizacja jawi się zatem jako bardzo groźne zjawisko dla kultury, także masowej, gdyż zabiera jej wolność, *duszę*, wykorzystując ją do swoich marketingowych celów. Wyższy poziom brandingów polega na metkowaniu kultury: pejzażu miasta, muzyki, sztuki, filmu, czasopism ilustrowanych, sportu i edukacji i łączy się z płynną współpracą znanych ludzi kultury ze znanymi markami. Skutkiem tych zabiegów kultura zostaje zepchnięta do roli tła, na którym marka firmy może zabłysnąć pełnym blaskiem (Kaliszewski, 2012).

M. Golka (1999) nie potępia jednak tak jednoznacznie globalizacji jak alterglobaliści czy N. Klein, mówiąc raczej o dylematach globalizacji kulturalnej. Autor skłania się do przyjmowania bardziej zrównoważonej oceny zjawiska, odrzucając skrajne stanowiska. Jakkolwiek globalizacja faktycznie przyczynia się do powstania nowego, kosmopolitycznego stylu życia (zanik roli religii, rodzimej kultury, narodowości jako wyznaczników zachowań), to z drugiej strony ów styl dotyczy w skali świata tylko *nielicznych*. Kolejny dylemat sprowadza się do skali niszczenia przez globalizm kulturowy lokalnych środowisk, tabu kulturowych, lokalnej wytwórczości, nonkonformistycznej sztuki. Nie da się tego faktu zakwestionować, niemniej trzeba zauważyć, że kultura masowa lubi zapożyczać z kultur etnicznych i sięgać po tradycje kultury wysokiej.

Wreszcie pojawia się poważny zarzut przeciwko kulturze globalnej, że faktycznie jest *sztuczna i upozorowana*, a pasożytuje na kulturach lokalnych, wybierając z nich to, co się da dobrze sprzedać. Golka tutaj stara się wykazać, że globalizacja swoją presją uruchomiła przeciwny jej mechanizm: widoczne odradzanie się lokalności jako schronienia przed globalizacją, swoistej mody na rodzimość. Jednakże to odradzanie może z kolei polegać na tworzeniu sztucznych *surowców*, tzn. komercyjalnych wariantów kultury łatwo nadających się do spopularyzowania i sprzedania. Wypada się zgodzić z końcową konkluzją autora publikacji, że globalizacja ma charakter izomorficzny, bowiem stanowi skomplikowany układ, gdzie relacje odmienności, zapożyczeń, dominacji i podporządkowania tworzą misterną i nie zawsze czytelną sieć (Golka, 1999).

We współczesnym świecie nie ma kultur występujących osobno, odrębnie w izolacji. Każda kultura jest obecnie w różnym stopniu zapośredniczona, naznaczona eklektyzmem (Kapuściński, 1995). Wielokulturowość owa bywa definiowana jako uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych

cechach kulturowych, takich jak wygląd zewnętrzny, język, wyznanie religijne, układ wartości itd. Sama zaś istota wielokulturowości sprowadza się do takich sprzecznych relacji jak: współpraca, sąsiedztwo czy animozje. Postępujący wzrost wielokulturowości jest uwarunkowany nasilonymi procesami migracyjnymi, globalizacyjnymi, a więc zacieraniem się granic (Golka, 2010). Nierzadko, jak wynika z historii – także z tej nieodległej, np. Wielka Brytania stała się miejscem, gdzie dawni mieszkańcy ściągnęli do metropolii po likwidacji Imperium – wzrost wielokulturowości wywoływał i wywołuje nadal konflikty, wojny na tle kulturowym i etnicznym (Kaliszewski, 2012).

Kształt przyszłej kultury jako wyzwanie

Te niekorzystne tendencje zaistniałe w relacjach kultur spowodowały wypracowanie koncepcji multikulturalizmu, która miała stanowić panaceum na konflikty. Multikulturalizm ujawnia się więc jako ideologia, polityka i wynikająca z nich praktyka, która ma zmierzać do harmonijnej wielokulturowości (Golka, 2010). B. Bartz przypomina konkretną genezę terminu, wiążącą się z osobą P. Trudeau. Zaproponował on w 1971 roku, po nieudanych próbach anglicyzacji imigrantów kanadyjskich, *multiculturalism* jako nową ideologię państwową Kanady (Bartz, 1997).

M. Golka (2010) precyzuje, że multikulturalizm polega na zniesieniu monolityczności i homogeniczności, a zastąpienia ich akceptacją różnorodności, wielowymiarowości oraz heterogeniczności; nadto wyczulaniem na warunkowość, tymczasowość i zmienność współczesnego świata i życia społeczno-kulturowego. Ogólne zasady edukacji wielokulturowej miały prowadzić do nauczania i zaszczepiania pluralizmu, a przekraczania etnocentryzmu. Ta ideologia może powodować różne skutki. Jako pozytywne należy wyliczyć dyfuzję, wzajemne inspiracje, korzyści ekonomiczne, twórczość. Po stronie negatywów trzeba zauważyć: wzajemne prześladowania i zniewagi, konflikty, kłopoty z tożsamością, lojalnością. Jaki jednak ostatecznie przybiorą kształt relacje między kulturami, zależy od wielu czynników, m.in. od form komunikowania międzykulturowego, odpowiedniego *tłumaczenia* innej kultury, siły uprzedzeń, obecności stereotypów i autostereotypów, łączących się z wygórowanym postrzeganiem własnej kultury (Golka, 2010). Z pojęciem wielokulturowości musi się także w konsekwencji wiązać pytanie o kulturową tożsamość współczesnego człowieka, wychowanego według paradygmatu tolerancji i otoczonego wielokulturowym multispołeczeństwem.

Komunikowanie międzykulturowe stanowi zazwyczaj jakieś wzbogacenie kultury w ogóle – kultury w ujęciu atrybutywnym. Jest też pewnie wzbogaceniem i rozszerzeniem kultur komunikujących się ze sobą. Nie trzeba więc tego komunikowania ujmować jako *rozwiązywania konfliktu* czy *konfrontacji*, gdyż jest ono wzajemnie korzystne, niosące pozytywne skutki poprzez utworzenie nowego *terytorium wzajemności* (Casmir, 1996).

Konsekwencją jednak szybkich i rozległych zmian zachodzących w życiu oraz strukturze zbiorowości ponowoczesnych jest w istocie rzeczy wyczerpywanie się integrującego potencjału dotychczasowych układów społeczno-kulturowych, przejawiające się w etniczacji przestrzeni publicznej, załamaniem porządku aksjonormatywnego oraz fragmentacją przestrzeni kulturowej kolonizowanej przez treści i wartości i przynależne do różnych grup etnicznych, orientacji światopoglądowych i grup subkulturowych. Permanentna dyfuzja i transformacje zachodzące w nieustannie otwierających się pograniczach kulturowych pobudzają hybrydyzację kulturową, owocującą pojawianiem się nowych i niejednokrotnie efemerycznych idei, symboli, orientacji estetycznych, form ekspresji i konotacji (Błeszyńska, 2009).

W obliczu dyktatu globalizacji i dogmatycznej wielokulturowości za wyjątkowością kultury europejskiej przemawiają jej korzenie: grecko-rzymskie (filozofia, etyka, prawo, pojęcia i instytucje demokracji, klasyczny ideał piękna) oraz judeochrześcijańskie – Biblia jako wieczny tekst kultury, moralność, instytucje kościelne, ideał jedności, ideały misyjne (Kaliszewski, 2012).

Obok nurtu akademickiego i nurtu kultury neoklasycznej, łączącego się z próbą neohellenizacji świata, kultura chrześcijańska jawi się jako doniosła koncepcja renesansu kultury wartości oraz restauracji dawnej idei kultury europejskiej. Największym teoretykiem i orędownikiem odnowy świata poprzez kulturę chrześcijańską na gruncie personalizmu był Jan Paweł II. Papież, diagnozując w encyklice *Fides et Ratio* (4 września 1998) kryzys kultury poprzez zjawiska nihilizmu, relatywizmu, pragmatyzmu, postmodernizmu, wskazuje na konieczność dialogu wiary z kulturą. W obliczu nihilistycznej interpretacji sensu ludzkiego życia – sprowadzonego do poszukiwania przemijających doznań i doświadczeń – pojawia się pilne zadanie ewangelizacji świata i kultury. Papież Jan Paweł II postrzega odnowioną kulturę współczesną jako zbudowaną na wartościach ewangelicznych, ale jednocześnie złożoną z kultur narodowych, gdyż każdy naród *żyje dziełami swojej kultury*.

Precyzując konkretne wyznaczniki kultury chrześcijańskiej, Papież na forum UNESCO wskazał na potrzebę przestrzegania właściwej relacji pomiędzy ekonomią a kulturą (Paryż, 02.06.1980). Człowiek prawdziwie żyje ludzkim życiem dzięki kulturze. Kultura jest bowiem właściwym sposobem bytowania człowieka. Kultura stanowi o tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej *jest*.

Niewątpliwie ważnym i trudnym wyzwaniem współczesnej edukacji jest rozwijanie kompetencji kulturowych, które stanowią istotny czynnik w procesie kształcenia i wychowania młodego człowieka. Nie chodzi bowiem jedynie niejako o techniczne nabycie umiejętności dotyczących rozumienia przekazów symbolicznych, a sprowadzających się w istocie do znajomości ich kodów, co raczej o osiągnięcie kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej, pozwalającej na jakieś wzbogacenie kultury w ogóle – w ujęciu atrybutywnym.

Zaprezentowane pokrótce zjawiska związane ze swoistą globalizacją współczesnej kultury i kontekstem myśli ponowoczesnej uwydatniają kwestię własnej tożsamości, która w rezultacie komunikacji międzykulturowej otwiera się na inne tożsamości, ujawniając przy tym zdolność do transgresji. Istota edukacyjnego wyzwania zasadza się na rozwijaniu świadomości i uczestniczeniu w kultywowaniu bogactwa treści własnej kultury – która podlega współprzenikaniu z wartościami uniwersalnymi – jak również na równoczesnym uwzględnianiu potrzeby oraz gotowości wchodzenia w interakcję z nosicielami różnych kultur, co skutkuje uczestnictwem w nich lub niekiedy kulturową dyfuzją treści zawierających się w rezerwarze tych kultur.

W postawie człowieka epoki postmodernistycznej ujawnia się kryzys egzystencjalny, gdyż rezygnując z własnego „ja” i przyjmując w praktyce postawę braku jednoznacznie określonych norm i wartości, nie potrafi konstruktywnie komunikować się z innymi ludźmi, pogrążając się w amorficznej destrukcji. W procesie edukacji – aby nie skoncentrować się jedynie na wyemancypowaniu podmiotu oraz uniknąć niebezpieczeństwa zagubienia swojej tożsamości kulturowej, zwłaszcza u młodego człowieka – należy w sposób metodologicznie spójny wypracować i ukształtować świadomość jego godności oraz poczucie dumy z przynależności do określonej wspólnoty etniczno-kulturowej. Jednocześnie współczesna edukacja międzykulturowa powinna starać się zainteresować i uwrażliwić wychowanków na treści innych kultur, konstruktywnie

otwierając ich serca i umysły na poznanie, jak również czerpanie z tych zasobów kulturowych, według normatywnego klucza aksjologicznego.

Bibliografia

- Bartz, B. (1997). *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Duisburg-Radom: ISK ITE.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielska, E. (2009). Zmiana społeczna oraz zjawiska jej towarzyszące. W: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w świetle pedagogiki społecznej* (s. 61-80). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Błęszyńska, K.M. (2009). Społeczeństwa wielokulturowe jako supermarket wartości i idei. W: J. Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki* (s. 24-36). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Casimir, F.L. (1996). *Komunikacja ludzka w perspektywie wielokulturowej*. Tłum. B. Chełstowski, W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania* (s. 5-28). Warszawa: Instytut Kultury.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eliade, M. (2003). Święty obszar i sakralizacja świata. W: M. Eliade, *Sacrum. Mit. Historia. Eseje* (s. 28-40). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Giddens, A., (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Golka, M. (1999). *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Golka, M. (2009). *Przekłady i pomosty w komunikowaniu międzykulturowym*. W: J. Isański (red.), *Komunikowanie międzykulturowe – szanse i wyzwania* (s. 11-20). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Muza.
- Griswold, W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Tłum. P. Tumanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejwowski, K. (2006). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations*. London: Harper& Collins Publ.
- Jan Paweł II. (1998). *Fides et Ratio*. Kraków: Pallottinum.
- Jan Paweł II. (2004). *Przemówienie na forum UNESCO*. W: A. Krąpiec, *Sens kultury chrześcijańskiej* (s. 26-40). Lublin: Instytut Edukacji Narodowej. Fundacja Servire veritati.
- Kaliszewski, A. (2012). *Główne nurty w kulturze XX i XXI wieku. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Kapciak, A. (1995). *Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury współczesnej*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje* (s. 181-200). Warszawa: Instytut Kultury.
- Kapuściński, R. (1995). *Lapidarium II*. Warszawa: Czytelnik.
- Klein, N. (2004). *No logo*. Tłum. H. Pustuła. Izabelin: Świat Literacki.
- Kowalczyk, S. (2004). *Filozofia Boga*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mamzer, H. (2002). *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Martin, N.J., Nakayama T.K. (2000). *Intercultural communication in Con-texts*. Mountain View: Mayfield Publishing Co.
- Mikulowski-Pomorski, J. (1999). *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

- Murzyn, A. (2001). *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Pawlak, Z. (1996). *Filozoficzne aspekty ruchu postmodernistycznego*. AK 88(1996), 526, 355-367.
- Price, W.F. Crapo, R.H. (2003). *Psychologia w badaniach międzykulturowych. Czy ludzie wszędzie są tacy sami?* Gdańsk: GWP.
- Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Stavenhagen. (1986). *Problems and prospects of multiethnic states*. Tokyo: United Nations University.
- Tajfel, H. (red.). (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Wielecki, K. (1995). *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej: problemy polityczne i edukacyjne*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje* (s. 115-123). Warszawa: Instytut Kultury.
- Zaporowski, A. (2006). *Czy komunikacja międzykulturowa jest możliwa? Strategia kulturoznawcza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Tomasz NESTERAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ROZWIJANIE WYBRANYCH KLUCZOWYCH KOMPETENCJI W KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU DOROSŁYCH

Streszczenie

Kluczowe kompetencje to zagadnienie związane przede wszystkim z edukacją dzieci i młodzieży, ale nabyte kompetencje są potrzebne wszystkim obywatelom – także dorosłym i seniorom. Kwestie takie jak umiejętności cyfrowe, umiejętność uczenia się, odpowiedzialność społeczna i obywatelska czy świadomość kulturowa są dziedzinami, które dorośli powinni rozwinąć lub wprowadzić w swoje życie, jeśli nie mieli do czynienia z nimi wcześniej. W artykule przedstawiono wybrane kluczowe kompetencje i pokazano, w jaki sposób, według różnych badaczy oraz praktyków, należy je rozwijać.

Słowa kluczowe: szkolenie dorosłych, edukacja dorosłych, kompetencje.

Summary

Key competences are an issue relating first and foremost to the education of children and teenagers but the acquired competences are necessary for all citizens, adults and seniors alike. Such issues as mathematical skills, the ability to learn, social responsibility or cultural awareness are disciplines which adults should introduce into their everyday life if they have not yet done so. This article presents the selected key competences and describes how the said competences should be developed and perfected according to various researchers and practitioners.

Key words: adult learning, adult education, competences.

Wprowadzenie

Rozwój jest nieodłączną częścią życia człowieka. Na początku największy wpływ na ten proces mają czynniki biologiczne, rodzice, środowisko społeczne. Człowiek dorosły powinien być bardziej autonomiczny i jego rozwój powinien być bardziej świadomy. Kształtowanie kompetencji kluczowych u osób dorosłych powinno być więc procesem bardziej świadomym, celowym, zależnym od samego człowieka. Należy odpowiedzieć na pytanie, czym są kompetencje kluczowe. Kluczowe kompetencje to takie umiejętności, wiedza i cechy człowieka, które pozwalają mu na prawidłowe funkcjonowanie w otaczającym go świecie. Do takich kompetencji Komisja Europejska zalicza:

- umiejętność komunikacji w języku ojczystym;
- znajomość języków obcych;
- umiejętności cyfrowe;
- umiejętność czytania i pisania;
- umiejętności matematyczne i naukowo-przyrodnicze;
- umiejętność uczenia się;
- odpowiedzialność społeczna i obywatelska;
- podejmowanie inicjatywy;
- przedsiębiorczość;
- świadomość kulturalna;
- kreatywność (Komisja Europejska).

Część wymienionych kompetencji, jak np. czytanie i pisanie, zdobywanych jest etapie szkolnictwa obowiązkowego, a inne, jak np. umiejętności cyfrowe, to obszar, którego część dorosłych (szczególnie 50+) nie miała szans poznać w szkole. Jest to jeden z powodów, dla których rozwijanie kompetencji kluczowych powinno trwać przez całe życie człowieka.

Edukacja całościowa – elementy modelu, cele i reguły edukacji dorosłych

Współczesne realia społeczno-gospodarcze stawiają przed dorosłymi nowe wymagania. „Przemiany społeczno-kulturowe, zachodzące we współczesnym świecie spowodowały zwrot od nauczania do uczenia się” (Przybylska, 2008, s.12). Osoby dorosłe stają przed nowym wyzwaniem – edukacją całościową. Wiedza, umiejętności zdobyte wcześniej w szkole już nie są wystarczające. W trakcie całego swojego życia, w większości obszarów (życie rodzinne, zawodowe, społeczne) ludzie muszą aktualizować swoją wiedzę, a w niektórych przypadkach zdobywać ją od podstaw, ponieważ wcześniej taka wiedza nie istniała. Z tego też właśnie powodu niektóre wymienione kompetencje dla wielu dorosłych są zupełnie nowe – nie mieli oni szans na zdobycie ich w obowiązkowym systemie szkolnym. Przykładem tego są umiejętności cyfrowe, znajomość języków obcych czy przedsiębiorczość i podejmowanie inicjatywy. Edukacja dorosłych powinna zmierzać w kierunku zmiany starych lub nabywania nowych kompetencji, poszerzania zasobu wiedzy, weryfikacji poglądów, przekształcania postaw czy zmiany koncepcji życia (Skibińska, 2009). W nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej Polski należy wypracować nowy model edukacji całościowej (*lifelong learning*). Jak pisze K. Symela (2010), podstawowe elementy nowego modelu uczenia się dorosłych powinny objąć następujące aspekty:

- równorzędność form uczenia się – formalnego, pozaformalnego, nieformalnego, a kształcenie i szkolenie wspiera proces uczenia się dorosłych;
- w procesie kształcenia i szkolenia należy identyfikować oraz respektować skumulowane efekty uczenia się dorosłych w różnych miejscach i na różnych etapach życia;
- gwarantem równorzędności form uczenia się jest krajowy system kwalifikacji, w tym system identyfikacji i walidacji kompetencji nabytych w uczeniu się innym niż formalne;
- wyznacznikiem poziomu kwalifikacji, określanym przez upoważnione instytucje, jest rzeczywisty poziom kompetencji, niezależnie od miejsca i czasu ich uzyskania;
- głównym miejscem uczenia się, w tym wzrostu kompetencji osób dorosłych, jest środowisko pracy zawodowej, zaangażowania społecznego oraz niezorganizowane instytucjonalnie uczenie się;
- podstawą uczenia się przez całe życie, także do późnej starości, jest doświadczenie praktycznej funkcji uczenia się (większość obywateli, zwłaszcza starszych nie wierzy w potrzebę i sens intensywnego kształcenia formalnego do końca życia tylko dla zaspokojenia potrzeby wiedzy);
- odpowiedzialność za rozwój uczenia się dorosłych nie kończy się na MEN-ie (oświata), MNiSW-ego (szkolnictwo wyższe) i MPiPS-iej (szkolenia bezrobotnych), za uczenie się dorosłych odpowiadają wszyscy ministrowie według przypisanych działów administracji publicznej – rozwój wszystkich działów wymaga rozwoju kompetencji kluczowych i profesjonalnych, m.in. przez uczenie się pozaformalne, tj. uczenie się w środowisku pracy oraz przez pracę (jako jednego ze źródeł profesjonalizmu);
- oprócz uczenia się pozaformalnego w pracy oraz poprzez pracę ważna jest też odpowiedzialność za krzewienie powszechnej edukacji „resortowej”, np. ekonomicznej na rzecz przedsiębiorczości, zdrowotnej, ekologicznej, kulturalnej, „branżowej” itd.;
- wdrażanie oceny jakości instytucji kształcenia i szkolenia dorosłych;

- ustalanie i prognozowanie popytu na efekty uczenia się (kompetencje i kwalifikacje);
- podnoszenie poziomu kompetencji kluczowych dorosłych;
- podnoszenie kwalifikacji pracowników w poszczególnych sektorach i branżach, z uwzględnieniem wiedzy w obszarze zaawansowanych technologii i zrównoważonego rozwoju gospodarki;
- monitorowanie i identyfikowanie najlepszych przykładów uczenia się dorosłych w poszczególnych sektorach i branżach;
- opracowanie i wdrożenie Krajowej Strategii LLL (*lifelong learning*) oraz zasad LLL dla dziedzin decydujących o szybkim rozwoju kraju.

Wymienione wyżej elementy systemu edukacji dorosłych w większości dotyczą sfery pracy, czyli zawodowej edukacji dorosłych. „Nadrzędną ideą współczesnej zawodowej edukacji dorosłych jest takie ukształtowanie człowieka, by był on zdolny do aktywnego uczestnictwa w zmieniającym się świecie (cecha zmienności świata występuje ze szczególną siłą w sferze pracy) i – co najważniejsze, by umiał i chciał te zmiany współtworzyć” (Jeruszka, 2010, s. 165). W Księdze Kształcenia i Doskonalenia (1997) wymienia się następujące cele edukacji dorosłych: możliwość szybkiego przekwalifikowania się, kształcenie kwalifikacji kluczowych, kształcenie postaw twórczych, zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy, walka ze zjawiskiem wykluczenia niemających dostępu do wiedzy, upowszechnienie biegłej znajomości języków (Jagłowska, 2010). Dla realizacji powyższych celów niezbędne jest określenie reguł, jakim podlega edukacja dorosłych. Należy uświadomić sobie, jakie są różnice pomiędzy nauką szkolną a edukacją całożyciową osób dorosłych. W praktyce przedstawiciele andragogiki wypracowali kilka najważniejszych reguł edukacji osób dorosłych. M. Knowles wyróżnia sześć takich reguł (Knowles, Holton III, Swanson, 2009):

- potrzeba informacji, czyli „uczeń musi wiedzieć”. Osoby dorosłe muszą wiedzieć dlaczego, zanim zaangażują się w uczenie się. Uczniów dorosłych należy włączać w proces planowania edukacji. Angażowanie dorosłych w partnerskie relacje w uczeniu się zaspokaja ich potrzebę informacji oraz odwołuje się do ich koncepcji bycia niezależnym uczniem;
- samokształcenie – dorośli są samosterownymi uczniami;
- uprzednie doświadczenie ucznia – można tutaj dostrzec nawiązanie do koncepcji Dawida Kolba i jego teorii uczenia się przez doświadczenie: uczenie się jest nieustającym procesem osadzonym w doświadczeniu;
- gotowość do uczenia się – dorośli zwykle osiągają gotowość do uczenia się, gdy ich sytuacja życiowa narzuci potrzebę zdobycia nowej wiedzy;
- orientacja na uczenie się i rozwiązywanie problemów – osoby dorosłe uczą się najlepiej, jeśli nowe treści zaprezentowane są im w autentycznych kontekstach życia codziennego. Wspomniany już wcześniej D. Kolb wyróżnia cztery kroki w cyklu uczenia się przez doświadczenie: 1) konkretne doświadczenie – pełne zaangażowanie w nowe doświadczenie, 2) obserwacja i refleksja – obserwacja doświadczeń ucznia i refleksja nad nimi prowadzona z wielu perspektyw, 3) tworzenie abstrakcyjnych pojęć i generalizacji – tworzenie koncepcji integrujących wyniki obserwacji w logiczne teorie, 4) testowanie praktycznych implikacji nowych koncepcji w nowych sytuacjach – używanie teorii do rozwiązywania problemów;

- motywacja do uczenia się – dorośli mają skłonność do wyzwalania wyższej motywacji do uczenia się, gdy widzą możliwość rozwiązania w ten sposób problemów życiowych lub dostrzegają wewnętrzne korzyści płynące z uczenia się. M. Knowles (Knowles, Holton III, Swanson, 2009) powołuje się na teorię Włodowskiego i sugeruje, że motywacja dorosłych do nauki jest sumą czterech składników: 1) sukces – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się, 2) wola – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się, 3) wartość – dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego, 4) przyjemność – dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność.

Analiza wybranych kompetencji kluczowych dorosłych: umiejętności cyfrowe, odpowiedzialność społeczna i obywatelska oraz świadomość kulturalna

W tej części artykułu zostaną poddane analizie trzy obszary kompetencji kluczowych dorosłych: po pierwsze – umiejętności informatyczne i sposób realizacji tego zadania, po drugie – odpowiedzialność społeczna i obywatelska, a po trzecie świadomość kulturalna dorosłych. Ze względu na objętość artykułu nie uda się w pełni opisać problemów w tych obszarach – będzie to tylko zasygnalizowanie pewnych zagadnień.

Pierwszą z omawianych kompetencji kluczowych dorosłych są umiejętności cyfrowe i związana z nimi edukacja informatyczna osób dorosłych. Nowoczesne technologie rozwijają wszystkie dziedziny pracy i życia, przez co stają się ważnym narzędziem nauki, wpływającym na edukację jako system kształcenia obywateli, komunikacji, a przede wszystkim upowszechniają i zarządzają informacją (Kupidura, 2013). Jak twierdzą J. Dzierżek, M.J. Jarosz, A. Wolszczak-Szubzda i M. Głowacka, „osoby w wieku 50+ rozpoczynały pracę w latach siedemdziesiątych-osiemdziesiątych, kiedy to komputery działały w postaci potężnych maszyn obliczeniowych, a nie osobistego urządzenia podręcznego. Nie było więc wówczas konieczności powszechnej znajomości ich obsługi” (2011, s. 212). Ci sami autorzy dalej piszą o tym, że „w poprzednim ustroju dla wielu osób prostszym i wygodniejszym rozwiązaniem była zmiana miejsca pracy, niż ponoszenie wysiłku i przeznaczanie swojego czasu wolnego na doksztalcanie się” (Ibidem, 2011, s. 212). Trudno nie zgodzić się z przytoczonymi fragmentami – szczególnie osoby w wieku 50+ i 60+ funkcjonowały przez część swojego życia w innej rzeczywistości i dla nich niektóre z kluczowych kompetencji są trudne do zdobycia, ponieważ są one dzisiaj wpisane w programy kształcenia na etapie szkoły podstawowej czy ponadpodstawowej, a osoby dorosłe muszą uczyć się same. Dodatkową trudnością w edukacji osób starszych jest brak nastawienia na uczenie się, samokształcenie. W świadomości wielu dorosłych osobą odpowiedzialną za proces uczenia jest nauczyciel, a nie uczeń. Inną barierą może być strach przed nowościami, obawa o uszkodzenie sprzętu, lęk przed śmiesznością, brak motywacji, zbyt długi okres przebywania na rynku pracy, interfejs systemu Windows. Bariery te zostały wymienione przez J. Dzierżek, M.J. Jarosza, A. Wolszczak-Szubzdę oraz M. Głowacką (2011, s. 212-218) i stanowią wnioski z obserwacji licznych szkoleń w przeciągu 10 lat. Badacze oraz praktycy proponują konkretne sposoby przełamania barier u osób 50+ (Ibidem, 2011):

- zmotywowanie uczestników do działania;
- oswojenie ze sprzętem;
- konieczność zmiany podejścia do nauki;
- dostosowanie programów szkoleń;
- przełamanie utartych schematów myślowych;
- nauka przez zabawę.

W dzisiejszej edukacji informatycznej dorosłych należy zwrócić uwagę na problem wykluczenia cyfrowego. Obecnie nie ma już większych problemów z barierami takimi jak koszt zakupu komputera czy cena dostępu do Internetu. Bariera, która nadal jest istotna, to wiedza i umiejętności korzystania z technologii informatycznych (Pietrulewicz, Baron-Polańczyk, 2008). J. Bednarek, pisząc o potrzebie rozwijania edukacji informatycznej dorosłych, wskazuje wiele przesłanek, wśród których wymienić można m.in. (2008):

- **informacyjne** – ważny jest dostęp do wiedzy i możliwość korzystania z informacji;
- **informatyczne** – nowe technologie i media cyfrowe stają się powszechnymi narzędziami współczesnej, coraz bardziej innowacyjnej edukacji dorosłych, zwłaszcza doskonalenia zawodowego i zdobywania nowych kompetencji;
- **społeczne uwarunkowania** – cechujące się tym, że następuje nowy podział ludzi na tych, którzy nie mają dostępu do sieci (ok. 40% populacji), na tych, którzy mają taki dostęp (ok. 50%) oraz tych, którzy generują informacje i nimi manipulują. Są to przede wszystkim politycy, przedstawiciele biznesu i mediów;
- **uwarunkowania ekonomiczne** – polegające na tym, że coraz więcej osób zajmuje się wiedzą i informacją. Powstają nowe zawody, specjalizacje związane z mediami i technologiami informacyjnymi.

Większość czynności związanych z obsługą komputera można nauczyć się samemu – wbrew wcześniej opisanym obawom osób dorosłych. Są to czynności proste, nie ma potrzeby posiadania specjalistycznej wiedzy. Współczesne systemy operacyjne oraz podstawowe oprogramowanie obsługiwane są intuicyjnie i są raczej bezawaryjne – inaczej niż programy dostępne np. w latach 90. ubiegłego wieku. Do sześciu podstawowych umiejętności komputerowych zaliczamy (Kupidura, 2013):

- kopiowanie i przenoszenie pliku lub folderu;
- używanie funkcji kopiowania lub wklejania do duplikowania lub przenoszenia informacji w dokumencie;
- używanie podstawowych formuł arytmetycznych w arkuszach kalkulacyjnych;
- kompresowanie plików;
- podłączanie i instalowanie nowych urządzeń, np. drukarek, modemów;
- pisanie programu komputerowego, używając specjalistycznego języka programowego.

Drugą omawianą kompetencją kluczową, istotną w edukacji oraz wychowaniu dorosłych, jest odpowiedzialność społeczna i obywatelska. Kształtowana jest ona w ramach edukacji obywatelskiej dorosłych. W Polsce o społeczeństwie obywatelskim, o jego kształtowaniu, budowaniu można mówić od roku 1989 – od czasu transformacji ustrojowej. Od przełomu lat 1989/1990 rozpoczęło się systematyczne budowanie takiego społeczeństwa. Pomimo upływu 29 lat od początku okresu transformacji społeczeństwo obywatelskie nadal jest zorganizowane słabo i na tle innych krajów europejskich aktywność społeczna Polaków jest na niskim poziomie (Jedlińska, 2017). Z teoretycznego punktu widzenia edukacja obywatelska to forma kształtowania wiedzy i umiejętności, pozwalających na aktywne uczestnictwo w życiu społeczno-politycznym (Solarczyk-Szewc, 2008; za: Górnikowska-Zwolak, 2010). Odpowiedzialność społeczna i obywatelska to kluczowe postawy w społeczeństwie obywatelskim, które przejawiają się aktywnością w społecznościach lokalnych (działaniem dla poprawienia jakości życia) oraz uczestnictwem w życiu publicznym na szerszą skalę niż społeczność lokalna. Cechą charakterystyczną społeczeństwa obywatelskiego i odpowiedzialności społecznej, obywatelskiej jest działanie dla dobra wspólnego. Cechami społeczeństwa obywatelskiego, które z pewnością są pomocne

w kształtowaniu odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej, są wybrane elementy definicji P. Glińskiego (2004; za: Górnikowska-Zwolak, 2010):

- szacunek dla reguł prawa;
- indywidualna i zbiorowa aktywność społeczna;
- wysoki poziom tolerancji dla rozmaitych odmienności, alternatywnych form życia i przejawów ekspresji, nienaruszających zasad obywatelskich;
- stała dynamiczna debata publiczna, której celem jest definiowanie różnych wartości i interesów społecznych;
- panowanie podstawowego ładu etycznego, świadomość poczucia sprawiedliwości społecznej i godnego życia wszystkich jego obywateli – jako warunek obywatelskich więzi, poczucia solidarności społecznej;
- praktykowanie cnót obywatelskich, rozumianych bardzo szeroko – jako wszelkie ludzkie przymioty budujące pozytywne relacje międzyludzkie i składające się na odpowiedzialność za wspólnotę, w której funkcjonujemy;
- poczucie wpływu na sprawy publiczne na poziomach lokalnym i ponadlokalnym, możliwe dzięki poczuciu posiadania reprezentacji politycznej;
- określony poziom świadomości, a nawet wiedzy obywatelskiej; wymagany jest w związku z tym sprawny system edukacji obywatelskiej.

Budowanie społeczeństwa obywatelskiego jest możliwe tylko wtedy, kiedy dorośli będą wiedzieli, jak i będą chcieli angażować się w sprawy społeczne. Odpowiedzialność społeczna i obywatelska są ściśle związane z uczestnictwem oraz aktywnością na rzecz społeczności. Jednocześnie, aby człowiek zaangażował się w budowanie takiego społeczeństwa, muszą być spełnione warunki, o których pisał P. Gliński. D. Barwińska opisała cztery sfery społecznych aktywności grupowych Polaków (Barwińska, 2010):

- uczestnictwo w pozarządowych organizacjach społecznych;
- uczestnictwo w działaniach na rzecz własnej społeczności lokalnej;
- udział w wyborach;
- wolontariat.

W Polsce pozaszkolne kształcenie obywatelskie realizowane jest w głównej mierze przez organizacje pozarządowe, a wśród nich najczęściej spotykaną grupą są stowarzyszenia (Gierszewski, 2010).

Trzecim elementem kompetencji kluczowych jest świadomość kulturalna. Przygotowanie do uczestnictwa w kulturze jest bardzo ważnym elementem przygotowania człowieka do życia w społeczeństwie. L. Turos (1975) pisał o tym, że uczestnictwo w życiu kulturalnym polega również na wydobywaniu zawartych w wytworach nauki i sztuki – stanowiących dobra kultury – tych informacji, doświadczeń i wzorów, które pomogą człowiekowi lepiej zrozumieć jego rolę w społeczeństwie. MENiS w 2005 przyjęło strategię rozwoju edukacji, w której zapisano:

Podnoszenie kompetencji kulturalnych wśród osób dorosłych powinno być realizowane poprzez stworzenie warunków do rozwoju aktywności twórczej, zwiększenie uczestnictwa w kulturze i umiejętności świadomego jej odbioru i wyboru. Ponadto istotny jest rozwój instytucji kultury, przede wszystkim poprzez zwiększenie znaczenia bibliotek, jako centrów edukacji i informacji kulturalnej. Warto też zadbać o doskonalenie zawodowe pracowników instytucji kultury (Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013, 2005, s. 44).

Pomimo takich sformułowań i deklaracji, w oficjalnych dokumentach trudno jednak dostrzec jakieś wymierne działania podejmowane przez przedstawicieli państwa w celach realizacji takich warunków edukacji kulturalnej. Ten obszar edukacji dorosłych jest wyraźnie zaniedbywany. W literaturze można znaleźć wskazówki, jak edukacja estetyczna powinna przebiegać i jakie kompetencje dorosłych rozwijać.

Za najbardziej istotne zagadnienie teoretyczne i praktyczne, związane z postulatem włączenia sztuki do systemu edukacji permanentnej, B. Suchodolski uznał rozbudzenie zainteresowań sztuką i uczenie ich racjonalnego zaspokajania, tak aby stały się czynnikiem wzbogacającym osobowość. Należy tak zorganizować formy upowszechniania sztuki, w każdym jej przejawie, aby zminimalizować spotkania ze sztuką na zasadzie przypadku, snobizmu czy mody (Kamper-Kubańska, 2010, s.192).

Choć edukacja estetyczna dorosłych pojawia się w publikacjach od kilkadziesiąt lat, to trudno poszukiwać realnych i efektywnych działań w budowaniu świadomości kulturalnej osób dorosłych. Działania są raczej przypadkowe i nie mają charakteru systemowego. Cytowana już wcześniej M. Kamper-Kubańska (2010) zamieszcza w swojej pracy listę niezbędnych kompetencji, które należy budować i ciągle wzbogacać u dorosłych odbiorców sztuki:

- wiedza o sztuce – potrzebna jest szczególnie znajomość podstawowych pojęć z tej dziedziny oraz wiadomości o kierunkach, konwencjach artystycznych, a nawet o samych artystach;
- wrażliwość społeczno-moralna – powinna polegać na ukierunkowaniu na odwieczne i uniwersalne wartości, które uzdolnią człowieka do odbioru sztuki różnych orientacji, kierunków i postaw moralnych;
- wrażliwość estetyczna – jest to zdolność dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywania;
- umiejętność twórczej percepcji i ekspresji – dzieło sztuki nie jest jednoznaczne, ma budowę złożoną, wielowarstwową, komunikuje wiele treści. Odbiorca powinien nakładać na te wartości swoją interpretację, dookreślać dzieło, wypełniając je indywidualnymi skojarzeniami;
- umiejętność oceniania – gust estetyczny – jest ona pochodną wielu różnorodnych czynników: wrażliwości, wiedzy, losów życiowych, aspiracji kulturowych, mody, snobizmów itd.;
- świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka – bardzo ważne jest, aby odbiorca zdawał sobie sprawę z korzyści, jakie można wynieść z kontaktów ze sztuką (doznania estetyczne, walory poznawcze, wychowawcze, ludyczne itd.);
- postawa szacunku do piękna i sztuki – współcześnie w Polsce istnieje stosunkowo niska świadomość potrzeby estetyzacji życia w wielu płaszczyznach (np. wewnątrz domu, otoczenie, ulice, sposób ubierania się, estetyka gestów itp.)

Analizując powyższe kompetencje, można zauważyć, że edukacja estetyczna nie musi kojarzyć się tylko z obrazami, galeriami, teatrem, ale ma też wymiar bardziej codzienny – estetyka wnętrza domu, jego otoczenia, estetyka związana z ubiorem czy nawet estetyka gestów.

Podsumowanie

Rozwijanie kluczowych kompetencji u osób dorosłych wpisuje się w promowany od lat proces uczenia się przez całe życie. Współczesna cywilizacja stawia przed człowiekiem dorosłym wymóg zdobywania nowych umiejętności, posiadania nowej wiedzy. Jak już napisano, jest to wiedza, która uległa dezaktualizacji lub też wcześniej po prostu nie istniała. Brak zaangażowania w proces edukacji permanentnej jest ryzykowny – może prowadzić do wykluczenia społecznego, np. do wykluczenia cyfrowego. Trudno sobie dzisiaj wyobrazić człowieka, który przestaje się uczyć na etapie szkoły ponadpodstawowej. Omówione obszary należą do kompetencji kluczowych, które z pewnością wpływają na jakość życia człowieka dorosłego. Zdobywanie tych kompetencji przebiega na różnym poziomie i z różną intensywnością. Edukacja informatyczna to obszar najlepiej opracowany i wdrażany. Ludzie dorośli uczą się w pracy zawodowej, uczą się w domach od swoich dzieci – posiadają motywację i odpowiednie warunki do zdobywania umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami. Oczywiście istnieje grupa dorosłych w wieku 50+, która odbiega wiedzą oraz umiejętnościami od młodszych pokoleń, ale i w tej grupie dostrzec można rozwój tych kompetencji. Odpowiedzialność społeczna i obywatelska to obszar bardzo zaniedbany – przynajmniej w edukacji dorosłych. Owszem, można znaleźć publikacje z tego obszaru, ale trudno być usatysfakcjonowanym, przyglądając się temu, jak funkcjonuje w Polsce społeczeństwo obywatelskie. Nie należy też domagać się tego, by w ciągu niespełna 30 lat zniknęły zupełnie cechy związane z poprzednim systemem, w którym społeczeństwo obywatelskie nie miało możliwości powstać i trwać. Transformacja ustrojowa ma też wymiar społeczny. W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że wcześniej państwo rozwiązywało wiele problemów za obywatela, a dzisiaj to obywatel powinien być odpowiedzialny za siebie, za najbliższych oraz za środowisko lokalne. Obywatel powinien znać swoje prawa i obowiązki, powinien brać udział w wyborach, angażować się w życie społeczności lokalnej, angażować się w różne inicjatywy obywatelskie. Ten obszar wymaga jeszcze sporo pracy i to jest jedno z ważniejszych zadań dla edukacji dorosłych. Inny omówiony obszar dotyczy świadomości kulturalnej. Jak już wcześniej wspomniano, nie ma tutaj działań systemowych. Wiadomo, jakie kompetencje powinny być tworzone, ale programu działań brakuje.

Bibliografia

- Barwińska, D. (2010). Obszary aktywności obywatelskiej dorosłych. W: T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 1, s. 259-268). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Bednarek, J. (2008). Edukacja informatyczna dorosłych – teoria i praktyka. W: H. Bednarczyk, T. Kupidura, *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi* (s. 61-69). Radom – Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Instytut Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Dzierżek, J., Jarosz, M. J., Woszczak-Szubzda, A., Głowack, M., (2011). Nauczanie technologii informatycznej osób w wieku „50+” – uwarunkowania, bariery, doświadczenia. W: M. J. Jarosz, A. Woszczak-Szubzda, W. Kowalski (red.), *Problemy starzenia się społeczeństwa. Teoria i praktyka. Perspektywa Polska i Brytyjska* (s. 209-222). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Gierszewski, D. (2010). Społeczeństwo obywatelskie – edukacja – terażniejszość. W: Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup de faworyzowanych* (s. 284-294). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Górnikowska-Zwolak, E. (2010). Edukacja obywatelska – wyzwaniem współczesnej edukacji dorosłych. W: T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 1, s. 57-67). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Jagłowska, M. (2010). Zadania i cele współczesnej edukacji dorosłych, jej założenia i wyzwania. W: T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 1, s. 406-409). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Jedlińska, M. (2017). *Edukacja do aktywności obywatelskiej dorosłych: między teorią a praktyką – Część II*. Pobrane z: <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/edukacja-do-aktywnosci-obywatelskiej-doroslych-miedzy-teoria-praktyka-czesc-ii>.
- Jeruszka, U. (2010). Funkcje zawodowej edukacji dorosłych. W T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 1, s. 164-179). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Kamper-Kubańska, M. (2010). Wychowanie estetyczne jako obszar edukacji całożyciowej. W: T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 2, s. 191-200). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Knowles, M.S., Holton, III E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komisja Europejska. (1997). *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Komisja Europejska. (2018). Pobrane z: http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_pl.
- Kupidura, T. (2013). Kompetencje kluczowe w społeczeństwie informacyjnym i edukacji informatycznej społeczności lokalnej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(80), 145-153.
- Pietrullewicz, B., Baron-Polańczyk, E. (2008). Edukacja informatyczna i technologie informacyjne w kształceniu ustawicznym. W: H. Bednarczyk, T. Kupidura, *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi* (s. 51-60). Radom-Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Instytut Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Przybylska, M. (2008). Krótki przegląd wybranych teorii inspirujących rozwój praktyki edukacji dorosłych. W: H. Bednarczyk, T. Kupidura, *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi* (s. 9-23). Radom-Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Instytut Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Skibińska, E. (2010). Cele edukacji dorosłych w kontekście społeczeństwa konsumentów. W: T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 1, s. 46-57). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013 (2005). Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Symela, K. (2010). Akceleracja rozwoju edukacji dorosłych w kontekście wymagań rynku pracy oraz idei uczenia się przez całe życie. W: T. Aleksander, *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (t. 1, s. 101-105). Radom: Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Turos, L. (1975). *Andragogika*. Warszawa: PWN.

CZEŚĆ II.
KOMPETENCJE JĘZYKOWE I KOMUNIKACYJNE

Joanna JACHIMOWICZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

WYBRANE ASPEKTY NIEWERBALNEGO KOMUNIKOWANIA SIĘ NAUCZYCIELI Z UCZNIAMI W KLASACH III I VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ JAKO ELEMENT KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Streszczenie

Komunikacja niewerbalna nauczycieli odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu atmosfery w procesie szkolnego wychowania i nauczania. W artykule omówione są, na podstawie badań empirycznych, jej elementy odnoszące się do dystansu między nauczycielkami a uczniami oraz do stosowanych przez nauczycielki środków dydaktycznych w trakcie zajęć edukacyjnych w III i VI klasach szkoły podstawowej. Autorka rozpatruje wymienione elementy w kontekście zmiennych niezależnych, tj.: klasa szkoły podstawowej (III lub VI), przedmiot nauczania (język polski/edukacja polonistyczna i matematyka/edukacja matematyczna) oraz środowisko, w którym szkoła funkcjonuje (szkoły miejskie lub wiejskie). Dystans utrzymywany przez badane nauczycielki analizowany jest w odniesieniu do kilku jego kategorii, z uwzględnieniem całkowitego czasu trwania oraz częstotliwości zmieniania kategorii dystansu przez nauczycielki z badanej grupy. Autorka poddaje też analizie dostępność i stosowanie przez badane nauczycielki środków dydaktycznych w trakcie zajęć edukacyjnych.

Słowa kluczowe: komunikacja w edukacji, komunikowanie się niewerbalne, nauczyciel, uczeń.

Summary

Teacher's non-verbal communication is significant to establishing ambience and mood during upbringing and education. The article discusses the elements of the non-verbal communication researched empirically and relating to the distance between teachers and pupils and to the teaching aides utilized by teachers in grades III and VI of elementary schools. The author discusses these elements in context of independent variables: elementary school grade (grade III or grade VI), subject of classes (Polish language and mathematics) and teaching environment (schools in rural and in urban areas). The distance maintained by the surveyed teachers is analysed in relation to several factors including total time and the frequency with which teachers from the focus group switch distance categories. Furthermore the author analyses the availability and applicability of the teaching aides used by teachers during classes.

Key words: communication in education, non-verbal communication, teacher, pupil.

Wstęp. Komunikowanie się – ustalenia terminologiczne

W XX wieku w raportach edukacyjnych wielokrotnie podkreślano, że sprawny przepływ informacji jest priorytetowym czynnikiem dla rozwoju współczesnych społeczeństw – bez niego postęp cywilizacyjny jest mocno utrudniony, jeśli nie niemożliwy (Abramowicz, Gogołka, Stokłosa, Sysło, 2002). Za niepodważalną tezę w literaturze przedmiotu przyjmuje się stwierdzenie, że skuteczny przekaz informacji jest podstawą sprawnego procesu komunikacji. M. Jagłowska wskazuje na komunikację jako transmisję informacji, pisząc, że jest ona przekazem informacji, idei, pojęć pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Autorka zaznacza również, że komunikacja ma formę dwustronną dzięki występowaniu sprzężenia zwrotnego jako specyficznej reakcji odbiorcy na komunikat wysłany przez nadawcę (Jagłowska, 2009, s. 93). Komunikowanie się jest procesem wieloaspektowym, niejednorodnym, posiada różne formy i rodzaje, np.: komunikację

pośrednią, bezpośrednią, masową, interpersonalną, werbalną, niewerbalną. W zależności od tego, co jest kryterium wyróżniającym określone rodzaje komunikacji, naukowcy piszą o licznych jej typologiach i klasyfikacjach.

Dla potrzeb niniejszego opracowania istotny jest podział komunikacji na werbalną oraz niewerbalną, w zależności od kodu, jakim posługują się uczestnicy procesu komunikacyjnego. W komunikacji werbalnej – słownej, nośnikiem informacji są słowa zaliczane do odpowiedniego kodu językowego, którym posługują się osoby komunikujące się (Sztejnberg, 2001, s. 25). Komunikacja niewerbalna z kolei może być rozumiana bardzo szeroko jako „wszelkie zamierzone i niezamierzone przekazywanie informacji za pomocą następujących rekwizytów: dzieł sztuki nieliterackich, wystroju pomieszczeń, planów sytuacyjnych, przedmiotów, właściwości statycznych i dynamicznych ciała. W znaczeniu węższym komunikowanie się niewerbalne oznacza przekaz informacji bez użycia słowa pisanego, za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała – jest ona określana jako mowa ciała” (Benedikt, 2002, s. 14-15). Według Z. Nęckiego do elementów komunikacji niewerbalnej zaliczamy: gestykulację, mimikę, dotyk i kontakt oraz wygląd fizyczny, dźwięki paralingwistyczne, sposób formułowania kanału wokalnego, układ spojrzeń, dystans fizyczny między rozmówcami, pozycję ciała oraz organizację środowiska (2000, s. 189-192).

W artykule poruszana jest problematyka dystansu fizycznego utrzymywanego przez nauczycielki w trakcie prowadzonych przez nie zajęć edukacyjnych z uczniami, w kontekście organizacji środowiska procesu komunikacji i środków dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczycielki w procesie nauczania. Pisząc o dystansie utrzymywanym w trakcie zajęć dydaktycznych między nauczycielem a uczniami, korzystano z klasyfikacji W. Garstki. Autor ten wyróżnia następujące kategorie dystansu między komunikującymi się podmiotami, pisząc o:

- sferze publicznej – nauczyciel siedzi za biurkiem;
- sferze społecznej – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek;
- sferze osobistej – nauczyciel chodzi po całej klasie;
- sferze intymnej – nauczyciel podchodzi do każdego ucznia (Garstka, 1999, s. 486).

Dodatkowo W. Garstka wyszczególnia subsferę, w którą nauczyciel ingeruje, dotykając ucznia. Właśnie tej kategorii, jako jedynej, nie uwzględniłam w swoich badaniach. Mój subiektywny punkt widzenia (obserwowanie zajęć z jednego miejsca sali lekcyjnej) uniemożliwił mi dostrzeżenie momentów, w których nauczycielki wchodziły w bezpośredni kontakt dotykowy z uczniami, dlatego najbliższym w moich badaniach dystansem był dystans intymny.

W omówieniu środków dydaktycznych stosowanych przez nauczycielki wymienione są ich konkretne nazwy (np. mapy, komputer itp.), a dopiero w opisie wyników badań własnych są odniesienia do klasyfikowania środków dydaktycznych na proste i złożone, rzadziej do podziału na środki wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe.

1. Założenia metodologiczne badań własnych

Przedstawione badania obejmowały tylko wybrane aspekty komunikacji niewerbalnej nauczycielek, dlatego w celu dookreślenia obszaru zainteresowań badawczych, sformułowano dwa problemy ujęte w pytaniach:

- 1) Jaki jest dystans fizyczny między nauczycielem a uczniami w procesie edukacyjnym w trakcie zajęć lekcyjnych?**
- 2) Jaka jest organizacja środowiska klasowego podczas procesu edukacyjnego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych?**

W opisie wyników badań uwzględniono dwa rodzaje zmiennych: zmienne zależne i niezależne. Zmienne, według których dokonano podziału badanych nauczycielek na grupy, tj.: klasa, przedmiot nauczania i środowisko, w którym znajduje się szkoła, uznaje się za zmienne niezależne, a dystans fizyczny utrzymywany przez badane nauczycielki z uczniami w trakcie zajęć lekcyjnych oraz środki dydaktyczne dostępne w salach lekcyjnych i wykorzystywane przez badane nauczycielki za zmienne zależne.

Wskaźnikiem pierwszej zmiennej zależnej – dystans fizyczny, który analizowany jest w badaniach, było przemieszczanie się nauczycielek po sali lekcyjnej notowane na kwestionariuszu obserwacji skategoryzowanej. W trakcie obserwacji posługiwano się stoperem i z dokładnością do 10 sekund znaczone czas, w jakim nauczycielka stała/chodziła w miejscu, dającym się sklasyfikować w kategoriach dystansu, branego pod uwagę. Posługując się klasyfikacją W. Garstki uwzględniono w arkuszu obserwacji takie kategorie jak: stanie nauczycielki za biurkiem; podchodzenie nauczycielki do pierwszych ławek (znaczyłam jako komentarz do utworzonej przeze mnie kategorii – „grupa ławek” oraz „rzędy”); wchodzenie nauczycielki w sferę osobistą uczniów (znaczone jako podchodzenie do jednego ucznia – kategoria „jeden uczeń”). Podobnie w trakcie prowadzonych badań notowano sytuacje, w których nauczycielki stały lub chodziły jedynie po części sali i przez to kontrolowały pracę tylko wybranych uczniów z klasy. W takich przypadkach posłużono się sformułowaną kategorią „stoi przy grupie ławek”. Proponowaną typologię W. Garstki celowo poszerzono o kategorię: „nauczyciel stoi przy tablicy” jako szczególny rodzaj komunikacji w sferze publicznej uniemożliwiający, szczególnie w większych salach lekcyjnych, bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniami. Poza odnotowywaniem czasu utrzymywania określonych kategorii dystansu na bieżąco znaczone również, ile razy nauczycielka przemieściła się, czyli zmieniła kategorię dystansu, w czasie jednej jednostki lekcyjnej.

Gromadząc materiał faktograficzny dotyczący drugiej zmiennej zależnej, czyli organizacji środowiska klasowego w czasie trwania procesu edukacyjnego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych, notowano zgodnie z następującymi wskaźnikami: jakie pomoce dydaktyczne znajdowały się w sali lekcyjnej (były dostępne dla nauczyciela); ile razy nauczycielki wykorzystywały konkretne środki dydaktyczne w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć. Wszystkie spostrzeżenia nanoszono w sporządzonym kwestionariuszu obserwacji skategoryzowanej komunikacji niewerbalnej nauczyciela.

W badaniach uwzględniono obserwacje zajęć lekcyjnych prowadzonych przez 40 nauczycielek, w grupie tej 20 uczyło w klasach III szkoły podstawowej oraz 20 w klasach VI. Zakładano, że ważnymi zmiennymi pośredniczącymi wpływającymi na komunikowanie się nauczycieli z uczniami są: płeć i przedmiot nauczania lub wiodąca edukacja w klasie III. W związku z tym do badań zakwalifikowano wyłącznie kobiety uczące języka polskiego i matematyki. W przypadku nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej obserwowano wyraźnie wyodrębnioną część zajęć poświęconych na edukację polonistyczną i matematyczną. W obrębie każdej z grup (nauczycielki uczące klasy III i VI) z badanej populacji połowę stanowiły nauczycielki prowadzące zajęcia z matematyki, a drugą połowę z języka polskiego. U każdej z badanych nauczycielek obserwowano 2 jednostki lekcyjne, każda po 45 minut. W badaniach uwzględniono również zmienną niezależną – środowisko, w jakim znajduje się szkoła, dlatego badania prowadzono w szkołach miejskich oraz wiejskich (w obu tych środowiskach grupy liczyły po 20 nauczycieli). Obserwowano zatem łącznie 80 godzin zajęć lekcyjnych (jednostki 45 minutowe). Dodać należy także, że biorąc pod uwagę uwzględniane w badaniach zmienne niezależne (klasę, przedmiot nauczania, środowisko, w jakim zlokalizowana jest szkoła), dokonano 40 obserwowanych godzin lekcyjnych w klasach III i 40 w klasach VI;

40 godzin lekcyjnych języka polskiego lub edukacji polonistycznej oraz 40 matematyki lub edukacji matematycznej, w tym 40 godzin lekcyjnych w szkołach miejskich i 40 w szkołach wiejskich.

Badania diagnostyczne służące zebraniu materiału faktograficznego, który miał dać odpowiedź na postawione problemy badawcze, przeprowadzono od września do czerwca w roku szkolnym 2012/2013.

2. Analiza wyników badań własnych

Dokonując analizy zebranego materiału badawczego odniesienia czynione są zarówno do dystansu utrzymywanego przez badane nauczycielki w trakcie prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych, jak i do środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach przez nauczycielki z badanej grupy.

2.1 Dystans fizyczny między nauczycielem a uczniami w procesie edukacyjnym w trakcie zajęć lekcyjnych

Analizując wybrane aspekty komunikacji niewerbalnej między nauczycielkami a uczniami w procesie dydaktycznym, starano się zebrać w realiach szkolnych materiał na temat, jaki fizyczny dystans utrzymywały badane nauczycielki, realizując treści nauczania, inspirując aktywność i kontrolując zachowanie uczniów w trakcie prowadzonych przez nie zajęć. Aby można było analizować różne kategorie dystansu, jaki utrzymywały one na 80 zajęciach lekcyjnych (łącznie 3600 minut obserwacji) w stosunku do swoich uczniów, zestawiono obserwowane kategorie dystansu 40 badanych nauczycielek oraz ustalono, jak często zmieniały one kategorie dystansu w trakcie jednej 45 minutowej jednostki.

Wyniki badań dotyczące kategorii dystansu utrzymywanego przez badane nauczycielki obrazowane są w tabeli 1.

Tabela 1

Dystans badanych nauczycielek według kategorii wyróżnionych przez W. Garstkę

Lp.	Dystans badanych nauczycieli	Wartości parametrów statystyki						Wartości parametrów statystyki					
		Min.	Min.	Min.	Min.	Min.	Min.	Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. stand.	Wsk. odchyl.
		Klasa III						Klasa VI					
1.	I ŁAWKA	6	73	36	34	16,92	47,0%	0	91	26	22,5	18,84	71,8%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	31	5	2,5	7,81	142,6%	0	45	9	4	11,80	124,6%
3.	RZĘDY	2	78	24	18	15,25	64,3%	0	33	16	17,5	8,36	51,2%
4.	TABLICA	0	36	9	4	9,27	108,1%	0	45	13	12	10,16	77,8%
5.	BIURKO	0	34	7	3	9,47	126,7%	0	45	9	5	8,79	101,3%
6.	INNE	0	33	4	2	6,19	152,8%	0	18	3	2	4,69	135,0%
		Edukacja matematyczna / matematyka						Edukacja polonistyczna / język polski					
1.	I ŁAWKA	6	91	33	32	20,27	61,7%	0	63	29	28,5	16,49	56,1%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	45	8	4,5	10,37	125,7%	0	36	7	2,5	9,98	148,9%
3.	RZĘDY	0	51	18	16	12,33	69,3%	6	78	22	21	12,96	58,2%
4.	TABLICA	1	45	13	9,5	10,82	83,2%	0	36	9	6	8,51	98,7%
5.	BIURKO	0	34	6	4	6,46	108,9%	0	45	10	5	10,81	105,7%
6.	INNE	0	33	5	2	7,05	148,3%	0	12	3	2	2,98	107,4%
		Szkoła miejska						Szkoła wiejska					
1.	I ŁAWKA	0	73	30	31	17,11	57,0%	6	91	32	30	19,83	61,6%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	45	12	8	12,18	97,8%	0	12	3	2	3,22	129,0%
3.	RZĘDY	5	40	17	16	7,41	44,2%	0	78	23	20,5	15,93	68,4%
4.	TABLICA	0	45	9	5	10,24	111,6%	0	36	12	11,5	9,43	75,7%
5.	BIURKO	0	37	4	3	5,91	149,6%	2	45	12	10	9,94	81,5%
6.	INNE	0	17	2	1	2,99	168,3%	0	33	6	3,5	6,61	114,9%

Źródło: badania własne na podstawie „Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela”, W. Garstka, 1999, *Życie Szkoły*, 7, s. 486.

Omawiając otrzymane wyniki z badań przedstawione w tabeli 1 w odniesieniu do klas, można zauważyć, że w zakresie dystansu rzędy ławek oraz kategorii inne, nauczycielki klas III wykazywały większy rozstęp częstotliwości ich utrzymywania. Pozostałe kategorie dystansu – jedna ławka, grupa ławek, tablica, biurko – posiadają większe wartości rozstępu w grupie nauczycielek klas VI. Dane te wskazują, w obrębie których kategorii dystansu ruchliwość badanych nauczycielek jest bardziej zróżnicowana. Suma średnich arytmetycznych – 86 – jest wyższa u nauczycielek klas III niż uczących w klasach VI, które przeciętnie zmieniają dystans 76 razy w trakcie jednej jednostki lekcyjnej, co oznacza większą ruchliwość w przestrzeni klasy nauczycielek klas III. One też przeciętnie więcej razy chodzą: przy jednym uczniu, między rzędami ławek, w innych miejscach w klasie, co może świadczyć o tym, że uczniowie młodszy są częściej w bezpośredniej bliskości nauczycielek w trakcie samodzielnej pracy. Nauczycielki VI klas przeciętnie częściej niż te uczące w klasach III podchodziły do: grupy ławek, tablicy i biurka. Sytuacja taka może wynikać z częstszego stosowania pracy grupowej na zajęciach lekcyjnych w klasach starszych oraz z faktu, iż w klasie VI dzieci potrafią przepisywać samodzielnie teksty z tablicy i nie potrzebują bezpośredniego nadzorowania tej czynności, dlatego też nauczycielka może w tym czasie stać przy biurku lub tablicy. Z przeprowadzonych obserwacji lekcji w klasach VI wynika, że nauczycielki częściej stawały przy grupie ławek, np. przy środkowym rzędzie, ławkach z przodu lub z tyłu sali lekcyjnej, ponieważ chciały kontrolować i dyscyplinować niektórych uczniów oraz aktywizować osoby bierne. Część uczniów w sali lekcyjnej stale w trakcie lekcji musiała pracować więc wyłącznie samodzielnie, poza kontrolą nauczycielki. W trakcie obserwacji zauważyłam, że badane nauczycielki przejawiały dwa główne zachowania: albo koncentrowały się na pytaniu aktywnych uczniów, aby, jak sądzę, sprawnie omówić temat zajęć, albo aktywizowały i nadzorowały pracę uczniów słabych, żeby nie dopuścić do opóźnień w toku zajęć (w tych przypadkach udzielały uczniom indywidualnych wskazówek i wyjaśnień).

Przedstawione w tabeli 1 współczynniki zmienności poszczególnych częstotliwości kategorii dystansu nauczycielek pozwalają sądzić, że nauczycielki klas III są mniej zmienne od nauczycielek klas VI w zakresie dystansu 1 ławka. Oznacza to, że ta grupa nauczycielek ma stałą tendencję do podchodzenia do pojedynczych ławek. Taka sytuacja wynika prawdopodobnie z konieczności bezpośredniego nadzoru pracy młodszych dzieci. Natomiast nauczycielki klas wyższych są bardziej stałe w utrzymywaniu dystansu w kategoriach: tablica, biurko oraz grupa ławek.

Analizując dystans, jaki utrzymują badane nauczycielki w trakcie zajęć edukacyjnych z uczniami z uwzględnieniem przedmiotu nauczania, należy podkreślić, że w zakresie kategorii dystansu: 1 ławka, grupa ławek, tablica oraz inne u nauczycielek prowadzących edukację matematyczną i matematykę wartości częstotliwości dystansów mają większy rozstęp. W odniesieniu do pozostałych kategorii dystansu nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego charakteryzują się mniejszą stałością. Nauczycielki matematyki średnio więcej razy stawały przy 1 ławce, grupie ławek, tablicy i w innych miejscach w sali lekcyjnej. Jednak na jednej lekcji różnice w średnich arytmetycznych nie są duże i wynoszą od 1 do 4 podejść, co pokazuje, że u nauczycielek matematyki te kategorie dystansu dominują częstotliwością stosowania nad innymi tylko nieznacznie. Średni współczynnik zmienności w odniesieniu do badanych nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki wynosi 99,1%, a w czasie trwania edukacji polonistycznej oraz języka polskiego 95,83%, co świadczy o podobnej, przeciętnej zmienności dystansów w obu badanych grupach, co może sugerować niewielką zależność przedmiotu nauczania z częstotliwością utrzymywania przez nauczycielki poszczególnych kategorii dystansu.

W tabeli 1 ostatnim kryterium klasyfikacji zebranych materiałów jest środowisko pracy badanych nauczycielek. Analizując dane ilościowe w tym aspekcie, można powiedzieć, że nauczycielki uczące w mieście z większym zakresem zmienności utrzymywały kategorie dystansu: grupa ławek i tablica. Pozostałe kategorie dystansu posiadają większe zakresy zmienności u nauczycielek ze szkół wiejskich. Średnia arytmetyczna częstotliwości dystansów: 1 ławka, rzędy, tablica, biurko i inne jest wyższa u nauczycielek szkół wiejskich, natomiast nauczycielki pracujące w mieście częściej w trakcie jednej lekcji podchodzą do grupy ławek. Nauczycielki z miejskich szkół średnio 74 razy na lekcji zmieniają dystans, te zaś uczące w szkołach wiejskich 88 razy, co wskazuje na większy dynamizm nauczycielek uczących w szkołach w mniejszych miejscowościach. Współczynniki zmienności częstotliwości utrzymywania poszczególnych typów dystansu wynoszą średnio 104,75% w odniesieniu do nauczycielek uczących w miastach oraz 88,52% u pracujących na wsi. Oznacza to, że większy dynamizm objawiający się chodzeniem po klasie nauczycielek ze szkół wiejskich jest bardziej stały niż mniejsza ruchliwość nauczycielek ze szkół miejskich. W obu badanych grupach kategorie rzędy i 1 ławka mają najwyższe średnie arytmetyczne, z jednocześnie najniższymi współczynnikami zmienności. Wynika z tego, że badane nauczycielki najczęściej z największą stałością wykorzystywały ten typ dystansu w trakcie zajęć edukacyjnych. Wyniki zaprezentowane w tabeli 1 wskazują, że zmienna lokalizacja szkoły różnicuje zarówno częstotliwość, jak i współczynniki zmienności każdej uwzględnianej w badaniach kategorii dystansu.

Dokonując analizy dystansu utrzymywanego przez badane nauczycielki z uczniami w trakcie zajęć edukacyjnych w badaniach, zwrócono szczególną uwagę również na łączny czas poświęcony na posługiwanie się każdą z wyróżnionych kategorii dystansu. Wyniki tych badań przedstawione są w tabeli 2.

Rozpatrując wyniki badań własnych zaprezentowanych w tabeli 2, należy zaznaczyć, że nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej średnio poświęcają więcej czasu na stanie przy jednym uczniu i chodzenie wzdłuż rzędów ławek. Również jedynie ta grupa nauczycielek zawsze wykorzystuje te kategorie dystansu (minimum większe od 0). Różnice w średnich arytmetycznych (między nauczycielkami klas III i VI) są znaczne, wynoszą 4 i 6 minut, co potwierdza, że średnio o 11 minut więcej czasu poświęcają one nadzorowaniu pracy dzieci oraz na indywidualne wyjaśnienia dawane poszczególnym uczniom niż nauczycielki klas starszych. W grupie nauczycielek klas VI żadne minimum nie przekracza 0, dlatego nie można mówić o tym, by w tej grupie nauczycielki zawsze stosowały którąś z kategorii dystansu. Nauczycielki klas VI z kolei przeciętnie więcej czasu spędzały na: staniu przy grupie ławek, siedzeniu lub staniu przy biurku oraz w innych miejscach sali. Nauczycielki z obu grup przeciętnie tyle samo czasu spędzały przy tablicy; jednak mediana jest wyższa u nauczycielek klas VI, co wskazuje, że w klasach III więcej czasu nauczycielki poświęcają na zmniejszenie dystansu między sobą a uczniami. Stoją one przy uczniach średnio 29 minut na każdej lekcji, a nauczycielki w klasach VI – 21 minut.

Tabela 2

Czas utrzymywania dystansu fizycznego przez badane nauczycielki według kategorii wyróżnionych przez W. Garstkę

Lp.	Dystans fizyczny	Czas w minutach		Wartości parametrów statystyki				Czas w minutach		Wartości parametrów statystyki			
		Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. Stand.	Wsk. odchyl.	Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. stand.	Wsk. odchylenia.
Klasa III						Klasa VI							
1.	1 ŁAWKA	2	29	13	12	5,97	47,1%	0	27	9	8	5,79	66,4%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	20	5	2	6,96	127,1%	0	40	7	4	7,88	117,7%
3.	RZĘDY	1	33	11	9,5	7,56	70,2%	0	20	5	3	4,52	94,1%
4.	TABLICE	0	20	7	5	4,82	72,7%	0	23	7	6	4,39	67,1%
5.	BIURKO	0	30	8	5	8,09	96,9%	0	34	15	15	8,85	60,6%
6.	INNE	0	10	2	1	1,96	118,6%	0	19	4	1	5,42	136,3%
Edukacja matematyczna / matematyka						Edukacja polonistyczna / język polski							
1.	1 ŁAWKA	2	29	12	13,5	6,97	56,1%	0	18	9	9	4,74	52,8%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	20	6	2,5	6,24	101,1%	0	40	6	2	8,50	141,7%
3.	RZĘDY	0	33	8	4	7,27	96,2%	1	25	8	5	6,52	81,3%
4.	TABLICE	1	23	7	7	5,18	69,7%	0	15	6	5	3,78	65,7%
5.	BIURKO	0	27	9	7	7,72	85,5%	0	34	14	14,5	9,58	68,8%
6.	INNE	0	19	3	1	4,49	131,2%	0	16	2	1	3,87	175,8%
Szkoła miejska						Szkoła wiejska							
1.	1 ŁAWKA	0	29	13	12	6,30	49,3%	1	27	9	7	5,35	62,0%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	40	10	11	8,16	78,2%	0	12	2	1	2,67	152,7%
3.	RZĘDY	1	21	6	4	5,48	85,0%	0	33	9	7,5	7,86	86,2%
4.	TABLICE	0	12	6	5	2,78	50,6%	0	23	8	6	5,69	74,1%
5.	BIURKO	0	34	9	6	9,75	104,0%	2	29	14	12,5	7,71	56,8%
6.	INNE	0	10	1	1	2,38	163,9%	0	19	4	2	5,15	123,4%

Źródło: badania własne na podstawie „Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela”, W. Garstka, 1999, *Życie Szkoły*, 7, s. 486.

Wnioski te pokrywają się z danymi liczbowymi zobrazowanymi w tabeli 1, z których wynika, że większą częstotliwość podchodzenia do uczniów zaobserwowałam u nauczycielek dzieci młodszych. Podobny czas – średnio 7 minut – nauczycielki z obu grup spędzają przy tablicy. Warto jednak dodać, że częściej podchodzą do tablicy nauczycielki klas VI. W edukacji wczesnoszkolnej każdorazowo dłużej stoją one zaś przy tablicy niż ich koleżanki uczące w starszych klasach. Za wątpliwe wychowawczo można uznać sytuacje, w których nauczycielki klas VI formalizują swoje kontakty z uczniami, gdyż dużo czasu spędzają za biurkiem – przeciętnie aż 15 minut na każdej lekcji. Obserwacje zajęć potwierdzają fakt, że ma to związek ze zmniejszoną kontrolą nad zachowaniem uczniów w tym czasie. Również mniejsze współczynniki zmienności dystansu w kategoriach: 1 ławka, rzędy i inne są niższe u nauczycielek klas III, co wskazuje, że nie tylko więcej czasu spędzają one w wymienionych kategoriach dystansu niż nauczycielki klas VI, ale również czynią to z większą stałością niż ich koleżanki uczące w starszych klasach. Fakt ten sugeruje stałą dla danej grupy badanych tendencję do systematycznego czuwania nad pracą uczniów i jednocześnie zmniejszania wobec nich dystansu fizycznego. Współczynniki zmienności dystansu u nauczycielek klas VI są niższe w odniesieniu do kategorii: grupy ławek, tablica, biurko oraz inne. Może to wskazywać na negatywną, stałą tendencję badanych nauczycielek do spędzania większej ilości czasu na zajęciach lekcyjnych w sformalizowanym dystansie od uczniów.

Porównując nauczycielki realizujące treści z edukacji matematycznej i matematyki z nauczycielkami w czasie trwania edukacji polonistycznej i języka polskiego, można zauważyć większe przedziały zmienności u osób uczących matematyki w odniesieniu do kategorii dystansu: 1 ławka, rzędy, tablica i inne. Pozostałe kategorie – grupa ławek i biurko – mają

większy zakres zmienności u nauczycielek w trakcie języka polskiego i edukacji polonistycznej. Analizując średnie arytmetyczne kategorii dystansu, należy uznać, że nauczycielki w trakcie realizacji treści edukacji matematycznej i matematyki przeciętnie więcej czasu spędzały na: staniu przy 1 ławce, tablicy oraz w innych miejscach. Warto jednak zaznaczyć, że nie ma różnic ani w czasie, ani w częstotliwości utrzymywania dystansu – rzędy i grupa ławek – między tymi dwoma grupami nauczycielek. Stan ten prawdopodobnie świadczy o tym, że badane nauczycielki w czasie matematyki, co prawda więcej czasu stoją przy 1 ławce, ale za to cały czas przy tej samej i nie nadzorują pracy wszystkich dzieci w klasie, co wynika pośrednio z faktu, iż wzrost średniej arytmetycznej czasu dystansu z kategorii 1 ławka nie pokrywa się ze znacznym wzrostem częstotliwości zmieniania dystansu w kategoriach rzędy i 1 ławka. Nauczycielki w czasie trwania edukacji matematycznej i matematyki tyle samo czasu co nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego chodziły wzdłuż rzędów oraz stały przy grupie ławek. Znamienne jest też, że nauczycielki języka polskiego i edukacji polonistycznej więcej czasu stały oraz siedziały przy biurku – i to o 5 minut – co wskazuje na tendencję do słabszego bieżącego kontrolowania pracy dzieci na tych lekcjach. Przeciętnie nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki spędzały podobną ilość czasu na staniu lub chodzeniu przy ławkach uczniów co nauczycielki języka polskiego i edukacji polonistycznej (średnie 23 i 24 minuty). Z zaprezentowanych w tabeli 1 i 2 danych wynika, że na zajęciach z matematyki nauczycielki wnikliwiej nadzorowały pracę uczniów w pojedynczych ławkach, zaś na języku ojczystym częściej kontrolowana była praca w grupach i aktywność niektórych dzieci (siedzących w 1 rzędzie lub jakiejś części sali lekcyjnej). Warto zaznaczyć również, że średnia arytmetyczna współczynników zmienności u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki jest niższa (wynosi 89,97%) niż u osób w trakcie edukacji polonistycznej i języka polskiego (u nich wynosi 97,68%), co przemawia za większą zmiennością badanej grupy w odniesieniu do wyróżnionych kategorii dystansu u nauczycielek języka ojczystego.

Analizując przedstawiony materiał w kontekście lokalizacji szkoły, należy stwierdzić, że wyłącznie kategoria rzędy ma minimum większe od zera u nauczycielek szkół miejskich, przez co jedynie ten rodzaj dystansu był stosowany na każdej lekcji w tej grupie nauczycielek. Nauczycielki szkół wiejskich za to na każdej obserwowanej lekcji stosowały dystans jedna ławka i biurko. Średnie arytmetyczne czasu utrzymywania dystansu zaliczanego do kategorii: 1 ławka i grupa ławek są wyższe u nauczycielek z miasta i to o znaczne wartości – kolejno o 4 i 8 minut. Nauczycielki uczące w szkołach wiejskich przeciętnie więcej czasu spędzają na: chodzeniu wzdłuż rzędów, staniu przy tablicy, siedzeniu lub staniu przy biurku albo w innych miejscach klasy szkolnej. Konkludując, można powiedzieć, że nauczycielki ze szkół miejskich w czasie 45 minut lekcji na utrzymywanie dystansu bliskiego uczniom poświęcają 29 minut, a ze szkół wiejskich 20 minut, zatem różnice te są znaczne. Pozawala to sądzić, że przeciętnie nauczycielki ze szkół miejskich są bardziej skłonne utrzymywać zmniejszony dystans w stosunku do uczniów niż osoby ze szkół wiejskich, które aż o 5 minut dłużej na każdej lekcji spędzają za biurkiem i o 5 minut łącznie dłużej przy tablicy oraz w innych miejscach w sali lekcyjnej. Można również z danych ujętych w tabeli 2 wnioskować o tym, iż nauczycielki uczące w miastach z największą stałością czasu na 1 lekcji stoją przy 1 ławce, zaś ze szkół wiejskich najdłużej z najmniejszą zmiennością siedzą lub stoją przy biurku. Średnie arytmetyczne współczynników zmienności dla obu grup badanych nauczycielek są zbliżone, wynosząc 88,5% i 92,53%. Wskazuje to na podobne zróżnicowanie badanych grup w odniesieniu do wszystkich kategorii dystansu fizycznego łącznie.

2.2. Organizacja środowiska klasowego podczas procesu edukacyjnego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych

Zebrany i pogrupowany materiał dotyczący organizowania środowiska klasowego, w którym istotne są dostępne pomoce naukowe wykorzystywane w procesie dydaktycznym został przedstawiony w tabeli 3. Sale lekcyjne w badanych klasach najczęściej wyposażone były w: plansze, mapy i modele, czyli proste wzrokowe środki dydaktyczne. Dość często – w 3 na 4 sale lekcyjne – dostępne były przybory matematyczne, co świadczy o dobrym zaopatrzeniu szkół w tę grupę środków dydaktycznych, jednak należy zaznaczyć, że rozpatrywane są tu łącznie zajęcia z języka polskiego i matematyki, więc nie każda z sal, w której odbywały się obserwowane zajęcia była typową klasą matematyczną. Na połowie (czyli 40 lekcjach) zajęć był dostępny rzutnik i dość często (na 28,8%) magnetofon. Te pomoce dydaktyczne należą do złożonych środków dydaktycznych wzrokowych i słuchowych. Rzadziej dostępne były w salach lekcyjnych (od 16,3% do 21,3%): projektor, tablica multimedialna, komputer czy telewizor, czyli środki wzrokowe złożone wzrokowo-słuchowe.

Tabela 3

Organizacja środowiska klasowego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych

Parametr	Rodzaj pomocy	Klasa III				Klasa VI				Średnia
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski		
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	
Liczba pomocy dydaktycznych w klasie	plansze	9	10	10	10	10	10	9	8	9,5
	mapy	9	10	10	10	10	10	7	8	9,3
	rzutniki	8	3	8	4	0	4	9	4	5,0
	projektory	0	1	2	2	0	4	2	2	1,6
	magnetofony	1	3	4	4	4	0	5	2	2,9
	przybory matematyczne	10	7	10	8	10	10	5	2	7,8
	telewizory	0	1	0	4	8	2	2	0	2,1
	tablice multimedialne	0	1	0	1	2	4	2	4	1,8
	komputery	0	0	0	0	2	6	2	4	1,8
modele	10	10	10	10	10	10	10	4	9,3	
Częstość stosowania dostępnych pomocy dydaktycznych w klasie	plansze	1	4	2	4	2	0	0	6	2,375
	mapy	0	4	0	4	0	0	0	0	1
	rzutniki	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	projektory	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	magnetofony	0	0	0	2	0	0	3	0	0,625
	przybory matematyczne	10	6	8	4	0	2	0	0	3,75
	telewizory	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	tablice multimedialne	0	0	0	0	0	2	0	0	0,25
	komputery	0	0	0	0	0	2	0	0	0,25
modele	10	6	10	4	4	0	1	0	4,375	
Parametr	Rodzaj pomocy									Średnia w %
Procentowe wykorzystanie dostępnych pomocy dydaktycznych w klasie	plansze	11,1	40,0	20,0	40,0	20,0	0,0	0,0	75,0	25,76
	mapy	0,0	40,0	0,0	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,00
	rzutniki	0,0	0,0	0,0	0,0	X	0,0	0,0	0,0	0,00
	projektory	X	0,0	0,0	0,0	X	0,0	0,0	0,0	0,00
	magnetofony	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	X	60,0	0,0	15,71
	przybory matematyczne	100,0	85,7	80,0	50,0	0,0	20,0	0,0	0,0	41,96
	telewizory	x	0,0	x	0,0	0,0	0,0	0,0	X	0,00
	tablice multimedialne	x	0,0	x	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	8,33
	komputery	x	x	x	x	0,0	33,3	0,0	0,0	8,33
modele	100,0	60,0	100,0	40,0	40,0	0,0	10,0	0,0	43,75	

Źródło: badana własne.

Badana grupa nauczycielek najczęściej korzystała w toku nauczania z modeli – używano ich na 43,75% obserwowanych zajęć. Przybory matematyczne były wykorzystywane na 37,5% zajęć edukacyjnych, a plansze na 23,75%. Tylko 2-krotnie badane nauczycielki użyły komputera i tablicy multimedialnej, co stanowi 2,5% obserwowanych zajęć. Magnetofon przydatny był 5 razy, czyli w 6,25% wszystkich obserwowanych lekcji. Mapy zastosowane były łącznie na 10% spośród obserwowanych zajęć edukacyjnych. Rzutniki, projektory, telewizory ani raz nie były wykorzystane przez badane nauczycielki. Najwyższy wskaźnik wykorzystania, mierzony stosunkiem częstotliwości zastosowania środka dydaktycznego do jego dostępności w klasie, mają kolejno: modele, przybory matematyczne, plansze, magnetofony, mapy, tablice multimedialne i komputery. W odniesieniu do rzutników, projektorów i telewizorów wskaźnik ten wynosi 0%. Przedstawione wyniki obrazują zjawiska, które obserwowano w trakcie 80 godzin edukacyjnych zajęć. Mając na uwadze pytanie, które postawiono w problematyce badawczej, istotne jest rozpatrzenie zebranego i uporządkowanego materiału w odniesieniu do konkretnych aspektów zmiennych niezależnych.

Analizując badaną grupę nauczycielek w kontekście zespołu klasowego, z którym nauczycielka prowadziła zajęcia, można stwierdzić, że nauczycielki III klas najczęściej stosowały przybory matematyczne i modele – wskaźniki wykorzystania to 80% oraz 75%. Wysoki – przekraczający 50% – wskaźnik korzystania z pomocy matematycznych związany jest z faktem, że na edukacji polonistycznej również występowały elementy liczenia z wykorzystaniem prostych wzorów dydaktycznych, co jest uzasadnione kształceniem zintegrowanym. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej posługiwały się ponadto: planszami, mapami oraz magnetofonami. Wskaźniki wykorzystania wymienionych środków dydaktycznych wynoszą kolejno: 28,2%, 20,51% i 16,67%. Pozostałe środki dydaktyczne w ogóle nie były wykorzystywane. Komputera nie było w żadnej z sal lekcyjnych, w których odbywały się zajęcia edukacji wczesnoszkolnej. Nauczycielki klas VI stosowały nieznacznie bardziej różnorodne środki dydaktyczne w stosunku do koleżanek uczących w klasach niższych, tj.: magnetofony, plansze, modele, tablice multimedialne, komputery i przybory matematyczne. Żaden ze wskaźników wykorzystania nie przekroczył jednak 30%. Wskaźniki wykorzystania środków dydaktycznych kolejno wynoszą: magnetofony – 27,27%, plansze – 21,62%, modele – 17,65%, tablica multimedialna – 16,67%, komputer – 14,29%, a przybory matematyczne – 11,76%. Nauczycielki klas VI nie korzystały w trakcie obserwowanych zajęć lekcyjnych z map, rzutnika, projektorów i telewizora, dlatego te środki dydaktyczne posiadają wskaźnik 0%.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że badane nauczycielki klas III relatywnie częściej od uczących w klasach VI używały: przyborów matematycznych, modeli, plansz i map. Częstsze korzystanie z przyborów matematycznych i map wynika ze specyfiki prowadzenia zajęć na etapie kształcenia zintegrowanego. Na początkowym etapie edukacji wskazane jest, aby w edukacji polonistycznej w formule nauczania zintegrowanego były też elementy edukacji matematycznej, plastycznej, muzycznej, społecznej, przyrodniczej czy technicznej. Osoby uczące w klasach VI relatywnie częściej stosowały magnetofony, tablice multimedialne i komputery. Wskazuje to na większą skłonność nauczycielek klas III do wykorzystywania dostępnych prostych środków dydaktycznych, a złożonych przez nauczycielki klas VI. Potwierdza ten fakt obserwowana rzeczywistość szkolna – nauczycielki klas III posiadały większą bezpośrednią dostępność do plansz, map, rzutników, magnetofonów, przyborów matematycznych i modeli, a klas VI do telewizorów, tablic multimedialnych oraz komputerów. Nauczycielki klas III zatem bezwzględnie częściej mają dostępne w klasie proste (poza magnetofonami),

a nauczycielki klas VI złożone środki dydaktyczne. Prawidłowość ta koresponduje z wiekiem rozwojowym uczniów i podstawową zasadą dydaktyki nauczania „od prostego do złożonego”.

Odnosząc się do dymensyjnego podziału badanych nauczycielek według przedmiotów nauczania, należy zaznaczyć, że badane nauczycielki matematyki stosowały nieznacznie częściej niż te uczące języka ojczystego pomoce dydaktyczne. Wykorzystywały one: plansze, mapy, przybory matematyczne, tablice multimedialne i komputery. Procentowe współczynniki wykorzystania przez nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki wymienionych środków dydaktycznych są następujące: modele – 50%, przybory matematyczne – 48,64%, tablica multimedialna – 28,57%, komputer – 25%, plansze – 17,85% i mapy – 10,25%. Nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego wykorzystywały 5 różnych pomocy dydaktycznych. Wyliczony dla nich wskaźnik wynosi: przybory matematyczne – 48%, modele – 44,12%, plansze – 32,43%, magnetofon – 3,33%, mapy – 11,43%. Nauczycielki edukacji matematycznej oraz matematyki relatywnie częściej używały modeli, przyborów matematycznych, tablic multimedialnych oraz komputerów, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego plansz, magnetofonów i map. Zaznacza się relatywnie wyższa tendencja do stosowania multimediiów u nauczycielek matematyki i edukacji matematycznej, co przekłada się na częstsze stosowanie przez tę grupę badanych złożonych wzrokowych i słuchowych środków dydaktycznych. Nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego względnie częściej używały wzrokowych środków dydaktycznych oraz magnetofonu, który należy do złożonych słuchowych pomocy dydaktycznych. Nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki posiadały w klasach bezwzględnie większą dostępność do: plansz, map, przyborów matematycznych, telewizorów, komputerów i modeli, zaś nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego do rzutników oraz magnetofonów. Tablice multimedialne były dostępne obu grupom badanych nauczycielek w takim samym stopniu.

Biorąc pod uwagę lokalizację szkoły, trzeba zaznaczyć, że nauczycielki uczące w mieście wykorzystywały jedynie 4 rodzaje środków dydaktycznych tj.: plansze, magnetofony, przybory matematyczne i modele. Współczynniki wykorzystania wymienionych pomocy dydaktycznych w układzie od wartości największej do najmniejszej przedstawiają się następująco: modele – 62,5%, przybory matematyczne – 51,43%, magnetofony – 21,43% oraz plansze – 13,16%. Nauczycielki uczące w szkołach wiejskich zastosowały w trakcie 40 obserwowanych zajęć lekcyjnych aż 7 z wymienionych grup środków dydaktycznych. Współczynniki wykorzystania można przedstawić w szeregu malejącym: przybory matematyczne – 55,6%, plansze – 36,8%, modele – 29,4%, magnetofony – 22,2%, mapy – 21,1%, komputery i tablice multimedialne po 20,0%. Poza modelami wszystkie stosowane pomoce dydaktyczne względnie częściej były wykorzystywane przez nauczycielki uczące w szkołach wiejskich. Znamienne jest, że – poza magnetofonami – nauczycielki uczące w miastach stosują proste środki dydaktyczne, zaś pracujące na wsiach relatywnie częściej wykorzystywały złożone środki dydaktyczne. Świadczy to niewątpliwie o wyrównywaniu się szans edukacyjnych uczniów uczących się w szkołach znajdujących się w mniejszych miejscowościach. Nauczycielki uczące w szkołach miejskich posiadały bezwzględnie większą dostępność do: rzutników, magnetofonów, przyborów matematycznych, telewizorów i modeli, zaś nauczycielki ze szkół wiejskich do map, projektorów, tablic multimedialnych, komputerów, co wskazuje na coraz lepsze wyposażenie szkół wiejskich w złożone i kosztowne środki dydaktyczne, a także może pozytywnie rokować na przyszłość w zakresie szans edukacyjnych dzieci uczących się w szkołach pozamiejskich.

Podsumowanie

W planowaniu procesu kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej i w wyższych klasach szkoły podstawowej warto dbać nie tylko o jakość komunikacji werbalnej, ale również o odpowiednie kontrolowanie wysyłanych przez nauczycieli do uczniów komunikatów niewerbalnych. Jak pokazują badania naukowe, treść zawarta w komunikacji werbalnej stanowi jedynie 7% informacji docierającej do odbiorcy, sposób formułowania kanału wokalnego, czyli to, jak mówimy, jest źródłem 38% informacji odbieranych przez odbiorcę, a pozostałe 55% jest interpretowane dzięki zrozumieniu mowy ciała nadawcy przez odbiorcę (Thomson, 1998, s. 105). To, w jaki sposób nauczyciele wykorzystują pozawerbalne kanały komunikacji w znacznym stopniu może zatem wpływać na efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego, rzutować na atmosferę panującą na zajęciach, rodzaj relacji nauczyciel-uczeń oraz ułatwiać lub utrudniać odbiór treści przekazywanych kanałem werbalnym. Warto dbać, by nauczyciele, bez względu na to, w jakich klasach uczą, z jakich przedmiotów prowadzą zajęcia edukacyjne i w jak dużej miejscowości pracują, mogli mieć dostęp do różnorodnych środków dydaktycznych. Ważne jest również by mieli oni merytoryczne oraz metodyczne przygotowanie w zakresie wykorzystywania dostępnych pomocy dydaktycznych w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć. Istotna wydaje się też świadomość roli dystansu utrzymywanego przez osoby nauczające w stosunku do osób uczących się. Charakter dystansu utrzymywanego w trakcie procesu kształcenia między jego podmiotami oddziałuje na jakość kontroli sprawowanej przez nauczycieli nad uczniami, a przez to może mieć związek z jakością wykonywanych przez uczniów zadań oraz z dyscypliną utrzymywaną na zajęciach lekcyjnych. Dbając zatem o jakość komunikacji niewerbalnej w trakcie zajęć lekcyjnych można nauczanie w szkole uczynić procesem bardziej efektywnym, szybszym oraz przyjemniejszym dla wszystkich jego uczestników.

Bibliografia

- Abramowicz, W., Gogołka, W., Stokłosa, J., Sysło, M.M. (2002). Obywatele globalnego społeczeństwa informacyjnego. W: W. Cellary (red.), *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, Program Narodów Zjednoczonych do Rozwoju* (s. 121). Warszawa: Wydawnictwo Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP).
- Benedikt, A. (2002). *Mowa ciała*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Garstka, W. (1999). Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela. *Życie Szkoły*, 7, 480-492.
- Jągłowska, M. (2009). Komunikacja w edukacji. Cechy charakterystyczne dla komunikacji w grupie. W: M. Nowak-Dziewianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania* (s. 92-100). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza ANTYKWA.
- Sztejnberg, A. (2001). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Thomson, P. (1998). *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano, i odnieś sukces*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Jana BURGEROVÁ

Prešovská univerzita v Prešove

KOMUNIKÁCIA A KOOPERÁCIA DIGITÁLNEJ GENERÁCIE – VÝZVY A OHROZENIA

Streszczenie

Wylaniające się pokolenie dostosowuje i modyfikuje życie prywatne do warunków środowiska podlegającego wpływowi technologii. Jak zmieniają się warunki placówek edukacyjnych? Czy środowiska i metody uczenia się są wystarczająco motywujące dla współczesnego pokolenia? Są to te problemy, których dotyczy przedstawiony tekst. Analizowane wyniki zostały oparte na badaniach przeprowadzonych przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Preszowie.

Słowa kluczowe: komunikacja, współpraca, środowisko internetowe, zintegrowane portale edukacyjne.

Streszczenie

The emerging generation adjusts and modifies private lifestyle to adapt to the environment influenced by technology. How conditions in institutions of learning are changing? Are environment and teaching methods sufficiently motivating for modern generation? These are the issues touched upon in this article. The analyzed data was the result of the research conducted by the Department of Pedagogy of the University of Presov.

Słowa kluczowe: communication, cooperation, web environment, integrated education platforms.

Úvod

Bez ohľadu na označenie súčasnej generácie /MillennialGeneration–prvá sa pznačuje generácia mladých v rokoch 1982-2000 (Howe, Strauss,1991), NetGeneration, ktorá je podľa Tapscot (1997) generáciou prirodzene používajúcou digitálne média, DigitalNatives – podľa Prenského (2001), sú „native speaker” alebo „native” používatelia počítačov a internetu. V literatúre sa môžeme stretnúť aj s označením Y Generation (Zhao, Liu, 2008), a za ňou nasledujúca generácia X, ktorá práve univerzitné štúdium ukončila a strieda ju Z generácia – študenti narodení medzi rokmi 1990 and 2010/ podstatnú časť tvorí komunikácia, menej kooperácia prostredníctvom internetu, sociálnych sietí, v menšom vzdelávacích prostredí. Keďže vo vzdelávaní považujeme komunikačnú a kooperačnú dimenziu za mimoriadne dôležitú z hľadiska úspešnosti vzdelávania, venujme tento príspevok predmetnej téme.

1. Komunikácia

Komunikácia je dôležitou súčasťou edukačného procesu nielen v klasických triedach, ale aj vo virtuálnom vzdelávacom prostredí. V súvislosti s komunikáciou, ku ktorej dochádza vo vyučovaní sa v literatúre stretávame s termínom pedagogická komunikácia. Průcha (2005) definuje pedagogickú komunikáciu ako *výmenu informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu*. Slúži na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov, informácie sú sprostredkované verbálne a neverbálne. Pedagogická komunikácia sa riadi špecifickými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov. Má priestorové a časové dimenzie.

V pedagogickej encyklopédii uvádza Průcha (2009) nasledovné *charakteristiky pedagogickej komunikácie*:

- Uskutočňuje sa prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov ako sled komunikačných aktov a situácií.
- Je riadená učiteľom a má špecifické pravidlá vymedzujúce rolu a právomoc komunikačných partnerov.
- Plní rôzne funkcie: Slúži na prezentáciu obsahu vzdelávania, k uskutočňovaniu cieľov výchovy a vzdelávania, k riadeniu triedy, k navodzovaniu vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, k odovzdávaniu informácií nevzťahujúcich sa priamo k výučbe.
- Vytvára konkrétnu psychosociálnu klímu v triede a zároveň je úrovňou tejto klímy ovplyvňovaná.
- V školách jednotlivých krajín má svoje špecifické charakteristiky v závislosti na type národnej (etnickej) kultúry.
- Kasíková a kol. (2007) uvádza nasledovné *obmedzenia pedagogickej komunikácie*:
- priestorové obmedzenia pedagogickej komunikácie (prebieha v miestnostiach na to určených, učebni, dielni, laboratóriu, telocvični, školskej knižnici atď.),
- časová limitovanosť (jednostranne vymedzený čas rozvrhom hodín, dĺžkou vyučovacej jednotky, absencia komunikácie učiteľa pri domácej príprave žiakov a i.),
- vymedzenie obsahu a programu komunikácie (voľnosť učiteľa ovplyvňovaná v určitej miere učebnými osnovami, rozpisom pedagogických úloh na vyučovaciu jednotku, témou hodiny atď.),
- vymedzenie pedagogickej komunikácie pravidlami správania (limitované sociálne roly učiteľa a žiaka, vzťahom podriadeného a nadriadeného),
- vplyv priestorového rozmiestnenia žiakov na pedagogickú komunikáciu (význam má umiestnenie žiaka a učiteľa v triede),
- vplyv vyučovacej metódy na pedagogickú komunikáciu (často prevládali slovné prejavy učiteľa vo výučbe),
- pedagogická komunikácia limitovaná organizačnou formou výučby (spôsob komunikácie ovplyvňujú všetky tri základné formy vyučovania – hromadné, skupinové i individualizované),
- vplyv asymetrie sociálnych rolí na pedagogickú komunikáciu (dané sociálne roly učiteľa a rolami žiaka, učiteľovým sociálnym štatútom a štatútom žiaka, ktoré sú rozdielne).

Internet ako komunikačné médium priniesol do medziľudskej komunikácie nové prvky a jeho vplyv sa označuje ako obohacujúci (informačná dostupnosť, interaktivita pri výmene správ, rýchlosť komunikácie), ale aj ako obmedzujúci (vplyv na kvalitu reči a myslenie).

Vybíral (2000) poukazuje na vplyv elektronickej komunikácie na jazyk v oblasti štylistiky, syntaktiky, kompozície i štýlu a uvádza, že k ochudobňovaniu jazyka dochádza z niekoľkých dôvodov: účastníci prejavu reagujú bez premýšľania, s menším množstvom korektúr počas rečového aktu, i po jeho skončení, účastníci si osvojujú spoločne zdieľaný jazyk, s obmedzenou slovnou zásobou, účastníci majú nedostatočne kultivovanú slovnú zásobu, používaný jazyk môže byť výrazom odporu voči konformným používateľom spisovného jazyka.

Zároveň sa autor venuje aj špecifikám diskusie na Internete z dvoch pohľadov:

- diskusia ako „vykecanie sa”, radenie komunikačných exhibícií, kedy je dialóg iba obyčajným radením kratších, či dlhších monológov, častokrát s prvkami vulgarity;
- diskusia ako konštruktívny proces, kedy sa účastníci hlásia do diskusie, posielajú návrhy, pýtajú sa, súhlasia, či nesúhlasia, regulujú a riadia diskusiu a prichádzajú ku tvorbe dohôd.

V kontexte komunikácie vo virtuálnom vzdelávacom prostredí možno k ďalším obmedzeniam priradiť:

- absenciu neverbálnej komunikácie, komunikácia neprebieha face to face;
- negatívny dopad na pravidlá správania sa počas komunikácie (kyberšikana);
- problém s podvádzaním a plagiátorstvom;
- zvýšené nároky na organizáciu práce učiteľa (virtuálne konzultačné hodiny, onlinechat mimo pracovného času, zapájanie sa do diskusií, sledovanie aktivity študentov mimo prezenčnej výučby a pod.);
- problémy s technickým vybavením (pomalé pripojenie na sieť, nekompatibilita programov, zastarané verzie a pod.).

Aj napriek spomenutým obmedzeniam prináša komunikácia vo virtuálnom vzdelávacom prostredí prostredníctvom nástrojov synchrónnej či asynchrónnej komunikácie mnohé výhody, zvlášť z pohľadu učiaceho sa.

2. Kooperácia

Z lat. cooperare – spolupracovať – je zložitý spoločenský jav, ktorý sa stal predmetom skúmania mnohých vedných disciplín- sociológia, politológia, história, psychológia, etika a pod.) a ktorý možno triediť podľa rôznych hľadísk (Kasíková, 2007).

Mareš (2013) poukazuje na terminologickú nejednotnosť prekladu pojmov *collaborativelearning* a *cooperativelearning*. Rôzni autori uvádzajú nasledovné rozdiely:

- Oba pojmy sa týkajú spolupráce ľudí pri učení sa. Collaborativelearning je však pojmom širším, cooperativelearning je jeho špeciálnym prípadom.
- Ide o rôzne pojmy. Collaborativelearning vyjadruje postoj jedinca k učeniu, jeho životnú filozofiu, ktorá odmieta súťaženie a súperenie ľudí. Nie je to pedagogická technika, či metóda. Cooperativelearning je konkrétna pedagogická metóda, ktorá sa používa v školách.
- Ide vecne o to isté, rozdiel je iba v tom, že pojem collaborativelearning sa používa na vysokých školách a vo vzdelávaní dospelých a pojem cooperativelearning na stredných a základných školách.

Vzhľadom na túto terminologickú nejednotnosť prináša Mareš (2013) pojem *kooperatívne vyučovanie*, ktoré charakterizuje ako prípad sociálneho učenia, kde sa žiaci učia v malých skupinách. Skupina má spoločný cieľ a rieši spoločnú úlohu. Kooperatívne vyučovanie zahŕňa spoločnú deľbu práce, vzájomnú pomoc, hľadanie spoločného riešenia, diskutovanie rôznych názorov, vzájomné hodnotenie, vzájomnú sociálnu závislosť pri dosahovaní spoločného cieľa, skupinovú odmenu za splnenú úlohu a dosiahnutie cieľa. Kooperatívne vyučovanie obohacuje proces učenia o vzájomnú spoluprácu, preto obvykle vedie k vyšším výkonom a lepšiemu naučeniu sa, ako keby sa učil každý sám.

V pedagogike sa s princípom kooperácie stretávame v kooperatívnom vyučovaní, ktoré sa začalo využívať v druhej polovici dvadsiateho storočia v USA. Jeho podstatou je podľa Petláka (2004):

- Partnerstvo – žiaci sa učia lepšie, keď majú možnosť spolupracovať na jednom projekte, princíp súťaženía nahrádza partnerstvo.
- Pružnosť – existuje množstvo spôsobov realizácie kooperatívneho vyučovania.
- Vzájomná pomoc – všetci si musia vzájomne pomáhať, spolupráca je prínosná pre každého žiaka.
- Kognitívna zložitosť – žiak sa dostáva do rôznych kognitívnych, psychologických a sociálnych situácií, v ktorých sa učí reagovať.
- Rozmanitosť sociálnych situácií – vyučovanie vedie k osvojeniu si hodnotného správania, k eliminácii súťaživosti, ku vzájomnej tolerancii a pod.
- Zlepšenie sebahodnotenia – pri úspechu skupiny sa žiak učí vidieť aj seba samého pozitívne, cíti, že nie je sám, že sa môže obrátiť v prípade potreby na spolužiakov.

Kooperácia je jedným z podstatných prvkov fungovania spoločností. Aj napriek trendom globalizovaného sveta, ktorými sú výchova jedinca schopného presadiť sa v konkurenčnom prostredí, častokrát založenom na súťažení, sme v reálnom živote súčasťou tímov (či už súkromných alebo pracovných), v ktorých je kooperácia nevyhnutnou sociálnou zručnosťou. Kooperatívne prístupy ku výchove a vzdelávaniu reagujúce na aktuálne potreby spoločnosti vytvárajú potenciál, ktorý môže prispievať ku riešeniu podstatných problémov súčasného sveta. Ak hovoríme o naliehavosti spolupráce v edukačnom procese, nie je prekvapujúce, že potreby učenia sa sociálnym zručnostiam odzrkadľujú aj v prístupe ku elektronickému vzdelávaniu. Podľa Mareša (2013) prináša kooperatívne vyučovanie prostredníctvom počítača dva problémy: 1. Skutočná sociálna interakcia medzi ľuďmi nie je realizovateľná jednoducho. Nefunguje spontánne, musí sa zorganizovať, rozbehnúť ju prináša väčší problém, než ju udržať v chode. 2. Sociálna interakcia musí byť dobre premyslená a cielene zabudovaná do programu. Systém výučby musí vytvárať to, čo špecialisti nazývajú pozitívna vzájomná závislosť žiakov, či študentov na priebehu a výsledkoch spoločného učenia sa.

Ako druhý z problémov sa javí absencia afektívneho, emočného aspektu sociálnej interakcie. Práca na diaľku prináša množstvo emočne sýtených situácií. Obzvlášť náročné je vyhodnotenie prínosu každého člena skupiny, nakoľko učiteľ nie je pri kooperácii prítomný.

Dynamický rozvoj IKT, najmä Internetu a jeho služby www prinášajú množstvo nových výziev v elektronickom vzdelávaní a s nástupom web 2.0 i nové možnosti podpory komunikácie a kooperácie vo virtuálnom vzdelávacom prostredí.

3. Onilne nástroje podporujúce komunikáciu a kooperáciu

Ak chceme v súvislosti s elektronickým vzdelávaním hovoriť o komunikácii a kooperácii, je nevyhnutné spomenúť vývojové fázy Internetu a ich vplyv na vzdelávanie. Zouněk (2012) podrobnejšie popisuje fázy vývoja Web-u 1.0 a Web-u 2.0.

Web 1.0, prvá fáza, bola charakteristická prevažne statickým publikovaním informácií, či poznatkov na webe v hypertextovej podobe, je preto charakterizovaná ako *fáza kognitívna*. Prevládalo jednostranné šírenie informácií, pretože možnosť publikovať na webe nemal každý, ale iba používatelia disponujúci drahými a pomerne zložitými technológiami. Ostatní používatelia tak mali dostupné veľké množstvo informácií, ale nemohli sa takmer vôbec podieľať na ich (spolu) vytváraní či evaluácii (napr. pomocou komentárov).

Okolo roku 2005 sa objavujú nové platformy a aplikácie, ktoré prinášajú zásadnú zmenu. Ich filozofia je postavená na *komunikácii používateľov, spolupráci a zdieľaní rôznych typov informácií*. Navyše sú na internete k dispozícii používateľom prevažne zadarmo a sú aj relatívne ľahko ovládateľné, pretože nevyžadujú žiadne špecifické (technické) zručnosti. V tomto kontexte

dochádza k postupnej premene Internetu do podoby všeobecne označovaného ako web 2.0 alebo dokonca web 3.0. Túto fázu môžeme všeobecne označiť ako *fáza (sociálne) konštruktívna*. Od pôvodnej podoby celosvetovej siete sa web 2.0 líši teda predovšetkým vznikom priestoru pre komunitnú tvorbu a zdieľanie zdrojov, v rámci ktorého používateľ Internetu opúšťa rolu pasívneho príjemcu a začína sa zapájať ako spolutvorca jeho dynamického obsahu.

Online nástroje podporujúce komunikáciu a kooperáciu predstavujú jeden z hlavných pilierov konceptu *e-learningu 2.0*, ktorého princíp spočíva v *utváraní, zdieľaní a opätovnom používaní ("recyklácii") informácií, skúseností a zručností v rámci komplexnej učiacej sa komunity (vid' obr. 7) a v naplnení všetkých rozmerov sociálneho učenia* (Brown, Adler in Zounek, 2008).

Nástroje podporujúce komunikáciu a kooperáciu		
Asynchronná komunikácia	Synchronná komunikácia	Tímová spolupráca
<ul style="list-style-type: none"> • Email (<i>Gmail</i>) • Diskusné fóra • Mikroblog (<i>Twitter</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Instant Messaging (<i>ICQ</i>) • Internetová telefónia (<i>Skype</i>) • Zdieľanie obrazovky (<i>Join.me</i>) • Livestreaming (<i>Ustream</i>) • Liveblogging (<i>CoveritLive</i>) • Webinár (<i>Adobe Connect</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Výmena súborov (<i>Ulož.to</i>) • Weblog (<i>Blogger</i>) • Wiki (<i>Mediawiki</i>) • Správa a zdieľanie dokumentov (<i>Google Dokumenty</i>)

Obrázok 1. Nástroje podporujúce spoluprácu a komunikáciu (upravené a doplnené podľa Kitsantan, Dabbagh in Zounek, 2012).

Diskusné fórum

Diskusné fóra sú popri e-mailoch hlavným nástrojom asynchrónnej komunikácie. Môžeme charakterizovať ako webové stránky, alebo ich časti, v rámci ktorých môžu používatelia publikovať svoje názory alebo reagovať na príspevky ostatných prispievateľov. Asynchrónna podoba komunikácie znamená, že účastníci diskusie nemusia byť pripojení k Internetu v rovnakom čase. Základné podoby online diskusií:

- samostatne fungujúce diskusné fóra – spravidla sa jedná o diskusie odborných alebo záujmových skupín, fóra poskytujúce poradenstvo a pod.;
- diskusné fóra ako súčasť webových stránok a portálov – klasickým príkladom sú spravodajské servery, ktoré pomocou diskusných fór zbierajú spätnú väzbu na svoje články a prezentované témy;
- diskusné fóra ako súčasť virtuálnych prostredí – diskusné fóra slúžiace ku komunikácii vymedzenej skupiny používateľov rôznych systémov, typickým príkladom sú fóra v kurzoch v rámci prostredí LMS.

K *výhodám* patria: dostupné kedykoľvek, u niektorých typov študentov môžu znižovať ostych diskutovať, uchovávanie histórie príspevkov, spätná analýza príspevkov môže napomôcť porozumeniu pohľadu na danú problematiku, flexibilita, možnosť moderovania samotnými študentmi.

Medzi *nevýhody* radíme: nerovnomerné zapojenie študentov do diskusie, čo môže spôsobiť neúčelnosť diskusie, zhoršenie sociálnych vzťahov v skupine, dlhé čakanie na odpoveď, nepresnosť reakcií, pri veľkom počte účastníkov náročnosť na moderovanie, nie je vhodná pre náročné témy, ktoré vyžadujú aj iné formy komunikácie.

Instantmessaging (IM) a internetová telefónia

Instantmessaging je ďalší rozšírený spôsob komunikácie, veľmi podobný chatu. Do tejto skupiny patrí celá rada komunikačných protokolov a klientov. K jeho využívaniu sa najčastejšie používajú špeciálne programy, ktoré je nutné nainštalovať. Výhodou messengerov je, že hoci sú primárne určené na synchrónnu komunikáciu, umožňujú aj komunikáciu asynchrónne. Pokiaľ totiž nie je účastník komunikácie práve pripojený, je možné mu aj naďalej posielat odkazy, ktoré sa účastníkovi zobrazia hneď po pripojení. K najrozšírenejším patria ICQ, existuje však celá rada ďalších (GoogleTalk, Jabber, Windows Live Messenger, MySpaceIM, Yahoo! Messenger, a i.).

Internetová telefónia (napr. program Skype), sa tešil v posledných rokoch mimoriadnej obľube. Skype umožňuje popri telefonovaní prostredníctvom Internetu aj zasielanie textových správ, rovnako ako celý rad funkcií (zasielanie súborov, odkazov a i.) zhodných s niektorými klientmi instantmessagingu. Medzi zaujímavé funkcie patrí ďalej napríklad nahrávanie hovoru, či zdieľanie pracovnej plochy. Skype umožňuje tiež konferenčné rozhovory (aj moderované), v ktorých spolu môžu komunikovať až desiatky účastníkov. Výhodou je, že celý rad služieb je poskytovaný zadarmo. U mnohých služieb však existujú platené verzie, kde už možno počítať s vyšším komfortom i s kvalitou služieb. V súčasnej dobe „nadvládu“ nad komunikáciou tohto typu prebrali sociálne siete, najmä Facebook alebo Google+.

Výhody: uľahčenie komunikácie medzi študentmi a učiteľom (najmä pri kombinovaných formách štúdia), tzv. virtuálne konzultačné hodiny, možnosť uchovávanía záznamu komunikácie, možnosť zasielania súborov ako súčasť komunikácie, možnosť komunikácie so zahraničnými študentmi, expertmi, možnosť realizácie výskumných rozhovorov, základné služby sú bezplatné.

Nevýhody: obmedzená bezpečnosť, riziko napadnutia vírusmi, zneužitia obsahu a pod., technické problémy (pomalý Internet, výpadky Internetu a pod.), „zahľtenosť“ neustálou komunikáciou, nemusí vyhovovať tým, ktorí preferujú osobný kontakt.

Webinár

Už zo samotného názvu vyplýva, že ide o kombináciu slov web a seminár, t.j. seminár realizovaný vo virtuálnom prostredí za pomoci bezplatnej aplikácie, či online služby (napr. bigbluebutton.org), ale je možné využívať taktiež komerčné produkty. Ich potenciál spočíva v sprístupnení vzdelávania účastníkom, ktorí sú v rovnakom čase na rozličných miestach. Aplikácie umožňujú realizovať tradičnú prednášku, seminár, či workshop. Účastníci majú k dispozícii všetky potrebné nástroje na vyučovanie. Môžu spolu audio-vizuálne alebo textovo (chat) komunikovať. Všetci môžu mať k dispozícii prezentáciu učiteľa alebo prezentujúceho študenta. Je možné zdieľať obrazovku alebo len určitú aplikáciu počítača ktoréhokoľvek účastníka, možno si prípadne robiť poznámky na virtuálnej tabuli, ktoré vidia všetci účastníci. Samozrejmosťou je možnosť nahrávať do webináre súbory. Pomocou webinárov je tiež možné vykonávať rôzne formy hodnotenia či dokonca skúšanie.

Výhody: prekonanie lokálnych a časových obmedzení, flexibilitná voľba času vyučovania (žiadna viazanosť na konkrétnu miestnosť), nižšie náklady na usporiadanie akcií (eliminácia nákladov na cesty, diéty, náklady na prenájom priestorov, náklady na energie a pod.).

Nevýhody: náročná príprava, nutnosť účasti študentov v rovnakom čase (problém so zladením času), nedostatočné technické vybavenie účastníkov, obmedzená bezpečnosť (nevhodné pre semináre s nárokmi na súkromie, problém ochrany autorských práv a pod.).

Wiki

Je potrebné rozlišovať medzi Wiki ako softvérovou technológiou, resp. prostredím a medzi konkrétnymi projektmi, ktoré sú v prostredí Wiki realizované a sú venované určitej téme, či obsahu. Niekedy sa toto rozlíšenie vyjadruje použitím pojmov wiki-softvér, resp. wiki-web. Wiki-webov existujú tisíce. Najznámejší a najväčší je Wikipédia. Vo Wiki projektoch si môžu tvoriť študenti a pedagógovia zaujímavé vysokoškolské učebné materiály. Len samotná nezisková organizácia WikimediaFoundation, ktorá prevádzkuje Wikipédiu, spravuje niekoľko ďalších projektov na báze Wiki. Každá *Wiki je nástroj svojou podstatou konštruktivistický a kolaboratívny*, je možné ju využiť ku spolupráci študentov, na akomkoľvek školskom projekte.

Pre proces učenia má veľkú cenu, že Wikipédia – a každá iná wiki – trvalo skladuje všetky verzie, ktoré článok kedy mal (u Wikipédie v záložke História) a umožňuje ich navzájom ľahko porovnávať; pri každej zmene je jasné, kto ju vykonal. Možno tak ľahko hodnotiť prácu študentov. Zaujímavá môže byť tiež možnosť využiť tieto postupne zdokonaľované verzie článkov vo Wikipédii ako materiál pre precvičovanie (hľadanie cudzích chýb) alebo výskum.

Za *výhody* považujeme: stabilný zdroj s aktuálnym obsahom, sociálny kooperatívny experiment (projekt komunity ako cenný prejav občianskej spoločnosti), nenáročné zvládnutie základov editácie, dobrá evidencia práce účastníkov (archivácia vývojových zmien každej stránky), dobré nástroje pre tímovú komunikáciu, nutnosť úspornej formulácie v jasne vymedzenej štýlovej rovine, ponúka používateľský najprístupnejšiu skúsenosť so spracovaním textu v „non-wysiwyg” režime.

Ako *nevýhody* vidíme: nie je ideálna pre prácu študentov na jednom hesle (na rozdiel od DokumentovGoogle neumožňuje sledovať prácu súbežne editujúcich účastníkov), zásahy do editácie zo strany cudzích wikipedistov, nízka, či premenlivá úroveň obsahu.

4. Komunikácia a kooperácia v kontexte nástrojov Moodle

Na komunikáciu vo virtuálnych triedach Moodle môžeme vyžiť diskusné fórum, chat, správy, anketu, dotazník, blog, komentáre, prieskum a quickmail. Každé z uvedených nástrojov má svoje špecifiká a vhodné využitie ich kombinácií ponúka učiteľovi široké možnosti ako zabezpečiť plynulý manažment kurzov, poskytnúť študentom podporu a pomoc, či zefektívniť virtuálnu komunikáciu medzi jednotlivými účastníkmi kurzov.

Diskusné fórum

Hneď po vytvorení kurzu v LMS Moodle ponúka tento nástroj špeciálny typ diskusného fóra – *Fórum novinek*, ktoré však nie je určené na diskusiu o odbornej problematike. Je využívané zo strany vyučujúceho (tútora) na jednostrannú komunikáciu smerom k študentom, pričom príspevky učiteľa majú prevažne manažérsky charakter (všeobecné oznamy ku kurzu, zmeny termínov skúšok, zmeny v termíne výučby a pod.). Študentom neumožňuje pridávať príspevky.



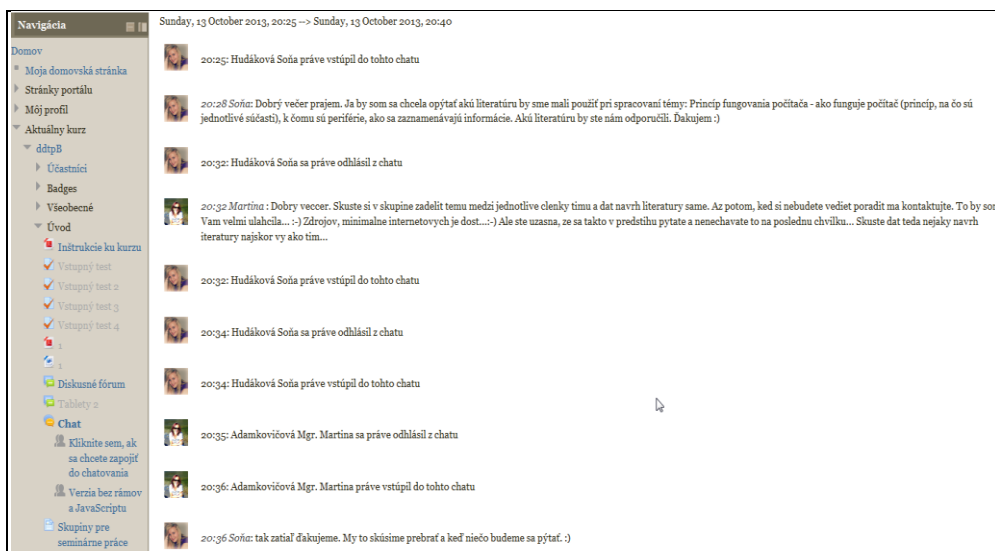
Obrázok 2. Ukážka zobrazenia nástroja Diskusné fórum v Moodle.

V rámci dizertačnej práce Mgr. Martiny Adamkovičovej (2014) bol realizovaný výskum, ktorý mapoval pohľad študentov na diskusiu vo virtuálnej učebni a v klasickej triede.

Chat

Etymológia slova chat pochádza z anglického slova chat = pokecať si, čo je charakteristické pre neformálnu virtuálnu komunikáciu.

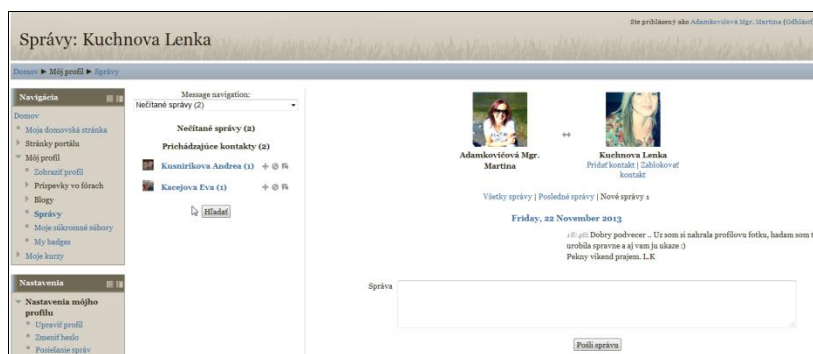
V Moodle má využitie nástroja Chat svoje špecifiká. Najčastejšie je dôvodom jeho využitia *komunikácia učiteľa a študenta*, pričom sa študent obracia na učiteľa s problémom, ktorý potrebuje vyriešiť, prípadne s úlohou, s ktorou si nevie rady. V porovnaní s neformálnosťou chatovania na iných fórach sa vo virtuálnej učebni predpokladá „formálnejšie“ vyjadrovanie študenta, eliminácia emotikon a pod. Chat síce umožňuje rozhovor v reálnom čase, z praktického hľadiska je však nemožné zabezpečiť nepretržitú prítomnosť učiteľa vo virtuálnej miestnosti. Odporúča sa preto *stanoviť presný čas virtuálnych konzultačných hodín*, kedy je učiteľ prítomný a študenti sa na neho môžu obrátiť so svojimi požiadavkami. Ďalším špecifikom chatu v Moodle je nastavenie *Uložiť* zrealizované chatovanie, ktoré ponúka možnosť archivácie chatov počas nami zvoleného obdobia. V kombinácii s nastavením *Každý si môže prezrieť prebehnuté chatovanie* ponúka všetkým študentom kurzu prehliadania histórie chatov, čo môže slúžiť ako čiastočná náhrada FAQ. Je na dôkladnom zvážení učiteľa, v akom rozsahu chaty študentom sprístupní. Chaty osobnejšej povahy, dôverné problémy s ktorými sa študent učiteľovi zdôverí a nie sú určené všetkým študentom môžu zostať naďalej „medzi štyrmi očami“.



Obrázok 3. Ukážka zobrazenia nástroja Chat v Moodle.

Správy

Ide o jednoduché a krátke odkazy zo strany učiteľa študentom, prípadne medzi študentmi navzájom. Moodle sa snaží každú zaslanú správu doručiť v čo najkratšom čase. Pri najbližšej aktivite príjemcu správy, sa zobrazí správa vo vyskakovanom okne a používateľovi umožní správu ignorovať alebo prejsť na správu. Ak sa rozhodne používateľ správu ignorovať, správa v Moodle zostane a systém sa ju pokúsi doručiť neskôr. V prípade voľby „Prejsť na správy“, sa používateľ dostane do formulára pre posielanie správ, kde okrem aktuálnej správy vidí aj predchádzajúcu komunikáciu. Využitie správ v Moodle nezaťažuje študentov s preklikávaním do nových okien iných serverov a sprehláďuje tak komunikáciu.



Obrázok 4. Ukážka zobrazenia nástroja Správy v Moodle.

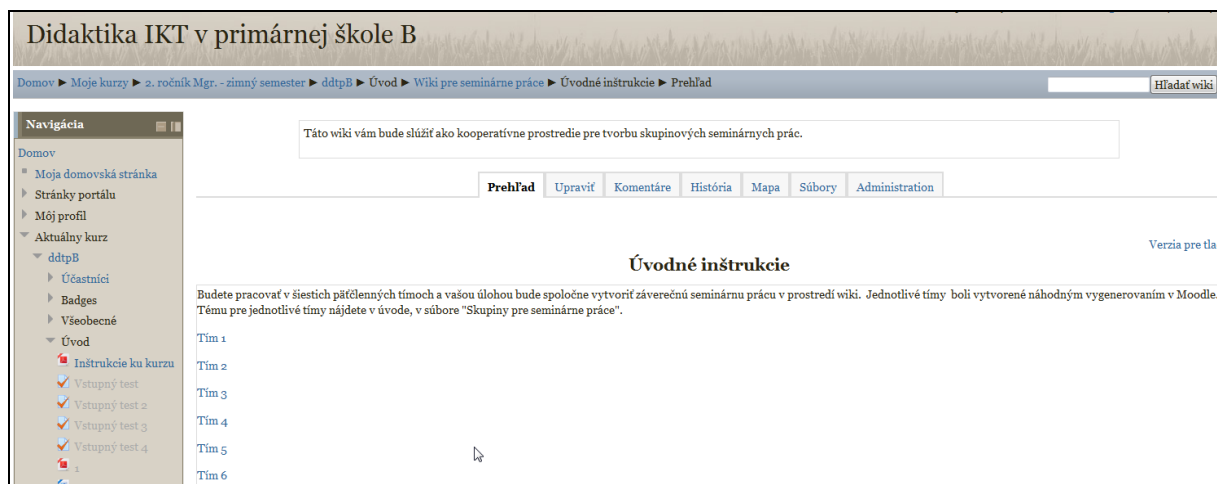
WIKI

Wiki v systéme Moodle ponúka študentom možnosť tvorby kooperatívnych stránok priamo v okne webového prehliadača, bez nutnosti poznať (X)HTML. Stránky môžu študenti vytvárať v dvoch režimoch:

- individuálny režim, ktorý umožňuje upravovať študentom len nimi pridané stránky;
- spoločná Wiki, ktorá umožňuje študentom upravovať stránky aj ostatných študentov.

Spoločná práca tímov prináša aj riziko, že pri mnohonásobných úpravách, môže dôjsť k nechcenému odstráneniu častí, ktoré tam pridali iní študenti. V Moodle je toto riziko ošetrené nástrojom História stránok, ktorý uchováva obsah a podobu každej Wiki stránky aj s informáciou o tom, kto a kedy verziu vytvoril.

Pre školskú prax prináša Wiki mnoho zaujímavých možností. Okrem tvorby tímových projektov, je možné Wiki využiť ako prostredie pre brainstorming, spoločnú tvorbu dokumentácie k použitiu softvérov (napr. využitie nástrojov Moodle), kolaboratívnu tvorbu príbehu a pod.



Obrázok 5. Ukážka zobrazenia nástroja WIKI v LMS Moodle.

Záver

V našom výskumnom, vedeckom a pedagogickom skúmaní dlhodobo hľadáme čo najefektívnejšie riešenia vyplývajúce z existencie technológií s využiteľnosťou v celom procese vzdelávania a ako jedno z možných riešení sa nám javí e-learning. Považujeme ho za silný nástroj v súčasnom globalizovanom svete. E-learning si prešiel štádiami „jedinej efektívnej možnosti vzdelávania dospelých“, „neosobného nástroja deformujúceho edukáciu a devastujúceho sociálne kontakty“ a iné, až sa ustálil ako nástroj, ktorý môže za splnenia stanovených podmienok priniesť komfort vzdelávania s atribútmi efektivity, vlastného tempa, zníženia nákladov, prosociálnych kontaktov a zblížovania sa vzdialených svetov.

Literatúra

- Burgerová, J., Adamkovičová, M. (2014). *Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: PhDr. Milan Štefanko – Vydavateľstvo Iris.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách*. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: Mc Graw-Hill Book.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologielidské komunikace*. Praha: Portál.
- Zounek, J., Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1st issue. Praha: Wolters Kluwer.

Beata LISOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

POROZUMIEWANIE SIĘ W JĘZYKU OJCZYSTYM JAKO JEDNA Z PODSTAWOWYCH KOMPETENCJI ROZWIJANYCH W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

W opracowaniu opisano kompetencję porozumiewania się w języku ojczystym w kontekście innych kluczowych kompetencji ujętych w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rad. W dalszej części wywodu autorka skoncentrowała się na omówieniu czterech umiejętności: słuchania, mówienia, czytania i pisanie, będących komponentami kompetencji komunikacyjnej. W swoich rozważaniach odwołała się do aktualnej podstawy programowej, dotyczącej etapu edukacji wczesnoszkolnej, a także literatury przedmiotu, gdzie zostały przedstawione uwarunkowania oraz ewentualne trudności związane z nabywaniem umiejętności efektywnego komunikowania się w języku mówionym oraz pisanym.

Słowa kluczowe: komunikacja, pisanie, czytanie, mówienie, słuchanie, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

This article describes the competence in using mother language in the context of other key competences as outlined in documents issued by the European Parliament and the European Council. In the latter part of the article the author focuses on discussing four skills constituting major elements of the communication competence: listening, speaking, reading and writing. In her ruminations author refers to the contemporary early school education core curriculum and the subject literature describing determinants and possible difficulties relating to the process of acquiring the ability to effectively communicate in speech and in writing.

Key words: communication, writing, speaking, listening, early school education.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady jako jedną z ośmiu podstawowych kompetencji uwzględniono porozumiewanie się w języku ojczystym. Jak wiadomo, każda z wymienionych kompetencji jest ważna, jednak należy pamiętać, że sprawne posługiwanie się językiem ojczystym w mowie i piśmie stanowi podstawę uczenia się, a to z kolei warunkuje rozwój zawodowy, zwiększa szanse uzyskania satysfakcjonującej pracy i daje możliwość rozwoju osobowości.

Poprzez porozumiewanie się w języku ojczystym rozumie się umiejętność „wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych” (Dz.U. 2006/962/WE). Kompetencja ta jest związana nie tylko ze znajomością słownictwa, gramatyki, tekstów literackich i różnych odmian stylistycznych wypowiedzi, ale też z umiejętnością świadomego dostosowania komunikatu do kontekstu sytuacyjnego. Ważne jest zatem, aby użytkownicy języka w świadomy sposób posługiwali się komunikatami językowymi, biorąc za nie pełną odpowiedzialność, ponieważ mają one zasadniczy wpływ na kształtowanie relacji międzyludzkich.

Definicja przedstawiona w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady odpowiada eksplikacji kompetencji komunikacyjnej proponowanej przez Della Hymesa, który uważał, że sprawne komunikowanie się jest możliwe dzięki spełnieniu kilku warunków (Kurcz, 2005). Jednym z nich jest znajomość systemu językowego, czyli znaków językowych oraz reguł ich łączenia, dzięki którym możemy tworzyć komunikaty. Jednak sama znajomość systemu nie wystarcza do efektywnego porozumiewania się, ponieważ należy jeszcze uwzględnić w swoich komunikatach elementy socjokulturowe typowe dla danej społeczności. Wynika to z faktu, że w języku znajduje odbicie struktura społeczna, tradycja i kultura charakterystyczna dla populacji posługującej się tym samym kodem (Grabias, 1997). W języku można się także doszukać środków, które oddają nawet warunki klimatyczne, w jakich przyszło żyć danej społeczności. Brak wiedzy na temat społeczno-kulturowych uwarunkowań języka powoduje, że mimo znajomości systemu językowego, nie będziemy w niektórych sytuacjach mogli się efektywnie porozumiewać, ponieważ nasz komunikat zostanie niewłaściwie odebrany.

Warto zastanowić się, jak jedna z kluczowych kompetencji rozwijana jest na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. W podstawie programowej znajdujemy zapis, że sprawne komunikowanie się w języku ojczystym stanowi najważniejszą umiejętność rozwijaną w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Ponadto w ramach każdej edukacji należy dbać o kształtowanie kompetencji językowych uczniów, tak by mogli oni komunikować się w sposób poprawny i zrozumiały.

Wymagania szczegółowe z zakresu edukacji polonistycznej na etapie wczesnoszkolnej edukacji pogrupowano, zgodnie zresztą z zaleceniami Parlamentu Europejskiego, na następujące obszary:

- osiągnięcia w zakresie słuchania;
- osiągnięcia w zakresie mówienia;
- osiągnięcia w zakresie czytania;
- osiągnięcia w zakresie pisania¹.

Wyznaczają one kierunki pracy nauczyciela, którego zadaniem jest przygotowanie uczniów do sprawnego posługiwania się językiem.

Słuchanie

Słuchanie jest ważną umiejętnością, jeśli bierze się pod uwagę sytuację komunikacyjną, dla której cechą charakterystyczną jest naprzemiennosc ról, jakie pełnią odbiorca i nadawca. W świetle podstawy programowej uczeń powinien nauczyć się odbierać komunikaty kierowane zarówno ze strony nauczyciela, jak również ze strony innych uczniów (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Ważną kwestią w tym kontekście są kompetencje komunikacyjne samego nauczyciela, ponieważ jak podkreśla K. Borawska: „Język nauczyciela i przyjęte przez niego kanony prawidłowości są decydującym czynnikiem kształtującym kompetencję komunikacyjną ucznia” (2004, s. 91). Stąd ważne, aby nauczyciel operował konstrukcjami językowymi, opartymi na zasadach kultury języka polskiego, nie tylko mając na uwadze poprawność swoich wypowiedzi, ale także grzeczność wskazującą na szacunek dla ucznia. Na podkreślenie, jak ważne w procesie nabywania języka jest słuchanie, warto w tym miejscu odwołać się do natywistycznej teorii opracowanej przez N. Chomsky’ego. Według tego badawcza, dziecko, będąc odbiorcą komunikatów, wykazuje ogromną aktywność, ponieważ dzięki wrodzonemu mechanizmowi nauki języka (LAD) potrafi na podstawie wypowiedzi dorosłych uchwycić

¹ Oprócz podanych tu obszarów w podstawie programowej wymieniono jeszcze: osiągnięcia w zakresie kształcenia

uniwersalne reguły specyficzne dla danego języka (Mnich, 2002). Wypowiedzi płynące ze strony otoczenia społecznego służą do budowania hipotez, które potem są weryfikowane poprzez interakcje interpersonalne. „W ten sposób dziecko tworzy własny system językowy (w aspekcie fonologicznym, syntaktycznym i semantycznym) metodą kolejnych przybliżeń do języka dorosłych” (Cybulska, 2012, s. 121). Zresztą na temat roli osób dorosłych w kształtowaniu się umiejętności językowych wypowiadał się nie tylko N. Chomsky, ale także L. Wygotski, który w swojej teorii bardzo mocno podkreślał znaczenie środowiska społecznego w rozwoju myślenia i mowy dziecka (Porayski-Pomsta, 2015).

W edukacji wczesnoszkolnej należy także zadbać o to, aby uczeń miał możliwość słuchania tekstów literackich. Kwestia ta została podkreślona w podstawie programowej dwukrotnie, po raz pierwszy w zadaniach szkoły, a następnie w części dotyczącej warunków i sposobu realizacji treści nauczania na etapie edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). W klasach I-III czytanie tekstu przez nauczyciela powinno odbywać się codziennie, co wydaje się w pełni uzasadnione ze względu na wiele korzyści, jakie czerpią uczniowie dzięki stałemu obcowaniu z tekstem literackim². Przede wszystkim dzięki słuchaniu lektur uczniowie nabywają wiele nowych pojęć, które najczęściej nie są bezpośrednio związane z ich najbliższym otoczeniem, więc nie poznałyby ich, gdyby nie kontakt z dziełem literackim. W ten sposób następuje szybki rozwój słownictwa biernego a z czasem czynnego. I. Koźmińska i E. Olszewska (2011) podkreślają, że dzięki czytaniu mamy „unikalną szansę, by niemal natychmiast przetworzyć słowo słyszane w słowo rozumiane” (s. 57). Ponadto dziecko słyszy nowe, a także znane mu wyrazy w określonych kontekstach, co pozwala mu na utrwalenie lub poznanie nowych kolokacji, co jest istotne z tego względu, że przecież rzadko albo prawie w ogóle nie posługujemy się w swoich wypowiedziach pojedynczymi wyrazami, lecz tworzymy konstrukcje dwu- lub wielowyrazowe. Wiedza na temat łączliwości wyrazów jest zatem niezbędna do poprawnego budowania wypowiedzi.

W kontekście czytania tekstów literackich nie można pominąć kwestii, że dzięki nim uczeń przyswaja poprawne schematy składniowe, które w języku pisanym, zwłaszcza literackim, są znacznie bogatsze i urozmaicone niż te, które słyszy w języku mówionym, charakteryzującym się prostymi konstrukcjami, urwanymi, często w formie anakolotów. Oczywiście kolejnym ważnym elementem typowym dla języka literackiego są środki artystyczne, które wprowadzają młodego czytelnika w świat przenośnych znaczeń oraz symboli zakorzenionych w języku, tradycji i kulturze.

Widać zatem, że słuchanie jest ważną umiejętnością, którą należy rozwijać w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnych. Należy przy tym zadbać o jakość komunikatów kierowanych ze strony nauczyciela do uczniów oraz o odpowiedni dobór tekstów literackich, które powinny być zróżnicowane pod względem genologicznym oraz tematycznym, co pozwoli na bogacenie doświadczeń językowych i estetyczno-literackich młodych czytelników (Adamczykowa, 2015, s. 137). Warto zaznaczyć, że w obecnie funkcjonującej podstawie programowej położono duży nacisk właśnie na słuchanie tekstów literackich, co jest bardzo uzasadnionym posunięciem. Zapis narzucający obligatoryjnie codzienne czytanie przez nauczyciela lektur jest motywowany wieloma względami związanymi z korzyściami wynikającymi z kontaktu z dziełem literackim, ale też świadczy o rozumieniu potrzeb ucznia, który na tym

² Więcej na ten temat można znaleźć w następujących publikacjach: W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów przez literaturę i sztukę, J. Kida, 2008, w: A. Ungeheuer-Gołąb (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 156-160; Znaczenie literatury w procesie stymulowania rozwoju dziecka, B. Lisowska, 2014, w: T. Senko (red.), *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 121-133.

etapie edukacji bardzo często nie potrafi jeszcze czerpać satysfakcji z samodzielnej lektury ze względu na słabo opanowaną technikę czytania. Natomiast pośrednik, jakim będzie nauczyciel, pozwoli na utrzymanie zainteresowania światem książek, które w znakomity sposób stymulują rozwój dziecka w wielu sferach, nie tylko lingwistycznej.

Mówienie

Kolejną ważną umiejętnością jest mówienie będące naturalną czynnością, którą dziecko opanowuje dosyć szybko w środowisku rodzinnym. Wydaje się, że w edukacji wczesnoszkolnej nie należy się aż tak intensywnie koncentrować na rozwijaniu tej umiejętności jak na czytaniu i pisaniu, których uczeń zaczyna się w zasadzie dopiero uczyć w klasach I-III. Niestety, to powszechne błędne przekonanie, ponadto trudności pomiarowe słownych wypowiedzi, a co z tym związane brak egzaminów zewnętrznych sprawdzających umiejętności uczniów w tym zakresie sprawiają, że w szkole nie uczy się poprawnego wypowiadania się (Klus-Stańska, Nowicka, 2005).

Nasuwa się pytanie, jakie umiejętności związane z mówieniem ma nabyć uczeń w klasach I-III szkoły podstawowej. W założeniach prezentowanych w podstawie programowej ujęto, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej uczeń ma nabyć umiejętność poprawnego wykorzystania elementów prozodycznych charakterystycznych dla ludzkiej mowy (w zasadzie ma doskonalić umiejętności, których uczył się także w przedszkolu). Prozodia stanowi integralną część systemu języka i jest nie tylko związana z segmentalną organizacją wypowiedzi, ale także bardzo często przekazuje intencję mówiącego, nawet jeżeli buduje on wypowiedzenia niepoprawne pod względem gramatycznym (Wysocka, 2013). Oczywiście umiejętności te doskonałe są na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zwraca się na nie uwagę nie tylko przy wypowiadaniu się, ale także przy głośnym czytaniu oraz przy okazji recytacji wierszy.

Wydaje się jednak, że najlepszą sytuacją edukacyjną, dającą uczniom możliwość wypowiadania się, jest rozmowa. Należy jednak pamiętać, że tego typu interakcja ma asymetryczny charakter ze względu na różnice pomiędzy uczniem i nauczycielem wynikające z pełnionych ról społecznych, wiedzy, doświadczeń i różnych punktów widzenia rzeczywistości (Kuszak, 2013). Stąd tak ważna jest rola dorosłego, który w trakcie rozmowy powinien przestrzegać następujących zasad:

- kooperacji – współpraca oparta na aprobachie i życzliwości dla wypowiedzi dziecka, bez agresji słownej, zbędnego moralizowania i pouczania, z odpowiednią perswazją i argumentacją;
- ilości – ograniczenie ilości słów do koniecznego minimum;
- jakości – mówienie o tym, co prawdziwe, bez fałszowania rzeczywistości;
- odniesienia – mówienia na temat;
- sposobu – staranna wymowa, z zachowaniem właściwego tempa, przejrzystości i logiczności wyводу (Kania, 2014).

Rozmowa jest naturalną formą wymianą myśli na różne tematy, stąd w zasadzie będzie ona związana nie tylko z zajęciami dotyczącymi edukacji polonistycznej, ale z każdą działalnością podejmowaną przez dzieci. Wynika to z faktu, że proces dydaktyczny, jak twierdzi J. Kowalikowa (2012), jest zanurzony w języku, ponieważ kształcenie na każdym etapie edukacyjnym odbywa się dzięki komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Warto zadbać, aby uczniowie w czasie zajęć mogli rozmawiać lub prowadzić dyskusję, co badacze określają jako „mówienie dla uczenia się”, rozumiane jako używanie języka w celu poszukiwania nowych znaczeń, dochodzenia do właściwego rozwiązania problemu lub wypracowania

stanowiska wobec jakiegoś problemu (Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Z kolei dużym błędem jest prowadzenie rozmowy służącej jedynie pozyskaniu informacji na temat stopnia opanowania przez uczniów opracowanego materiału. Koncentracja tylko i wyłącznie na funkcji informacyjnej wypowiedzi ucznia z pewnością daleka jest od sytuacji życiowych, w czasie których budujemy komunikaty o różnych intencjach. W tym kontekście słusznym wydaje się postulat, że należy tak planować zajęcia, aby niejako prowokować uczniów do budowania wypowiedzi charakteryzujących się różnorodnością zarówno leksykalną, jak również stylistyczną oraz pragmatyczną.

Przydatne do osiągnięcia tych celów będą symulacje, w czasie których uczniowie przyjmą różne role społeczne i związane z nimi zachowania językowe, charakterystyczne dla określonych sytuacji życiowych. Ma to służyć wypracowaniu u uczniów nie tylko umiejętności odpowiadania na pytania (co dominuje w procesie kształcenia), ale ma prowadzić do nabycia sprawności komunikacyjnej związanej ze stawianiem pytań, instruowaniem, negocjowaniem, wywieraniem nacisku, kierowaniem wypowiedzią itp. (Klus-Stańska, Nowicka, 2005).

Bardzo przydatne w rozwijaniu tych umiejętności będą teksty literackie, które ze względu na bogatą tematykę i różne kreacje bohaterów będą dostarczały interesującego materiału do prowadzenia rozmowy. Ponadto teksty literackie są znakomitym tworzywem do działań o charakterze teatralnym, podczas których uczniowie mają doskonałą okazję do zbliżania się w swoich wypowiedziach do „dorosłych” komunikatów adekwatnych dla określonych sytuacji. Daje to także możliwość późniejszego analizowania, które z proponowanych zachowań językowych są najbardziej wartościowe pod względem komunikacyjnym.

Ważne jednak, aby nauczyciele pamiętali o tym, że nie należy nadmiernie przeceniać aspektu poprawnościowego wypowiedzi uczniów, ponieważ zbytne koncentrowanie się na formalnej stronie komunikatu powoduje, że zupełnie ztraca się treść, którą uczeń chce przekazać. Warto to mieć na uwadze, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy wypowiadają się uczniowie o mniejszych kompetencjach komunikacyjnych, ponieważ często niechętnie zabierają oni głos na forum grupy.

Czytanie

Kolejną ważną umiejętnością, którą dziecko musi dobrze opanować na etapie edukacji wczesnoszkolnej, jest czytanie, będące podstawą do dalszego zdobywania wiedzy, samodzielnego uczenia się i rozwoju osobowości przez całe życie człowieka. W podstawie programowej zakłada się, że dziecko ma opanować technikę czytania, stąd ma czytać teksty na głos w sposób wyrazisty oraz poprawny. Na ogół w klasie I uczniowie doskonałą umiejętności przekładania formy graficznej wyrazu na jego dźwiękowy odpowiednik. Należy jednak wziąć pod uwagę, że w tym samym zespole klasowym mogą się znaleźć uczniowie, którzy dosyć dobrze opanowali technikę czytania, stąd warto zadbać, aby doskonalili oni swoje umiejętności na trudniejszych tekstach niż pozostałe dzieci (Klus-Stańska, Nowicka, 2005).

Oczywiście ważne jest, by nadmiernie nie koncentrować się tylko na samym technicznym aspekcie czytania i ekspresywnym odczytywaniu tekstów, ale należy także zadbać o ćwiczenia służące rozwijaniu przez uczniów czytania w aspekcie semantycznym oraz krytyczno-twórczym. Tylko sprawne opanowanie techniki czytania połączone ze zrozumieniem przeczytanych treści możemy traktować jako pełne nabycie przez ucznia umiejętności czytania³.

³ Takie rozumienie czytania proponowane jest przez wielu badaczy zajmujących się problematyką czytania, np. A. Brzezińska (1987), G. Krasowicz-Kupis (1999), J. Szembruch (1997).

W podstawie programowej oprócz czytania w aspekcie technicznym ujęto także czytanie ze zrozumieniem, a w opanowaniu tej umiejętności będzie pomocne określanie przez uczniów głównych elementów świata przedstawionego tekstów epickich (np. wskazywanie bohaterów i ich cech, określanie kolejności wydarzeń, wyodrębniania wydarzeń głównych i epizodów). Z zapisów podstawy programowej wynika, że na zajęciach przede wszystkim będą analizowane utwory epickie, pominięto natomiast kwestie dotyczące liryki, która jest dla uczniów trudna w odbiorze, ponieważ nie są oni przyzwyczajeni do wskazywania asocjacji pomiędzy warstwą treściową tekstu a jego formą językową. Mimo to jednak należy już na etapie edukacji wczesnoszkolnej podjąć próby określania głównej idei tekstu poetyckiego, dostrzegania najważniejszych środków artystycznych (bez stosowania oczywiście specjalistycznej terminologii) i określania ich roli, co ma uświadomić uczniom, jak ważnym tworzywem w poezji jest słowo.

Wydaje się także, że w obecnie obowiązującej podstawie programowej nie ma także odwołania do czytania o charakterze krytycznym, które wymaga od ucznia odniesienia przeczytanych treści do własnych doświadczeń i wiedzy o otaczającym świecie. D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005) uważają, że zbyt rzadko, albo i w ogóle, nie pozwala się uczniom kwestionować tego, co przeczytali, stąd stają się oni bierni i niezaangażowani emocjonalnie wobec przeczytanych tekstów. Niestety, bardzo często omawianie tekstu ogranicza się do schematu polegającego na wypisaniu bohaterów, ustalenia kolejności wydarzeń, co powoduje, że omawiane utwory stają się jedynie materiałem technicznym, który nie otwiera możliwości wymiany poglądów na problem prezentowany w lekturze. Dodatkowo umiejętność krytycznego czytania w znacznej mierze powiązana jest z dosyć dużym zakresem pojęciowym, różnorodnymi doświadczeniami i wiedzą o świecie. Badania pokazują, że opanowanie takiego poziomu czytania determinowane jest przez czynniki społeczno-kulturowe, w tym przede wszystkim środowisko rodzinne dziecka (Jurewicz, 2010). Stąd pojawiają się bardzo duże różnice w zakresie tych umiejętności pomiędzy poszczególnymi dziećmi.

W podstawie programowej zadbano natomiast o to, by uczniowie mogli na podstawie przeczytanych tekstów rozwijać czytanie twórcze, o czym świadczy następujący zapis: „[uczeń – przyp. autora] eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Widać zatem, że samo czytanie jest złożonym procesem, wymagającym różnych umiejętności związanych z trzema aspektami czytania. Ważną rolę w nabywaniu tej sprawności odgrywa nauczyciel, który powinien posiadać szeroką wiedzę na temat pracy z różnorodnymi tekstami literackimi, które będą nie tylko rozwijały uczniów poznawczo, dostarczały im nowych doznań, ale będą budziły refleksję i motywowały do krytycznej postawy wobec omawianych lektur. Do tego nie można zapomnieć o wzbudzaniu przez nauczyciela pozytywnego nastawienia do czytelnictwa.

Pisanie

Istnieje wiele definicji pisania, które bardzo dokładnie w swojej publikacji przeanalizowała J. Zawodniak (2009). Autorka ta dokonała klasyfikacji eksplikacji proponowanych dotąd w literaturze przedmiotu, dzieląc je na socjokognitywne, panoramiczne i modularne, a następnie na ich podstawie zaprezentowała autorską koncepcję, według której pisanie jest sprawnością językową „angażującą twórczo-odtwórcze procesy myślowe w uspołecznione, oparte na symbolizacji wyrażanie własnej osobowości w następstwie harmonijnego współdziałania

mechanizmów fizjologicznych, motorycznych i psychologicznych” (Zawodniak, 2009, s. 83). Z przedstawionej definicji wynika, że sam proces pisania jest bardzo skomplikowany oraz wielopoziomowy z punktu widzenia zaangażowana różnych obszarów funkcjonowania ludzkiego ciała.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej proces pisania rozpoczyna się od kreślenia liter, połączeń literowych i pisania krótkich wyrazów, których komponentami są poznane już znaki graficzne. W tym początkowym okresie ważne jest pisanie po śladzie nie tylko liter w celu opanowania schematu kreślenia litery, ale także wodzenie palcem po zapisie wyrazu, ponieważ tak dokonana analiza ruchowo-wzrokowa pozwala na efektywniejsze wypracowanie połączeń pomiędzy znakami abstrakcyjnymi a ich desygnatami. Ważnym ćwiczeniem jest również przepisywanie wyrazów i zdań, angażujące odtwórczy potencjał ucznia, jednak ta forma aktywności prowadzi do utrwalenia pisowni wyrazów, poszerzania zakresu słownictwa oraz doskonalenia pamięci wzrokowej i motorycznej, dzięki czemu dochodzi do wypracowania automatyzacji zapisu wyrazu (Ibidem).

Należy pamiętać, że przepisywanie powinno się łączyć z jakimś dodatkowym poleceniem, wymagającym od ucznia dodatkowego wysiłku intelektualnego (np. podkreślenia, uzupełnienia, zmienienia formy itp.). W pierwszym etapie nauki pisania następuje zatem koncentracja na formalnym aspekcie tej umiejętności, ważne jest jednak, aby troska o poprawność graficzną pisma nie była zbyt przesadna, ponieważ pismo ucznia podlega w trakcie kształcenia wielu transformacjom i w efekcie wypracowuje on w drodze eksperymentowania indywidualny sposób kreślenia liter. Ważne jest tylko, by pismo było czytelne i poprawnie rozmieszczone na stronie zeszytu.

Z zapisów zawartych w podstawie programowej wynika, że uczniowie na tym etapie edukacji mają nie tylko opanować umiejętność kreślenia liter i wyrazów, ale także mają nauczyć się wypowiadać w różnych formach, którymi są: opowiadanie, opis, list, notatka, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie. M. Żytko (2006) krytykuje takie podejście do nauki pisania, w którym prym wiodą wymogi formalne bez zwrócenia uwagi na swobodną ekspresję ucznia. Według niej takie ograniczenia pozbawiają uczniów chęci do wypowiadania się, ponieważ najważniejsze w ocenie pisemnych wypowiedzi staje się kryterium: w jaki sposób, a nie kryterium: co interesującego uczeń chce przekazać.

Jednak z drugiej strony uczeń powinien opanować kompozycję i konwencję form wypowiedzi wymienionych w podstawie programowej, ponieważ większość z nich ma charakter użytkowy, więc zapoznanie się z nimi stanowi przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie. Słusznym zatem wydaje się postulat J. Zawodniak (2009), która twierdzi, że w rozwijaniu umiejętności pisania najbardziej efektywne rezultaty przynosi kształcenie oparte na zasadzie zrównoważonego aktywizowania twórczego oraz odtwórczego potencjału dziecka. W ten sposób stymulowane są różne procesy rozwojowe dziecka, a przede wszystkim myślenie intuicyjne i logiczne.

W przypadku pisania dosyć dużym problemem dla uczniów jest sytuacja tworzenia tekstu. Jak podkreśla L.S. Wygotski (1989), jest to dla dziecka czynność abstrakcyjna, ponieważ podejmuje ono próbę stworzenia komunikatu bez obecności odbiorcy, zatem prowadzi monolog z kartką papieru, co stanowi dla niego zupełną nowość i co zupełnie odbiega od sytuacji charakterystycznej dla komunikacji werbalnej. Do tego młodszy wiek szkolny to taki etap rozwoju, kiedy uczeń nie odczuwa jeszcze potrzeby komunikowania się za pomocą języka pisanego. Poza tym uczeń ma wiele problemów z oddaniem kontekstu sytuacyjnego, który w komunikacji pisemnym musi zwerbalizować, a który w naturalnej formie występuje w bezpośrednim

kontakcie. Ponadto sama świadomość, że wypowiedzi zredagowane w całym cyklu kształcenia adresowane są tylko i wyłącznie do nauczyciela, który wystawia ocenę, osłabia motywację uczniów i nie służy rozbudzeniu potrzeby komunikowania się za pośrednictwem mowy pisanej. Wszystkie te czynniki sprawiają, że pisanie jest trudną czynnością, aby zatem zwiększyć motywację uczniów do pisania warto rozszerzyć krąg odbiorców tekstów, które są pisane przez dzieci. Stąd należy zadbać o to, aby uczniowie mogli pisać dla własnej przyjemności, swoich kolegów oraz bliskich – rodziców, dziadków (Żytko, 2006). Jest to problem podkreślany w wielu opracowaniach, a tak na ten temat pisze K. Borawska: „Tylko wtedy, kiedy dziecko wykorzystuje język do komunikowania doświadczeń komuś, kto ich z nim nie dzielił, może ono najpełniej ujawnić swoje językowe umiejętności” (2004, s. 71). W przeciwnym razie tworzy ono komunikaty niepełne, ubogie pod względem treściowym.

Można zatem wywnioskować, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie opanowują wiele ważnych umiejętności z zakresu pisania. Nie tylko uczą się samej czynności pisania, co wydaje się najłatwiejsze, ale przede wszystkim uczą się wyrażać w zupełnie nowym kontekście komunikacyjnym odległym od sytuacji, kiedy tworzą komunikat werbalny. Do tego muszą przyswoić wiele wymogów formalnych, związanych z różnymi formami wypowiedzi. Oczywiście nasuwa się pytania, czy w ciągu 2 lat (w I klasie następuje jedynie nauka pisania liter, wyrazów i krótkich zdań) uczeń nauczy się poprawnego wyrażania w kilku tak różnych formach wypowiedzi. Z pewnością wymaga to od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej starannego projektowania swojej pracy, tak aby zrealizować treści kształcenia, nie zniechęcając przy tym uczniów do samodzielnego pisania.

Podsumowanie

W podsumowaniu należy zauważyć, że efektywna komunikacja w języku ojczystym wymaga opanowania kilku różnych umiejętności: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Warunkują się one wzajemnie, stąd też właściwe opanowanie języka mówionego, co odbywa się też dzięki słuchaniu, daje podwaliny do nauki czytania i pisania. Kształtowanie się tych umiejętności jest procesem długofalowym, jednak będzie przebiegał on właściwie dzięki kompetentnym nauczycielom, którzy muszą być świadomi, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinni wyposażyć swoich uczniów w umiejętności, jakie potem będą w dużej mierze determinowały ich sukces szkolny, a w przyszłości rozwój zawodowy i osobisty. Oczywiście nauczyciel z pasją będzie umiał pokazać dzieciom piękno języka, pozwoli im mówić i pisać, a także zachęci do słuchania oraz czytania tekstów literackich.

Bibliografia

- Adamczykowa, Z. (2015). Poezja w edukacji wczesnoszkolnej. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *(Przed)szkolne spotkania z lekturą* (s. 135-146). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Borawska, K. (2004). *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*. Białystok: Trans Humana
- Brzezińska, A. (red.) (1987). *Czytanie i pisanie. Nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Cybulska, H. (2012). Tekst poetycki jako inspiracja twórczości językowej. W: M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Jurewicz, M. (2010). *Czytanie ze zrozumieniem, uwarunkowania rodzinne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kania, M. (2014). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2, 5-9.
- Kida, J. (2008). W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów przez literaturę i sztukę. W: A. Ungeheuer-Gołąb (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej* (s. 143-168). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, D. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalikowa, J. (2002). System i komunikacja w kształceniu językowym i w edukacji lingwistycznej nauczycieli. W: M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka* (s. 11-18). Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2011). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięci w czytaniu u dzieci 6,9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kuszek, K. (2013). Kompetencje dzieci w rozmowie z dorosłym i rówieśnikiem. *Wychowanie w Przedszkolu*, 1, 5-9.
- Lisowska, B. (2014). Znaczenie literatury w procesie stymulowania rozwoju dziecka. W: T. Senko (red.), *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży* (s. 121-133). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Mnich, M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Porayski-Pomsta, J. (2015). *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Szembruch, J. (1997). *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych*. Rzeszów: WSiP.
- Wygotski, L.S. (1989). *Mowa i myślenie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wyrocka, M. (2013). *Prozodia mowy w percepcji dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. 2006/962/WE).
- Zawodniak, J. (2009). *Rozwijanie sprawności pisania w dydaktyce językowej na etapie wczesnoszkolnym*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Żyto, M. (2006). *Żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Magdalena PALACZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ROZWIJANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH I KOMUNIKACYJNYCH UCZNIÓW Z WADAMI WYMOWY NA POZIOMIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

Rosnąca z roku na rok liczba dzieci z zaburzeniami mowy, co wykazują raporty logopedów, formułowane na podstawie wyników badań przesiewowych, skłania do refleksji na temat poziomu kluczowych kompetencji dla rozwoju dziecka, tj.: kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów w młodszym wieku szkolnym. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mogą w różnoraki sposób wspomagać dzieci w nabywaniu ich oraz eliminowaniu trudności szkolnych i społecznych.

Słowa kluczowe: uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, wady wymowy, kompetencja językowa, kompetencja komunikacyjna, wspomaganie rozwoju kompetencji kluczowych.

Summary

The annually increasing number of children with speech disorders, as established by speech therapists through screening tests, prompts us towards the reflection concerning the degree of the growth of key competences essential for the development of a child: language and communication competences of early school education pupils. Early school education teachers may support children in developing competences and eradicating social and school difficulties through various actions.

Key words: early school education pupils, speech deficiencies, language competence, communication competence, supporting development of key competences.

1. Kompetencje językowe i komunikacyjne a wady wymowy – ujęcie teoretyczne

Wśród kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, wyodrębnionych przez Komisję Europejską, znalazło się porozumiewanie w języku ojczystym. S. Grabias (2012), odnosząc się do współczesnych interpretacji lingwistycznych, wyróżnia dwie sfery zachowań językowych: indywidualną oraz wspólną. Osiągnięcie biegłości w społecznej komunikacji językowej wyznacza nabycie kompetencji językowej oraz komunikacyjnej, które oparte są na sprawnościach biologicznych oraz komunikacyjnych czynnościach umysłowych.

Kompetencja językowa to „nieuświadomiona wiedza na temat budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych. Warunkuje ją opanowanie systemu (kodu) językowego na jego trzech poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym” (Jastrzębowska, 2003, s. 335). Oznacza to zdolność budowania poprawnych zdań poprzez prawidłowe używanie prostych znaków oraz reguł gramatycznych.

Kompetencja komunikacyjna to natomiast „wiedza na temat użycia języka w grupie społecznej. Jest to znajomość systemu komunikacyjnego, czyli reguł porządkujących użycie języków i odmian języka na płaszczyźnie społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej” (Ibidem, s. 336). S. Grabias (2012) podkreśla, że jest ona nabywana w procesie socjalizacji poprzez przyswajanie wzorców zachowań w zależności od tego, do kogo skierowana jest wypowiedź, w jakiej sytuacji oraz w jakim celu.

Nabycie kompetencji językowej i komunikacyjnej w odpowiednim stopniu jest znacznie ograniczone w przypadku dzieci z zaburzeniami mowy. Zaburzenia fonologiczne bowiem utrudniają lub nawet uniemożliwiają rozwijanie się kompetencji językowej dziecka.

Brak odpowiedniego poziomu kompetencji językowej uniemożliwia właściwe kształtowanie się dziecka jako jednostki społecznej, utrudnia rozwój zdolności zabawy, szczególnie tematycznej, i opanowywanie reguł gier. Deficyt takich doświadczeń wtórnie może wywołać dalsze upośledzenie funkcji językowych, poprzez niewystarczający poziom stymulacji środowiska i liczby oraz jakości interakcji (Cieszyńska, Korendo, 2008; za: Sufa, 2012, s. 31).

Wykształcenie się kompetencji komunikacyjnej uwarunkowane jest więc wcześniejszym nabyciem kompetencji językowej.

Najczęściej występującą grupą zaburzeń mowy są wady wymowy, określane pojęciem „dyslalia”. Oznacza ono „wadliwą realizację fonemów, odbiegającą od ustalonej przez zwyczaj społeczny normy” (Kaczmarek, 1980; za: Gunia, 2012, s. 77). Podkreślić należy, że to zaburzenie artykulacyjne nie dotyczy innych sprawności systemowych związanych z mową, np. aspektu leksykalnego i gramatycznego. Mogą pojawić się jednak trudności również na tych płaszczyznach, stanowiące konsekwencję ich występowania.

Na podstawie literatury przedmiotu można stwierdzić, że 20-40% przypadków występowania wad wymowy odnotowano u dzieci w wieku 6-9 lat, czyli w młodszym wieku szkolnym (Sawa, 1990; za: Okraśńska, Protas, 2017, s. 402). Dotyczą one głównie nieprawidłowej realizacji głosek detalizowanych, co stanowiło 30-50% zdiagnozowanych wad wymowy oraz głoski [r], co dotyczyło 10-15% przypadków (Skorek, 2001; za: Okraśńska, Protas, 2017, s. 402).

Uczniowie z wadami wymowy wraz z wiekiem uświadamiają sobie, że ich artykulacja jest zaburzona. Stanowi to często utrudnienie w podjęciu wielu czynności szkolnych. Dzieci te są również bardziej narażone na problemy z akceptacją ze strony rówieśników.

Trudności w pełnieniu roli kolegi mogą przejawiać się, między innymi, zakłóceniami w kontaktach z kolegami i koleżankami z klas, niekorzystną pozycją społeczną wśród rówieśników, nieakceptacją emocjonalną tych dzieci przez kolegów z klas, przypisywaniem im przez kolegów negatywnych cech i właściwości (Skorek, 2000, s. 7).

Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrzebują częstych kontaktów z rówieśnikami, aby móc harmonijnie się rozwijać. Klasa szkolna jest miejscem, w którym mają sposobność być aktywnym uczestnikiem interakcji, wcielać się w dwojaką rolę – zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. W ten sposób mają okazję rozwijać kompetencję językową i komunikacyjną, próbując nadawać wypowiedź poprawną pod względem leksykalnym i gramatycznym oraz czynić to skutecznie i ekspresyjnie, a także odbierać komunikaty rozmówców. Poprzez to działanie same eksplorują wiedzę o języku, zapamiętują sprawdzone rozwiązania, budują własne teorie, analizując swoje doświadczenia.

Interakcja między dwoma osobami wymaga oprócz opanowania przez nie na odpowiednim poziomie kompetencji językowej, także: „gotowości do komunikowania się z innymi, potrzeby podejmowania komunikacji i dzielenia się posiadanymi znaczeniami, zdolności do działania pod kierunkiem mowy partnerskiej itd.” (Kielar-Turska, 1995; za: Sufa, 2012, s. 33). Uczniowie z wadami wymowy, jak donosi E. Skorek (2000), mogą mieć ograniczony kontakt w klasie szkolnej, rzadko nawiązywać rozmowę w większym gronie rówieśników, często zmieniać partnera interakcji, nie wchodzić w stałe relacje z nimi. W konsekwencji mają ograniczoną możliwość ćwiczenia kompetencji językowej, jak i rozwijania kompetencji komunikacyjnej, która, jak już zostało wcześniej wspomniane, kształtuje się w procesie socjalizacji.

Wspieranie uczniów edukacji wczesnoszkolnej z wadami wymowy może przybierać różnorodną postać. E. Skorek (2000) wymienia następujące formy wsparcia dzieci z wadami wymowy ze strony wychowawcy klasy:

- kierowanie dziecka na diagnozę i terapię logopedyczną;
- organizowanie spotkań rodziców z logopedą;
- stosowanie terapii wspomagającej (indywidualnych ćwiczeń z dzieckiem, odpowiadających aktualnemu etapowi terapii według zaleceń logopedy);
- ćwiczenie funkcji oddechowych i percepcyjno-motorycznych w trakcie przerw śródlekcyjnych;
- zachęcanie do wypowiedzi ustnych (stwarzanie sytuacji sprzyjających redukcji lęku przed publicznym wypowiedzeniem się);
- prowadzenie działalności integracyjnej;
- organizowanie zajęć wyrównawczych (zapobiegających i eliminujących trudności szkolne tych uczniów).

2. Metodologia oraz analiza wyników badań własnych

2.1. Założenia metodologiczne prowadzonych badań

Niepokojące statystyki dotyczące występowania wad wymowy u uczniów edukacji wczesnoszkolnej eksponują konieczność zwrócenia uwagi na rozwój kluczowych kompetencji dla rozwoju dzieci – kompetencji językowej oraz komunikacyjnej. Było to motywem do przeprowadzenia badań, które miały na celu określenie poziomu komunikacji językowej uczniów z wadami wymowy w młodszym wieku szkolnym oraz sposobów ich wspierania w eliminacji trudności na terenie szkół wiejskich i miejskich.

Szukano odpowiedzi na pytania szczegółowe:

- 1) Jak nauczyciele i logopedzi oceniają aktywność werbalną uczniów z dyslalią?
- 2) W jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wspierają dzieci z wadami wymowy w toku procesu edukacyjnego?

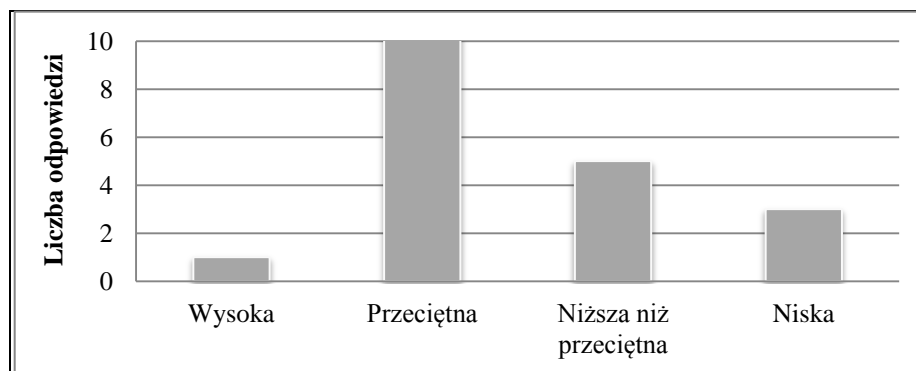
W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w tym dwie jej techniki: ankiety i wywiadu. Przeprowadzono je w kwietniu 2017 roku na terenie miasta Limanowa i gminy Słopnice w następujących placówkach: Zespole Szkół Samorządowych nr 3 im. Ks. Płk. Józefa Jońca w Limanowej, Zespole Szkoły Podstawowej i Przedszkola im. Jana Pawła II w Słopnicach oraz Szkole Podstawowej nr 4 im. Henryka Dąbrowskiego w Słopnicach.

Badaniem ankietowym objęto 20 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a wywiad przeprowadzono z 2 logopedami. Grono respondentów tworzyło 10 nauczycieli i 1 logopeda ze środowiska wiejskiego oraz odpowiednio ta sama liczba pedagogów ze środowiska miejskiego.

2.2. Aktywność werbalna dzieci z wadami wymowy

Określony poziom aktywności werbalnej może być zarówno konsekwencją nabycia kompetencji językowej i komunikacyjnej na danym poziomie, ale również tego przyczyną. Podczas wywiadu z logopedami zapytano ich o opinię na ten temat. Jeden z logopedów uznał, że nie jest możliwe jednoznaczne jej określenie, gdyż jest ona zróżnicowana ze względu na występujące czynniki: środowiskowe, wychowawcze, zdrowotne. Drugi spośród logopedów objętych badaniem stwierdził natomiast, że dzieci z dyslalią uczęszczające na jego zajęcia często przejawiają cechy typowe dla zahamowania psychoruchowego, ich ekspresja jest obniżona w zakresie sprawności ruchowej, mimiki twarzy, jak też aktywności werbalnej. Sprawiają wrażenie obojętnych na to, co się wokół nich dzieje i są bezwzględnie posłuszne nauczycielowi oraz grupie rówieśniczej.

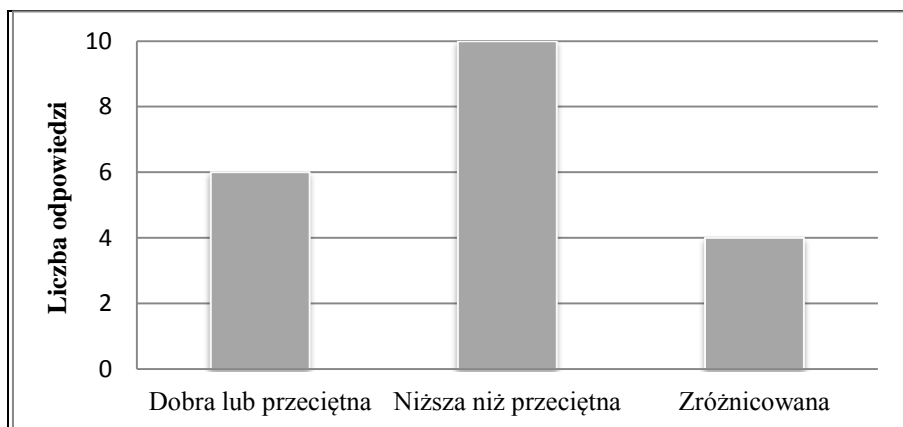
Uszczegółowiono tę kwestię i zapytano nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jaką aktywnością werbalną wykazują się uczniowie z wadami wymowy podczas zajęć dydaktycznych. Odpowiedzi udzieliło 19 respondentów spośród 20 badanych.



Wykres 1. Aktywność werbalna uczniów z zaburzeniami artykulacji podczas zajęć dydaktycznych (N=19). Źródło: badania własne.

Jak przedstawia powyższy wykres, najwięcej (10) ankietowanych wyraziło opinię, że aktywność werbalna ich wychowanków z dyslalią jest przeciętna, 5 określiło ją jako niższą niż przeciętną, a 3 oceniło ją jako niską. Tylko 1 osoba oszacowała, że aktywność ta u jej uczniów była wysoka. Wyniki pokazują, że uczniów z wadami wymowy najczęściej nie cechuje obniżona aktywność werbalna podczas zajęć dydaktycznych. Istnieje jednak wiele dzieci z dyslalią, które mniej czynnie biorą udział w zajęciach bądź przyjmują postawę bierną, co może mieć wpływ na występowanie trudności szkolnych.

Komunikacja językowa prezentowana podczas zajęć dydaktycznych, przejawiana w środowisku rówieśniczym w przerwach śródlekcyjnych, podczas prac grupowych bądź wycieczek, może być znacznie zróżnicowana. Z tego też względu w kolejnym pytaniu zwrócono uwagę na funkcjonowanie dziecka w tej grupie społecznej.



Wykres 2. Aktywność werbalna uczniów w środowisku rówieśniczym (N=20).

Źródło: badania własne.

Najwięcej respondentów – aż połowa – określiło komunikację językową dzieci z wadą wymowy w tej grupie jako niższą niż przeciętną. Respondenci podkreślali, że dzieci z dyslalią w młodszym wieku szkolnym często mają kłopoty z nawiązaniem relacji w grupie, są nieśmiałe, zdarza się, że wycofują się ze wspólnej zabawy, niechętnie wypowiadają się publicznie. Jeden z ankieterowanych nauczycieli podzielił się też spostrzeżeniem, że rówieśnicy czasami wyśmiewają tych uczniów, „przedrzeźniają niepoprawnie wypowiedzane wyrazy”. Występują również przypadki, w których dziecko nie jest rozumiane przez otoczenie ze względu na zniekształcone brzmienie wypowiedzi. 6 respondentów natomiast oceniło komunikację językową uczniów z dyslalią w środowisku rówieśniczym jako dobrą bądź przeciętną, co 1 z ankieterowanych argumentował faktem, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nie zwracają dużej uwagi na wymowę u innych osób, przez co nie wywołują skrupowania u rówieśników nieprawidłowo realizujących głoski. Pozostałych 4 ankieterowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej określiło tę aktywność językową jako zróżnicowaną ze względu na rodzaj oraz głębokość wady wymowy występującej u dziecka, a także jego wiek, gdyż 1 z respondentów stwierdził fakt, że starsze dzieci mają większą trudność w wypowiadaniu się w grupie rówieśniczej.

Ze względu na przedstawione wyniki badań, które dowiodły, że komunikacja językowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej z dyslalią w opinii nauczycieli i logopedów jest w wielu przypadkach utrudniona, nasuwa się pytanie, czy rzutuje to zajmowaniem przez nich niższej pozycji w strukturze społecznej klasy. Zadano je wychowawcom tych uczniów.

Według 12 respondentów uczniowie z wadami wymowy nie zajmują niższej pozycji społecznej w strukturze klasy, jednak 8 prezentuje odmienną opinię. Wskazuje to na fakt, że występowanie u dzieci zaburzeń artykulacji nie determinuje ich oceny w opinii rówieśników.

W przypadku odpowiedzi twierdzących na to pytanie poproszono ankieterowanych o określenie wpływu niższej pozycji w grupie społecznej, jaką jest klasa szkolna, na występowanie u dzieci z dyslalią zjawiska niepowodzeń szkolnych. Dwoje spośród nauczycieli wypowiadających się twierdząco nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, pozostali określili, że niższa pozycja w klasie ma duży wpływ na powstawanie niepowodzeń dydaktycznych ze względu na to, iż dzieci czują się gorsze i niezrozumiane, dlatego brak im odwagi, wycofują się, niechętnie się angażują i prezentują swoje możliwości.

2.3. Sposoby wspierania dzieci z wadami wymowy przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

E. Skorek (2000) w swojej publikacji wymienia sposoby wspomagania uczniów z wadami wymowy przez ich nauczycieli. Interesującą kwestią jest częstotliwość ich zastosowania w praktyce pedagogicznej, a także stosowanie innych form udzielania pomocy dzieciom z dyslalią przez wychowawców. W celu rozwiązania tego problemu badawczego zadano pytanie ankietowanym nauczycielom, jakie formy wsparcia uczniów z zaburzeniami artykulacji stosują w swojej pracy zawodowej.

Z przedstawionych rezultatów wynika, że najczęściej stosowanymi formami wsparcia tych uczniów w toku procesu edukacyjnego, wskazanymi przez 18 respondentów są: kierowanie dziecka na diagnozę i terapię logopedyczną, zachęcanie do wypowiedzi ustnych oraz redukcja lęku przed publicznym wypowiedzianiem się, dbanie o właściwą postawę innych uczniów wobec dziecka z wadą wymowy przez działalność integracyjną oraz organizowanie zajęć wyrównawczych.

Tabela 1

Sposoby wspierania uczniów z wadami artykulacyjnymi przez ich wychowawców (N=20)

Forma wsparcia uczniów	Liczba odpowiedzi
Skierowanie na diagnozę i terapię logopedyczną	18
Redukowanie lęku przed publicznym wypowiedzianiem się	18
Integracja dziecka z rówieśnikami	18
Organizacja zajęć wyrównawczych	18
Inicjowanie spotkań rodziców z logopedą	16
Prowadzenie z dziećmi ćwiczeń funkcji percepcyjno-motorycznych	12
Stosowanie terapii wspomagającej	11
Inne	2

Zródło: badania własne.

16 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zaznaczyło, że inicjuje spotkania rodziców z logopedą. 12 wykazało natomiast prowadzenie ćwiczeń funkcji oddechowych, percepcji słuchowej lub usprawniających motorykę narządów mowy. Najrzadziej stosowanym sposobem wsparcia uczniów z dyslalią, wskazanym przez 11 ankietowanych jest stosowanie terapii wspomagającej, polegającej na przeprowadzaniu ćwiczeń indywidualnych z dzieckiem według zaleceń logopedy, odpowiadających aktualnemu etapowi terapii.

Ponadto 2 respondentów podało inne praktykowane przez nich formy wsparcia uczniów z wadami wymowy, takie jak: stosowanie indywidualnego podejścia, różnego rodzaju motywowanie, stwarzanie okazji do przeżycia sukcesu przez dziecko z dyslalią, co pozwoli mu na odbudowę wiary we własne możliwości.

Logopedzi pracujący na terenie szkół, w których ankietowano nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, potwierdzili fakt współpracy z wychowawcami uczniów z zaburzeniami artykulacji w młodszym wieku szkolnym. Wśród form pomocy wspomagających reedukację wymowy stosowanych przez wcześniej wspomnianych nauczycieli wymienili: organizację zajęć wyrównawczych, pozalekcyjnych, zwracanie uwagi na prawidłową realizację wymawianych głosek, sylab, wyrazów itd. Podkreślili również swoją ścisłą współpracę z logopedą w celu dzielenia się informacjami na temat przebiegu terapii oraz przekazywania ich rodzicom. Ponadto wskazano na prowadzenie przez niektórych z nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, posiadających odpowiednie uprawnienia, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów, którzy wykazują taką potrzebę. Podczas tych zajęć usprawniana jest równolegle umiejętność wypowiedziania się, czytania i pisanie.

Podsumowanie

Znaczny wzrost liczby dzieci w młodszym wieku szkolnym z wadami wymowy wskazuje na niższy poziom kompetencji językowej tych uczniów. W konsekwencji trudności te wpływają na zmniejszenie liczby interakcji, co skutkuje niskim poziomem kompetencji komunikacyjnej. Na podstawie analizy wyników badań własnych wysunięto następujące wnioski i postulaty, które warto uwzględnić w praktyce pedagogicznej:

- bierny udział uczniów z wadami wymowy podczas zajęć wskazany przez 8 badanych może pogłębiać ich trudności szkolne, co wskazuje na konieczność częstszego zachęcania tych dzieci do wypowiedzi ustnych podczas zajęć;
- niski odsetek uczniów z dyslalią wykazujących się wysoką aktywnością werbalną podczas zajęć (1 respondent) może wskazywać na prawdopodobieństwo niewykorzystania własnych możliwości przez te dzieci mimo wysokiego potencjału intelektualnego, dlatego tak ważna jest wczesna interwencja logopedyczna oraz wspomaganie dziecka w eliminacji wad wymowy w różnorodny sposób;
- przyczyną niskiej aktywności dzieci z wadami wymowy podczas zajęć mogą być ich trudności w komunikacji językowej w środowisku rówieśniczym wskazane przez 10 ankietowanych nauczycieli. Powyższe zakłócenia oraz niższa pozycja w strukturze społecznej klasy wskazana przez 8 respondentów postulują potrzebę integrowania społeczności klasowej z tymi uczniami;
- trudności wynikające z zaburzeń fonologicznych tych dzieci bądź deficytów w zakresie motoryki mogą być przyczyną ich niepowodzeń szkolnych, a w konsekwencji niższej pozycji w strukturze klasy, co pokazuje potrzebę organizowania zajęć wyrównawczych, które pomogą w eliminacji niepowodzeń szkolnych;
- niski odsetek respondentów deklarujący stosowanie terapii wspomagającej (indywidualnej) – wykonywanie ćwiczeń usprawniających proces oddychania, motorykę narządów artykulacyjnych oraz percepcję słuchową (indywidualnie lub grupowo) – podkreśla potrzebę upowszechniania tych metod wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz studentów tego kierunku/specjalności.

Działania ze strony nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na rzecz swoich wychowanków z wadami wymowy są niezwykle ważne, gdyż ci uczniowie zmagają się z trudnościami, nie tylko szkolnymi, lecz także społecznymi. Wielu spośród nich boryka się z dyslalią już od wieku przedszkolnego, lecz w wyniku braku współpracy ze strony środowiska rodzinnego, terapia logopedyczna okazała się nieskuteczna. Działania ograniczone do gabinetu logopedycznego to zbyt mało, aby zniwelować wady wymowy, dlatego wsparcie ze strony nauczyciela i rozszerzenie form oddziaływań i ich wymiaru czasu jest nieocenione.

Bibliografia

- Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Teoria zaburzeń mowy* (s. 15-72). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gunia, G. (2012). Dyslalia. W: G. Gunia, V. Lechta (red.), *Wprowadzenie do logopedii* (s. 77-98). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jastrzębowska, G. (2003). Lingwistyczne, biomedyczne psychologiczne ujęcie mowy. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 330-360). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Okraśńska, A., Protas, H. (2017). Zaburzenia artykulacji. W: Z. Tarkowski (red.), *Patologia mowy* (s. 341-366). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Palacz, M. (2017). *Wady wymowy a niepowodzenia szkolne uczniów edukacji wczesnoszkolnej* (niepublikowana praca dyplomowa). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Skorek, E. (2000). *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sufa, B. (2012). Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w edukacji elementarnej. W: I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym* (s. 31-48). Kraków: Wydawnictwo LIBRON.

Anna RÓWIŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ROZWIJANIE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH DZIECI Z KLAS I-III W KONTEKŚCIE KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

Streszczenie

Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej jest jedną z kluczowych kompetencji, gdyż wiąże się z nabywaniem i doskonaleniem umiejętności czytania. Jest to ważne zadanie dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ kształtowanie postawy aktywnego czytelnika w początkowym okresie edukacji przyniesie wiele korzyści w przyszłości. W artykule przybliżone zostały wyniki badań dotyczące rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci przez nauczycieli.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, czytelnictwo, edukacja wczesnoszkolna, rozwijanie zainteresowań, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Summary

Developing interest in reading among early school education pupils is one of the key objectives because it is related to acquiring and perfecting the ability to read. It is an important task of an early school education teacher as promoting and fostering active readership in the early stages of education will yield significant benefits in future. The article presents the results of studies concerning developing interest in reading in children.

Key words: key competences, readership, early school education, developing interests, early school education teacher.

Wprowadzenie

Współczesny świat wymaga od dorastającego pokolenia posiadania pewnych kluczowych umiejętności i kompetencji, dzięki którym młodzi ludzie będą mogli podjąć wymaganiom stawianym im przez rzeczywistość, w której żyją. Z. Kwieciński (Dudel, Głoskowska-Sołdatow, Uszyńska-Jarmoc, 2013; za: Kwieciński, 2007) twierdzi, że świat pełny nieustannego kryzysu wymusza niejako wzór człowieka, który może sprostać zadaniom i wszelakim okolicznościom losu. Jest to osoba pełnomocna – o odpowiednio ukształtowanych kompetencjach intelektualnych, potrzebnych do formułowania i rozwiązywania coraz to trudniejszych zadań. Taki człowiek powinien posiadać również inne przymioty, tj.: mądrość, odpowiedzialność, empatię, solidaryzm we współdziałaniu, a także umiejętność krytycznego wyboru spośród wielorakich ofert kulturalnych na podstawie uniwersalnych wartości i zasad. Przemiany zachodzące w społeczeństwie wymagają ukształtowania się jednostki jako silnej osobowości z własnym, stałym oraz niepodważalnym systemem wartości, umiejętnością krytycznego myślenia i dokonywania wyborów, samokształcenia, samodoskonalenia oraz rozpoznawania okoliczności i radzenia sobie w nietypowych sytuacjach. Cechy te oscylują wokół pojęcia kluczowych kompetencji, które nauczyciele powinni kształtować u dzieci we wczesnej edukacji.

Rozwijanie czytelnictwa u uczniów w młodszym wieku szkolnym ma niebagatelny wpływ na kształtowanie się u nich kompetencji kluczowych. Istotną rolę w tej kwestii ma więc wprowadzanie takich działań ze strony nauczycieli, które pozwalają w znacznym stopniu skupić się nad realizowaną tematyką oraz rozszerzać treści podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie propagowania aktywnej postawy czytelniczej oraz zainteresowania literaturą. Przedsięwzięcia tego rodzaju mogą być organizowane w różnej formie.

1. Zdefiniowanie terminu „kompetencje kluczowe”

Kompetencje rozumiane są w różnorodny sposób, jest to pojęcie złożone i mające różne zastosowania. Przedstawię rozumienia tego pojęcia według wybranych autorów. W słowniku ujmowane jest ono jako „zakres uprawnień do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji lub zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia pozwalający się wypowiedzieć na określony temat” (Bańko, 2005, s. 655). Definicja ta podkreśla różne części składowe kompetencji: zarówno kwalifikacje do wykonywania danej profesji, wiedzę – aspekt poznawczy, jak i możliwości wykorzystywania jej, co przejawia się w działaniu, a to z kolei pozwala zdobywać doświadczenia. A. Męczkowska uwzględnia dwa rodzaje kontekstu, w jakim można rozpatrywać kompetencje: wewnętrzny, który określa potencjał podmiotu do podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji oraz zewnętrzny – określający domeny ich zastosowania (2002). Inni autorzy określają kompetencje także jako „zdolność realizacji konkretnych wzorów zachowań, a w szczególności zachowań innowacyjnych” (Chrupała-Pniak, Sulimowska-Formowicz, 2010, s. 121). Posłużę się także rozumieniem S. Dylaka, który definiuje kompetencję w najbardziej dla mnie klarowny i rzeczowy sposób, jako złożoną dyspozycję będącą wypadkową zarówno wiedzy, umiejętności, postaw, jak też motywacji, emocji i wartościowania (Dylak, 1995).

Tak jak wiele jest sposobów określania kompetencji w ujęciu znaczeniowym, tak liczne są także jej cechy. Wskażę najważniejsze z nich w odniesieniu do kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym. Istotny jest fakt, że kompetencje stanowią zawsze kategorię podmiotową (są czyjeś); określają, czego dotyczą lub wobec kogo/czego są przejawiane; są to dyspozycje wyuczone; są generatywne – mogą tworzyć nowe kompetencje, rozwijają się poprzez rekonstrukcję, co ma duże znaczenie dydaktyczne; umożliwiają realizację zadań na określonym poziomie; są ukierunkowane na konkretny cel; ujawniają potencjał w formie aktów motywacyjnych (nie tylko w sytuacjach zadaniowych) (Dudel, Głowska-Sołdatow, Uszyńska-Jarmoc, 2013).

Kompetencje kluczowe, inaczej główne czy podstawowe, mają szczególną wagę, a także przynoszą korzyść dziecku i całemu społeczeństwu – umożliwiają integrację z różnymi grupami społecznymi z zachowaniem indywidualności oraz niezależności działania w środowisku znanym i nieznanym (Malinowska, 2008). Jest to zestaw najważniejszych kompetencji, bez których nie można kształtować pozostałych (Furmanek, 2007).

We wniosku do zalecenia Rady Komisji Europejskiej z dnia 17.01.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, wyróżnia się osiem kompetencji kluczowych, a wśród nich znajdują się te w zakresie czytania i pisania, językowe, matematyczne, cyfrowe, osobiste i społeczne oraz w zakresie uczenia się, obywatelskie, przedsiębiorczości oraz w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Zalecenia KE, 2018, s. 2). Szczególnie istotne dla zakresu prowadzonych przeze mnie badań są kompetencje związane z szeroko pojmowanym czytaniem i zainteresowaniami czytelniczymi uczniów klas I-III. Zadanie rozwijania ich u dzieci w młodszym wieku szkolnym są postawione w głównej mierze

nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, którzy powinni być towarzyszami uczniów w drodze do osiągnięcia ustanowionych celów oraz wspierać i stwarzać ku temu odpowiednie warunki. Kompetencje te można kształtować poprzez wielokierunkowe działania na zajęciach lekcyjnych lub pozalekcyjnych w szkole.

2. Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli w ujęciu literatury przedmiotu

W obecnych czasach sięganie po literaturę, szczególnie przez młodego czytelnika, jest zjawiskiem coraz rzadszym. O ile dzieci w początkowych latach edukacji czytają książki i inne teksty literackie, o tyle w późniejszym wieku zainteresowanie tego rodzaju aktywnością diametralnie maleje. Potwierdzają to badania prowadzone przez Z. Zasacką, która wykazuje, że podstawową różnicą w społecznym zasięgu książki między uczniami kończącymi szkołę podstawową i gimnazjum jest spadek aktywności czytelniczej – czytanie książek deklaruje 20% mniej chłopców i 15% mniej dziewczynek w badanej grupie gimnazjalistów w porównaniu do uczniów szkoły podstawowej (Zasacka, 2014). Być może związane jest to z rozpowszechnieniem technologii w świecie. Ważne jest więc, aby propagować wśród najmłodszych odbiorców literatury tradycyjną postać książki, lecz także zaakceptować fakt istnienia jej elektronicznych postaci, które zaczynają być normą w dzisiejszym świecie. Nauczyciele mogą wykorzystywać wiele możliwości, aby zachęcać najmłodszych do czytania.

Rozpoczynając rozważania nad czytelnictwem, na wstępie chciałabym przytoczyć rozumienie tego pojęcia. J. Truskołaska (2007) twierdzi, że jest to sposób spędzania wolnego czasu – bardzo wartościowy i pożądany przez opiekunów w kontekście wykształcenia u dzieci podejmowania takich form aktywności. Czytanie jest bardzo rozwijające, gdyż przynosi dziecku korzyści zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i społecznej. D. Świerczyńska-Jelonek i G. Walczewska-Klimczak (2015) wyróżniają zalety czytania książek od wczesnego wieku. Są to: zwiększenie aktywności nerwowej mózgu, co powoduje poprawę umiejętności uczenia się; uczenie się przeżywania i odczuwania emocji na podstawie sytuacji opisywanych w utworach; bycie bliżej innych ludzi; lepsze rozumienie siebie i drugiego człowieka; większa wiedza ogólna; lepsza umiejętność komunikowania się – bogactwo słownictwa; rozwijanie wyobraźni; motywacja do działań twórczych; zakorzenienie w ojczystym języku i kulturze oraz przyjęcie postawy człowieka „nowoczesnego” (2015, s. 9-11).

W. Malinowska w artykule *Czytanie książek elementem procesu wychowawczego* twierdzi, że „książka i możliwość czytania to największy z cudów ludzkiej cywilizacji” (2013, s. 22). Z tego też względu ważne jest, aby szkoła w procesie kształcenia i wychowania organizowała działania edukacyjne w kierunku rozwijania czytelnictwa u dzieci, szczególnie tych w młodszym wieku szkolnym. W tym okresie cenny związek – „trójkąt książkowy” (dziecko, nauczyciel, książka) – często też nie trójkąt, ale czworokąt czy pięciokąt, gdy słucha większa liczba dzieci – jest w stanie przetrwać i rozwijać się, gdyż na tym etapie nauki nie odchodzi się całkowicie od głośnego czytania dzieciom. Uczniowie jednak coraz częściej czytają już samodzielnie. Należy wziąć pod uwagę także fakt, że rozwinięte w tym wieku zainteresowania czytelnicze ucznia nie idą w parze z jego techniczną umiejętnością czytania, lecz ją wyprzedzają. Tekst, który dziecko umie przeczytać, jest dla niego zbyt infantylny, a ten który jest dla niego ciekawy – jest chwilowo zbyt trudny. Stąd wniosek, że nie należy zaprzestawać czytania dzieciom, ale kontynuować na etapie wczesnej edukacji (Truskołaska, 2007).

Kolejną istotną kwestią jest uświadomienie nauczycielom, że nie należy zmuszać uczniów do czytania, szczególnie głośnego, jeżeli naszym celem jest ukształtowanie u nich woli czytania dla ukierunkowanej na odczuwanie przyjemności z podejmowania takiej aktywności przez całe życie: „Przymus połączony z brakiem umiejętności językowych i wcześniejszych dobrych doświadczeń literackich skutecznie zabija wszelką chęć czytania” (Koźmińska, Olszewska, 2014, s. 74). Jeśli dziecko nie nabyło koniecznych sprawności do poprawnego czytania oraz nie miało okazji słuchać w dzieciństwie baśni i fascynujących opowieści, a także nie „bawiło się językiem”, nie wymyślało zakończeń historii, będzie miało ogromny problem ze swobodnym i chętnym uczestnictwem w świecie literackim.

Środowisko szkolne pełni drugorzędą po rodzicach rolę w kształtowaniu zainteresowań uczniów, w tym także czytelniczych. Nauczyciel, aby móc rozwijać zainteresowania dzieci w tym zakresie, musi być dobrym obserwatorem oraz dysponować wiedzą odnośnie do wyboru odpowiednich książek do czytania. I. Koźmińska i E. Olszewska (2015) odnoszą się w publikacji do tego tematu, wymieniając pewne kryteria doboru książek dla dzieci, które moim zdaniem należy wziąć pod uwagę organizując proces edukacyjny dziecka. Po pierwsze, istotne jest, aby pomagać uczniom w wyborze ciekawych i emocjonujących książek. Nie ma bowiem ważniejszego kryterium. Dziecko musi chcieć wracać do czytanej pozycji, tylko wtedy będzie z chęcią czytało. Forsowanie go książkami, które nudzą, napęniają lękiem, strachem czy frustrują jest swego rodzaju zbrodnią, jaką popełnia wychowawca wobec dziecka, książki i pięknego aktu, jakim jest czytanie. Lektura książki ma nieść tak ważny dla ucznia przekaz, objaśniać mu świat, przynosić radość, ekscytację, wzruszenie, pomagać uporać się z przykrymi uczuciami takimi jak np. gniew, strach oraz ma dotyczyć przede wszystkim tematów mu bliskich.

Drugą wskazówką jest fakt, że wychowawcy powinni wybierać książki, które są sensowne i wnoszą konkretną wartość w życie dziecka. Nauczyciele są zobowiązani zwrócić także uwagę na język książki, aby była pisana lub tłumaczona poprawną polszczyzną. Jest to bardzo ważne, ponieważ celem edukacji jest m.in. nauczenie dziecka, jak prawidłowo formułować wypowiedź przy użyciu bogatego zasobu słownictwa.

Po trzecie ważne jest także, aby wybierać książki, które są dostosowane do wrażliwości ucznia, a więc nie wzbudzają lęku i niepokoju. Dyskusje na ten temat nie mają końca – jedni twierdzą, że dzieci nie powinny mieć styczności z takimi pozycjami, inni zaś twierdzą, że jest to uzasadniona forma przygotowania do trudnych sytuacji życiowych. Autorki (Koźmińska, Olszewska, 2015) uważają, że drastyczne historie szkodzą dziecku, zaburzając jego poczucie bezpieczeństwa, wyzwalając niepotrzebne obawy, które mogą towarzyszyć im latami, dlatego należy wziąć pod uwagę wiek i wrażliwość dziecka.

Czwartą wskazówką dla nauczycieli może być przekaz odnośnie do wybierania książek kształtujących optymizm, pozytywny stosunek do świata oraz wiarę w siebie. Powinny też promować pozytywne wzorce postępowania i jednoznaczny przekaz moralny. Dziecko w kontakcie z literaturą ma budować własne poczucie wartości, nabywać optymizm, co w konsekwencji ma przyczynić się do odnoszenia sukcesów w życiu, a zminimalizować ryzyko ponoszenia porażek w związku z negatywnym myśleniem (Ibidem, 2015).

Słowem podsumowania, trzeba dodać, że nauczyciele i wychowawcy powinni pamiętać także o urozmaicaniu zajęć dydaktycznych przy użyciu ciekawej literatury oraz omawianiu tekstów literackich w sposób twórczy. Bardzo ciekawym sposobem propagowania kultury książki w życiu dzieci jest organizowanie konkursów czytelniczych, dni książek oraz wszelakich kół zainteresowań, aby uczniowie mogli wykazać się zarówno znajomością czytanej literatury, jak i zgłębiać treść wybranych przez siebie utworów. Rola nauczycieli w zachęcaniu dzieci

do czytania jest niepodważalna. W przebiegu procesu edukacji wychowawcy nie mogą zapominać, że wzmacnianie „przyjaźni” z książką przyniesie dzieciom wiele korzyści, przyczyniając się do ukształtowania wartościowej i dobrej moralnie postawy.

W kolejnej części artykułu przedstawię założenia metodologiczne prowadzonych badań własnych na temat rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci z klas I-III przez nauczycieli.

3. Metodologiczne założenia badań własnych

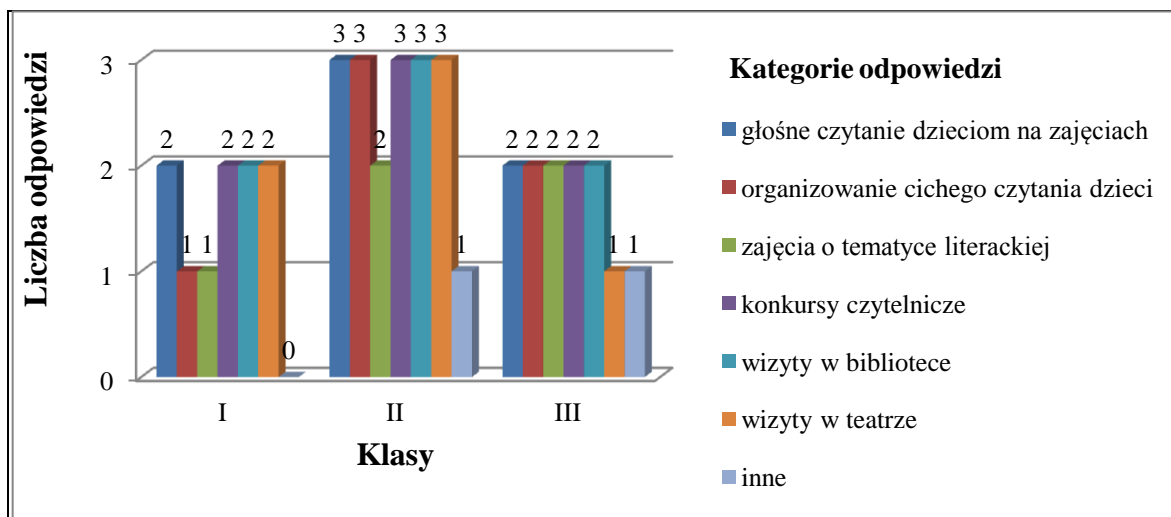
Cel moich badań odnosi się zarówno do eksploracji, opisu, jak też wyjaśnienia zagadnienia rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci z klas I-III przez nauczycieli i bibliotekarzy. Na potrzeby własnych badań określiłam następujący problem badawczy: Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przyczyniają się do rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym?

W celu podania odpowiedzi na postawione pytanie problematyki badawczej posłużę się określonymi metodami badań i wynikającymi z nich technikami. Wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, w jej ramach technikę ankiety i wywiadu. Badaniem ankietowym objęłam uczniów klas III, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców (opracowałam 3 kwestionariusze ankiet). Wywiad natomiast przeprowadziłam wśród uczniów klas I-II. Uzyskałam dzięki temu informacje dotyczące rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci. Metodę obserwacji częściowo skategoryzowanej z określonym celem i niektórymi kategoriami zachowań badanych osób zastosowałam, aby przyjrzeć się zajęciom edukacyjnym prowadzonym przez badanych nauczycieli. Wykorzystałam też metodę analizy dokumentów, a mianowicie dzienników lekcyjnych w celu poznania częstotliwości i tematyki prowadzonych zajęć rozwijających czytelnictwo w klasach I-III w ciągu roku szkolnego

Istotne jest także określenie terenu badań oraz grupy badawczej. Materiał empiryczny został zebrany dzięki życzliwości władz Szkoły Podstawowej nr 17 im. Kurierów Sądeckich w Nowym Sączu, Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Łosiu oraz Szkoły Podstawowej im. Stanisława Wyspiańskiego w Paszynie. Grupa badawcza stanowiła łącznie 204 osoby, w tym: 117 uczniów (kl. I – 39, II – 37, III – 41), 7 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 80 rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym.

4. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Bardzo ważnym elementem całego procesu edukacyjnego jest praca nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie rozwijania zainteresowań czytelniczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jest to istotne, gdyż te podmioty mają nieocenione możliwości w organizowaniu sytuacji edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu tychże zainteresowań u uczniów. Na wstępie prezentuję na wykresie 1 wypowiedzi badanych nauczycieli na temat rozwijania przez nich zainteresowań czytelniczych dzieci. Działania nauczycieli przyporządkowałam do konkretnej klasy, w której dana osoba uczy. 7 nauczycielek podało łącznie 40 odpowiedzi.

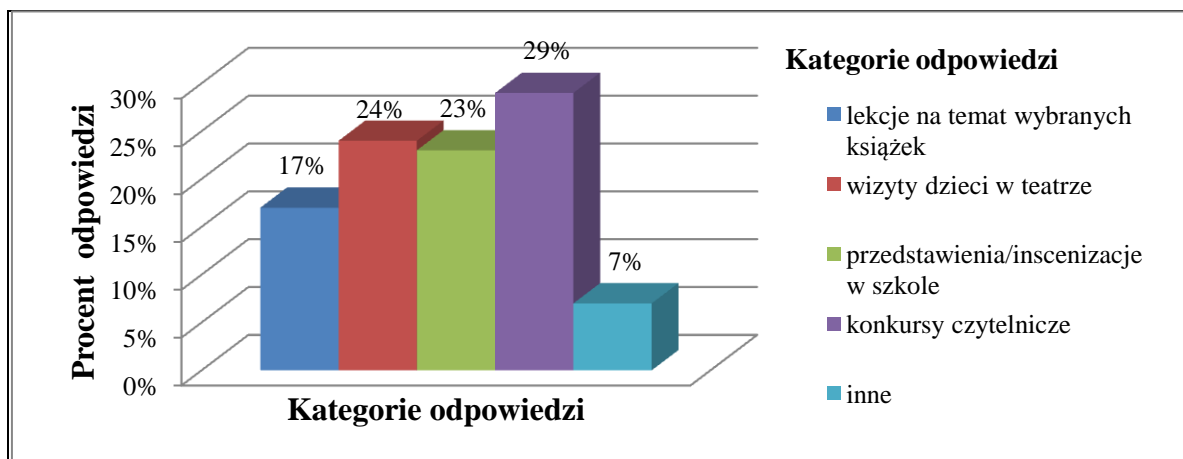


Wykres 1. Działania rozwijające zainteresowania czytelnicze dzieci podejmowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=7).

Źródło: badania własne.

W klasach I-III wszystkie nauczycielki organizują na zajęciach lekcyjnych głośne czytanie dzieciom, konkursy czytelnicze, wizyty w bibliotece i teatrze. Prawie wszystkie prowadzą zajęcia o tematyce literackiej i organizują ciche czytanie dzieci (w zależności od klasy). Odnośnie do kategorii „inne” – 1 osoba odpowiedziała: „prezentowanie ciekawych książek, nowości wydawniczych oraz czytanie fragmentów książek w celu zachęcania dzieci do przeczytania całości”. Jedna nauczycielka wskazała też „utworzenie klasowej biblioteczki, zaopatrzonej w książki przyniesione przez dzieci z domu – uczniowie korzystają z niej chętnie podczas przerw między lekcjami, oraz wprowadzenie kart czytelniczych, które zawierają tytuł, autora czytanej książki oraz czas dziennego czytania”. Na pytanie skierowane do nauczycieli, czy uważają, że działania przez nich podejmowane są wystarczające: sześciu z nich odpowiedziało, że tak; jedna nauczycielka podeszła krytycznie do zadanego pytania Wskazała jeszcze chęć wprowadzenia spotkań z autorami książek, więcej konkursów (które są rzadko organizowane ze względu na ograniczenia czasowe) oraz prowadzenie dzienniczka przeczytanych książek.

Chciałam odnieść przedsięwzięcia realizowane przez nauczycieli do spostrzeżeń w tym zakresie rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na pytanie, czy nauczyciele organizują dzieciom okazje do rozwijania aktywności czytelniczej, wszyscy rodzice (80 osób) zgodnie odpowiedzieli, że tak. Na wykresie 2 przedstawiłam działania w zakresie pogłębiania zainteresowań książkami wśród dzieci klas I-III. 80 osób udzieliło łącznie 192 odpowiedzi.



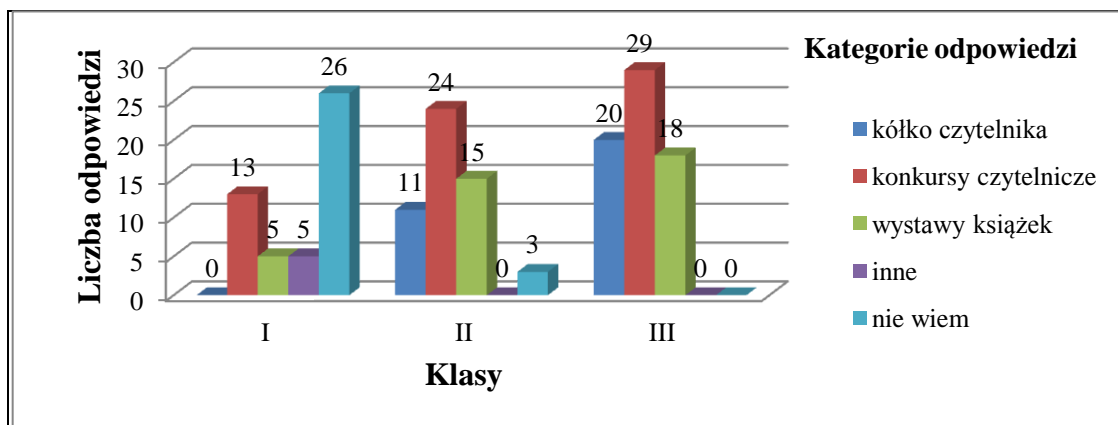
Wykres 2. Działania podejmowane przez nauczycieli na rzecz rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci w opiniach rodziców (N=80).

Źródło: badania własne.

Największy procent odpowiedzi – 29% (55 wskazań) spośród wszystkich podanych przez badanych rodziców – dotyczył organizowania przez nauczycieli konkursów czytelniczych. Placówka edukacyjna wraz z nauczycielami organizują także wizyty w teatrze według 24% rodziców (47 osób) oraz przedstawienia/inscenizacje w budynku szkoły związane z czytaniem książkami (23% odpowiedzi, 45 wskazań) czy lekcje na temat wybranych książek (17% wszystkich wyborów; 32 wskazania). 13 osób, co stanowi 7%, podało także inne odpowiedzi: 6 z nich wskazało wprowadzenie comiesięcznych kart czytelniczych, które musieli podpisywać, 4 osoby – czytanie dzieciom w szkole, a 3 rodziców odpowiedziało, że nauczyciele zachęcają dzieci do czytania w domu. Zapytałam także respondentów, jak często szkoła organizuje niniejsze przedsięwzięcia. Wypowiedzi były bardzo różne – myślę, że spowodowane było to tym, że rodzice nie o wszystkich działaniach wiedzą i stąd ta rozbieżność. 35 osób stwierdziło, że takie działania są organizowane co miesiąc, 23 z nich odpowiedziało, że raz na kwartał byli informowali o takich przedsięwzięciach, 14 rodziców wskazało, że 2 razy w roku, natomiast 8 osób, że tylko raz w roku mają miejsce takie wydarzenia.

Działania sprzyjające rozwijaniu czytelnictwa organizowane są dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, dlatego ich właśnie postanowiłam zapytać o opinię na ten temat. Zadałam uczniom pytanie dotyczące tego, jak wyglądają ich lekcje i czy zapoznają się z treścią różnych książek. 75 dzieci przyznało, że czasami nauczyciel przynosi różne pozycje literatury na zajęcia, ale jest to bardzo rzadko, natomiast 45 uczniów zaprzeczyło (należy zaznaczyć, że byli to głównie uczniowie klas I). Myślę, że spowodowane to jest tym, że uczniowie w klasie I uczą się dopiero czytać i pisać, dlatego też większość czasu poświęcana jest głównie na ćwiczenie tych umiejętności.

Zapytałam dzieci w młodszym wieku szkolnym także o działalność szkoły w zakresie czytelnictwa, w której uczestniczą i dzięki której mają możliwość poznać ciekawe, interesujące książki oraz które zbliżają ich do czytania. Uzyskane odpowiedzi przedstawiłam na wykresie 3.



Wykres 3. Uczestnictwo dzieci z klas I-III w działaniach rozwijających czytelnictwo organizowanych przez szkołę (N=117).

Źródło: badania własne.

W klasach I najczęściej podawano stwierdzenie „nie wiem” (26 dzieci), 13 odpowiedzi dotyczyło organizowania konkursów czytelniczych, 5 wskazań oddano na korzystanie z wystaw książkowych w szkole/klasie; 5 osób wskazało inne konkursy poza czytelnicznymi (np. na najładniejszą zakładkę do książki). W klasach II uczniowie wymieniali działania takie, jak: konkursy czytelnicze (24 odpowiedzi), wystawy książkowe (15 wskazań), kółko czytelnika (11 wskazań) oraz 3 osoby odpowiedziały, że nie wiedzą. Może to świadczyć o tym, że nie biorą udziału w żadnych przedsięwzięciach tego rodzaju. W klasach III najwięcej wskazań – aż 29 – uczniowie oddali na konkursy czytelnicze, nieco mniej na udział w kółku czytelnicznym (20 odpowiedzi) i 18 na organizowanie wystaw książek w szkole/klasie. Większość badanych dzieci uważa także, że zajęć organizowanych w szkole związanych z rozwijaniem czytelnictwa jest wystarczająco dużo – twierdzi tak 79 uczniów, natomiast 31 osób sądzi, że mogłoby być ich więcej. 7 uczniów nie podało żadnej odpowiedzi.

Zapytałam również nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, czy uważają, że organizowane działania spełniają oczekiwania rodziców w tym zakresie. 6 badanych nauczycielek odpowiedziało, że tak. Stwierdziły, że rodzice nie zgłaszają potrzeby organizowania dodatkowych zajęć poświęconych takiej tematyce. Jedna osoba odpowiedziała, że nie, ale usprawiedliwiła to faktem, że obecna siatka godzin ogranicza czas, który można przeznaczyć na rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci.

Jako uszczegółowienie badanego przeze mnie tematu zaprezentuję teraz analizę dzienników lekcyjnych pod kątem realizowanych tematów związanych z rozwijaniem czytelnictwa oraz ich umiejscowieniem w poszczególnych okresach roku szkolnego. Badałam dokumentację 6 klas: po 2 z I, II, jak i III. Materiał empiryczny zebrałam z dokumentów w formie papierowej oraz elektronicznej. Rozpoczynając analizę tematów lekcyjnych poruszanych w klasach I, wspomnę na początku, że obydwie klasy objęte badaniem korzystają z takich samych podręczników, a mianowicie: „Szkolni Przyjaciele. Podręcznik do klasy I” (WSiP). Poszczególne klasy dla odróżnienia oznaczyłam arabskimi cyframi 1 – Zespół Szkolno-Przedszkolny w Łosiu i 2 – Szkoła Podstawowa nr 17 im. Kurierów Sądeckich w Nowym Sączu.

Analizując tematykę poruszaną na lekcjach przez nauczycieli klas I, odnotowałam 145 tematów dnia, w tym 13 tematów, które związane były z rozwijaniem czytelnictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tematy w obydwu klasach, w których prowadziłam analizy dzienników zajęć, brzmią podobnie i przeprowadzane są w podobnym czasie w ciągu roku szkolnego. Domniemywam, że nauczyciele posługują się przewodnikiem metodycznym,

który jest przypisany do podręczników i według planu w nim zawartym realizują materiał nauczania. Tematy lekcyjne analizowałam od października (gdyż we wrześniu nauczyciele nie poruszali takiej tematyki) do kwietnia. W jednej ze szkół w każdym miesiącu poruszana była tematyka związana z czytelnictwem (od października do kwietnia); w drugiej szkole tylko w jednym miesiącu (grudniu) nie zanotowałam realizowania żadnego z takich tematów. Treść tematów w większości dotyczyła lektur szkolnych, które nauczyciele muszą omówić z dziećmi np. „Calineczka”, „Czerwony Kapturek”, „Kot w butach”, „Zaczarowany książę” i inne. Nauczyciele w klasach I najczęściej na zajęciach wprowadzają wiersze, opowiadania, czasem krótkie baśnie, niestety bardzo rzadko inne książki (stanowi to element dodatkowy zajęć). Głównymi treściami realizowanymi w tych klasach jednak są elementarne podstawy czytania i pisanie na edukacji polonistycznej.

Klasa II (1) pracuje na podręczniku „Nasza Szkoła” i „Ćwiczenia z pomysłem dla klasy 2” (WSiP), a klasa II (2) korzysta z podręcznika „Czytam i piszę – Lokomotywa ćwiczenia dla klasy drugiej szkoły podstawowej” (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe). W klasach II wystąpiło kolejno 10 i 8 tematów związanych z książkami oraz rozwijaniem czytelnictwa. Omawiane pozycje literackie są również lekturami. Z analizy dokumentacji wynika, że nauczyciele klas II przepracowują z dziećmi takie książki, jak: „Zaczarowana zagroda”, „Pięciopsiaczki”, „Moje nie moje”, baśnie J.Ch. Andersena np. „Brzydkie kaczątko”, „Doktor Dollittle”. Nauczyciel jednej z klas organizował na początku roku także konkurs czytelniczy. Oprócz tego nauczyciele poruszają tematykę opowiadań czytanych na zajęciach oraz wierszy – przeważnie są to utwory zaproponowane w podręczniku. Tematyka związana z czytelnictwem pojawiła się w kilku miesiącach w trakcie roku szkolnego, jednak nie była ona podejmowana w każdym z nich. Podczas rozmowy z nauczycielami uzyskałam informacje, iż wplatają oni czasami elementy działań rozwijających czytelnictwo u dzieci (tj. wyjście do biblioteki, praca z różnymi tekstami, itp.), jednak nie mogą sobie pozwolić na zbyt wiele, gdyż muszą realizować określony program nauczania.

Klasa III (1) pracuje na podręczniku „Nasza Szkoła” i „Ćwiczenia z pomysłem dla klasy 3” (WSiP), a klasa III (2) korzysta z podręcznika „Czytam i piszę – Lokomotywa ćwiczenia dla klasy trzeciej szkoły podstawowej” (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe). W obydwu klasach III tematów wprowadzających treści związane z rozwijaniem zainteresowań czytelniczych wyszukałam 10. W części dotyczyły one omawianych lektur takich, jak: „Dziewczynka z zapalkami.”, „Oto jest Kasia”, a także różnych legend, baśni czy wierszy. Zajęcia, które są prowadzone przez badanych nauczycieli, są skoncentrowane na czytaniu przez nauczyciela oraz uczniów opowiadań, wierszy czy różnych fragmentów treści pisanych, lecz nie stanowi to głównej części zajęć. Jest to zawsze element pomagający dzieciom poznać nowe zjawiska, zdobyć nową wiedzę, np. wyszukiwanie w książkach przyrodniczych potrzebnych informacji na omawiany temat. Tematyka zajęć związana z rozwijaniem zainteresowań czytelniczych pojawiła się w III klasach w trakcie całego roku szkolnego, począwszy od września do kwietnia, z wyłączeniem kilku miesięcy (w jednej z badanych klas nie pojawiła się w październiku, listopadzie, styczniu i kwietniu; w drugiej – w lutym i marcu). Nauczyciele w tych klasach również powołują się na konieczność realizacji treści wymaganych programowo, choć starają się rozwijać u dzieci zainteresowania czytelnicze na miarę możliwości w trakcie zajęć.

Teraz chciałabym przejść do analizy materiału empirycznego, który zebrałam podczas obserwacji zajęć w klasach I-III. Obserwowałam 9 zajęć lekcyjnych po 45 minut, w tym: po 3 zajęcia w każdej z klas I, II i III, co dało mi możliwość bycia na 4 różnych tematach zajęć. Obrazują to

tabele 2 i 3. Celem wszystkich moich obserwacji było wychwycenie działań, które miałyby na celu rozwijać zainteresowanie książką wśród dzieci w trakcie prowadzonych zajęć lekcyjnych.

Pierwsze zajęcia, jakie obserwowałam, odbyły się 1 marca 2018 roku w klasie I. Trwały 3 jednostki lekcyjne po 45 minut. Temat zajęć brzmiał: „Książki wokół nas”. Łączyły się one z fragmentem zajęć w bibliotece szkolnej. W klasie II obserwowałam również 3 jednostki lekcyjne po 45 minut. Zajęcia były prowadzone na temat: „Jak powstaje sztuka? – spotkanie z Andersenem” – 4 kwietnia 2018 roku. Zajęcia te również zawierały element wyjścia do biblioteki szkolnej. W klasie III obserwowałam zajęcia (trwały 45 minut) na temat „Jak w rodzinie dzielić obowiązki? – nawiązanie do baśni Kopciuszek” – 16 kwietnia 18 roku oraz „Jan Brzechwa dzieciom – twórczość Jana Brzechwy – 18 kwietnia 18 roku. Te zajęcia z kolei trwały 2 jednostki lekcyjne po 45 minut.

Na wstępie przedstawię, jakie cele zanotowałam podczas obserwacji tych zajęć: zainteresowanie dzieci książkami, zapoznanie z książkami, wierszami nieznanymi dzieciom, przypomnienie baśni znanych dzieciom, przypomnienie bohaterów książek znanych dzieciom, rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem, kształtowanie umiejętności wyszukiwania informacji z różnych źródeł, rozwijanie kreatywności, rozwijanie umiejętności wypowiedzania się, wdrażanie do współpracy z kolegami w sytuacjach zadaniowych, nabywanie umiejętności zachowania się w bibliotece, uczenie się szacunku do książki oraz rozwijanie umiejętności plastycznych i uczenie się wyrażania siebie w swoich działaniach.

Na początku każdego zajęcia nauczyciel zapoznawał dzieci z omawianym tematem, przedstawiał pozycję literacką czy też ogólny zarys tematyki zajęć. Tematy zajęć, które miałam możliwość obserwować, wypisałam wyżej. W tabelach 2 oraz 3 przedstawiłam elementy obserwowanych zajęć, które były związane z rozwijaniem zainteresowania książką wśród dzieci w poszczególnych klasach, innych części składowych zajęć nie brałam pod uwagę.

Tabela 2

Działania nauczycieli wprowadzające w temat organizowanych zajęć w klasach I-III poświęconych czytelnictwu

Klasa	Temat zajęć	Zapoznanie dzieci z tematem zajęć
I	„Książki wokół nas”	Powitanie: „Witam wszystkich, którzy lubią czytać książki... itd.” Szukanie w worku różnych przedmiotów i określanie ich cech użytkowych; wśród nich znajduje się książka – rozmowa o niej itp.
II	„Jak powstaje sztuka? – spotkanie z Andersenem”	Nauczyciel rozdaje dzieciom kolorowe zakładki, na których jest zapisane wspaniałe oraz różną czcionką i kolorami hasło: MIĘDZYNARODOWY DZIEŃ KSIĄŻKI DLA DZIECI. Uczniowie zapisują hasło w zeszytach, rozmowa nauczyciela z dziećmi na temat tego dnia.
III	„Jak w rodzinie dzielić obowiązki? – nawiązanie do baśni <i>Kopciuszek</i> ”	Nauczyciel dzieli klasę na 3 grupy: zadaniem pierwszej z nich jest przypomnienie bohaterów baśni „Kopciuszek”, drugiej – najważniejszych wydarzeń w baśni, a trzeciej – wyjaśnienie tytułu baśni. Nauczyciel przynosi również 3 egzemplarze baśni, aby uczniowie mogli skorzystać, gdy zapomnieli pewnych informacji. Rozmowa w kręgu, każda grupa prezentuje pozostałym uczniom swoje stanowisko.
III	„Jan Brzechwa dzieciom – twórczość Jana Brzechwy”	Nauczyciel informuje dzieci, że zostali zaproszeni na piknik do Królowej i mają ze sobą zabrać jedną postać z bajki, baśni itd. Każdy uczeń musi przedstawić swoją postać, ale nie słowami, tylko ruchem, gestem. Gdy postać zostanie odgadnięta, nauczyciel zapisuje ją na tablicy. Następnie wszyscy uczniowie wstają, tworząc taneczny korowód i odczytują postacie idące z nimi na piknik. Następnie nauczyciel włącza muzykę P. Czajkowskiego „Taniec łabędzi” i uczniowie ze swoimi postaciami tańczą.

Źródło: badania własne.

Poniżej przedstawiłam główne działania realizowane podczas lekcji, które związane były z rozwijaniem zainteresowań czytelniczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W arkuszu obserwacyjnym zawarłam także metody, które najbardziej interesowały mnie przy obserwacji zajęć rozwijających zainteresowania książką.

Tabela 3

Działania nauczycieli w głównej części zajęć rozwijających zainteresowania czytelnicze dzieci z klas I-III

Klasa	Temat zajęć	Działania w głównej części lekcji
I	„Książki wokół nas”	Podział uczniów na drużyny kilkuosobowe – każda z nich dostaje numery zagadek do rozwiązania na temat książek, osób z nimi związanych.
		Słuchanie wiersza A. Nosalskiego „Książka” czytanego przez nauczyciela dzieciom.
		Wizyta w bibliotece szkolnej; nauczyciel opowiada dzieciom o urządzeniu biblioteki, katalogu alfabetycznym, karcie czytelnika, zasadach wypożyczania książek, szanowaniu ich i zachowaniu się w bibliotece.
		Praca w zeszytach ćwiczeń: uzupełnianie tytułów bajek (ilustracje).
		Wykonywanie przez dzieci dowolnie zaprojektowanej przez nich zakładki do książki z dostępnych i zgromadzonych materiałów.
II	„Jak powstaje sztuka? – spotkanie z Andersenem”	Nauczyciel prosi dzieci, aby przeczytały z podręcznika informacje o Międzynarodowym Dniu Książki dla Dzieci i na ich podstawie ustnie odpowiedziały na pytania oraz wymieniły różne książki J.Ch. Andersena.
		Uczniowie czytają notkę biograficzną o J.Ch. Andersenie, sprawdzenie rozumienia treści przeczytanej informacji przez dzieci.
		Dzieci słuchają piosenki „Baśnie Pana Andersena” dwukrotnie, po czym każde dziecko dostaje tekst i próbuje śpiewać razem z nauczycielem.
		Wyjście do biblioteki szkolnej, wypożyczenie różnych baśni J.Ch. Andersena; nauczyciel po powrocie dzieli klasę na 4 grupy – zadania.
		Wyjaśnianie różnic między wypożyczalnią a czytelnią – zeszyt ćwiczeń.
		Określanie cech wzorowego czytelnika. Nauczyciel zaczyna zdanie: Jestem wzorowym czytelnikiem, bo... każde dziecko kończy zdanie.
III	Fragment zajęć „Jak w rodzinie dzielić obowiązki? – nawiązanie do baśni <i>Kopciuszek</i> ”	Nauczyciel głośno czyta uczniom opowiadanie R. Jędrzejewskiej – Wróbel „Kopciuszek”. Wspólnie z dziećmi analizuje tekst, dzieci wyszukują podobieństwa i różnice do omawianej wcześniej baśni „Kopciuszek”. Dzieci wykonują ćwiczenia z zeszytach ćwiczeń na podstawie omawianego tekstu.
		Uczniowie czytają tekst „Jan Brzechwa dla dzieci” oraz zaproszenie i program imprezy; w parach dyskutują, które imprezy wybrałyby i dlaczego. Nauczyciel wyświetla notkę o Janie Brzechwie – czytanie, szukanie informacji o jego twórczości; dyskusja.
III	„Jan Brzechwa dzieciom – twórczość Jana Brzechwy”	Przygotowanie przez dzieci i nauczyciela wystawy książek Jana Brzechwy w klasie. Uczniowie oglądają film „Pchła Szachrajka”, rozmowa na temat filmu, porównanie z wierszem.
		Praca z podręcznikiem, podpisywanie pod ilustracją odpowiedniego tytułu utworu Jana Brzechwy, sprawdzenie zadania koledze.

Źródło: badania własne.

Z obserwacji wynikało, że nauczyciele stosowali różnorodne metody: na 4 jednostkach lekcyjnych po 45 minut nauczyciele wykorzystywali metodę zadań stawianych do wykonania, pracę z tekstem literackim oraz objaśnienia i instrukcję, na 3 lekcjach 45 minutowych odnotowałam dyskusję, na 2 zauważyłam działalność plastyczną, a na 1 lekcji wizualizację, pantomimę oraz burzę mózgów.

Nauczyciele nie wykorzystali na zajęciach dramy ani odgrywania scenek przez dzieci. Organizowali pracę w różnych formach: zarówno indywidualnie, grupowo, jak też zespołowo, co także miało wpływ na atrakcyjność zajęć dla dzieci.

Obserwowałam także uczniów pod kątem wykazywania zainteresowania tematami prezentowanymi przez nauczycieli na zajęciach. Podczas wszystkich obserwacji zauważyłam, że uczniowie wykazują rozumienie poleceń nauczyciela, są aktywni oraz odpowiadają na pytania nauczyciela. W trakcie realizacji 3 tematów lekcyjnych spostrzegłam, że pracują w grupach, zadają nauczycielowi pytania, wykazują szczerze zainteresowanie omawianym zagadnieniem oraz wyrażają swoje sądy i opinie na dane tematy. Na dwóch obserwowanych zajęciach uczniowie pracowali samodzielnie. Jeżeli miałabym skłonić się ku opisaniu zachowania nauczycieli, to na każdym zajęciu jasno i przystępnie prezentowali oni materiał uczniom, wyjaśniali niezrozumiałe dla nich nazwy, uczyli w ten sposób rozumienia czytanego tekstu i rozdzielali zadania dostosowane do możliwości dzieci. Zajęcia prowadzone przez nich angażowały wszystkich uczniów. Oprócz tego dało się zauważyć, że doceniali pracę wykonaną przez każde dziecko poprzez przyznanie pochwały, stosowali pozytywne wzmocnienia, aby zmotywować uczniów do podjęcia lub skończenia pracy. Swoim zaangażowaniem także wyzwalali kreatywność uczniów, pozwalali im się wykazać, wypowiedzieć, nie narzucali sposobu wykonania pracy. Podczas zajęć próbowali prawdziwie zachęcić swoich uczniów do polubienia książek i pokazać im w miarę możliwości, jak najwięcej różnych pozycji literackich. Na koniec zajęć nauczyciele podsumowywali z uczniami, to co udało się im zrealizować.

Myszę, że zajęcia które mogłam zaobserwować, przekonały mnie, że nauczyciele umieją i potrafią rozwijać zainteresowania dzieci książką. Przeszkodą dla nich (co wynika z ich wypowiedzi) jest brak czasu na działania zachęcające do czytania najmłodszych odbiorców literatury. Nauczyciele prowadzą zajęcia w sposób ciekawy, a uczniowie chcieliby, aby organizowano im więcej zajęć o tej tematyce.

W podsumowaniu zebranych wyników badań własnych chciałabym odpowiedzieć na pytanie problemu badawczego, które brzmi: Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przyczyniają się do rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym? Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w celu rozwijania u dzieci w młodszym wieku szkolnym zainteresowań czytelniczych najczęściej czytają dzieciom na zajęciach teksty literackie, organizują ciche czytanie dzieci, a także z inicjatywy własnej lub we współpracy ze szkołą przeprowadzają konkursy czytelnicze, wizyty w bibliotekach, teatrze i różne zajęcia o tematyce literackiej.

Badani rodzice uczniów z klas I-III twierdzą, że nauczyciele najczęściej przeprowadzają konkursy czytelnicze i planują wizyty w teatrze oraz przedstawienia teatralne związane z czytaniem książek w szkole. Takie działania w ich opinii podejmowane są 1-2 razy w roku szkolnym. Największa liczba badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym uważa, że nauczyciele realizują zajęcia poświęcone czytelnictwu (75 na 117 osób), a także konkursy czytelnicze. Najmniejszą wiedzę na temat przedsięwzięć o takim charakterze realizowanych w szkole miały dzieci z klas I. Większość uczniów (79 na 117 osób) oraz nauczycieli (6 na 7 badanych) twierdzi, że takich zajęć i działań organizowanych w celu rozwijania czytelnictwa

u dzieci jest wystarczająco. Analizując dzienniki lekcyjne, mogę jednak stwierdzić, że zajęć poświęconych pogłębianiu zainteresowań dzieci w tym zakresie, nie jest za wiele (na 145 tematów – średnio w każdej klasie realizowanych jest 8-13). Po obserwacji kilku takich zajęć, wyciągnęłam jednak wnioski, że są one interesujące dla uczniów. Nauczyciele prowadzą je w sposób bardzo ciekawy, przy użyciu różnych metod, tj. burzy mózgów, dyskusji, wizualizacji, działalności plastycznej, pracy z tekstem literackim, pantomimy i innych różnorodnych środków dydaktycznych. Proponują także różnorodne działania na lekcjach, co powoduje, że uczniowie są aktywni, zainteresowani tematem i przebiegiem zajęć. Nauczyciele równie ciekawie organizują wprowadzenie do tematu zajęć i samą pracę na zajęciach, zwracając także uwagę na zróżnicowanie form (występuje zarówno praca indywidualna, grupowa, jak i zbiorowa).

Można zatem stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rozwijają zainteresowania czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym poprzez prowadzenie zajęć poświęconych czytelnictwu i organizowanie konkursów czytelniczych.

Mając na uwadze uzyskane wyniki badań, opracowałam propozycję udoskonalenia praktyki pedagogicznej z wykorzystaniem modułu rozwijającego aktywność czytelniczą w klasach I-III. W opracowanej propozycji działań uwzględniłam przedsięwzięcia mające na celu rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów związanych z kształceniem i wychowaniem.

5. Autorska propozycja modułu tematycznego mającego na celu rozwijanie wśród uczniów klas I-III aktywności czytelniczej

Mając na uwadze uzyskane wyniki badań, opracowałam propozycję udoskonalenia praktyki pedagogicznej z wykorzystaniem modułu rozwijającego aktywność czytelniczą w klasach I-III. W opracowanej propozycji działań uwzględniłam przedsięwzięcia zaplanowane na cały rok szkolny.

Realizowany obszar: Wspieranie edukacji czytelniczej uczniów klas III

Czas trwania: cały rok szkolny (wrzesień – czerwiec)

Częstotliwość organizacji zajęć: 1-2 razy w miesiącu (w zależności od miesiąca) po 90 minut (2 godziny lekcyjne)

Cele ogólne:

- kształtowanie umiejętności samodzielności w korzystaniu ze zbiorów bibliotecznych;
- kształtowanie nawyku czytania oraz zainteresowania książką;
- zapoznanie z terminologią związaną z biblioteką i zbiorami bibliotecznymi;
- zapoznanie z terminologią dotyczącą budowy książki;
- kształtowanie u uczniów postawy szacunku wobec książek;
- poznanie przez uczniów różnych rodzajów książek;
- rozwijanie kreatywności i myślenia twórczego;
- zdobycie wiedzy na temat książek tradycyjnych i e-booków;
- wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy z książką;
- zachęcanie do czerpania przyjemności z czytania książek;
- ukazanie uczniom pozytywnej strony czytelnictwa;
- rozwijanie umiejętności teatralnych i recytatorskich.

Tabela 4

Propozycja działań służących wspieraniu edukacji czytelniczej

Lp.	Miesiąc	Tematy miesiąca	Tematy zajęć	Działania w ramach zajęć
1.	Wrzesień	„Jak zbudowana jest książka?”	„Poznaję budowę książki”	Omawianie budowy książki: cechy fizyczne – oprawa, obwoluta, okładka, trzon, objętość, format; części książki – karta przed- i tytułowa, spis treści, główny tekst, ilustracje; oznaczenie stron; oznaczenia na stronie tytułowej zawierające ważne informacje o książce (autor, tytuł, wydawnictwo, rok i miejsce wydania, tłumacz, ilustrator); graficzna strona książki; porównywanie książek ze sobą pod względem zawartych informacji na karcie tytułowej.
			„W czym może mi pomóc znajomość budowy książki?”	Zapisywanie metryczki wybranej książki, w celu utrwalenia informacji, które powinny się w niej znajdować; szukanie książki za pomocą określonej metryczki; wyszukiwanie w książkach określonych informacji na podstawie spisu treści; projektowanie spisu treści i przykładowej karty tytułowej do otrzymanego tekstu wybranej książki.
2.	Październik	„Jak mogę samodzielnie” korzystać z biblioteki szkolnej i publicznej?”	„Karta katalogowa – zapoznanie podczas zajęcia z wizytą w bibliotece szkolnej”	Omawianie karty katalogowej książki; wyjaśnianie pojęć: katalog, karta katalogowa, sygnatura, itp.; wyszukiwanie potrzebnych informacji; odnajdywanie danych z karty katalogowej w książce; przypomnienie wiadomości o kartach tytułowych i metryczkach książek; rezentacja katalogów bibliotecznych; dobieranie kart katalogowych do wybranych książek; tworzenie kart katalogowych do podanych książek; układanie kart katalogowych w kolejności alfabetycznej.
			„Jak znaleźć książkę, która mnie interesuje? – poszukiwanie informacji podczas wizyty w bibliotece publicznej”	Rozmowa z bibliotekarzem, który przypomina zasady opisów książek w kartach bibliotecznych z uwzględnieniem: nazwiska i imienia autora, tytułu książki, nazwiska i imienia ilustratora, miejsca wydania, wydawnictwa, roku wydania, liczby stron, numeru inwentarzowego książki i sygnatury; praktyczna działalność uczniów polegająca na odnalezieniu szukanej książki w kartach katalogowych, wypisanie potrzebnych informacji i wypożyczenie książek.
3.	Listopad	„Czy książki mnie bawią, czy może uczyć?”	„Jakie książki znam, z jakich korzystam?”	Poznanie cech charakterystycznych książek przygodowych, obyczajowych, baśni, bajek, wierszy dla dzieci, popularnonaukowych, o tematyce fantastycznej oraz książek rozwijających specjalne zainteresowania dzieci i innych; przedstawienie ulubionej książki przez uczniów – zorganizowanie konkursu na najlepszą promocję książki.
			„Jak w prosty sposób mogę ciekawie skonstruować książkę?”	Poznanie książek nietypowych, skonstruowanych z różnych materiałów codziennego użytku (książki sensoryczne), miniksiążeczek, książek, które „opowiadają” historie poprzez same

				ilustracje. Wykonywanie własnych książeczek o porach roku dla małych dzieci z przedmiotów codziennego użytku.
4.	Grudzień	„Wykorzystuję książki do własnej nauki”	„Jak zostać mistrzem ortografii?”	Zapoznanie ze słownikiem, wyjaśnienie terminów: ortografia, hasło, słownik. Określanie przez dzieci położenia określanych wyrazów w słowniku; wykonywanie ćwiczeń z wykorzystaniem słownika do sprawdzania poprawności wyrazów; zdefiniowanie skrótów znajdujących się w słownikach.
5.	Styczeń	„Książka w wersji papierowej, a w wersji elektronicznej”	„Czym różnią się książki papierowe od e-booków?”	Porównywanie książki tradycyjnej z e-bookiem; szukanie podobieństw i różnic; tworzenie pracy plastycznej w dwóch grupach: jedna charakteryzuje e-booka, druga książkę papierową – łączenie dwóch prac w jedną; wybór jednej z alternatyw przez dzieci z wyjaśnieniem; dyskusja – za i przeciw
6.	Luty	„Jak wykorzystam książkę w pracy z komputerem?”	„Odzwierciedlanie książek z wykorzystaniem programów komputerowych”	Zapoznanie dzieci z różnymi metodami pracy w oparciu o technologie informacyjno-komunikacyjne: praca z wybraną indywidualnie, przeczytaną przez dzieci książką tworząc do wyboru: zwiastun książki, opowieść o niej w formie graficznej lub konstruując grę w oparciu o dany utwór.
7.	Marzec	„Wyruszam w podróż po swojej wyobraźni...”	„Zaczynam swoją przygodę z pisaniem książki”	Przeglądanie różnych utworów literackich pod kątem opisywanych przygód – wybieranie ulubionych. Wypisywanie ulubionych postaci z książek. Kreowanie własnych postaci pod względem wyglądu, cech charakteru; wyobrażanie sobie ich przygód i przenoszenie ich na papier – gromadzenie słownictwa.
			„Piszę własną książkę”	Pisanie wspólnego opowiadania (podział pracy na grupy).
8.	Kwiecień	„Nie muszę być pisarzem, aby być autorem...”	„Wykonuję ilustracje do mojej książki”	Wykonywanie prac plastycznych różnymi technikami – rysowanie, kolorowanie, malowanie farbami, wyklejanie, techniki artystyczne np. decoupage; ilustracje dopasowane tematycznie do opisywanych przygód.
			„Projektuję stronę tytułową, okładkę do swojej książki”	Nadawanie tytułu książce, wypisywanie wszystkich elementów, które powinny znaleźć się na stronie tytułowej. Opisanie książki: autorzy, ilustratorzy, wydawnictwo, miejsce wydania, rok, itp. Zaprojektowanie i wykonanie strony tytułowej do książki.
9.	Maj	„Jak mogę zachęcić inne osoby do czytania książek?”	„Jestem aktywnym czytelnikiem – „uwalnianie” własnych książek”	Przeglądanie zgromadzonych zbiorów książek, wypowiedanie swoich opinii na tematy poruszane na zajęciach, aktywne uczestnictwo dzieci w tworzeniu klasowego bookcrossingu, wspólne wykonywanie plakatu informującego o organizowanych działaniach w klasie, dzielenie się między sobą informacjami na temat przeczytanych książek, wybór książki do przeczytania z klasowego regału.

			„Potrafię czytać, więc poczytam innym”	Wizyta w młodszych klasach I lub II albo w grupie przedszkolnej; czytanie przedszkolakom przez uczniów klas III;
10.	Czerwiec	„Zorganizowanie konkursu recytatorskiego”	„Poznaję twórczość Juliana Tuwima – wiersze”	Przedstawienie wybranego wiersza wraz z improwizacją teatralną, ćwiczenia z działalności teatralnej.

Bibliografia

- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”.
- Bańko, M. (red.) (2005). *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrupała-Pniak, M., Sulimowska-Formowicz, M. (2010). Organizacyjna kompetencja innowacyjności – determinanty psychospołeczne i ekonomiczne. *Chowanna*, 2(35), 28-35.
- Dudel, B., Głowska-Soldatow, M., Uszyńska-Jarmoc, J. (2013). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Furmanek, W. (2007). Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. W: M. Duris, W. Furmanek (red.), *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie* (s. 129-141). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Goriszowski, W. (2005). *Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Hajduk, E. (1994). *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2014). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Malinowska, J. (2008). *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Malinowska, W. (2013). Czytanie książek elementem procesu wychowawczego. *Poradnik Bibliotekarza*, 7-8, 22-23.
- Męzkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych, a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M. (2008). Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 73-90). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świerczyńska-Jelonek, D., Walczewska-Klimczak, G. (2015). *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Truskolaska, J. (2007). *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy: Wydawnictwo Maternus Media.
- Zalecenia Komisji Europejskiej z dnia 18.01.2018r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, COM (2018). Pobrane z: [file:///C:/Users/Anna/Downloads/1_PL_annexe_proposition_part1_v2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anna/Downloads/1_PL_annexe_proposition_part1_v2%20(1).pdf).
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

CZEŚĆ III.
NAUCZYCIEL A KOMPETENCJE

Mária PODHÁJECKÁ, Vladimír GERKA

Prešovská univerzita v Prešove

KOMPETENCIE PEDAGÓGA V MATERSKEJ ŠKOLE

Streszczenie

W pierwszej kolejności w opracowaniu zostały omówione kompetencje nauczyciela, a następnie specyfika przedszkolnej edukacji. W dalszej części wywodu autorzy skupili się na pokazaniu relacji pomiędzy zabawą, która jest dominującą formą aktywności dzieci i metodą wykorzystywaną w edukacji przedszkolnej a kluczowymi kompetencjami. Autorzy wskazali też, że zabawa wymaga wielu umiejętności od nauczyciela, który sam musi umieć się bawić, by poprzez zabawę mógł we właściwy sposób realizować zaplanowane cele edukacyjne.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, kompetencje zabawowe, wychowanie przedszkolne.

Streszczenie

The first part of this article discusses competences of a teacher and the particular characteristics of pre-school education. In the latter part author focuses on presenting the relations between key competences and games, the dominant form of child's activity and teaching method utilized in pre-school education. The article points out that games are demanding also for a teacher who has to know how to play a game and how to fulfill the established goals of education through participation in games.

Słowa kluczowe: teacher, competences, competences relating to games, pre-school education.

Znalosť kompetencií učiteľmi materských škôl im pomáha zefektívňovať ciele rozvíjanie osobnosti dieťaťa v perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti. Predpokladáme, že dieťa predškolského veku po ukončení predprimárneho vzdelávania tak bude môcť disponovať elementárnymi základmi kľúčových kompetencií. Ich získavanie je procesom dlhodobým, možno konštatovať celoživotným, no napriek tomu je dôležité sústrediť už predškolskú edukáciu daným smerom a tomuto cieľu podriadiť edukačné stratégie a metódy.

Kľúčové kompetencie zahŕňajú vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje.

Za účelom lepšej prehľadnosti uvádzame nasledujúci text v štruktúrovanom usporiadaní, ktorý poukazuje na sumárny pohľad viacerých aspektov v kontexte kompetencií pedagóga v materskej škole.

Kompetenčný profil učiteľa v materskej škole

Kľúčové kompetencie učiteľa v materskej škole sú orientované na tri hlavné oblasti profesijného výkonu:

- 1) profesijné kompetencie učiteľa v materskej škole orientované na dieťa;
- 2) profesijné kompetencie učiteľa v materskej škole orientované na edukačný proces;
- 3) profesijné kompetencie učiteľa v materskej škole orientované na ďalší profesijný (seba)rozvoj.

Základné východiská kompetencií sú rovnaké pre materské, základné a stredné školy, ale kompetencie v materskej škole majú svoje špecifiká. K základným špecifikám patrí:

- výchova a vzdelávanie vedú k holistickému rozvoju osobnosti;
- dieťa vytvára svoj kontakt so skutočnosťou prostredníctvom vlastnej aktívnej činorodosti a hry;
- potreba pripravenosti dieťaťa v predškolskom veku, začatie systematického vzdelávania pre jeho ďalšie životné etapy a celoživotné učenie.

Na základe týchto špecifik dospievame k záveru, že *predškolská edukácia má výnimočné postavenie*, a preto:

- treba na ňu nazerať systémovo, komplexne a vo vzájomnej synergetickej interakcii;
- edukačný proces nie je len každodenný výkon edukácie detí v predškolskej inštitúcii, ale celý komplex aktivít v dlhodobom časovom horizonte.

Špecifiká predškolskej edukácie

Predškolská edukácia

- začiatok celoživotného edukačného reťazca;
- východisko a základ, na ktorých budujú ďalšie vzdelávacie stupne;
- realizuje sa v konkrétnych súvislostiach a rovinách:
 - časovej dimenzie,
 - obsahovej dimenzie,
 - externých faktorov,
 - interných faktorov;
- má *variabilnú časovú a obsahovú dimenziu*;
- časová dimenzia je dôležitá pre pochopenie samotnej podstaty predškolskej edukácie.

Časová dimenzia – variabilita predškolskej inštitúcie

1. iniciácia predškolskej edukácie
 - kedy dieťa začne navštevovať materskú školu;
2. nelimitná dĺžka predškolskej edukácie
 - neurčitá časová dĺžka a nepravidelnosť dochádzky dieťaťa do materskej školy;
3. diskontinuita predškolskej edukácie
 - možnosť prerušovania inštitucionálnej predškolskej edukácie;
4. terminál predškolskej edukácie
 - nástup na povinnú školskú dochádzku.

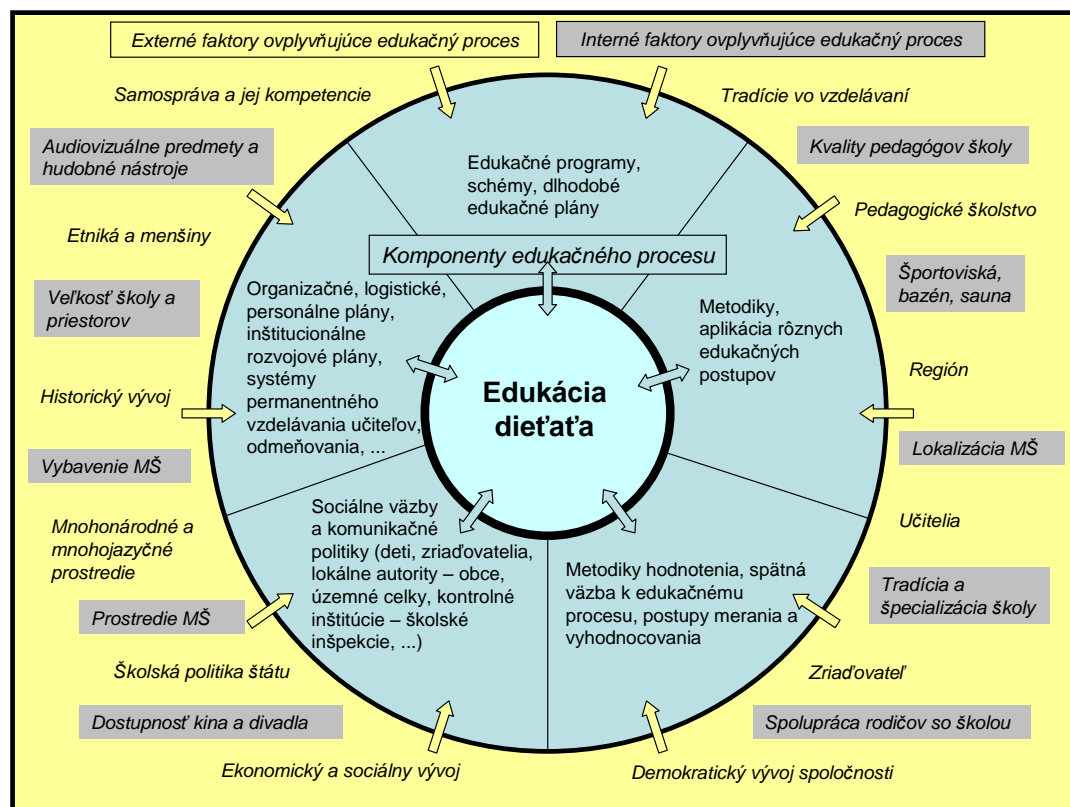
Časová dimenzia – variabilita edukačných aktivít

1. časová heterogenita predškolskej edukácie
 - odlišná časová dĺžka v priebehu dňa, týždňa, roka,
 - venovaná rôznym tematickým edukačným aktivitám;
2. permanentnosť predškolskej edukácie
 - nepretržité pokračovanie edukácie v priebehu dňa, od príchodu do odchodu;
3. pružný časový manažment predškolskej edukácie
 - relatívne plánovitá zmena času edukačnej aktivity v nadväznosti na vonkajšie a vnútorné vplyvy;
4. časová individualizácia aktivít v rámci dňa
 - nedefinovaná časová dĺžka, ktorú učiteľka s deťmi počas dňa venuje jednotlivým aktivitám.

Obsahová dimenzia – variabilita náplne edukácie

Vymedzenie obsahu predškolskej výchovy a vzdelávania tvorí jadro kurikula. Kurikulum je vymedzené variabilne a je vždy orientované k podstatnej otázke: čo sa deti učia a ako sa deti učia.

Na edukáciu dieťaťa a rozvoj jeho kľúčových kompetencií vplyvujú interné a externé faktory (obrázok 1) ovplyvňujúce edukačný proces v materskej škole, ktoré označujeme ako komponenty predškolskej edukácie.



Obrázok 1. Interné a externé faktory.

Zdroj: vlastné spracovanie.

Hra a kľúčové kompetencie

Je dôležité, aby materská škola akceptovala špecifiká predškolskej edukácie, ktoré spočívajú v odlišnom spôsobe učenia ako je to na vyšších stupňoch škôl, a to je predovšetkým v učení hrou. Hra je nielen hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ale aj hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou, preto sa javí potreba v materskej škole uplatňovať čo najviac učenie hrou (Podhájecká, 2008; Podhájecká, Gerka, 2013) *Hra by mala byť základnou činnosťou dieťaťa v predškolskom veku*. Vzhľadom na získavanie kľúčových kompetencií dieťaťa predškolského veku má hlavný význam hra (Podhájecká, 2008; Podhájecká, 2011; Podhájecká, Gerka, 2013; Podhájecká, Dobiasová, 2011; Podhájecká, Gmitrová, 2010; Podhájecká, Maľuková, 2012; Podhájecká, Guziová, 2012; Podhájecká, Socha, Gerka, 2015). Pomocou hry sa cielene rozvíjajú jednotlivé charakteristiky osobnosti dieťaťa. Spojitosť medzi charakteristikami osobnosti dieťaťa získavanými v hre je preukazateľné aj v rozvíjaní kľúčových kompetencií (Podhájecká, Guziová, 2012). Z vývinového hľadiska je dôležité poznamenať, že utvárať a rozvíjať kľúčové kompetencie (obrázok 2) je možné za predpokladu, ak sa budú rešpektovať potreby a záujmy dieťaťa predškolského veku, ktoré sa premietnu do hry alebo inej činnosti.

Základy klíčových kompetencí sú dôležité a významné nielen z hľadiska prípravy dieťaťa pre začatie systematického vzdelávania, ale zároveň pre jeho ďalšie životné etapy a celoživotné učenie. Dobré a dostatočné základy klíčových kompetencií, položené v predškolskom veku (obrázok 2), môžu byť podstatným prísľubom ďalšieho priaznivého rozvoja a vzdelávania dieťaťa, avšak nedostatočné základy naopak brzdu, ktorá dieťa na počiatku jeho životnej a vzdelávacej cesty môže znevýhodňovať. Preto by predprimárne vzdelávanie malo o ich vytváranie cielene usilovať. Proces získavania kompetencií sa deje v elementárnej forme napríklad z hľadiska propedeutiky čítania, písania a počítania, utvárania kultúrnej, matematickej a prírodovednej gramotnosti ako aj schopnosti aplikovať získané schopnosti, spôsobilosti, vedomosti, zručnosti a postoje v rôznych situáciách – podobných aj zmenených a podobne.



Obrázok 2. Hra a klíčové kompetencie.

Zdroj: *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*, M. Podhájecká, V. Gerka, 2013, Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

V predškolskej edukácii je dôležité z hľadiska klíčových kompetencií:

- zohľadniť personálne podmienky materskej školy;
- vytvoriť optimálnu psychosociálnu klímu v materskej škole;
- využiť profiláciu materskej školy v školskom vzdelávacom programe;

- implementovať do edukačného procesu vyvážené rozvíjanie jednotlivých kategórií kľúčových kompetencií detí;
- realizovať vstupnú, priebežnú a výstupnú pedagogickú diagnostiku detí a zistenia z nej efektívne využiť;
- formulovať v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti operacionalizované ciele tak, aby harmonizovali s rozvíjaním jednotlivých kľúčových kompetencií detí;
- zaradiť zážitkové, skúsenostné, kooperatívne a viacmyslové učenie a uplatňovať didaktické zásady, aktivizujúce, interaktívne a heuristické metódy;
- začleniť do edukačnej činnosti súbor takých edukačných hier, cvičení a záujmových aktivít, ktoré budú efektívne rozvíjať jednotlivé kľúčové kompetencie detí;
- posilňovať pri rozvíjaní jednotlivých kľúčových kompetencií túžbu detí po poznaní a vlastnom sebarozvoji;
- uplatňovať znalosť kľúčových kompetencií detí v pedagogickej evalvácii;
- zohľadniť materiálne podmienky materskej školy.

Potrebné je zdôrazniť, že kľúčové kompetencie nestoja vedľa seba izolovane, ale rôznymi spôsobmi sa prelínajú, sú multifunkčné, majú nadoblastnú podobu a možno ich získať vždy len ako výsledok celkového procesu edukácie. V závere predprimárneho vzdelávania sa tento proces dosahovania kompetencií úzko viaže na pedagogicko-psychologické aspekty školskej spôsobilosti. Formovanie kľúčových kompetencií dieťaťa predškolského veku je určitým smerovaním, ktorého cieľom je dosiahnuť elementárne základy pre rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať sa po celý život. Aby sa mohli naplniť tieto predpoklady u detí, je potrebné, aby kompetencie pedagóga boli na žiaducej, adekvátnej a profesijnej úrovni.

Hra a hrová kompetencia v materskej škole

Vo vzťahu ku kompetenciám učiteľky materskej školy (obrázok 3) identifikuje aj *hrovú kompetenciu*, ktorá sa prejavuje v spôsobilosti učiteľky adekvátne usmerňovať hru – na jednej strane to znamená byť v určitých situáciách spoluhráčkou dieťaťa a na druhej strane vedieť byť manažérkou aj facilitátorkou hry. Pre učiteľku je kľúčový vzťah hry a učenia a možnosť využitia hry k hlbšiemu poznaniu dieťaťa. Učiteľka môže hrovú činnosť využiť na poznanie osobnostných predpokladov dieťaťa, na učenie sa, na monitorovanie a priebežné vyhodnocovanie jeho pokroku, aby pomocou spätnej väzby upravovala úlohy a dieťa motivovala k novým úlohám, čím ho nepriamo učí. (Podhájecká, 2008)

Hra umožňuje vstupovať dieťaťu a učiteľovi do vzájomnej interakcie práve v hrových situáciách, kde učiteľ má možnosť prostredníctvom vlastných hrových kompetencií rozvíjať hrové kompetencie dieťaťa.

Hrová kompetencia znamená:

- vytvárať podmienky pre hru dieťaťa;
- využívať hru v edukačnom procese v prospech rozvoja dieťaťa.

V edukačnom procese materskej školy máme na zreteli:

- hrovú kompetenciu učiteľa;
- hrovú kompetenciu dieťaťa.

Vedieť sa hrať, nie je pre učiteľa takou jednoduchou záležitosťou, ako sa nám na prvý pohľad javí. Vedieť sa hrať, je veľké pedagogické umenie a treba sa mu učiť. Zrealizovať výber hier a dôsledne sa na hru pripraviť, vyžaduje od učiteľa osvojiť si mnohé kompetencie (obrázok 3), na ktoré by mal byť systematicky pripravovaný v pregraduálnej príprave a neprestajne sa vzdelávať počas pedagogickej praxe. V pedagogickej praxi je potrebné neustále rozvíjať a zdokonaľovať hrovú kompetencie učiteľa. Učiteľ by mal byť nositeľom vedomostí, poznatkov, zručností súvisiacich s hrovou kompetenciou. Teoretické a praktické zvládnutie hry pedagógmi zvyšuje pedagogickú erudíciu v ponímaní, realizovaní a hodnotení hier a zvyšuje osobnú úroveň hrovej kompetencie.

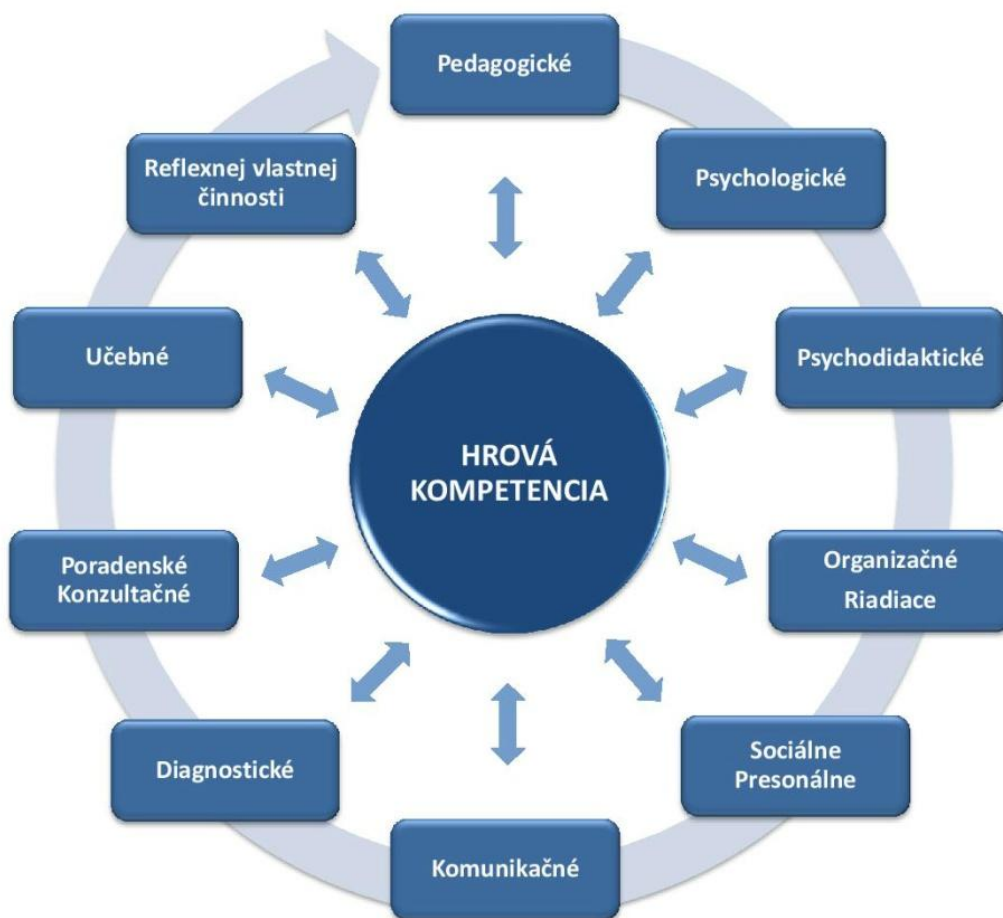
V rámci pedagogickej hrovej kompetencie pedagóg cielavedome, zámerne a systematicky sleduje a hodnotí:

- hry detí;
- priebeh a obsah hier;
- prejavy detí v hrách;
- vlastné pedagogické pôsobenie,
- podmienky nevyhnutné pre výkon výchovno-vzdelávacieho procesu (Podhájecká, Gerka, 2013).

Hrová kompetencia vyžaduje profesionálne pochopiť hru dieťaťa predškolského veku, vedieť sa hrať, pochopiť, ako sa hrať, ako učiť deti hrať sa, zabezpečiť systematickosť v plánovaní a realizovaní, hodnotení hry, viesť aj deti k hodnoteniu evalvovaniu hry a vytvárať im podmienky, aby sa samé mohli a vedeli hodnotiť v hre, aby vedeli objektívne zhodnotiť hru a kamaráta, spoluhrajúceho v nej.

Záleží od osobnej a profesionálnej zodpovednosti učiteľky a jej profesijných kompetencií, kedy, v ktorom okamihu a akým spôsobom bude hru organizovať, riadiť, usmerňovať, pozorovať a analyzovať. Pre učiteľku materskej školy je stále aktuálna myšlienka, že učiteľky, ktoré si nevšímajú hry detí, sa dopúšťajú takej istej chyby, ako tie ktoré stále zasahujú do hry detí a vnucujú im svoje nápady.

Ak chce učiteľka profesionálne realizovať hru, musí mať bohaté vedomosti o hre, vedieť aplikovať teoretické poznatky týkajúce sa hry do reálnej hry, rešpektovať vývin dieťaťa na vlastnú edukačnú činnosť. Ak má byť hra v edukácii detí hrou, pedagóg ju musí dôsledne **premyslieť, naplánovať a pripraviť**. Úloha učiteľky pozostáva z prípravy, vedenia, ktoré v sebe zahŕňa riadenie, usmerňovanie, pozorovanie (diagnostikovanie), priamu a nepriamu účasť v hrách, čo je možné zahrnúť do **kompetencií učiteľky k hre a v hre**.



Obrázok 3. Hrová kompetencia a kompetencie učiteľa.

Zdroj: *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*, M. Podhájeká, V. Gerka, 2013, Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

Predpokladom rozvoja dieťaťa v hre je príprava prostredia učiteľkou na hru, cieľavedomé obohacovanie obsahu hry, ponuka a sprostredkovanie primeraných informácií.

Proces prípravy, realizácie, pedagogického usmerňovania hier obsahuje:

- **plánovanie** – stanovenie cieľov, vymedzenie obsahu a jeho konkretizácia;
- **organizovanie** – zahŕňa prípravu procesu hry a zodpovednú prípravu učiteľky, čo pozitívne ovplyvňuje hru;
- **motivovanie** – prebudenie záujmu o hru;
- **vedenie** – spočívajúce v usmerňovaní hry od priameho k nepriamemu, od vedenia hry učiteľkou po vedenie hry dieťaťom;
- **vyhodnocovanie** – hodnotenie, *evalvácie hier*, ktoré sa realizuje po ukončení hry učiteľkou a dieťaťom;
- **spätnú väzbu** – ktorú učiteľka získa hodnotením hry (Podhájeká, Gerka, 2013).

Aby mohla učiteľka analyzovať hru, uskutočňovať jej hodnotenie musí poznať hrovú činnosť dieťaťa, čo predpokladá jej pozorovanie a hľadanie odpovedí na otázky týkajúce sa priebehu, obsahu pozorovanej hry a hrájúcich sa detí. Pre úspešný a prospešný priebeh hier je potrebné rešpektovať požiadavky dieťaťa pre hru, aby hra vychádzala z jeho potrieb, aby zodpovedala jeho záujmom a schopnostiam.

Dieťa sa v hre spontánne, dobrovoľne, v individuálnom tempe učí, premýšľa, skúša a hľadá. Pri hre podľa záujmu a výberu detí je tiež potrebné zo strany učiteľky hru pozorovať a v prípade potreby nasmerovať žiaducim smerom, rozvinúť ju, pomôcť radou, informáciou, zapojiť sa do nej, prevziať na seba rolu spoluhráča alebo vodcu, organizovať, tvoriť nové situácie či pravidlá, čo umožňuje deťom spontánne získavať a rozvíjať kľúčové kompetencie v hre.

Podhájecká i Gerka (2013) uvádzajú, že hra je pre učiteľa citlivým ukazovateľom úrovne vývinu dieťaťa a vlastníctvo hrovej kompetencie predstavuje náročnú cestu, pri ktorej je dôležité, aby sa učiteľ naučil hrať sa s dieťaťom, riešiť hrové situácie, diagnostikovať a evalvovať hru v rámci celodenného edukačného procesu.

Učme sa hrať, učme deti hrať sa, učme sa ako učiť seba a deti hrať sa! (Podhájecká, 2008).

Záver

Predpokladom na identifikáciu, rozvoj a budovanie kompetencií detí predškolského veku v materskej škole učiteľom predprimárnej edukácie je jeho vlastná profesijná kompetenčná výbava na základe ktorej dokáže diagnostikovať špecifiká dieťaťa, ovplyvňovať personálny rozvoj dieťaťa, hodnotiť priebeh a výsledky edukačného procesu, riadiť proces vlastného profesijného rastu, plánovať vlastný rast a vzdelávanie.

Literatúra

- Belásová, L. (2011). Ponímanie hry v diele Jana Amosa Komenského. W: M. Podhájecká, M. Miňová, (red.), *Hra v predprimárnej edukácii. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 117-124). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Belásová, L. (2014). Hra v procese utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti. W: E. Jagiełło, A. Klim-Klimaszewska, B. Torniova (red.), *Współczesne aspekty w edukacji i wychowaniu dziecka* (t. I. *Mądre dzieciaki*, s. 9-18). Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Fedorko, V. a kol. (2016). *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov.
- Fijałkowska, A. (2011). Wpływ gier i zabaw dydaktycznych na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. W: M. Podhájecká, M. Miňová (red.), *Hra v predprimárnej edukácii. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 182-189). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Lisowska, B. (2014a). Wspieranie rozwoju języka dzieci w wieku przedszkolnym. W: A. Klim- Klimaszewska, E. Jagiełło (red.), *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym* (s. 49-62). Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Lisowska, B. (2014b). Wspomaganie rozwoju mowy dzieci przez nauczycieli wychowania przedszkolnego. W: T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska (red.), *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problemy współczesnej edukacji* (s. 145-156). Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Myszka, M. (2011). Rodzaje zabaw – gier i ich znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. W: M. Podhájecká, M. Miňová (red.), *Hra v predprimárnej edukácii* (s. 325-337). Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

- Podhájecká, M. (2008). *Edukačnými hrami poznáváme svet*. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Podhájecká, M. (2011). *Edukačnými hrami poznáváme svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Podhájecká, M., Dobiasová, M. (2011). Kompetencie učiteľky na hru a v hre v kontexte edukačného procesu. In: *Predškolská výchova*, 66, č. 6, 1-18.
- Podhájecká, M., Gerka, V. (2013). *Gra edukacyjna oknem do poznawania dziecięcego świata*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Podhájecká, M., Gmitrová, V. (2010). Hra v priestore materskej školy. In: *Predškolská výchova*, 65, č. 1, 7-10.
- Podhájecká, M., Guziová, K. (2012). *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M., Maľuková, S. (2012). *Implementácia hier do obsahu predprimárnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Podhájecká, M., Socha, M., Gerka, V. (2015). *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Socha, M. (2008). *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego.
- Socha, M., Podhájecká, M., Gerka, V. (2015). *Wspieranie dzieci w uczeniu się pozytywnych zachowań. Interwencyjny inkluzyjny program zabawowo-edukacyjny*. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Nowy Sącz.

Marzena KIEŁBASA, Mirosława SOCHA
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KOMPETENCJE I ZADANIA NAUCZYCIELA TERAPEUTY PEDAGOGICZNEGO W PRZEDSZKOLU I SZKOLE

Streszczenie

Wśród wielu czynników decydujących o wysokiej jakości i efektywności pracy przedszkola oraz szkoły najważniejszym jest niewątpliwie kompetentny nauczyciel. Kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią harmonijną i zintegrowaną kompozycję wiedzy człowieka, praktycznych umiejętności, postaw i wartości. W opracowaniu podjęto próbę omówienia kompetencji nauczyciela terapeuty pedagogicznego, niezbędnych do realizacji zadań wobec uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się w przedszkolu oraz szkole. Zagadnienie zostało zreferowane z uwzględnieniem analizy podstawowych pojęć dotyczących terapii pedagogicznej, kwalifikacji uprawniających do wykonywania zawodu nauczyciela terapeuty pedagogicznego oraz zadań zawodowych.

Słowa kluczowe: nauczyciel terapeuta pedagogiczny, kompetencje, kwalifikacje, zadania, przedszkole, szkoła.

Summary

A competent teacher is undoubtedly the most important factor among the numerous factors deciding the quality and efficiency of the work in pre-school institutions and schools. Vocational competences of a teacher constitute the harmonious and organic fusion of knowledge, practical skills, attitude and values. This article attempts to discuss the competences of a teacher, a pedagogical therapist, necessary in work with pre-school and school pupils with special education needs and certain particular difficulties with learning. The problem was discussed taking into consideration the analysis of the basic definitions relating to the pedagogical therapy, qualifications of a pedagogical therapist teacher and occupational goals.

Key words: teacher, pedagogical therapist, competences, qualifications, tasks, pre-school, school.

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu kompetencjom nauczyciela specjalisty terapeuty pedagogicznego poświęca się niewiele uwagi, lecz jego zadaniom o wiele więcej, zwłaszcza obecnie, co wynika z reformy systemu udzielania oraz organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach.

Według danych GUS za rok szkolny 2016/2017 w polskich szkołach w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych organizowanych i realizowanych przez terapeutów pedagogicznych uczestniczyło 174707 uczniów (Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017). Nie ulega zatem wątpliwości, że warto podjąć dyskusję na temat kompetencji nauczycieli tej specjalności, gdyż są powołani do realizacji ważnych, trudnych, złożonych, wieloaspektowych, zintegrowanych i zespołowych działań, których głównym celem jest wszechstronny rozwój i zwiększenie szans edukacyjnych uczniów.

Wywód traktuje o kompetencjach nauczyciela terapeuty pedagogicznego, które są analizowane na tle wyjaśnień teoretycznych podstawowych pojęć dotyczących terapii oraz kwalifikacji zawodowych. Pojęcie „kompetencje” jest tu rozumiane jako integralny konstrukt profesjonalnej wiedzy człowieka, jego praktycznych umiejętności zawodowych oraz dojrzałych postaw i wartości, co uprawnia go do umiejętnych oddziaływań diagnostyczno-terapeutycznych wobec uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się. Zadania zawodowe nauczyciela terapeuty pedagogicznego w tym zakresie są rozpatrywane głównie z punktu widzenia prawa oświatowego.

1. Terapia pedagogiczna jako obszar działalności zawodowej nauczyciela terapeuty pedagogicznego

Rozważania na temat kompetencji i zadań nauczyciela terapeuty pedagogicznego rozpocząć należy od syntetycznego zarysowania obszaru jego działalności zawodowej, biorąc pod uwagę wybrane podstawowe pojęcia definiujące ten obszar, czyli: terapię, terapię pedagogiczną, podmiot oddziaływań (uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się), zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, postępowanie kompensacyjne, postępowanie korekcyjne, podejście terapeutyczne (korekcyjne i kompensacyjne), metodykę pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Pojęcia poddane analizie w tym artykule wynikają z teorii terapii psychologiczno-pedagogicznej oraz przepisów aktualnego prawa oświatowego. Jest oczywiste, że powinny być one znane, właściwie rozumiane i poprawnie stosowane w praktyce przez kompetentnego nauczyciela terapeuty pedagogicznego w procesie wykonywania tego trudnego i odpowiedzialnego zawodu w przedszkolu i szkole.

Najpierw należy zdefiniować podmioty oddziaływań nauczyciela terapeuty pedagogicznego, jakimi są uczniowie (dzieci i młodzież) o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudnościach w uczeniu się.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to jednostki, które na podstawie opinii, orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej lub rozpoznania przedszkola, szkoły lub placówki wymagają objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Pomoc tego rodzaju udzielona uczniowi powinna skutkować dostosowaniem warunków edukacyjnych, wymagań edukacyjnych i organizacji procesu jego kształcenia. Pomoc psychologiczna i pedagogiczna może być wdrażana jednocześnie lub w zakresie odpowiadającym bieżącym potrzebom ucznia.

Dzieci i uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. czytania, pisania, poprawnej pisowni, matematyki) to jednostki w normie intelektualnej, które mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi, takimi jak: dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017; Jastrząb, Baczała, 2011; Klim-Klimaszewska, 2015; Kowaluk, 2009; Dz.U. z 2013 r., poz. 532 z późn. zmian.).

Uczniom (dzieciom, młodzieży) ujawniającym specjalne potrzeby edukacyjne i specyficzne trudności w uczeniu się niezbędna jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która może być udzielana w wielu różnych formach o charakterze profilaktycznym oraz terapeutycznym, w tym w formie terapii pedagogicznej. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest wtedy rozumiana jako opieka, pomoc, profilaktyka i terapia.

Po określeniu podmiotów oddziaływań nauczyciela terapeuty pedagogicznego, czyli uczniów (dzieci, młodzieży) jako aktywnych uczestników terapii, należy przejść do zdefiniowania wybranych terminów odnoszących się do terapii, w tym terapii pedagogicznej.

Termin „terapia” przeniknął do pedagogiki z medycyny i pedagogiki specjalnej, zastępując określenie „pedagogika lecznicza”. W znaczeniu ogólnym pojęcie terapia (z języka greckiego *therapeia* – leczenie) oznacza pomoc różnego rodzaju udzielaną jednostce, mającą na celu usunięcie lub złagodzenie występujących u niej zaburzeń rozwojowych. Obejmuje takie działania jak: profilaktykę (zapobieganie), diagnozę (rozpoznawanie) i terapię (usuwanie, pomniejszanie przyczyn i skutków zaburzeń rozwojowych oraz trudności edukacyjnych).

Pojęcie terapii pedagogicznej w literaturze przedmiotu jest rozumiane różnorodnie. Można je ujmować jako działalność nauczyciela ukierunkowaną na oddziaływanie za pomocą środków pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych) na przyczyny i przejawy trudności dzieci w uczeniu się, mające na celu eliminowanie niepowodzeń szkolnych oraz ich ujemnych konsekwencji (Czajkowska, Herda, 1989, s. 42).

Terapię pedagogiczną można definiować jako proces realizowany w odniesieniu do konkretnej grupy uczniów z konkretnymi trudnościami, np. ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania (Bogdanowicz, 2009; Czabaj, 2009; Jastrzab, 2002).

Termin „terapia pedagogiczna” ogólnie oznacza specjalistyczne, wieloaspektowe działanie nauczyciela i uczniów (zespołowe, dwupodmiotowe, wspólne, we współpracy z rodzicami), zmierzające do zlikwidowania lub co najmniej złagodzenia u uczniów istniejących braków dydaktycznych poprzez różne formy pracy terapeutycznej.

Terapię pedagogiczną można ujmować kompleksowo i całościowo jako system oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, których celem jest stymulacja ogólnego rozwoju ucznia, usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych, ćwiczenie koncentracji uwagi. Ma ona doprowadzić do wytworzenia w nim świadomości jego mocnych stron, eliminowania słabych, hamujących czy utrudniających procesy uczenia się. Jest to zatem system zintegrowanych działań stymulująco-usprawniających i korekcyjno-kompensacyjnych realizowanych przez nauczyciela we współpracy z rodzicami (Czabaj, 2009, s. 14).

Rozumienie terapii pedagogicznej – jako systemu działań kompleksowych i systemowych – jest odzwierciedlone w prawie oświatowym dotyczącym zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532 z późn. zmian.).

W literaturze przedmiotu terapia jest często utożsamiana z pracą korekcyjno-kompensacyjną, której nadrzędnym celem jest usprawnianie u podopiecznych zaburzonych funkcji (korekcja) i wspomaganie funkcji rozwijających się prawidłowo (kompensacja), aby stały się wsparciem dla tych zaburzonych (Naprawa, Tanajewska, Kołodziejska, 2012).

Termin „praca korekcyjno-kompensacyjna” odnosi się do świadomych i odpowiedzialnych działań, służących przewyciężaniu stanu zarówno nieharmonijnego rozwoju, jak i jego następstw w postaci specyficznych trudności w uczeniu się i zachowaniu uczniów. Działania te mają charakter wieloaspektowy (diagnoza, profilaktyka, kompensacja, terapia, wspieranie, stymulacja) i polegają na:

- 1) rozpoznawaniu, klasyfikowaniu i interpretowaniu problemów psychorozwojowych, w tym: dydaktycznych, wychowawczych i adaptacyjnych, ujawnianych podczas procesu kształcenia, który nie jest dostosowany do specjalnych potrzeb edukacyjnych omawianej grupy dzieci i młodzieży;
- 2) rozwiązywaniu zdiagnozowanych problemów przez zastosowanie profilaktyki oraz ochronie przed ich pogłębianiem czy wtórnym pojawieniem się, dzięki udzielanej pomocy i zorganizowanej opiece;
- 3) odkrywaniu i rozwijaniu specjalnych uzdolnień, talentów, zainteresowań, szczególnych sprawności i predyspozycji, jako potencjału możliwości stanowiących przeciwwagę dla deficytów spowodowanych mikrozaburzeniami rozwoju i ograniczeń będących konsekwencją niepowodzeń szkolnych (Jastrząb, Baczała, 2011, s. 27).

Praca korekcyjno-kompensacyjna jest realizowana w praktyce edukacyjnej poprzez specjalistyczne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (Dz.U. z 2013 r., poz. 532 z późn. zmian.), które prowadzone są różnorodnymi metodami i technikami mającymi na celu usprawnianie zaburzonych funkcji i wyrównywanie deficytów rozwoju (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004).

Punktem wyjścia do realizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z uczniem jest wybór podejścia terapeutycznego stosownie do wyników wielospecjalistycznych diagnoz obejmujących jego potrzeby i możliwości edukacyjne, charakter zaburzeń i opóźnień rozwojowych oraz sytuację rodzinną i szkolną. J. Jastrząb uważa, że „podejście terapeutyczne polega na dążeniu do osiągnięcia harmonii w rozwoju człowieka przez modelowanie płynności jego kształcenia, aby mógł przystosować się i egzystować pomyślnie w otaczającej rzeczywistości społecznej i kulturowej” (Jastrząb, Baczała, 2011, s. 27).

Warto zwrócić uwagę, że w działaniach o charakterze terapeutycznym w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych prowadzonych z podopiecznymi ważne jest uwzględnianie zasad postępowania korekcyjnego (ukierunkowanego na oddziaływanie na słabe strony ich funkcjonowania) i kompensacyjnego (zorientowanego na oddziaływanie poprzez mocne strony na zaburzenia i dysfunkcje oraz trudności edukacyjne).

Postępowanie kompensacyjne (z łac. *compensatio* – wyrównywanie) to proces wyrównywania niedoborów i zastępowania deficytów rozwojowych u uczniów, np. ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Ma ono na celu przygotowanie ich do możliwie sprawnego i wszechstronnego funkcjonowania w warunkach wymogów szkolnych, mimo czasowo lub względnie trwale istniejących zaburzeń rozwojowych i trudności w uczeniu się.

Postępowanie korekcyjne (z łac. *correctus* – poprawiony) definiowane jest jako usprawnianie za pomocą specjalnie dobranych ćwiczeń oraz działań (zespołowych z rodzicami, innymi nauczycielami, specjalistami) zaburzonego obszaru funkcjonowania ucznia. Jest to działanie naprawcze, które ma przyczynić się do usuwania nieprawidłowości funkcjonowania procesów psychicznych, percepcyjnych, motorycznych, przystosowawczych, emocjonalnych, a także do rekonstrukcji wiedzy i nabycia sprawności w czynnościach i umiejętnościach szkolnych (Czajkowska, Herda, 1989; Jastrząb, Baczała, 2011; Kaja, 2001).

Niewątpliwie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne realizowane przez specjalistę powinny być zgodne z metodyką pracy korekcyjno-kompensacyjnej (terapii pedagogicznej), która za swoje podstawy przyjmuje wiedzę z zakresu psychopedagogiki i właściwie rozumianą teorię nauczania i uczenia się. Zdaniem J. Jastrząb, metodyka pracy korekcyjno-kompensacyjnej w terapii pedagogicznej wyznacza zasady postępowania w procesach uczenia się i nauczania, wychowania oraz interwencji specjalistycznej (Jastrząb, Baczała, 2011).

W działaniach terapeutycznych (korekcyjno-kompensacyjnych) koniecznością jest uwzględnianie zasad terapii pedagogicznej, które wynikają z dydaktyki ogólnej, teorii wychowania, psychologii rozwoju i wychowania, pedagogiki specjalnej, a także ze specyfiki pracy z dzieckiem. Dodać należy, że literatura przedmiotu jest bogata w zbiory zasad i norm obowiązujących w terapii pedagogicznej opracowanych przez różnych autorów, np. T. Gąsowską i Z. Pietrzak-Stępkowską (1978), E. Górniewicz (2000), E. Gruszczyk-Kolczyńską (1994), B. Zakrzewską (1999), I. Czajkowska i K. Herdę (1989) oraz innych.

Zasady terapii pedagogicznej można traktować jako uzasadnione reguły postępowania z dziećmi o określonych typach zaburzeń (np. sfery poznawczej, motorycznej, motywacyjnej, społecznej), w określonych sytuacjach terapeutycznych aranżowanych w określonych celach.

Dla ich ogólnego zilustrowania warto w tym miejscu wymienić zasady terapii pedagogicznej sformułowane przez I. Czajkowską i K. Herdę (1989), które dotyczą wychowania i nauczania dzieci z zaburzeniami rozwojowymi o charakterze parcjalnym, choć mogą się okazać przydatne w każdym działaniu terapeutycznym niezależnie od rodzaju dysfunkcji dziecka. Są one następujące:

- 1) zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego;
- 2) zasada powolnego stopniowania trudności uwzględniająca złożoność czynności i możliwości percepcyjne dziecka;
- 3) zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najsłabiej opanowanych umiejętności;
- 4) zasada kompensacji zaburzeń: łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych;
- 5) zasada systematyczności;
- 6) zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego.

Warto zauważyć, że mimo upływu lat, prezentowany powyżej zbiór zasad stanowi zestaw stale aktualnych reguł postępowania metodycznego, jakimi kierują się w swojej pracy z uczniami nauczyciele terapeuci pedagogiczni.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kompetentny nauczyciel terapeuta pedagogiczny powinien swobodnie poruszać się w obszarze wiedzy teoretyczno-metodycznej z zakresu terapii (m.in. definicji pojęć). By sprostać wymaganiom zawodowym w realiach dzisiejszego inkluzyjnego przedszkola, szkoły lub placówki powinien znać podstawowe założenia terapii pedagogicznej, właściwie rozumieć specyfikę procesu terapeutycznego, stale zgłębiać, aktualizować oraz poszerzać swoją wiedzę psychopedagogiczną i doskonalić praktyczne umiejętności.

2. Kwalifikacje uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela terapeuty pedagogicznego

Warunkiem uprawniającym człowieka, w tym nauczyciela terapeuty pedagogicznego, do wykonywania zawodu jest uzyskanie niezbędnych kwalifikacji. Pojęcie kwalifikacje bywa utożsamiane z wykształceniem i uzdolnieniami potrzebnymi do pełnienia jakiejś funkcji lub wykonywania jakiegoś zawodu (Doroszewski, 2015). Można je rozumieć także jako określony zestaw efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych) – zgodnych z ustalonymi standardami – których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję (Sławiński, 2016), pozwalające na samodzielne wykonywanie zadań zawodowych. Wynikają z określonych dokumentów (dyplomów, świadectw, zaświadczeń) i stwarzają domniemanie, że legitymujący się nimi człowiek ma odpowiednie kompetencje (Unolt, 1999).

Nauczyciele terapeuci pedagogiczni posiadają kwalifikacje do terapii pedagogicznej, zwanej także pracą korekcyjno-kompensacyjną, co wynika bezpośrednio z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575) oraz Obwieszczenia Ministra Rodziny i Polityki Społecznej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2017 r., poz. 227), gdzie zawód ten został określony jako „nauczyciel specjalista terapii pedagogicznej” i widnieje pod numerem 235909. Jest on definiowany następująco: „Nauczyciel specjalista terapii pedagogicznej (reedukator) udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom napotyającym trudności w realizacji wymagań edukacyjnych szkoły; rozpoznaje indywidualne możliwości rozwojowe ucznia (diagnoza i prognoza pedagogiczna) zarówno w sferze motywacji do uczenia się, jak i w zakresie posiadanych umiejętności szkolnych oraz możliwości uczenia się” (Dz.U. z 2017 r., poz. 227). Podmiotami oddziaływań nauczycieli terapeutów pedagogicznych w ramach zajęć terapii pedagogicznej są zatem uczniowie z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi oraz specyficznymi trudnościami w uczeniu się (Dz.U. z 2013 r., poz. 532 z późn. zmian.; Dz.U. z 2017 r., poz. 1591; Dz.U. z 2017 r., poz. 1643).

W świetle pierwszego z wyżej wymienionych aktów prawnych stanowisko nauczyciela terapeuty pedagogicznego w przedszkolach i szkołach oraz placówkach mogą zajmować osoby, które legitymują się dokumentem lub dokumentami ukończenia:

- 1) studiów wyższych w zakresie terapii pedagogicznej, na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub placówki, oraz posiadają przygotowanie pedagogiczne (potwierdzające nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej) lub
- 2) studiów wyższych, na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub placówki, i studia pierwszego stopnia lub studia podyplomowe, w zakresie terapii pedagogicznej, oraz posiadają przygotowanie pedagogiczne (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575, § 22, pkt. 1 i 2).

Z badań realizowanych przez A. Olszewską (2018) z udziałem 127 nauczycieli terapeutów z całej Polski wynika, że kwalifikacje do tej pracy 56% badanych zdobyło w wyniku ukończenia studiów podyplomowych, 32% badanych na kursach kwalifikacyjnych, ok. 9% na studiach zawodowych (licencjackich), a pozostałe 3% na studiach magisterskich.

Podsumowując, można stwierdzić, że kwalifikacje mogą być rozumiane jako rezultaty procesu uczenia się, ściśle określone umiejętności potwierdzone formalnym dokumentem z opisanym tytułem, stopniem lub nazwą zawodu. W świetle powyżej analizowanych przepisów prawa od nauczyciela terapeuty pedagogicznego wymaga się określonych kwalifikacji, rozumianych szeroko jako wykształcenie (potwierdzone odpowiednimi dokumentami), wiedza, umiejętności i kompetencje personalne oraz społeczne. W kontekście kwalifikacji ważne jest także doświadczenie zawodowe i staż pracy zawodowej, co przekłada się na rozwój jakościowy kompetencji nauczyciela specjalisty terapeuty pedagogicznego.

Dodać należy, że nabyte przez osobę kwalifikacje nauczyciela specjalisty terapii pedagogicznej uprawniają ją do prowadzenia w szkole zajęć specjalistycznych korekcyjno-kompensacyjnych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym (jeśli terapeuta posiada przygotowanie specjalistyczne z socjoterapii lub psychoterapii), zajęć rozwijających umiejętności uczenia się, zajęć rozwijających

kompetencje emocjonalno-społeczne (jeśli terapeuta posiada przygotowanie np. z zakresu prowadzenia określonego rodzaju terapii obejmującej rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych: arteterapii, socjoterapii, terapii behawioralnej, mediacji), porad, konsultacji i warsztatów. W przedszkolu: zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne (pod warunkiem – jak wyżej), zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego (pod warunkiem – jak wyżej), porad, warsztatów, szkoleń i konsultacji.

3. Kompetencje terapeuty pedagogicznego

W literaturze przedmiotu rozumienie pojęcia kompetencji nauczyciela, w tym terapeuty pedagogicznego, jest zróżnicowane, zależne od założeń teoretycznych przyjętych przez autora definicji i w związku z tym postrzegania jego roli, funkcji oraz zadań zawodowych, jakie realizuje w oświacie. Mimo niejednoznaczności w tym zakresie, zagadnienie kompetencji zawodowych, profilu, wzorca zawodowego czy sylwetki zawodowej nauczyciela specjalisty terapeuty pedagogicznego jest stale aktualne. Problematyką tą w różnych kontekstach zajmowali się: A. Balejko, M. Zinzuk, M. Bogdanowicz, A. Brzezińska, R. Czabaj, I. Czajkowska, T. Gąsowska, K. Herda, J. Jastrząb, B. Kaja, H. Nartowska, Z. Pietrzak-Stępkowska, H. Spionek, B. Zakrzewska i inni.

Niewątpliwie zakres kompetencji nauczyciela tej specjalności wynikać powinien z podstaw naukowych terapii pedagogicznej (teorii oraz metodyki) i być odzwierciedlony w stosownych zapisach prawa oświatowego dotyczących jego statusu zawodowego.

Analiza literatury przedmiotu i prawa oświatowego wskazuje, że kompetentnym terapeutą jest osoba posiadająca wiedzę, umiejętności i odpowiednie predyspozycje psychiczne, uprawniające do profesjonalnych oddziaływań terapeutycznych na dziecko, jego dysharmonie i zaburzenia rozwojowe oraz wynikające z nich trudności, a także niepowodzenia szkolne.

Jest oczywiste, że kompetencje zawodowe terapeuty pedagogicznego wynikają z kwalifikacji i stanowią o ich wykorzystaniu w sposób celowy oraz odpowiedzialny. Ich rozwinięcie jest zależne od indywidualnych predyspozycji osobowych terapeuty (wrodzonych zdolności, talentów, motywacji, poczucia odpowiedzialności, zaangażowania, wrażliwości).

Kompetencje zawodowe terapeuty pedagogicznego (podobnie jak w każdym zawodzie) cechują się m.in.: dynamicznością (podlegają przeobrażeniom, dokonuje się ich rozwój, restrukturyzacja, ograniczenie, bądź integracja); wyuczalnością (nabywane są w procesie edukacji i praktycznych doświadczeń); kontekstowością (ich nabywanie przez jednostkę odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji, bądź środowiska); ograniczonością zasięgu podmiotowego i społecznego (kogoś dotyczą i wobec kogoś są przejawiane); generatywnością (transferowalnością na inne dziedziny życia); powiązaniem z określonym zawodem i osobami wykonującymi ten zawód (Stech, 2002).

Jak wynika z powyższej charakterystyki, kompetencje zawodowe są nabywane, rozwijane, kształtowane i doskonalone w toku kształcenia akademickiego, własnej aktywności zawodowej jednostki (w tym doskonalenia własnego) i różnorodnych doświadczeń życiowych.

W literaturze naukowej i metodycznej zawodowi terapeuty nadaje się szczególne znaczenie, podkreśla się jego specyfikę oraz wyjątkowość roli, jaką odgrywa w życiu osób, którymi zawodowo się zajmuje. G.L. Landreth tak pisze na ten temat „Terapeuta jest kimś wyjątkowym w życiu dziecka – wyjątkowym dlatego, że reaguje z głębi swego człowieczeństwa na dziecko jako osobę i zamiast kierować, sondować lub nauczać przejawia reakcje, które wyzwalają w dziecku naturalny impuls kierowania sobą” (2016, s. 98). Jego wyjątkowość

polega m.in. na tym, że w trudnym i często żmudnym, długotrwałym procesie terapii potrafi kompetentnie wywołać w dziecku (na miarę jego możliwości rozwojowych) pragnienie stawania się jednostką samodzielną, samosterowną, a więc niezależną od innych w myśleniu i odpowiedzialną w działaniu. Zawód ten nazywa się powołaniem, wynikającym z pragnienia osoby „zaangażowania się przez większą część życia w odpowiedzialną pomoc drugiemu człowiekowi” (Jastrząb, 2011, s. 112), co nie jest rzeczą łatwą ani prostą.

Wskazuje się na ważność cech osobowych i predyspozycji (wrodzonych skłonności, zdolności), jako jednych z wielu determinantów skuteczności zawodowej terapeuty. Wielu autorów zwraca uwagę na szczególne znaczenie i wartość posiadania przez nauczycieli terapeutów pedagogicznych kompetencji diagnostycznych oraz terapeutycznych (Bogdanowicz, 2009; Czajkowska, Herda, 1989; Jastrząb, 2008; Wosik-Kawala, Zubrzycka-Maciąg, 2011). Zdaniem wymienionych autorów ich posiadanie warunkuje trafne rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych oraz czynników wewnętrznych i środowiskowych wpływających na funkcjonowanie podopiecznych, co dla terapeuty stanowi punkt wyjścia do działań zmierzających do tworzenia im warunków do aktywnego oraz pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola/szkoły/placówki oraz środowiska społecznego. Jak słusznie zauważają S. Włoch i A. Włoch (2009), warunkiem skuteczności profesjonalnych oddziaływań terapeutycznych, ukierunkowanych na ucznia, jest trafna diagnoza i wynikająca z niej wiedza terapeuty o roli i udziale różnych czynników środowiskowych, biologicznych, genetycznych w jego zaburzonym rozwoju, co pozwala mu prawidłowo dobrać oraz pomyślnie realizować program terapii, z wykorzystaniem adekwatnych do potrzeb metod i środków terapii.

O znaczącym i wielostronnym wpływie kompetentnego nauczyciela terapeuty pedagogicznego na losy edukacyjne i życiowe uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych pisze wielu autorów, wskazując na poprawę psychomotoryki, umiejętności szkolnych, komunikacji językowej, samopoczucia i zachowania w szkole oraz poza jej terenem. „Dzięki temu pozwala być dzieciom takimi samymi jak inni uczniowie, a zarazem uczy ich adaptacji do pewnego stanu swojego nieprzystosowania szkolnego” (Jastrząb, Baczała, 2011, s. 109). Na podstawie swoich wieloletnich doświadczeń naukowych i praktycznych cytowana powyżej autorka opracowała wzorzec zawodowy terapeuty osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Uważa, że kompetentnym terapeutą można nazwać kogoś, kto:

- włada operatywnie interdyscyplinarną, zintegrowaną wiedzą merytoryczną oraz metodyczną w zakresie diagnozy psychopedagogicznej, terapii pedagogicznej, poradnictwa terapeutycznego;
- wykazuje wykształcone na przestrzeni określonych lat pracy umiejętności: diagnozowania, organizowania działań terapeutycznych, konstruowania programów konkretnej działalności terapeutycznej, dostosowanej do potrzeb, możliwości, ograniczeń nie jednego, ale wielu przypadków uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- posiada własny warsztat diagnostyczny i terapeutyczny oraz dorobek w praktyce psychopedagogicznej, pozytywną ocenę pracy w roli nauczyciela terapeuty, samoocenę adekwatną, stabilną;
- posiada ewidencję, dokumentację, wytwory pracy przypadków objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną: diagnozy wyjściowe, okresowe, końcowe, globalne wraz z analizą i interpretacją; dostosowane programy terapeutyczne, plany ich realizacji powiązane z ewentualnymi weryfikacjami i modyfikacjami wpływającymi korzystnie na los uczniów;

- dysponuje bazą typu gabinet terapii, który jest odpowiednio umeblowany, wyposażony w niezbędne sprzęty, środki dydaktyczne, pomoce specjalistyczne, fachową literaturę, dokumentację różnych obszarów działalności;
- ujawnia dyspozycje osobowe: powołanie do zawodu oraz głębokie poczucie odpowiedzialności za jego rzetelne wykonywanie, takt i talent pedagogiczny, umiejętności empiryczne, wiedzę o ludzkim zachowaniu wpływającą na umiejętności inter- i intrapersonalne (Jastrząb, 2002, s. 322-323).

Z uwagi na fakt, że kompetencje nauczyciela terapeuty pedagogicznego konstrytuują (podobnie jak w przypadku każdego zawodu): wiedza, umiejętności (sprawności) postawy i wartości, można podjąć dyskusję o tym, jaka wiedza, jakie umiejętności i jakie postawy oraz wartości są aktualnie pożądane u terapeutów pedagogicznych.

W odniesieniu do wiedzy, kompetentny specjalista terapeuta pedagogiczny:

- ma aktualną wiedzę z terapii pedagogicznej, poszerzoną o wiedzę z pedagogiki specjalnej, biomedycznych podstaw rozwoju, psychologii rozwoju oraz wychowania, a także podstaw umiejętności uczenia się i potrafi ją wykorzystać w procesie terapii;
- ma wiedzę operatywną na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu wychowania i kształcenia dzieci z różnymi dysharmoniami i zaburzeniami rozwojowymi;
- rozumie, że dobór metod i środków terapii (najlepiej polisensorycznych) zależy od: rodzaju trudności, dysfunkcji, zaburzeń; celów terapii; stopnia rozwoju ucznia; etapu terapii w procesie postępowania terapeutycznego; jego możliwości wykonawczych – intelektualnych, emocjonalnych, społecznych, ruchowych; możliwości ich realizacji wynikających z bazy i wyposażenia oraz organizacji przedszkola lub szkoły (Balejko, Zińczuk, 2006), a także zaciekawień i zainteresowań. Warto zaznaczyć, że metody terapeutyczne nie są uniwersalne, lecz adresowane do konkretnych przypadków;
- ma wiedzę o samym sobie i rozumie wpływ pedagogicznego oddziaływania mocnych i słabych stron swojej osobowości na ucznia w procesie terapii;
- ma wiedzę dotyczącą sposobów i metod poznawania dzieci – ich cech rozwojowych, cech indywidualnych, środowiska społecznego (rodziny, grupy rówieśniczej),
- rozumie potrzebę podnoszenia poziomu swoich kompetencji, co zostało potwierdzone w badaniach przez A. Olszewską, która stwierdziła, że nauczyciele terapeuci pedagogiczni stanowią grupę zawodową doskonalącą swoje kompetencje zawodowe w zakresie metod pracy. Wiedzę i umiejętności stosowania 44% z 72 wymienionych przez siebie metod terapii zdobywali najczęściej w czasie kursów lub w czasie studiów (37% badanych). W 11% przypadków wymienionych metod deklarowano poznawanie ich co najmniej dwukrotnie (najczęściej osoby deklarowały, że usłyszały po raz pierwszy o danej metodzie na studiach, a później dokończyły się w jej zakresie na specjalnym kursie). Badani deklarowali także samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności stosowania różnych metod terapii, polegające m.in. na studiowaniu literatury metodycznej, obserwowaniu zajęć prowadzonych przez inne osoby. 8% metod było poznawanych w ten sposób (Olszewska, 2018).

W zakresie umiejętności (sprawności):

- konstruuje diagnozę pedagogiczną wraz z prognozą, właściwie interpretuje diagnozę innych specjalistów (np. sporządzoną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną i inną specjalistyczną), aby skutecznie organizować terapię uczniów; opracowuje diagnozę holistyczną która zawsze ujmowana jest w kontekście środowiskowym i rozwojowym. Diagnoza tego typu uwzględnia „społeczne uwarunkowania sytuacji

- dziecka w rodzinie, w przedszkolu, w szkole i dostrzega przyczyny określonego stanu zachowań oraz wzajemne powiązania i oddziaływania. Dostarcza danych o roli i udziale różnych czynników środowiskowych, biologicznych, genetycznych w rozwoju dziecka” (Włoch, Włoch, 2009, s. 112);
- posługuje się wybranymi narzędziami diagnozy, w tym własnej konstrukcji;
 - efektywnie komunikuje się z uczniami rodzicami, innymi nauczycielami oraz specjalistami – dostraja komunikaty i instrukcje do możliwości percepcyjnych odbiorców, odpowiedzialnie, rzetelnie i taktownie inicjuje i prowadzi szkolenia, warszty, udziela profesjonalnych porad i konsultacji;
 - umiejętnie współpracuje z rodzicami, innymi nauczycielami i specjalistami oraz przedstawicielami instytucji wspomagających, a także organizacji o charakterze pomocowym, terapeutycznym i edukacyjnym, uwzględniając zasadę akceptacji, otwartości, życzliwości;
 - poprawnie dobiera narzędzia ewaluacji, tworzy własne narzędzia diagnostyczne;
 - opracowuje programy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla konkretnych uczniów na bazie zespołowego i interdyscyplinarnego podejścia do problemu. Należy przy tym pamiętać, że „Każde dziecko to osobny przypadek, cechą upodabniającą nie jest ani wiek, ani rodzaj uszkodzenia” (Cieszyńska, Korendo, 2007, s. 11);
 - opracowuje pedagogiczne studium indywidualnego przypadku: dobiera program terapeutyczny (dostosowuje, opracowuje), metody i techniki terapeutyczne (arteterapia, muzykoterapia, biblioterapia i inne);
 - potrafi wykorzystywać metody i środki dydaktyczne adekwatnie do celów terapii, respektując właściwości rozwoju i prawidłowości uczenia się dzieci. A. Olszewska wykazała w badaniach, że nauczyciele terapeuci pedagogiczni (N=127) w swojej pracy najczęściej stosują następujące metody terapeutyczne: Kinezylogię Edukacyjną – 57%, Metodę Dobrego Startu – 47%, Ruch Rozwijający V. Sherborne – 32%, Metodę 18 struktur wyrazowych – 31%, Muzykoterapię – 14%, system korekcyjno-wyrównawczy M. Frostig i D. Horne’a – 12% (Olszewska, 2018);
 - aktywnie słucha, używa właściwych komunikatów i reaguje zrozumieniem na przejawy uczuć innych;
 - efektywnie wykorzystuje technologie informacyjne i komunikacyjne w procesie terapii, np. do prowadzenia zajęć z uczniami za pomocą multimediiów, porozumiewania się z innymi nauczycielami, specjalistami i rodzicami.

Biorąc pod uwagę postawy i wartości, kompetentny nauczyciel terapeuta pedagogiczny: przestrzega granic tajemnicy zawodowej (w tym zasad ochrony danych osobowych oraz bezpieczeństwa ich przetwarzania), nawiązuje więź emocjonalną z uczniem, towarzyszy i pomaga mu w odkrywaniu jego możliwości oraz w wytrwałym przezwyciężaniu trudności i ograniczeń, buduje prawidłowy obraz własnej osoby i obraz ucznia. Jest też empatyczny, życzliwy, wrażliwy (co umożliwi dostrzegać i zrozumieć problem osoby), wyrozumiały, opanowany, konsekwentny w postępowaniu. Wzbudza zaufanie, jest taktowny, zrównoważony, odporny psychicznie, refleksyjny, potrafi być dobrym mediatorem oraz doradcą i ma poczucie humoru.

Analiza zagadnienia kompetencji nauczyciela terapeuty pedagogicznego skłania do konstatacji, że jest to zawód wymagający interdyscyplinarnej wiedzy (np. pedagogicznej, psychologicznej, biomedycznej), świadomości prawnej, wielce złożonych umiejętności (np. metodycznych, komunikacyjnych, intrapersonalnych), dojrzałości moralnej, ugruntowanej, prospołecznej postawy, odpowiedzialności, stabilności emocjonalnej i dojrzałej osobowości.

4. Zadania nauczyciela terapeuty pedagogicznego w przedszkolu i szkole

W związku z reformą edukacji w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych, od 2010 roku zakres zadań zawodowych realizowanych przez nauczycieli terapeutów pedagogicznych w przedszkolach i szkołach oraz placówkach uległ doprecyzowaniu i poszerzeniu, co można stwierdzić na podstawie analizy przepisów prawa oświatowego (Dz.U. z 2013 r., poz. 532 z późn. zmian.; Dz.U. z 2017 r., poz. 591; Dz.U. z 2017 r., poz. 1643).

Zadania do spełnienia przez nauczyciela terapeuty pedagogicznego w odniesieniu do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudności w uczeniu się zawierają w sobie określone zakresy czynności, które istotnie wpływają na realizację celów jego działań, będących ich pożądanymi skutkami. Jednym z najważniejszych wieloaspektowych i wielospecjalistycznych zadań, a właściwie wyzwań stojących przed nauczycielami tej specjalności, są działania realizowane w procesie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowankom i uczniom w przedszkolach i szkołach oraz placówkach.

W tym kontekście J. Jastrząb trafnie i lakonicznie stwierdza, że najważniejszym zadaniem nauczyciela omawianej specjalności w tym zakresie jest bycie gotowym rzetelnie i profesjonalnie realizować swoją działalność, czyli fachowo służyć dobrą radą, trafną diagnozą i skuteczną pomocą (Jastrząb, 2002). Cytowana autorka na podstawie analizy prawa oświatowego, własnych doświadczeń i literatury naukowej wyodrębnia trzynaście grup zadań realizowanych przez terapeutów pedagogicznych, w tym: dokonywanie diagnoz przesiewowych potencjalnych i aktualnych umiejętności szkolnych, diagnoz specjalistycznych nieprawidłowości rozwoju i niższego niż oczekiwany poziomu osiągnięć szkolnych, diagnoz środowiska wychowawczego uczniów, diagnoz osiągnięć etapowych i finalnych procesu psychopedagogicznej pomocy, organizowanie opieki psychopedagogicznej, organizowanie oraz realizowanie pomocy psychopedagogicznej (np. konstruowanie programów terapeutycznych, planowanie ich realizacji), prowadzenie terapii pedagogicznej (zajęcia w grupach i/lub indywidualnie), koordynowanie działań terapeutycznych, ścieżki terapeutycznej (wdrażanie sposobu dostosowania metod, warunków i wymagań edukacyjnych do szczególnych potrzeb uczniów), prowadzenie poradnictwa psychopedagogicznego (dla uczniów, nauczycieli, rodziców), prowadzenie psychoedukacji (nauczycieli i rodziców), budowanie warsztatu diagnostyczno-terapeutycznego, dokonywanie rekrutacji, kwalifikacji i rekrualifikacji uczniów do opieki i pomocy terapeutycznej (Jastrząb, Baczała, 2011).

W omawianym aspekcie prawo oświatowe szczegółowo precyzuje zadania przypisane do zawodu nauczyciela terapeuty pedagogicznego. Są one opisane w rozporządzeniach: Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2017 r., poz. 227) oraz Ministra Edukacji Narodowej zmieniającym rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach oraz placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 164). W świetle drugiego z wymienionych dokumentów nauczyciel tej specjalności jest zobowiązany do:

- 1) prowadzenia badań i działań diagnostycznych uczniów z zaburzeniami oraz odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- 2) rozpoznawania przyczyn utrudniających uczniom aktywne i pełne uczestnictwo w życiu przedszkola i szkoły;
- 3) prowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym, np. z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;

- 4) podejmowania działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, we współpracy z ich rodzicami;
- 5) wspierania nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:
 - a) rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających mu funkcjonowanie i uczestnictwo w życiu przedszkola lub szkoły,
 - b) dostosowywania sposobów i metod pracy do możliwości psychofizycznych ucznia,
 - c) udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nauczyciel terapeuta pedagogiczny może prowadzić zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, które są przeznaczone dla uczniów ze szkół, w tym:

- a) wykazujących niewystarczający poziom kompetencji w zakresie uczenia się, np. braki i trudności w zakresie planowania/organizacji pracy, doboru metod oraz technik uczenia się;
- b) osiągających wyniki w nauce nieadekwatne do swoich możliwości i wkładanego wysiłku, stwierdzone przez nauczyciela na podstawie obserwacji pedagogicznej podczas bieżącej pracy, mimo wdrożenia podczas codziennej edukacji dostosowań uwzględniających indywidualne potrzeby rozwojowe i możliwości psychofizyczne ucznia.

Nauczyciel tej specjalności prowadzi zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się przy wykorzystaniu aktywizujących metod nauczania. Jego zadaniem jest: uzyskanie wiedzy o indywidualnych predyspozycjach dzieci i młodzieży przy pomocy obserwacji pedagogicznej (i innych metod) dokonywanej osobiście lub przez innych nauczycieli/wychowawców grup wychowawczych/specjalistów; umożliwienie podopiecznym poznania metod i technik aktywizujących oraz sposobów ich zastosowania w praktyce i na tej podstawie nabycia przekonania, które z nich są najskuteczniejsze w kontekście ich indywidualnych predyspozycji, stylu uczenia się i profilu inteligencji; uzyskanie informacji o stylu poznawczym, profilu inteligencji ucznia; „bieżące monitorowanie postępów uczniów poprzez: analizowanie sukcesów, braków/luk/trudności, przekazywanie wniosków w formie informacji zwrotnych – wskazywanie mocnych i słabych stron oraz sposobów poprawy i dalszej drogi rozwoju, zachęcanie do stosowania samooceny i oceny koleżeńskiej” (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017).

Nauczyciele specjaliści terapeuci pedagogiczni, w zakresie oceniania efektywności udzielonej uczniowi pomocy i formułowania wniosków dotyczących dalszych działań mających na celu poprawę jego funkcjonowania, mają obowiązek (Dz.U. z 2017 r., poz. 164):

- 1) tworzenia (współtworzenia) uczniom warunków aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i środowiska społecznego;
- 2) rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych;
- 3) rozpoznawania indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów i czynników środowiskowych wpływających na ich funkcjonowanie;
- 4) współpracy z rodzicami uczniów, innymi nauczycielami, wychowawcami, wychowawcami grup wychowawczych, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli, innych przedszkoli, szkół, placówek, organizacji pozarządowych oraz innych instytucji działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży,

np. muzea, biblioteki, domy kultury, kluby dyskusyjne, ośrodki ekologiczno-przyrodnicze, świetlice środowiskowe, Uniwersytety Dziecięce przy uczelniach;

- 5) prowadzenia dokumentacji pedagogicznej nauczyciela terapeuty – dziennika, do którego wpisuje tygodniowy rozkład swoich zajęć, ich tematy i czynności przeprowadzone w poszczególnych dniach, w tym informacje o kontaktach z osobami (adresy poczty elektronicznej rodziców i numery ich telefonów, jeżeli je posiadają) i instytucjami, z którymi współdziała przy wykonywaniu swoich zadań, oraz imiona i nazwiska dzieci, uczniów lub wychowanków objętych różnymi formami pomocy, w szczególności pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Nauczyciel terapeuta pedagogiczny zatrudniony w przedszkolu jest także zobligowany do prowadzenia obserwacji pedagogicznej, służącej wczesnemu rozpoznaniu u dzieci dysharmonii rozwojowych i podjęciu wczesnej interwencji. W szkole podstawowej nauczyciele tej specjalności w ramach swoich obowiązków rozpoznają u uczniów trudności w uczeniu się oraz ryzyko wystąpienia specyficznych trudności edukacyjnych u uczniów klas I-III oraz uzdolnień (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591). Przedmiotem obserwacji w tym zakresie są:

- indywidualne potrzeby rozwojowe, wynikające przede wszystkim z etapu rozwoju procesów poznawczych i procesów emocjonalno-społecznych oraz rozwoju osobowości;
- indywidualne potrzeby edukacyjne, które wiążą się z warunkami, jakie tworzy nauczyciel, by uczeń opanował wymagania określone w podstawie programowej, co przełoży się pozytywnie na jego osiągnięcia edukacyjne i dobre samopoczucie;
- indywidualne możliwości psychofizyczne, wynikające ze specyficznych cech jednostki, które mogą wpływać pozytywnie lub negatywnie na proces nauki (np. tempo uczenia się, wytrwałość, czas skupienia uwagi, motywacja, ograniczenia wynikające z choroby przewlekłej, dominujący styl uczenia się, kontrola emocji i zachowanie);
- czynniki środowiskowe – wynikają z faktu, iż uczeń na co dzień funkcjonuje w różnorodnych środowiskach, np. grupa rówieśnicza, grupa przedszkolna, klasa szkolna, rodzina (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017).

W procesie planowania zajęć terapeuta pedagogiczny wnikliwie studiuje dokumenty z poradni psychologiczno-pedagogicznej (jeśli takie istnieją, np. orzeczenie, opinię, zalecenia postdiagnostyczne). Ważne jest zapoznanie się z informacjami o przyczynach trudności dziecka, jego stanie psychicznym, zaburzeniach lub opóźnieniach funkcji psychomotorycznych, a także i o tych, które funkcjonują prawidłowo oraz o wynikach analizy jakościowej trudności dziecka (np. trudności w czytaniu i pisaniu, matematyce).

Podczas prowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych nauczyciel terapeuta obserwuje ucznia pod kątem: postępów w uczeniu się, niwelowania zaburzeń rozwojowych, reakcji emocjonalnych, motywacji do uczenia się. Wszystkie informacje na ten temat odnotowuje w dzienniku zajęć. Równocześnie, zgodnie z potrzebami, prowadzi działania informacyjne i wspierające rodziców w rozwijaniu umiejętności wychowawczych. Poza tym służy rodzicom radą (także informacją, instruktażem, konsultacją) w sprawach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej ich dzieciom, np. w sprawie stosowania programu, metod i środków terapeutycznych, zastosowanych rozwiązań wychowawczych, dydaktycznych itp. Ponadto organizuje i prowadzi dla nich warsztaty i szkolenia.

Na każdym etapie udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w powyższej formie nauczyciele tej specjalności dokonują okresowej oceny jej efektywności i na tej podstawie modyfikują swoje oddziaływania.

Podsumowując, powiedziec należy, że nauczyciel terapeuta pedagogiczny w ramach swoich obowiązków zawodowych wykonuje wiele złożonych i odpowiedzialnych zadań, zarówno indywidualnie, jak i w zespole, np. do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którego może być koordynatorem, jeśli taka funkcja zostanie mu powierzona przez dyrektora przedszkola/szkoły. Należy podkreślić fakt, że w ramach swoich działań zobowiązany jest do dbania o dobrą komunikację interpersonalną (w tym uważne słuchanie, zainteresowanie, szacunek, właściwy przepływ informacji) w relacjach: uczeń-terapeuta, rodzic-terapeuta, terapeuta-dyrektor przedszkola/szkoły, terapeuta-inni nauczyciele, terapeuta-inni specjaliści, terapeuta-specjaliści pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej i specjalistycznej, terapeuta-pracownicy placówek doskonalenia, terapeuta-specjaliści z innych przedszkoli/szkół/placówek, terapeuta-pracownicy organizacji działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży (sądy, policja, świetlice środowiskowe, poradnie np.: zdrowia psychicznego).

Podsumowanie

Skuteczność działań w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i uczniom we współczesnych przedszkolach oraz szkołach jest warunkowana wieloma czynnikami, w tym przede wszystkim kompetencjami nauczycieli terapeutów pedagogicznych. Kompetentny nauczyciel terapeuta pedagogiczny jest efektywny w swojej pracy zawodowej, ponieważ wie, co ma robić, by skutecznie pomagać (wie, na czym polega jego rola i zadania, ma odpowiednie narzędzia, by je skutecznie realizować), wie, jak należy wykonywać swoje obowiązki w odniesieniu do podmiotów swoich oddziaływań (uczniów, innych nauczycieli, specjalistów, partnerów zawodowych), chce coraz lepiej wykonywać swoje zadania (prowadzi autoewaluację swoich działań, wprowadza w nich zmiany, jeśli jest to konieczne podejmuje własne doskonalenie zawodowe), jest skuteczny w działaniach, gdyż osiąga zamierzone cele i uzyskuje pozytywne efekty w swojej pracy.

W ramach realizacji swoich interdyscyplinarnych, wieloaspektowych, zespołowych i indywidualnych zadań (np. diagnostycznych oraz terapeutycznych i innych) nauczyciele tej specjalności w istotny sposób mogą się przyczyniać do poprawy jakości funkcjonowania uczniów (dzieci, młodzieży) i ich sukcesów edukacyjnych (choćby niewielkich).

Warto dodać, że zadaniem nauczycieli terapeutów pedagogicznych pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specyficznych trudności w uczeniu się powinna być dbałość nie tylko o właściwy poziom swojej wiedzy i umiejętności, ale także o własną kondycję psychofizyczną, co wobec tak licznych zadań i wymagań przypisanych do tego zawodu wydaje się zadaniem nieodzownym. Uwaga ta z pewnością jest zasadna, gdyż dobrym terapeutą ma szansę być osoba energiczna, silnie wewnętrznie zintegrowana, świadoma mocnych i słabych stron swojej osobowości, swoich uczuć, reagująca spokojem, cierpliwa, opanowana, życzliwa, wnosząca optymizm, radość, humor oraz nadzieję w życie podopiecznych i partnerów relacji zawodowych.

Bibliografia

- Balejko, A., Zińczuk, M. (2006). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok: Wydawnictwo Antoni Balejko.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Czabaj, R. (2009). Przegląd metod terapii pedagogicznej. *Dysleksja*, 1(3), 13-16.

- Czajkowska, I, Herda, K. (2009). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Doroszewski, W. (2015). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/kwalifikacje;2476894.html>Słownik.
- Jastrząb, J, Baczała, D. (2011). *Pedagogika toruńska. Wybrane zagadnienia z pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej. Wzorzec terapeuty*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jastrząb, J. (2008). Rola i zadania nauczyciela terapeuty osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. *Wychowanie na co Dzień*, 3, 8-14.
- Jastrząb, J. (2002). *Edukacja terapeutyczna. Dziesięć lat doświadczeń Toruńskiej Szkoły Terapeutycznej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kaja, B. (2001). *Zarys terapii dziecka* Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii na zajęciach terapeutycznych w przedszkolu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kowaluk, M. (2009). *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Landreth, G. L. (2016). *Terapia zabawą*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Naprawa, R., Tanajewska, A., Kołodziejska, D. (2012). *Program zajęć kompensacyjno-korekcyjnych dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Obwieszczenia Ministra Rodziny i Polityki Społecznej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2017 r., poz. 227).
- Olszewska, A. (2018). *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*. Pobrane z: www.researchgate.net/publication/307122624_Metody_terapii_pedagogicznej_i_przygotowanie_specjalistow_do_ich_stosowania.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017. Warszawa: Główny Urząd statystyczny.
Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/12/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2016-2017.pdf.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1643).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., 1591).
- Sławiński, S. (2016). *Słownik zintegrowanego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: K. Ferenc, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy* (s. 11-20). Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Unolt, J. (1999). *Ekonomiczne problemy rynku pracy*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Jolanta RYBSKA-KLAPA, Olga WYŻGA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

POSTULOWANE A RZECZYWISTE KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-TERAPEUTYCZNE NAUCZYCIELI SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH

Streszczenie

Prowadzenie w szkołach różnorodnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest w dużej mierze obowiązkiem nauczycieli. Sytuacja ta skłania do poznania opinii dotyczących posiadanej przez nich wiedzy i niezbędnych umiejętności z tego zakresu. Opracowanie zawiera prezentację tych ocen i ich analizę, postulaty dla praktyki oraz rekomendacje związane z kształceniem i doskonaleniem zawodowym.

Słowa kluczowe: pomoc psychologiczno-pedagogiczna, kompetencje nauczycieli.

Summary

Providing various forms of psychological and pedagogical aid in schools is largely the responsibility of a teacher. This state of affairs prompts us to learn the opinions of teachers concerning their knowledge and necessary skills from the discussed field. This compilation includes the presentation of the assessment, requests for practice and recommendations relating to the vocational education and improvement.

Key words: psychological and pedagogical aid, competences of a teacher.

Kompetencje nauczycieli – zarys ogólny

Kompetencje to wiedza oraz umiejętności niezbędne do wykonywania zawodu. Utożsamiane są z kwalifikacjami i zakresem uprawnień. Jak podkreśla W. Strykowski (2015), mają podmiotowy charakter i są własnością określonej osoby. Autor ten zaznacza, że sedno kompetencji tkwi w wiedzy proceduralnej. M. Czerepaniak-Walczak ujmuje kompetencje szerzej, jako „harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (1997, s. 88). W literaturze pedeutologicznej (np. Strykowski, 2015; Kwatera, 2016; Janowski, 2002) podkreśla się różnorodność kompetencji nauczycieli, na które składają się:

- kompetencje merytoryczne, rozumiane jako szeroka wiedza merytoryczno-metodyczna;
- kompetencje diagnostyczne, umożliwiające orientację w funkcjonowaniu ucznia w szkole, weryfikowanie i modyfikowanie oddziaływań;
- kompetencje psychologiczne, budowane przez wiedzę o prawidłowościach oraz zakłóceniach rozwoju;
- kompetencje pedagogiczne, związane ze znajomością procesu uczenia się i jego uczestnikach;
- kompetencje komunikacyjne, zawierające wiedzę o werbalnym i niewerbalnym komunikowaniu się, wyrażające się empatycznym rozumieniem stanów emocjonalnych partnerów komunikacji;
- kompetencje medialne, bazujące na znajomości możliwości i ograniczeń nowoczesnych technologii w procesie edukacyjnym;
- kompetencje twórcze, które umożliwiają innowacyjność i wyzwalaają potencjalne możliwości uczniów;

- kompetencje organizacyjne, związane z planowaniem i prowadzeniem oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych;
- kompetencje autokreacyjne, umożliwiające poznanie siebie, wytworzenie indywidualnego stylu pracy i elastycznego dostosowywania go do potrzeb uczniów;
- kompetencje ewaluacyjne, tworzone przez świadomą kontrolę własnego warsztatu pracy i przydatności podejmowanych działań.

Należy podkreślić, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczycieli decydują nie tylko ich różnorodne kompetencje, ale też ich dynamiczny charakter.

Istota szkolnego wymiaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Jednym z ważniejszych, wręcz kluczowych, zadań współczesnej szkoły jest stworzenie każdej jednostce optymalnych warunków rozwoju i edukacji na miarę jej potrzeb oraz możliwości. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) są objęci szczególną uwagą i zapewnia się im profesjonalną pomoc psychologiczno-pedagogiczną (Guzy, Krzyżak, 2012; Okun, 2002). Wydawane w ostatnich latach rozporządzenia MEN określają szczegółowe działania, wspomagające prawidłowe funkcjonowanie tej grupy uczniów w wielu placówkach edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych, w tym w szkołach ogólnodostępnych¹.

W Rozporządzeniu MEN w sprawie zasad i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z 9 sierpnia 2017 r. zawarte są szczegółowe informacje dotyczące form pomocy, osób odpowiedzialnych za ich organizowanie, podmiotów współpracujących ze szkołą w tym zakresie, a także zasad jej finansowania. Należy jednak zaznaczyć, że nie używa się w nim określenia „specjalne potrzeby edukacyjne”, a wskazuje uczniów, którzy wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są w tej grupie uczniowie:

- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- wybitnie zdolni;
- z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych;
- z zaburzeniami emocji i zachowania;
- z trudnościami adaptacyjnymi;
- zaniedbani środowiskowo;
- niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem;
- chorzy przewlekle;
- będący w sytuacji kryzysowej i przeżywający traumę;
- doznający niepowodzeń edukacyjnych;
- z różnymi rodzajami i stopniem niepełnosprawności.

Zmieniająca się rola szkoły w organizowaniu i realizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wyznacza wiele zasad, których realizacja pozwala na postrzeganie tej instytucji jako centrum diagnostyczno-edukacyjno-terapeutycznego. W kontekście tego opracowania należy zwrócić uwagę na jedną z nich. Jest nią zasada pomocy bliżej nauczycieli, rozumiana jako ich merytoryczne i organizacyjne wsparcie, skutkująca podniesieniem kompetencji potrzebnych do skutecznego pomagania (Jas, Jarosińska, 2010).

¹ Mowa tu o: Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z: 17 listopada 2010 r. (Dz.U. 10.228.1487), 30 kwietnia 2013 r. (Dz.U. z 2013 r., poz. 199), z 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).

Nauczyciele powinni być przygotowani do prowadzenia lub też współuczestniczenia w prowadzeniu różnorodnych form pomocy określonych przez ustawodawcę. Są to:

- klasy terapeutyczne;
- zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, inne o charakterze terapeutycznym);
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze;
- zajęcia rozwijające uzdolnienia i zainteresowania;
- zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się;
- zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
- zindywidualizowana ścieżka kształcenia;
- porady i konsultacje dla uczniów.

Tabela 1

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkołach

Pomoc	Najważniejsze informacje dotyczące organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole
istota	rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a także rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych
adresaci	uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczeniem o potrzebie indywidualnego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, orzeczeniem o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej (zaraz po otrzymaniu orzeczenia lub opinii) lub: uczniowie nieposiadający orzeczenia lub opinii, jednak po wskazaniu przez nauczyciela/wychowawcę/specjalistę konieczności objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną
osoba odpowiedzialna za organizację	dyrektor szkoły
osoby odpowiedzialne za realizację	nauczyciele, wychowawcy, specjaliści (np. psycholog, pedagog, logopeda, doradca zawodowy)
osoby współpracujące	rodzice uczniów, poradnie psychologiczno-pedagogiczne (poradnie specjalistyczne)
inicjatywa	ucznia, rodziców ucznia, nauczyciela, wychowawcy, specjalisty, poradni psychologiczno-pedagogicznej, asystenta edukacji romskiej, pomocy nauczyciela
koszt	nieodpłatne
zasada korzystania	dobrowolność/decyzja rodziców
formy	klasy terapeutyczne: organizowane dla uczniów o jednorodnych lub sprzężonych zaburzeniach w celu dostosowania organizacji i procesu nauczania; nie są organizowane w szkołach specjalnych; prowadzone są przez nauczycieli właściwych zajęć edukacyjnych; nauczanie zgodnie z programem nauczania w danej szkole z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia; liczba to maksymalnie 15 uczniów; są organizowane na początku roku szkolnego; uczeń musi posiadać opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej (lub też poradni specjalistycznej)

	<p><i>zajęcia rozwijające uzdolnienia:</i> organizowane dla uczniów szczególnie uzdolnionych; nauczanie z wykorzystaniem twórczych i aktywnych metod; liczą maksymalnie 8 uczniów,</p> <p><i>zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze:</i> organizowane dla uczniów z trudnościami w nauce; liczą maksymalnie 8 uczniów,</p> <p><i>korekcyjno-kompensacyjne:</i> organizowane dla uczniów z zaburzeniami oraz odchyleniami rozwojowymi bądź specyficznymi trudnościami w uczeniu się; liczą maksymalnie 5 uczniów,</p> <p><i>logopedyczne:</i> organizowane dla uczniów z zaburzeniem mowy (zaburzenia komunikacji językowej, utrudnienia w nauce); liczą maksymalnie 4 uczniów,</p> <p><i>socjoterapeutyczne (rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne):</i> organizowane dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne; liczą maksymalnie 10 uczniów,</p> <p><i>zajęcia dotyczące wyboru kierunku kształcenia/zawodu, także planowania kształcenia i kariery zawodowej:</i> organizowane w formie grupowej dla całego oddziału szkolnego lub indywidualnie w formie porad i konsultacji,</p> <p><i>indywidualizowana ścieżka kształcenia:</i> organizowana na podstawie opinii psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do szkoły, ale ze względu na dysfunkcje (głównie zdrowotne) nie mogą realizować zajęć z oddziałem szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu edukacyjnego do specyfiki ich potrzeb; nie organizuje się indywidualizowanej ścieżki dla uczniów objętych kształceniem specjalnym oraz nauczaniem indywidualnym</p>
osoby odpowiedzialne za planowanie, koordynowanie i realizację pomocy	zespół powoływany przez dyrektora szkoły, składający się z nauczycieli, wychowawców, specjalistów

Zródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. oraz 9 sierpnia 2017 r.

Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest obowiązkiem każdej szkoły. Ciężący na placówce zakres zadań wynika z regulacji prawnych i angażuje dyrekcję oraz wszystkich nauczycieli. Analiza powyższych informacji przekonuje, że każda szkoła od wielu lat ma potencjalne możliwości, by poprawnie rozpoznać i realizować potrzeby edukacyjne uczniów wymagających szczególnego wsparcia, a jej działania mają swoje umocowanie w regulacjach prawnych. Warto więc poznać opinie nauczycieli dotyczące ich kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych, by uniknąć niedociągnięć w organizowaniu niezbędnej dla uczniów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, sukcesywnie optymalizować i doskonalić pracę szkoły oraz uwzględnić te informacje w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Założenia metodologiczne badań własnych

- Cel badań: poznanie poziomu kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych poprzez samoocenę nauczycieli w tym zakresie.
- Przedmiot badań: opinie nauczycieli wydane na podstawie samooceny umiejętności własnych w zakresie rozpoznawania potrzeb uczniów i ich możliwości rozwojowych oraz znajomości form i metod pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
- Metoda: sondaż diagnostyczny; technika: analiza dokumentów, ankieta; narzędzie: wytyczne do analizy treści, kwestionariusz ankiety.
- Problem badawczy: Jak nauczyciele oceniają swoje umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne w pracy z uczniami z zaburzeniami w rozwoju i funkcjonowaniu społecznym?
- Grupa badanych: nauczyciele podstawowych szkół ogólnodostępnych Krakowa i powiatu krakowskiego (147 osób, w większości kobiety, pracownicy ze stażem pracy do 20 lat, zatrudnieni na stanowisku nauczyciela kontraktowego lub też mianowanego).
- Czas prowadzenia badań: rok szkolny 2016/2017.

W opracowaniu wykorzystano wyniki badań własnych oraz badania prowadzone przez studentów – uczestników seminariów magisterskich prowadzonych pod kierunkiem autorek.

Prezentacja i analiza wyników badań własnych

Obowiązki diagnostyczne i terapeutyczne nauczycieli (na podstawie Rozporządzenia MEN w sprawie zasad i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z 9 sierpnia 2017 r.) są różnorodne, ale jednocześnie określone w sposób nieprecyzyjny, ogólnikowy. Analiza dokumentacji – rozporządzeń MEN, planów pracy szkoły, udostępnionych indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i planów działań wspierających uczniów, pozwala na wyznaczenie najważniejszych obowiązków nauczycieli oraz wskazanie niezbędnych kompetencji. Poniższe zestawienie ukazuje, jakie obowiązki związane z pomocą psychologiczno-pedagogiczną spoczywają na nauczycielach oraz jakie kompetencje diagnostyczno-terapeutyczne powinni posiadać nauczyciele, by je realizować zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej, ale przede, by profesjonalnie pomagać uczniom i ich rodzicom.

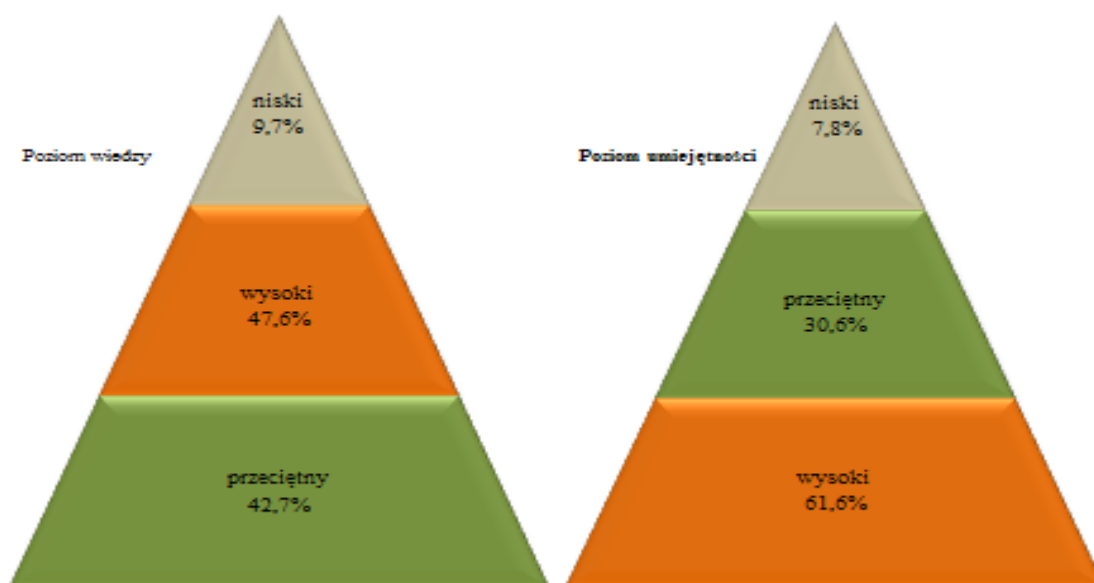
Tabela 2

Obowiązki diagnostyczno-terapeutyczne nauczycieli i pożądane do ich realizacji kompetencje

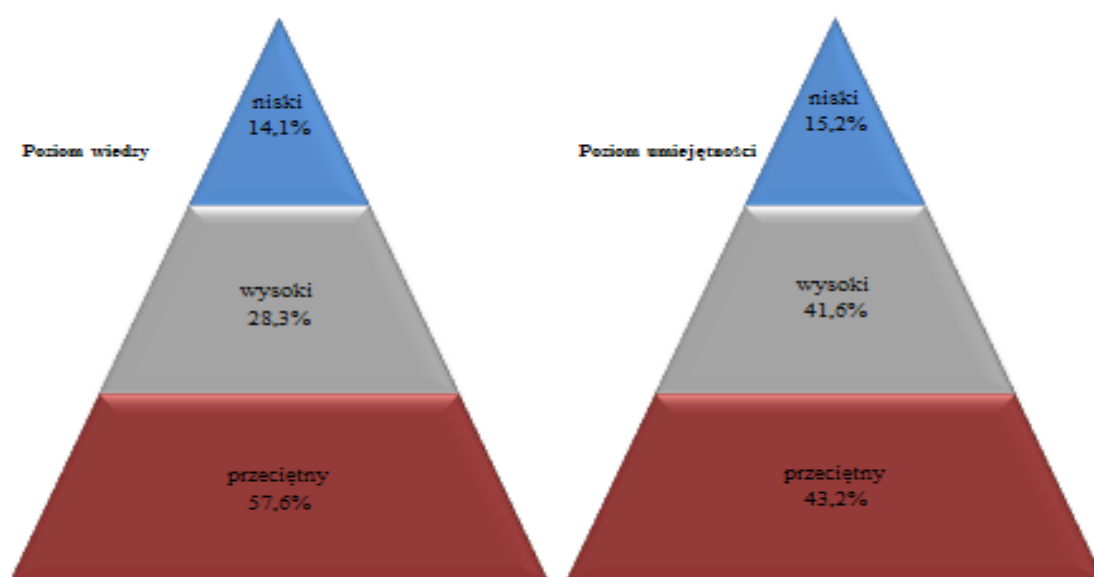
Zakres obowiązków	Niezbędne kompetencje wyznaczone przez wiedzę (W) i umiejętności (U)
Udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej wspólnie z rodzicami i ze specjalistami (psychologiem, pedagogiem, logopedą, doradcą zawodowym, terapeutą pedagogicznym).	W: znajomość zasad i form pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz trybu kwalifikowania uczniów, U: skutecznego porozumiewania się, budowania relacji diagnostyczno-terapeutycznych, tworzenia optymalnych warunków przebiegu diagnozy i terapii.

<p>Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Określenie możliwości psychofizycznych uczniów, mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań. Prowadzenie obserwacji pedagogicznej celem bieżącego monitorowania efektów kształcenia i wczesnego wykrywania trudności.</p>	<p>W: znajomość procesu diagnozy, metod poznawania uczniów, zakresu wiedzy obowiązkowej wyznaczonej poprzez podstawę programową, procedur oceniania efektów kształcenia; U: stosowanie metod diagnozy (w tym oceniania) adekwatnych do specyfiki rozwojowej uczniów i rozpoznawanych zakresów.</p>
<p>Rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych.</p>	<p>W: znajomość istoty niepowodzeń, specyfiki ich powstawania i pogłębiania się, określanie przyczyn niepowodzeń i działań redukujących; U: bieżące monitorowanie osiągnięć uczniów z zastosowaniem różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod kontroli.</p>
<p>Identyfikowanie trudności w funkcjonowaniu społecznym uczniów. Prowadzenie działań sprzyjających rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów.</p>	<p>W: znajomość prawidłowości funkcjonowania w relacjach społecznych i symptomów wskazujących ich na zakłócenia, znajomość metod integrujących środowisko rówieśnicze i redukujących zachowania poza normą społeczną; U: prowadzenie grupy zgodnie z obowiązującymi wzorcami życia społecznego, skuteczne redukowanie zachowań niewłaściwych, umiejętność projektowania i realizowania programów profilaktycznych.</p>
<p>Rozwijanie umiejętności uczenia się.</p>	<p>W: znajomość metod diagnozy preferencji w uczeniu się i uwarunkowaniach tego procesu, wiedza o polimodalnych metodach dydaktycznych, znajomość technik uczenia się i wspierania karier edukacyjnych; U: stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych adekwatnych do preferencji poznawczych uczniów, prezentowanie różnorodnych technik uczenia się i pomoc uczniom w wyborze i kształtowaniu indywidualnych, optymalnych strategii uczenia się.</p>
<p>Ocena efektywności udzielanej pomocy i formułowanie wniosków dotyczących dalszego postępowania /ew. wskazanie na potrzebę specjalistycznej diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej.</p>	<p>W: znajomość metod ewaluacji i autoewaluacji, wiedza o instytucjach specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej i trybu korzystania z ich pomocy; U: refleksyjna ocena, gotowość do wprowadzenia zmian, angażowanie innych osób.</p>
<p>Prowadzenie dokumentacji działań wspomagających ucznia.</p>	<p>W: znajomość specyfiki i struktury dokumentów diagnostycznych i terapeutycznych; U: syntetyczne i systematyczne prowadzenie wymaganej dokumentacji, przechowywanie jej i udostępnianie zgodnie z zasadami ochrony danych.</p>

Zródło: opracowanie własne na podstawie: 1) Rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017, 2) dokumentacji prowadzonej w szkołach, 3) *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, G. King, 2003, Gdańsk: GWP.



Rysunek 1. Ocena kompetencji diagnostycznych.
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Ocena kompetencji terapeutycznych.
Źródło: opracowanie własne.

Szkoła ogólnodostępna jest miejscem gromadzącym uczniów o różnych predyspozycjach do uczenia się (Taraszkiewicz, 1996). Wynika stąd konieczność stałej obserwacji i indywidualizacji podejmowanych działań wychowawczych, dydaktycznych i terapeutycznych (Thomson, 2013).

Jak zatem nauczyciele oceniają swoją wiedzę i umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne? Informacje z tego zakresu przedstawiają poniższe rysunki. Informacje zawarte w rysunkach 1 i 2 ilustrują interesujące kwestie. Widoczna jest tendencja do wyraźnie wyższej oceny umiejętności niż wiedzy. Można przypuszczać, że nauczyciele nieco mniej wiedzą, ale dużo potrafią, a głównym źródłem ich umiejętności jest dla nich własne i innych doświadczenie zawodowe. Sytuacja taka sprzyja niewątpliwie wzbogacaniu i weryfikowaniu własnego warsztatu pracy. Jednak jednocześnie rodzi niebezpieczeństwo działań rutynowych, które nie są osadzone w najnowszych osiągnięciach nauki i uzasadnione realiami funkcjonowania jednostki.

Praca nauczycieli polega na nieustannym samokształceniu i doskonaleniu. Gdy w klasie pojawiają się uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nauczyciele są zobowiązani do sprawowania nad nim odpowiedniej opieki. Przeprowadzone badania miały też na celu określenie źródeł wiedzy nauczycieli. Najczęściej wskazywane przez nauczycieli są konsultacje i rozmowy koleżeńskie. Nauczyciele doceniają informacje oparte na doświadczeniu innych i wiedzę zdobytą na studiach. Jednak pojawia się pytanie, czy to wystarcza. Bardziej korzystne dla aktualizowania wiedzy byłyby z pewnością studia podyplomowe, warsztaty i kursy specjalistyczne.

Nauczyciele wskazali najłatwiejsze i trudne zakresy pracy diagnostycznej i terapeutycznej. I tak najłatwiej:

- rozpoznać wybitne zdolności;
- określić niepowodzenie szkolne;
- diagnozować trudności dyslektyczne;
- zaobserwować zaburzenia zachowania (objawy);
- identyfikować zaburzenia mowy;
- pracować z uczniem dyslektycznym;
- ukierunkować edukację ucznia zdolnego;
- eliminować/redukować niepowodzenia szkolne.

Trudności sprawia im:

- identyfikowanie objawów chorobowych (bulimia, anoreksja, depresja, lęki, obniżenie nastroju);
- rozpoznanie preferencji w uczeniu się;
- stosowanie elementów działań terapeutycznych w trakcie lekcji;
- indywidualizowanie kryteriów oceniania;
- interwencja w sytuacji kryzysowej i traumatycznej;
- wspomaganie ucznia chorego i w procesie zdrowienia;
- komunikowanie się z uczniami wykazującymi zaburzenia emocji i zachowania;
- planowanie i korygowanie zaburzenia zachowania.

W wypowiedziach badanych pojawiają się trudności wynikające niewątpliwie z deficytu kompetencji diagnostycznych i niepewności dotyczących własnych umiejętności terapeutycznych. Pomocne w tej sytuacji są z pewnością stosowane procedury diagnostyczne realizowane we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Ponad połowa badanych nauczycieli uważa, że wszyscy uczniowie posiadają diagnozy psychologiczno-pedagogiczne. Blisko 40% twierdzi, że diagnozy dotyczą zdecydowanej większości. Jest to pozytywna ocena, świadcząca o dbałości szkół, by prawidłowo rozpoznać sytuację rozwojową i środowiskową uczniów. Warto dodać, że badani wskazują na rosnącą tendencję dotyczącą liczby uczniów z SPE w szkołach. Świadomość nauczycieli wynika m.in. z ich wiedzy na ten temat i ze szczegółowych

zapisów w rozporządzeniach MEN, a także z wiedzy i troski rodziców, świadomych ograniczeń swojego dziecka.

Wnioski z badań i ich interpretacja

- Do podstawowych obowiązków diagnostyczno-terapeutycznych nauczycieli należy rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, określenie ich możliwości psychofizycznych, rozpoznawanie przyczyn i zakresu niepowodzeń edukacyjnych i trudności w funkcjonowaniu społecznym, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej wspólnie z rodzicami i ze specjalistami, monitorowanie efektów kształcenia, ocena efektywności udzielanej pomocy.
- Niespełna połowa badanych wysoko ocenia posiadaną przez siebie diagnostyczną wiedzę, a ponad 40% ocenia ją jako przeciętną. Umiejętności z tego zakresu są oceniane jako wysokie przez ponad 60%, przeciętnie ocenia je 1/3 badanych. Wyższe oceny umiejętności w stosunku do wiedzy mają swoje uzasadnienie w praktyce nauczycielskiej, będącej źródłem doświadczeń zawodowych oraz utożsamianiu diagnozy z oceną szkolną.
- Poziom wiedzy terapeutycznej wysoko ocenia niespełna 1/3 badanych, przeciętnie – znacznie ponad połowa. Umiejętności terapeutyczne na poziomie wysokim są oceniane przez ponad 40%, porównywalna grupa ocenia je jako przeciętne. Tu także widoczna jest tendencja do wyższych ocen w zakresie umiejętności, aniżeli wiedzy. Sytuacja ta może być potencjalnie źródłem nieprawidłowości w realizowaniu form pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
- Nauczyciele czerpią wiedzę z zakresu diagnostyki oraz terapii z różnych źródeł, a najczęściej wskazywane są konsultacje i rozmowy koleżeńskie. Należy uznać, że taka forma jest z pewnością płaszczyzną wymiany doświadczeń, ale nie gwarantuje zdobycia najnowszej wiedzy i niezbędnych umiejętności.

Rekomendacje dla praktyki pedagogicznej

Analiza informacji i ocen przedstawianych przez nauczycieli upoważnia do sformułowania postulatów optymalizujących pracę szkół:

- Nauczyciele powinni mieć możliwość stałego kontaktu ze specjalistami (psychologiem, pedagogiem, logopedą i lekarzem, a także doradcą metodycznym).
- Należy organizować wewnątrzszkolne formy doskonalenia zawodowego z tematyki bliskiej problemom nauczycieli. Wskazana jest forma warsztatowa. Należy też wspierać nauczycieli w podejmowaniu studiów podyplomowych ukierunkowanych na zdobycie kompetencji diagnostyczno-terapeutycznych.
- Korzystne byłyby specjalistyczne staże, które nauczyciele mogliby realizować w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.
- W organizacji pracy szkół istotne jest zaplanowanie działań. Należy w tym zakresie bazować na diagnozie nauczycielskiej i traktować ją jako podstawę, bowiem w wielu przypadkach jest ona wystarczająca.
- Nie należy oczekiwać od nauczyciela prowadzenia profesjonalnych działań terapeutycznych. W praktyce szkolnej prowadzenie profesjonalnej terapii jest niejednokrotnie niemożliwe i wręcz niewskazane. Trudno też jest nauczycielowi funkcjonować w roli terapeuty. Jego obowiązki terapeutyczne powinny koncentrować się wokół stosowania elementów terapii pedagogicznej w trakcie lekcji.

- Nauczyciele prowadzący pracę z uczniami wymagającymi specjalistycznej pomocy powinni być motywowani, nagradzani, oceniani wg innych kryteriów. Optymalnym rozwiązaniem jest też obniżka obowiązującego ich pensum.

Postulaty dotyczące kształcenia nauczycieli i procesu doskonalenia zawodowego

Nabywanie kompetencji zawodowych, warunkujących skuteczne pomaganie, jest możliwe w procesie studiowania i doskonalenia zawodowego. Elementy istotne tego systemu koncentrują się wokół:

- rozbudowanego przygotowania psychologiczno-pedagogiczne realizowanego w trakcie studiów (m.in. wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej, klinicznej, podstaw psychopatologii, diagnozowania sytuacji szkolnej ucznia, komunikacji interpersonalnej, podstaw terapii pedagogicznej), systemu praktyk studenckich realizowanych w szkołach i placówkach diagnostyczno-terapeutycznych.
- systemu doskonalenia zawodowego obejmującego studia podyplomowe, szkolenia, warsztaty, staże.
- bieżących konsultacji z doradcą metodycznym, psychologiem, pedagogiem.

Tabela 3

Treści niezbędne w cyklu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli

Lp.	Treści kształcenia/bloki tematyczne	Umiejętności
1.	Kategorie teoretyczne, umożliwiające sprawne posługiwanie się wiedzą o dysfunkcjach rozwojowych i społecznych: zaburzenie rozwoju, specjalne potrzeby edukacyjne, opieka psychologiczno-pedagogiczna.	Poprawne identyfikowanie zakresów treściowych pojęć i adekwatne ich używanie w praktyce pedagogicznej.
2.	Egzo- i endogenne przyczyny zaburzeń i dysfunkcji rozwojowych.	Rozumienie biopsychicznych i środowiskowych uwarunkowań trudnień i ograniczeń w edukacji i wspomaganiu uczniów dysfunkcyjnych.
3.	Grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – adresatów pomocy psychologiczno-pedagogicznej; charakterystyka i opis ich sytuacji w edukacji.	Różnicowanie symptomów zaburzeń i dysfunkcji rozwojowych, charakteryzowanie sytuacji szkolnej uczniów dysfunkcyjnych.
4.	Rodzaj i zakres wsparcia. Obszary realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych.	Kategoryzowanie zadań w procesie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych i delegowanie ich do osób odpowiedzialnych za dziecko.
5.	Prawne, organizacyjne i etyczne uwarunkowania realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach.	Uwzględnianie dopuszczonych prawem działań diagnostycznych, edukacyjnych i terapeutycznych. Analizowanie szkolnych uwarunkowań pracy korekcyjno-kompensacyjnej.
6.	Formy i metody pomocy psychologiczno-pedagogicznej.	Stosowanie różnorodnych metod terapeutycznych. Dobór warsztatu metodycznego adekwatny do charakteru dysfunkcji i zasobów dziecka.

7.	Zasady konstruowania planu działań wspierających i indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.	Konstruowanie ramowych programów pracy dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej z uczniem o specjalnych potrzebach i jego rodzicami.
8.	Specyfika pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach na poziomie diagnostycznym, programowym i praktycznym. Zadania nauczycieli, rodziców, psychologa, pedagoga, logopedy.	Analiza i selekcja informacji istotnych diagnostycznie. Realizacja szkolnego zakresu diagnozy (ucznia, jego sytuacji szkolnej i częściowo rodzinnej). Projektowanie systemu zintegrowanych wieloaspektowych działań, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczycieli i zasobów szkoły. Realizacja psychoedukacyjnych i psychospołecznych form pomocy. Współpraca ze specjalistami i rodzicami. Autoewaluacja realizowanych działań, ich kontynuacja w dotychczasowej lub zmodyfikowanej formie.
9.	Procesy integracyjne w grupie rówieśniczej i szerszym środowisku społecznym (w szkole).	Umiejętność organizowania procesów wychowawczych w grupie rówieśniczej – przygotowanie grupy i ucznia dysfunkcyjnego na wzajemną obecność i poszanowanie swoich potrzeb.

Zródło: The competence of teachers as a condition for implementation of the inclusive education at the various stages of education, J. Rybska-Kłapa, J.Kłapa, 2014, w: Z. Załona, I. Radovanović (red.), *The paradigm of inclusive education in theory and practice* (s. 53-67). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Wskazane bloki tematyczne, realizowane w formie wykładów, ćwiczeń konwersatoryjnych, sympozjów, warsztatów, prelekcji, zapewniają zdobycie niezbędnej wiedzy i umiejętności. Są też podstawą wykształcenia kompetencji społecznych, nacechowanych gotowością do akceptacji uczniów (w różnym wieku), funkcjonujących poza standardem edukacyjnym, empatycznym rozumieniem ich problemów, otwartością i komunikatywnością w relacjach z nimi, rodzicami, innymi nauczycielami. Realizację tych treści należy też uznać za bazę dla podejmowanych w przyszłości form samokształcenia, dzięki którym nauczyciele aktualizują swoją wiedzę i wzbogacają warsztat pracy.

Bibliografia

- Barens, D. (1998). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Guzy, A., Krzyżyk, D. (2012). *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (t. 1). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Janowski, A. (2002). *Poznawanie uczniów: zdobywanie informacji w procesie wychowawczym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Jas, M., Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*. Warszawa: MEN.
- King, G. (2003). *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Krawczonek, M. (2011). Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole. *Dyrektor Szkoły*, 4, 48-50.

- Kwaterna, A. (2016). Zakresy kompetencji nauczyciela do pracy z uczniem wybitnie zdolnym. W: J. Rybska-Klapa, H. Stępniewska-Gębik (red.), *Teoretyczne i praktyczne konteksty specjalnych potrzeb edukacyjnych* (s. 219-241). Kraków: Libron.
- Okun, B.F. (2002). *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: Wyd. PTP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 r. (Dz.U. 10.228.1487).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 30 kwietnia 2013 r. (Dz.U. z 2013 r., poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).
- Rybska-Klapa, J., Klapa, J. (2014). The competence of teachers as a condition for implementation of the inclusive education at the various stages of education. W: Z. Załona, I. Radovanović (red.), *The paradigm of inclusive education in theory and practice* (s. 53-67). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Strykowski, W. (2015). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.
- Taraszkiewicz, M. (1996). *Jak uczyć lepiej! Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Thomson, J. (2013). *Specjalne potrzeby edukacyjne: wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa: PWN.

Anna KOZUBIŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła w Nowym Sączu

ROZWIJANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH DZIECI ZDOLNYCH – PERSPEKTYWA PSYCHOLOGA PRAKTYKA

Streszczenie

Opracowanie ukazuje, z perspektywy psychologa praktyka wybrane problemy dzieci zdolnych/ utalentowanych oraz wskazuje na potrzebę rozwijania u nich kompetencji społecznych. Zostały w nim zaprezentowane podstawowe kryteria, na podstawie których można zdefiniować dziecko zdolne/ utalentowane. W dalszej jego części omówiono wybrane postawy – pułapki nauczycieli i rodziców, które mogą przyczynić się do pojawienia się problemów w funkcjonowaniu dzieci zdolnych/ utalentowanych. Ukazana jest także rola kompetencji społecznych jako niezbędnego elementu, który wspiera przede wszystkim rozwój dziecka a nie tylko rozwój jego zdolności i/ lub talentu. Wnioski stanowią sugestie i postulaty praktyczne, uzyskane na podstawie literatury oraz rozmów terapeutycznych z rodzicami i ich zdolnymi/ utalentowanymi dziećmi.

Słowa kluczowe: dzieci zdolne, dzieci utalentowane, kompetencje społeczne.

Summary

The article presents, from the point of view of the practitioner of psychology, the selected problems concerning work with gifted/ talented children and points out the necessity to develop social competences among such children. The article describes the basic criteria for defining a gifted/ talented child. The latter part of this article discusses selected problems, traps teachers and parents alike can fall into, which may lead to the occurrence of issues in the functioning of talented/ gifted children. The article also describes the role of social competences serving as an indispensable factor in the development of a child and not only development of its skills/ talents. The conclusion is the selection of practical suggestions and recommendations collected through interviewing parents and their gifted children and derived from subject literature.

Key words: gifted children, talented children, social competences.

Wprowadzenie

Elementem wspólnym wielu uzdolnionych/ utalentowanych są historie z dzieciństwa, nacechowane przymusem do nauki i ćwiczeń, brakiem przyjaciół, chłopaka, dziewczyny, z którymi wspólnie i miło spędza się czas, wymienia opinie. Dominuje u nich rywalizacja, nakierowanie na osiągnięcie sukcesu i gwałtowne reakcje emocjonalne w sytuacji porażki, poczucie niezrozumienia, odrzucenia. Często w wieku dorastania dzieci zdolne przechodzą ostre kryzysy zakończone potrzebą wsparcia terapeutycznego, psychologicznego oraz zupełną rezygnacją z rozwijania swych uzdolnień i talentu. Dlaczego tak jest, jeśli powstają wciąż nowe programy i projekty pracy z dzieckiem zdolnym?

1. Wokół zdolności i trudności dziecka zdolnego

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na fakt, że nie ma jednego kryterium, na podstawie którego można by rozpoznać dziecko zdolne, a tym bardziej wybitnie zdolne. Wiele jest także interpretacji i definicji pojęć: „zdolności” i „dziecko/uczeń zdolny”. Można odwołać się do definicji, według której dzieci zdolne stanowią od 1-5% populacji. Są to osoby zazwyczaj o bardzo wysokim IQ, posiadające talent. Coraz częściej jednak uznaje się, że dzieci zdolne tworzą 25-30% populacji (Freeman, 2001; Limont, Cieślikowska, 2004).

W literaturze przedmiotu dominują definicje dzieci zdolnych oparte na trzech filarach:

- uczeń zdolny to taki, który charakteryzuje się wysokim potencjałem intelektualnym. Według różnych autorów, uczeń zdolny to taki, który osiąga minimum 129/130-140 punktów IQ (Szumski, 1995);
- uczeń zdolny osiąga wysokie wyniki w nauce bądź w innych dziedzinach;
- uczeń zdolny posiada także zdolności specjalne, dyspozycje lub osiągnięcia twórcze.

W. Limont zwraca uwagę na fakt, że oprócz wyżej wymienionych dyspozycji/inteligencji dziecko zdolne ma także odpowiednie cechy osobowości (2012). Można także wyróżnić modele zdolności specyficznych, wśród których dużą popularnością cieszy się koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera. Wymienia on osiem typów inteligencji: językową, logiczno-matematyczną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, przestrzenną, inter- i intrapersonalną, przyrodniczą (Limont, 2012, s. 46). Zwolennicy koncepcji opartych na uzdolnieniach specyficznych dziedzinowo zwracają uwagę na potrzeby edukacyjne osób je przejawiających oraz na konieczność rozwijania tych predyspozycji do mistrzowskiego poziomu (Ibidem, s. 54).

Autorzy systemowych modeli zdolności ujmują z kolei jako strukturę powiązanych ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałujących komponentów. Modele te obejmują wewnętrzne uwarunkowania, do których należą: zdolności ogólne, kierunkowe i twórcze, procesy poznawcze i psychiczne oraz osobowość. Jedną z najbardziej znanych koncepcji i definicji zdolności systemowych jest tzw. Trójpierścieniowy Model Renzulliniego (Renzulli's Three-Ring Model, Limont, 2012). Renzulli uważa, że osoby zdolne ponadprzeciętnie charakteryzują się ponadprzeciętnymi zdolnościami ogólnymi, określanymi za pomocą testów inteligencji i/lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi. Kolejny element stanowią zdolności twórcze, które ujawniają się w giętkości, płynności, oryginalności myślenia, pomysłowości, otwartości na nowe doświadczenia oraz ciekawości poznawczej. W trzecim zostały umieszczone właściwości związane z zaangażowaniem jednostki w wykonywane zadanie.

Inną propozycją jest tzw. rozwojowy model zdolności, który wskazuje na dynamiczny i rozwojowy aspekt zdolności. Jako jego przykład można przytoczyć wieloczynnikowy Model Zdolności Franza J. Monksa, który rozszerzył model Renzulliniego o środowisko zewnętrzne ucznia (rodzinne, rówieśnicze, szkolne) oraz zamienił „zaangażowanie w zadanie” na motywację dziecka. Oznacza to, że do pełnego rozwoju dziecko potrzebuje wspierającego środowiska rodzinnego, stymulującego jego rozwój środowiska szkolnego oraz przebywanie wśród grupy rówieśników o zbliżonym poziomie rozwoju intelektualnego, co pozwala na wspólne rozwiązywanie problemów oraz na rozwój kompetencji społecznych (Limont, 2012). Autorzy koncepcji rozwojowych zwracają uwagę na konieczność harmonijnego rozwoju różnych obszarów funkcjonowania dziecka. Jeśli to kryterium nie zostanie spełnione, to dziecko może stracić motywację i porzucić rozwijanie swych zdolności. W dalszej perspektywie może pojawić się syndrom nieadekwatnych osiągnięć. Według wielu autorów przyczynami jego wystąpienia będą problemy dziecka zdolnego, ale także postawy – pułapki rodziców i nauczycieli.

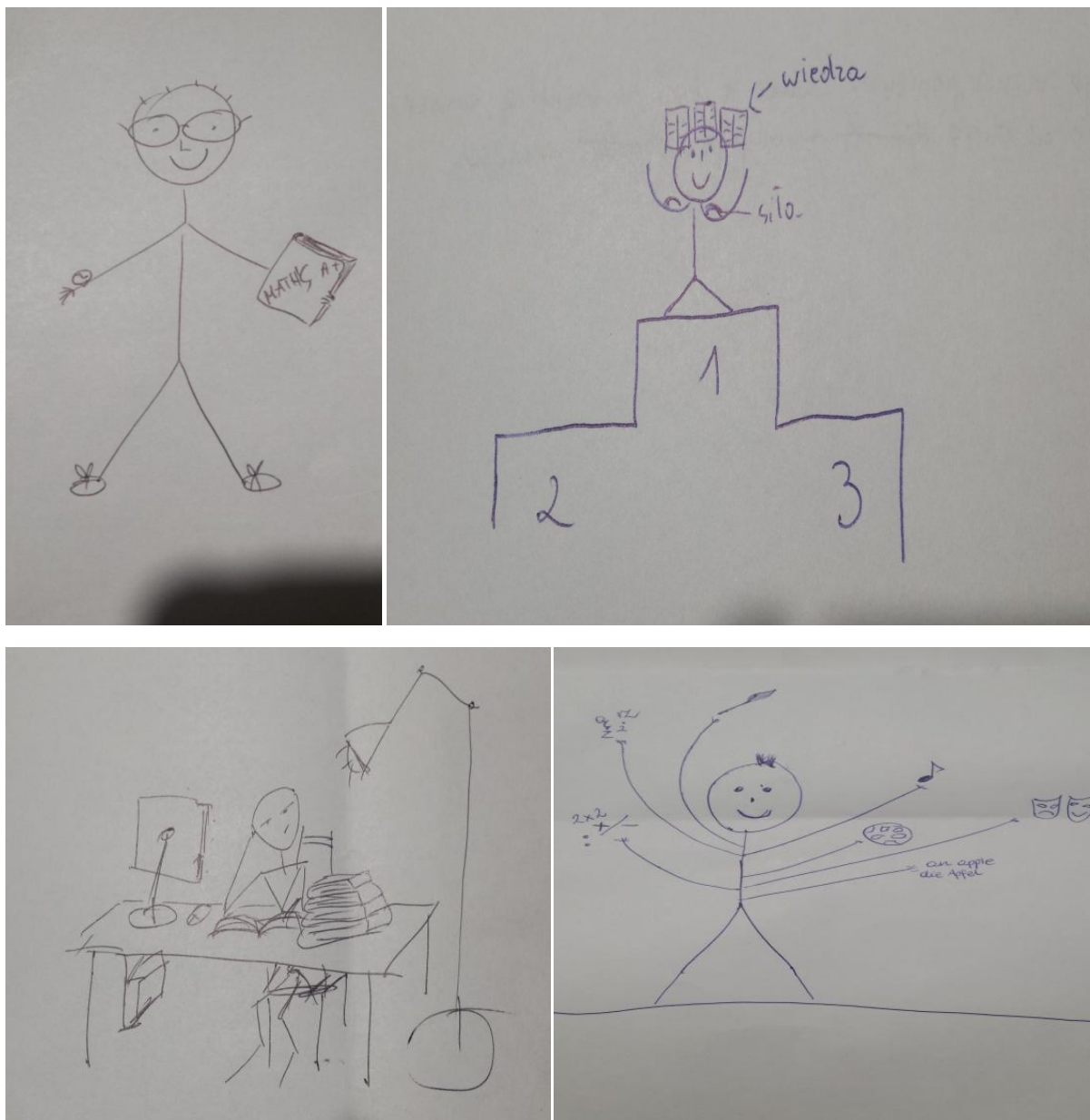
2. Metody i formy pracy z uczniem zdolnym – pułapki nauczycieli

W literaturze przedmiotu wiele uwagi poświęca się metodom i formom pracy z dzieckiem zdolnym. Najważniejsza jednak kwestia związana jest z następującymi pytaniami: Jak rozpoznać, zdiagnozować dziecko zdolne?, Kiedy to uczynić, aby nie było za późno? Pojawiają się także pomysły oraz programy wspierania rozwoju dziecka zdolnego jak: indywidualny lub zindywidualizowany tok nauki (Dyrda, 2012); przygotowanie i zachęcanie ucznia do uczestnictwa w konkursach, olimpiadach, zajęciach dodatkowych, pozalekcyjnych; stosowanie metod stymulujących twórcze myślenie; zachęcanie do udziału w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez domy kultury, fundacje, biblioteki, szkoły wyższe. Uczniom zdolnym proponuje się też wystawy, koncerty, turnieje, gazetki, albumy, kroniki, spotkania z ludźmi sukcesu, udział w spektaklach, programach TV i nagraniach, zespołach muzycznych i tanecznych, pracę w kołach zainteresowań i przedmiotowych, udział w nauczaniu indywidualnym i zindywidualizowanym, kontakty ze szkołami wyższego stopnia, uczelniami, profesorami, naukowcami, ludźmi wybitnymi, naukę w szkołach twórczych i artystycznych, mieszkanie w internacie lub bursie. Powstały także stowarzyszenia i fundacje, których celem jest wspieranie i opieka nad uzdolnionymi dziećmi, np. Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, Gimnazjum i Liceum Akademickie, Fundacja Fabryka Talentów, Fundacja Odyseja Umysłu, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności (Boraczyńska, Dzierzgowska, Pasich, Łysak, Sadzińska, 2012). Wiele uwagi poświęca się także problematyce rozwijania kreatywności dzieci zdolnych. W tym obszarze także powstają coraz nowsze i bardziej pomysłowe programy i scenariusze zajęć.

Podsumowując, można stwierdzić, że często system szkolnictwa i reprezentujący go nauczyciel nastawieni są na: rozpoznawanie, diagnozowanie, pobudzanie, rozwijanie, wykorzystanie zdolności ucznia zdolnego.

Zdecydowaną pułapką w omawianym systemie jest fakt, że nacisk (w kształceniu zarówno dzieci, jak i młodzieży) kładziony jest w dużym stopniu na rozwijanie zdolności/talentu, a tylko w niewielkim obszarze skupia się na innych potrzebach dziecka/ucznia.

W obrazie dziecka zdolnego, prezentowanym przez nauczycieli, wciąż dominuje duża głowa wypełniona wiedzą, rachityczne ciało oraz bycie na pierwszym miejscu. Warto zastanowić się, czy jest to obraz szczęśliwego zdolnego dziecka. Czy takim dzieckiem chce być dziecko/uczeń zdolne(-y)?



Rysunki 1-4. Obrazy dziecka zdolnego przedstawiane przez nauczycieli.

3. Środowisko rodzinne dziecka zdolnego – pułapki rodziców

Według wielu badaczy rodzina stanowi naturalne środowisko funkcjonowania, dzięki któremu dzieci uczestniczą w różnych sytuacjach i problemach, rozwiązywanych przez samych rodziców lub przy udziale dziecka (Lubińska, Bogacka, 2011). Rodzina pozwala od początku życia dziecka nawiązywać kontakty, relacje i więzi (Izdebska, 2003). Szczególne znaczenie dla rozwoju dziecka ma przywiązanie do bliskich mu osób. Poprzez kontakt z rodzicami dziecko może doświadczać wielu uczuć. Gdy otrzymuje od rodziców uwagę, czas i zainteresowanie, czuje się zauważane i doceniane. Tak ustawione relacje tworzą więzi stanowiące istotę prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka (por. Brągiel, Kawula, 2006; Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). Współczesna rodzina może oddziaływać wielokierunkowo na dzieci. Z jednej strony posiada duże możliwości związane z rozwojem potencjału dziecka, a z drugiej poprzez swoje postawy rodzice mogą narażać dziecko na różnego rodzaju niebezpieczeństwa (Izdebska, 2003). To właśnie rodzina stanowi pierwszy obszar, w którym dziecko funkcjonuje, rozwija się i nabywa podstawowe kompetencje społeczne. W poniższym opracowaniu, dotyczącym rozwijania

kompetencji społecznych dzieci zdolnych, została skupiona uwaga na postawach rodzicielskich, opartych na zaangażowaniu i wspieraniu rozwoju talentu/zdolności dziecka. Zasadniczo jest to postawa pozytywna, wspierająca rozwój, ale w niektórych przypadkach prowadzi wprost do gabinetu terapeutycznego-psychologicznego oraz uruchamia negatywne emocje, takie jak rozczarowanie, niezadowolenie, złość, odrzucenie talentu. Poniżej zostały przedstawione najczęściej popełniane przez rodziców błędy.

Pierwsza pułapka zaangażowanego rodzica:

„Nic nie mogę zaniedbać”

Oznacza, że zaangażowani rodzice myślą o tym, że należy zapisać dziecko do dobrego przedszkola, dobrej szkoły. A może szkoły z internatem, najlepiej dla dzieci zdolnych, w dużym mieście, gdyż tam jest więcej możliwości rozwoju. I jeszcze zajęcia dodatkowe od najmłodszych lat. I co najmniej dwa języki obce. A jak pisał A. Salcher (2009), „Dziecko rodziny nie wybiera, ale rodzina może wybrać szkołę, która będzie najbardziej odpowiednia dla niego” (s. 151). Warto jednak zastanowić się nad dylematem: Dla kogo jest to najodpowiedniejsza szkoła?

Druga pułapka zaangażowanego rodzica:

„Ty nic nie musisz robić, tylko się ucz! Ty ćwicz!”

I tu nasuwa się retoryczne pytanie, czy można przeżyć życie, szczególnie dzieciństwo i młodość, nic nie robiąc, tylko ćwicząc lub ucząc się? A przecież takie zdania padają z ust kochających, zaangażowanych rodziców dzieci utalentowanych i uzdolnionych.

Trzecia pułapka zaangażowanego rodzica:

„I tak zostanie...”

Ma dobrą pamięć. Jest zdolny. I tak zostanie adwokatem/muzykiem (...) jak dziadek i ojciec!

Z praktyki psychologiczno-terapeutycznej pracy z dzieckiem zdolnym wnioskuję, że przyjmowanie powyższych postaw przez nauczycieli i rodziców często kończy się wizytą dziecka/ucznia i jego rodziców w gabinecie terapeutycznym, gdzie od wybitnie zdolnego, ale nieszczęśliwego dziecka można usłyszeć następującą historię:

Pierwsza wizyta w gabinecie psychologa:

„Jestem bardzo dobrą uczennicą II klasy bardzo dobrego liceum w... W tym roku zdaję maturę w szkole muzycznej. Mam spore osiągnięcia: udział w międzynarodowych koncertach oraz miejscowej filharmonii, co stanowi dla tak młodej osoby duże wyróżnienie. Jestem tam najmłodsza. Moi rodzice bardzo mnie wspierają, a moja pani profesor jest ze mnie dumna, tak bardzo, że opracowała dla mnie specjalny indywidualny program gry na instrumencie. Dyrekcja wyraziła zgodę, gdyż moja szkoła to kuźnia talentów”.

Druga wizyta w gabinecie psychologa:

„Wstaję o 6-tej, powtarzam matematykę... kanapka, kakao, bo to zdrowe i daje energię. Szkoła. Jakoś przeszło. Teraz muzyczna, fortepian, rytmika... Wracam o 20.00 Jestem padnięta. Położę się na chwilę. Budzę się! Już północ, ale zasnęłam. Nauka. Jutro klasówka”.

Kolejna wizyta w gabinecie psychologa:

„Postanowiłam zmienić rytm dnia. Będę wstawać o czwartej, pouczę się do 6.30, wtedy umysł dobrze pracuje. Potem śniadanie, szkoła, szkoła muzyczna, rytmika. Ćwiczenia gry do 21.00 lub 22.00, bo później sąsiedzi się denerwują. Jeszcze tylko 2 lata. W tym roku zdam maturę w muzycznej, a w następnym odpocznę. Tylko koncerty i nauka do matury. Jeszcze tylko ten koncert w filharmonii i międzynarodowy konkurs... To wielkie wyróżnienie”.

Następna wizyta w gabinecie psychologa:

„Chciałabym mieć chłopaka. Nie ma szans. Dlaczego? Właściwie to nie wiem, ale nie ma szans. Koleżanki... hm... mam koleżanki w szkole, ale one mnie nie rozumieją. Mam koleżanki ze szkoły muzycznej, ale rzadko się spotykamy. Najczęściej na koncertach”.

Kolejna wizyta w gabinecie psychologa:

„Od roku nie dotykam fortepianu...”.

Dlaczego tak jest, że mimo wsparcia rodziców i szkoły często dziecko utalentowane jest przemęczone, zrezygnowane, niechętnie rozwija lub w ogóle porzuca swój talent? W literaturze wiele uwagi poświęca się charakterystycznym trudnościom, jakie prezentują dzieci zdolne.

E. Partyka wymienia następujące trudności hamujące rozwój dziecka zdolnego: trudności w przystosowaniu się do grupy, chęć ciągłego dominowania, imponowania, postawa rywalizacyjna, zarozumiałość, okazywanie lekceważenia rówieśnikom i nauczycielom, trudności w przechodzeniu od wiadomości do umiejętności, demonstrowanie wiedzy encyklopedycznej, chwiejność emocjonalna, nieśmiałość lub nadpobudliwość psychoruchowa, zachowania agresywne lub lękowe (1999). Podobnie inni autorzy zwracają uwagę na takie trudności dzieci zdolnych jak: zarozumiałość, lekceważenie innych, egocentryzm, demonstrowanie wiedzy encyklopedycznej, chwiejność emocjonalna, nieśmiałość albo agresja, nieumiejętność dostosowania się do reguł życia w grupie, chęć imponowania i dominowania (Boraczyńska, Dzierzgowska, Pasich, Łysak, Sadzińska, 2012).

W tym miejscu warto zadać sobie pytanie, czy właśnie tego, co proponują zaangażowani rodzice i środowisko szkolne, potrzebuje dziecko?

Czego potrzebuje dziecko, młody człowiek, dorosły utalentowany/zdolny?

4. Miejsce kompetencji społecznych w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka zdolnego (czyli wspieranie rozwoju dziecka, a nie tylko rozwoju jego zdolności/talentu)

W ostatnich latach coraz częściej napotyka się na badania sugerujące, że w procesie edukacji niesłuchanie ważne są kompetencje społeczno-emocjonalne. Zatem istotne jest uczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych, które współwystępują z kompetencjami poznawczymi. „Umiejętność skutecznego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów, zdolność empatii, rozumienie własnych i cudzych emocji”, swoboda w wyrażaniu uczuć i poglądów, obrona własnych praw, przyjmowanie lub odrzucanie krytyki i realizacja celów bez naruszania praw innych ludzi „to umiejętności, które sprzyjają wszechstronnemu, prawidłowemu rozwojowi człowieka. To umiejętności, które pozwalają dobrze i prawidłowo funkcjonować i jednocześnie rozwijać talent/zdolności”. Zdaniem wielu autorów podejmujących problematykę kompetencji społecznych, cele, do osiągnięcia których dąży jednostka, mogą mieć wieloraki charakter. Z jednej strony – mogą to być cele o charakterze instrumentalnym, z drugiej zaś – cele o charakterze interpersonalnym, określane również jako cele emocjonalne, np. ochrona czyjegoś poczucia

godności, zacieśnianie więzi (Argyle, 1991, 1998, 1999; Jakubowska, 1996; Spitzberg, Cupach, 1989). Wiele także pojawia się definicji i określeń kompetencji społecznych. Na potrzeby niniejszego opracowania zostaje przyjęta definicja kompetencji społecznych zaproponowana przez A. Matczak, która określa kompetencje społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (2007, s. 7). Analizując poszczególne elementy powyższej definicji w kontekście funkcjonowania dziecka/ucznia zdolnego, należy uwzględnić ich złożoność oraz rozpatrzyć takie elementy, jak: umiejętności, trening społeczny, umiejętności radzenia sobie jako miara ich efektywności. Jak twierdzi K. Martowska (2012), radzenie sobie z określonego typu sytuacją społeczną, czy realizowanie takiego lub innego celu społecznego, wymaga udziału różnych umiejętności elementarnych – ich trafnego wybrania i adekwatnego zintegrowania. Na bazie takiego rozumowania można z jednej strony wyróżnić potrzeby zdolnego/utalentowanego dziecka/młodego człowieka, a z drugiej oczekiwania społeczeństwa (w omawianym przypadku rodziców, nauczycieli, społeczeństwa). Jak jednak zauważa A. Matczak, „idealna równowaga między realizacją własnych potrzeb a oczekiwaniami i wymaganiami społecznymi nie zawsze jest możliwa lub pożądana z przystosowawczego punktu widzenia” (2007, s. 5-6). Z tego też względu warto zastanowić się nad następującą kwestią: Czego potrzebuje społeczeństwo/otoczenie, a czego potrzebuje utalentowane zdolne dziecko/młody człowiek, utalentowany dorosły? Często świat dorosłych, otoczenie skupiają się na rozwoju talentu i uzdolnień dziecka zdolnego. Dlatego najczęściej powstają programy rozwijające i stymulujące rozwój kompetencji poznawczych i aktywność twórczą dziecka. W literaturze pojawiają się często opracowania, programy i treningi wspierające wyłącznie poznawczą sferę uzdolnień dziecka/młodego człowieka (np. Borowska, 2009; Boraczyńska, Dzierzgowska, Pasich, Łysak, Sadzińska, 2012; Fuller, 2016; Limont, 2012; Stańczak, 2009). W pracy z dzieckiem/ucznym zdolnym często brak jest miejsca i czasu na rozwijanie i trenowanie społeczno-emocjonalnych obszarów jego funkcjonowania, czyli podstawowych kompetencji społecznych, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania. Dopiero w momencie pojawienia się trudności szkolnych lub problemów w funkcjonowaniu rówieśniczym niekiedy powraca się do obszaru społeczno-emocjonalnego funkcjonowania. Wtedy zazwyczaj skupiamy się na sferze edukacyjno-poznawczej, czyli na specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz na niedostatecznych osiągnięciach dziecka/ucznia, nazywanych w literaturze „syndromem nieadekwatnych osiągnięć”. Natomiast zaniedbany i oddzielony od dziecka obszar jego kompetencji społecznych pozostawia się do ewentualnej korekty specjalistom, psychologom, terapeutom, poradnikom psychologiczno-pedagogicznych. W tym miejscu warto jeszcze raz zapytać: Czego pragnie utalentowane dziecko/uzdolniony/utalentowany młody człowiek/dorosły? Czy tylko adekwatnych do swych potencjalnych zdolności osiągnięć?

Odpowiadając na powyższe pytanie, można odwołać się do teorii potrzeb Masłowa, który uznał, że najważniejsze potrzeby człowieka to potrzeba samorealizacji i własnego rozwoju. Jest ona jednak możliwa do zaspokajania i realizacji dopiero wtedy, gdy zostaną zaspokojone potrzeby podstawowe, fizjologiczne, a następnie potrzeba bezpieczeństwa, przynależności i miłości. R. Gloton i C. Clero (1985) zwracają z kolei uwagę na fakt, że zabawa jest pierwszym momentem w życiu dziecka, w którym może ono uzewnętrznić swoją aktywność twórczą. „Dziecko bawiąc się, produkuje często twory samodzielne i oryginalne” (Gloton, Clero, 1985, s. 57). Jak twierdzą badacze rozwoju człowieka, bardzo ważne są 3 pierwsze lata życia człowieka. Inni dodają, iż najważniejsze jest pierwsze 10 lat życia człowieka-dziecka. W tym okresie kształtują się i rozwijają nie tylko jego zdolności twórcze i „mózg”, ale także więzi, emocje

i osobowość (Trempała, 2012). To wtedy głównie poprzez zabawę dziecko zdobywa i rozwija swe podstawowe kompetencje społeczne, będące bazą jego sukcesów w późniejszych latach życia. Uczy się „skutecznego komunikowania, rozwiązywania konfliktów, rozwija zdolność empatii, rozumienia własnych i cudzych emocji”, swobodnego wyrażania uczuć i poglądów, broni własnych praw, przyjmuje lub odrzuca krytykę, aby w konsekwencji realizować własne cele bez naruszania praw innych ludzi. Warto o tej prawidłowości pamiętać zawsze wtedy, gdy mamy ochotę „stymulować, ćwiczyć” zdolności twórcze, matematyczne, abstrakcyjnego myślenia, muzyczne i inne, które naszym zdaniem, lub specjalistów zajmujących się ich diagnozą, wykazują nasze dzieci.

Warto także zastanowić się nad kwestią, czego najbardziej potrzebuje zdolna/ utalentowana młodzież? Pierwsze miejsca w olimpiadach, konkursach, festiwalach lub koncertach nie wypełnią potrzeby bycia w grupie rówieśników, przyjaciół. Najważniejsze w tym okresie życia jest uzyskanie własnej tożsamości, która w przyszłości pozwoli urzeczywistnić talent/zdolności i pozwoli być szczęśliwym, spełnionym życiowo i zawodowo dorosłym. Ważne jest więc, aby otoczenie, świat dorosłych, rodziców, a w szczególności pedagogów, psychologów i innych specjalistów potrafił uwzględnić powyżej opisane potrzeby, zwane kompetencjami bazowymi, społeczno-emocjonalnymi. Jak wynika z doświadczeń pracy terapeutycznej z rodzicami i dziećmi zdolnymi, często bywa tak, że zarówno jedni, jak i drudzy tracą poczucie realnych granic możliwości rozwijania zdolności lub talentu danego dziecka. Wtedy najważniejsza wydaje się być rola nauczyciela – pedagoga, który z meta perspektywy rozpoznaje niekorzystne dla rozwoju dziecka zjawiska a następnie, unikając własnych pułapek, rozpoznaje pułapki rodzica i społeczeństwa (opisane powyżej). W konsekwencji prowadzi to do sytuacji, gdy to właśnie pedagog na bazie szerszego rozpoznania sugeruje lub zachęca innych do podjęcia działań, najkorzystniejszych dla prawidłowego rozwoju dziecka, a nie tylko jego zdolności.

Wnioski, sugestie i postulaty praktyka

W oparciu o literaturę oraz liczne rozmowy (w tym terapeutyczne) z dziećmi zdolnymi i utalentowanymi, a także z ich rodzicami i nauczycielami, można przedstawić kilka istotnych wniosków:

- Nie należy rozdzielać dziecka od jego talentu. Dziecko zdolne, utalentowane ma rozwijać siebie, a nie tylko lub głównie swój talent i swe zdolności twórcze.
- Celem jest takie kreowanie pozycji oraz roli dziecka zdolnego, aby było ono postrzegane przez otoczenie w szerszy sposób, to jest taki, jaki będą nadawać mu jego kompetencje społeczne, a nie tylko jego zdolności lub talent.
- Ważne jest więc rozwijanie kompetencji społecznych, które współwystępują z kompetencjami poznawczymi.
- Należy pamiętać, że pomoc dziecku zdolnemu to towarzyszenie, stymulowanie, pobudzanie, a nie przyspieszanie i wykorzystywanie jego rozwoju.
- Najkorzystniejszy z punktu widzenia przyszłości dziecka jest rozwój wszechstronny i harmonijny, co oznacza równoczesną pracę nad wyrównywaniem wszystkich sfer, wszystkich funkcji, gdyż zakłócenia w jednej dziedzinie mogą powodować ograniczenia w pozostałych, a w dalszej konsekwencji mogą prowadzić do porzucenia talentu.

- Nowe, nabywane i doskonalone przez dziecko zdolne kompetencje społeczne mogą wzbogacić jego obraz, wypełnić pustkę związaną z poszukiwaniem swej tożsamości i stać się jej częścią, a przez to mogą stać się źródłem treści jego nowych, bogatszych ról społecznych i pozwolą tak żyć, aby w pełni rozwijać i urzeczywistniać talent.
- Tak organizować czas, aby dziecko zdolne, utalentowane mogło bawić się, spędzać czas z innymi ludźmi, nawiązywać relacje, zażywać ruchu oraz rozwijać swój talent.
- Wykorzystać stan „flow” (u dzieci i siebie), co oznacza, że jeśli podczas zabawy, tańca, rozwiązywania zadań z matematyki, gry na instrumencie, nauki do kolokwium, przygotowania deseru, czujecie się szczęśliwi, to będziecie do tych czynności wracać, bo sprawiają radość.
- Rozważyć, co jest ważniejsze: dziecko/człowiek czy jego talent oraz gdzie są granice rozwoju talentu. Rozważyć, czy widoczna jest różnica pomiędzy stwierdzeniem „być z dzieckiem, towarzyszyć mu i wspierać je, a stwierdzeniem; wspierać rozwój talentu dziecka”.
- Wsłuchiwać się w wypowiedzi, sugestie i komentarze nauczycieli – pedagogów, gdyż to właśnie oni, pracując w danym środowisku zarówno z dzieckiem jak i jego rodzicem, potrafią obiektywnie ocenić oraz wspierać realne możliwości rozwoju danego dziecka.
- Pamiętać o prostej zasadzie: umiejętność skutecznego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów, zdolność empatii, rozumienie własnych i cudzych emocji pozwoli zrozumieć siebie i swój talent, przejąć za niego odpowiedzialność, uzyskać własną tożsamość oraz miejsce w społeczeństwie. Być szczęśliwym i spełnionym życiowo oraz zawodowo dorosłym, który w pełni wykorzystuje swój talent.

Bibliografia

- Boraczyńska, M., Dzierzgowska, L., Łysak, K., Sadzińska, B. (2012). *Uczeń zdolny – metody pracy*. Warszawa: Wydawnictwo RAABE.
- Borowska, A. (2009). *Czy moje dziecko jest zdolne?* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Brągiel, J., Kawula, S. (2006). Więzi społeczne w rodzinie. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (s. 115-134). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Fuller, A. (2016). *Psychologia geniuszu. Odblokuj talenty i kreatywność swojego dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Gloton, R., Clero, C. (1985). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Kończ-Kordzińska, W. (2013). *Praca z uczniem zdolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Verlag Dashofer.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Limont, W., Cieślukowska, J. (red.). (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lubińska-Bogacka, M. (2011). *Společno-edukacyjne problemy rodzin bezrobotnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2013). *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni utalentowani twórczy*. Warszawa: Wydawnictwo Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Stańczak, I. (2008). *Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Trempała, J. (red.). (2012). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Dudel, B., Głowska-Soldatow, M. (2013). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków-Białystok: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkoś, M. (2012). *Szkolne problemy uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawisza-Masłyk, E. (2011). *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Anna MALEC
Uniwersytet Opolski

ROZWIJANIE KOMPETENCJI NAUCZYCIELA W WYCHOWANIU ESTETYCZNYM UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Streszczenie

Rozwijanie kompetencji nauczyciela w wychowaniu estetycznym uczniów w młodszym wieku szkolnym jest ważnym zagadnieniem współczesnej myśli pedagogicznej. W epoce postmodernistycznego zamętu aksjologicznego odwoływanie się do obiektywnie uznanych wartości jest procesem wyjątkowo skomplikowanym. Problemem staje się określenie kanonu racji estetycznych opartych na wielowiekowej transmisji kultury.

Negowanie przeszłości i fascynacja nową kulturą medialną wymagają od nauczyciela szerokiej wiedzy związanej z estetycznym dekalogiem, opartym na obiektywnie usankcjonowanych wartościach i racjach estetycznych. Przekazywane treści dzieciom w młodszym wieku szkolnym w programach wychowania estetycznego są swoistą propedeutyką wiedzy i rozumienia ważności racji estetycznych, a także artystycznych – tak potrzebnych w dorosłym życiu współczesnego człowieka. Zakres tej wiedzy jest szeroki, wymaga zatem od nauczyciela wielu zawodowych kompetencji.

Słowa kluczowe: wychowanie estetyczne, kompetencje nauczyciela, wrażliwość estetyczna.

Summary

The development of the competences of a teacher in the artistic education of the early school education pupils is an important notion in contemporary pedagogy. In the age of postmodernist axiomatic chaos referring to the universally acclaimed values is a particularly complicated process. The problem in question is the establishment of the canon of the artistic values grounded in the long running transmission of culture.

Denying the past and the fascination with media culture requires from a teacher an extensive knowledge concerning the artistic canon established on the objectively acclaimed values and artistic rationales. Conveying the substance to early education pupils participating in artistic education programs is a certain form of the propaedeutics of knowledge and understanding of the importance of aesthetic and artistic rationales so important in adult life of a modern individual. The scope of this particular knowledge is extensive and therefore it requires numerous vocational qualifications from a teacher.

Key words: aesthetic education, competences of a teacher, aesthetic sensitivity.

W postmodernistycznej rzeczywistości, w której „regułą jest to, iż nie ma żadnych reguł” skrajny relatywizm wyznacza standardy zamętu aksjologicznego w przestrzeniach racji moralnych, a także estetycznych. Komercja mediów i instytucji kultury, które poszukują środków finansowych, doprowadza ich koncepcje programowe do schlebienia gustów masowego odbiorcy. Czy taki świat można jeszcze zmienić dzięki wychowaniu? I nie chodzi przy tym o dramatyzowanie warunków współczesnego życia w kategoriach kreowania „ostatniej szansy” na przeżycie ludzkości, ale o zastanowienie się nad tym, czy możliwe jest w tak szybko i dynamicznie zmieniającym się świecie określenie warunków prowadzących zarówno jednostki, jak i grupy społeczne do godnego życia?

Wychowanie człowieka jest bowiem dzisiaj wielkim problemem. Jego istotą staje się z jednej strony zagwarantowanie jednostkom ludzkim odpowiednich warunków wspomagających ich rozwój, z drugiej zaś jest to zadanie terapeutyczne, sprowadzające się do wspierania osób w ich wewnętrznym rozwoju i nabywaniu samoświadomości oraz wzmacniania ich w samodzielności i uzależnieniu się od społecznej, zewnętrznej troski czy opieki.

Sytuacje wychowawcze, zdaniem B. Śliwerskiego, powinna zatem cechować oscylacja pomiędzy indywidualnym kształtowaniem osobowości a konstruktywnym formowaniem świata w taki sposób, by ludzie zmieniali się w toku kreowanych przez nich relacji społecznych. Jedni uważają, że wszystko zależy od wychowawców, inni zaś przeciwnie, że wychowawcy nie mają na nic wpływu (Kwieciński, Śliwerski, 2007, s. 12). Warto zwrócić uwagę, że kompetencje i przygotowanie nauczycieli ma decydujący wpływ na efektywność i kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów.

Potrzebni są zatem strażnicy tożsamości, którzy byłiby kompetentnymi przewodnikami młodego pokolenia po kulturze współczesnej. To oni potrafiliby wystąpić w roli ekspertów krytycznie analizujących mechanizmy popkultury, demaskujących kicz, mierność, iluzję, manipulację i komercję.

Jak jednak zauważa Z. Melosik, dostrzec tu można pewien paradoks – z jednej strony powstają różnorodne teorie i koncepcje wychowania, których autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie: jak wychowywać?, zaś z drugiej w praktyce mamy do czynienia ze swoistym „przesunięciem socjalizacyjnym”: tradycyjne instytucje socjalizacji (rodzina, szkoła, Kościół) tracą na znaczeniu, a ich rolę przejmują w sposób inwazyjny, grupa rówieśnicza oraz mass media i szeroko rozumiana kultura popularna. Mówiąc trywialnie: „nauczyciele, rodzice, teoretycy wychowania swoje, a popkultura i pozostająca pod jej wpływem młodzież swoje” (Melosik, 2007, s. 68).

Rzeczywistość, w której żyjemy, jest w znacznym stopniu sfragmentaryzowana. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jednej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. Tysiące sposobów (re)prezentacji ściga się o status obiektywności. Kanon i różnica, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, popularne i elitarne. Typowe dla przeszłości rozróżnienia i binaryzmy na naszych oczach „wyparowują” (Ibidem, s. 69). Rodzi się zatem potrzeba uniwersalnego sposobu opisu rzeczywistości, który będzie uznawał szacunek dla obiektywnie pojmowanego świata wartości. Ostoją takiego myślenia w pedagogice może być wyrabianie wrażliwości na piękno, którego jednoznaczne zdefiniowanie napotyka na wielkie problemy wśród krytyków sztuki oraz filozofów estetyki.

Wychowanie estetyczne oznacza kształcenie kultury estetycznej, przygotowanie do odbioru dzieła – jego estetycznego przeżycia. Dla prawidłowego rozwoju dziecka równie ważne co praca nad intelektem jest kształcenie uczuć, wyobraźni, intuicji.

Człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy – dzieło sztuki nie jest tylko ozdobą: jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który go kieruje do rozszerzania zakresu swego zmysłowego spostrzeżenia. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dzieciństwa i jeśli zostanie przedłużony na okres życia dorosłego zwykle podnieca ludzi do przedkładania działań konstruktywnych ponad działania niszczące (Read, 1967, s. 8).

Wychowanie estetyczne budzi coraz większe zainteresowanie w kręgach teoretyków i praktyków. Wydaje się koncepcją dobrze odpowiadającą nowemu zamówieniu pedagogicznemu, odwołuje się bowiem do takich wartości i środków wychowawczych, które inspirują szczególnie dziś cenne i potrzebne ludziom dyspozycje oraz postawy.

Podstawowym środkiem estetycznego wychowania jest sztuka, zawsze uznawana za wyraz i potwierdzenie najwyższych, twórczych wartości człowieka, sztuka interpretowana jako treść ludzkiego działania i jako jego wybór.

Wychowanie estetyczne to proces kształtowania estetycznej kultury człowieka, wyrabianie dobrego smaku, umiejętności oceny i rozumienia zjawisk estetycznych, proces kształtowania osobowości, jak również inspirowanie postaw i dyspozycji twórczych, wyzwalanie ekspresji i wyobraźni niezbędnych obecnie współczesnemu człowiekowi (Wojnar, 1971, s. 9).

Mówiąc o wychowaniu estetycznym, wprowadza się jeszcze inny termin – „wychowanie przez sztukę”. Sztuka niewątpliwie jest środkiem wychowania, ponieważ wzbogaca zasób wiedzy i mechanizmy poznawcze – rozbija zatem nie tylko schemat podziału na dziedziny wychowania, lecz również na wychowanie i nauczanie, akcentując tym samym jedność i niepodzielność procesu formowania osobowości (Ibidem, s. 12).

Wychowanie przez sztukę daje możliwość humanizacji środowiska technologicznego, panowania nad wytworami cywilizacji, integracji wartości sztuki i potrzeb materialnych. Sztuka przyszłości to sposób życia.

Głównym celem wychowania przez sztukę ma być organizowanie porozumienia między ludźmi, a jego treścią wyzwolenie ekspresji człowieka, komunikowanie własnych przeżyć, umiejętność obserwacji rzeczywistości, rozwijanie pamięci. Podstawową metodą wychowawczą ma być swobodne działanie twórcze.

Wychowanie przez sztukę ma nie tylko jeden aspekt, czyli permanentny proces kształcenia, samokształcenia dzięki interioryzacji wartości, stanowi też wychowanie do sztuki, czyli kształcenie estetyczne kultury człowieka (Kuszał, 2003, s. 329).

Wielką rolę w wychowaniu estetycznym spełniają nauczyciele – ich wiedza w tym zakresie pomaga dzieciom odróżniać „wartości od marności” w postaci tradycyjnego kiczu jarmarcznego od współczesnych artefaktów epatujących odbiorcę: technologią imitującą wartościowe dzieło w sztukach plastycznych, kinematografii, literatury czy teatru.

Nauczyciel podczas realizacji treści dydaktycznych ma uświadomić uczniom, że kultura jest wartością i ważną cechą społeczeństwa. Każdy naród posiada własną kulturę, którą powinien pielęgnować i utrzymywać w postaci dzieł sztuki, wytworów artystycznych (Wojciechowska, 2008, s. 71).

Tylko kompetentny nauczyciel jest w stanie zadbać o to, żeby uczniowie potrafili zbudować własny system wartości, który umożliwi im odpowiednie, aktywne i twórcze uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. Jego właściwa i rzetelna edukacja sprawi, że uczniowie w dalszych etapach życia będą rozwijali dociekliwość poznawczą i poszukiwali ogólnoludzkich wartości, dobra, piękna, sprawiedliwości, uczciwości i odpowiedzialności, wolności i postawy dialogu. Wyrobienie u wychowanków świadomości, że kultura łączy pokolenia i że przez jej współtworzenie przekazujemy wartości następnym pokoleniom jest zadaniem każdego nauczyciela współczesnej edukacji. J. Uchyla-Zroski w swej publikacji zwraca jednak uwagę na bardzo zasadniczy fakt, dotyczący sposobu pracy nauczycieli – wyraża swoją wątpliwość dotyczącą małej świadomości nauczycieli, że poznanie wartości sztuki, aby przyniosło właściwy efekt, należy realizować w atmosferze zaciekania oraz urozmaiconych założeń dydaktycznych.

Jedną z właściwości psychicznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest ciekawość i potrzeba aktywności. Dostrzeganie tych właściwości, umiejętne ich wykorzystywanie i rozwijanie decydują w znacznym stopniu o powodzeniu pracy szkolnej. Organizacja procesu

kształcenia powinna przybierać taki wymiar, który stwarzałby sytuacje uwzględniające naturalną ciekawość, jego potrzebę działania i bycia cały czas zajęтым.

Nauczyciel bez pasji, kompetencji i wrażliwości nie jest w stanie sprostać oczekiwaniom uczniów, a jego propozycja zajęć będzie mało efektywna i nieatrakcyjna dla uczniów.

J. Uchyła-Zroski podaje kilka rad dla nauczycieli mających problemy z realizacją procesu dydaktycznego w tym zakresie (2010, s. 229):

- samemu kochać sztukę i uważać ją za ważny element życia;
- aktywnie pielęgnować i rozwijać rozumienie sztuki w teorii i praktyce;
- samemu znać funkcje sztuki i umieć je właściwie prezentować oraz wdrażać do działania;
- przestrzegać zasad, aby uczeń był zawsze współtwórcą procesu dydaktycznego;
- wytwarzać klimat radości i euforii wokół sztuki;
- do każdego zajęcia sumiennie być przygotowanym.

W literaturze przedmiotu, w wypowiedziach teoretyków i praktyków wychowania, możemy znaleźć wiele wątków dotyczących estetycznych wartości, rozbudzania wrażliwości, kształtowania estetycznej kultury człowieka, czy inspirowania postaw i dyspozycji twórczych. Nasuwa się jednak pytanie, kto jest odpowiedzialny za kształtowanie osobowości i wrażliwości estetycznej młodego pokolenia: rodzice, nauczyciele, media? – pewnie każde z tych środowisk w pewnym stopniu. Moje rozważania dotyczą nauczycieli ich przygotowania, sposobu realizacji treści, zaangażowania i rezultatów wychowania estetycznego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Aby odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, przeprowadzono badania wśród 34 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, pracujących na terenie województwa opolskiego.

Tabela 1

Cele wychowania estetycznego w deklaracji badanych nauczycieli (N=34)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań
1.	Rozbudzanie i zaspokajanie potrzeb aktywności artystycznej	23
2.	Rozwijanie wrażliwości uczniów na wartości estetyczne	17
3.	Rozwój twórczych zainteresowań	13
4.	Rozwój osobowości	13
5.	Obcowanie z dziełami sztuki	8
6.	Przyswajanie potrzebnej wiedzy na temat sztuki	3

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że według badanych nauczycieli jednym z najważniejszych celów wychowania estetycznego uczniów w młodszym wieku szkolnym jest rozbudzanie oraz zaspokajanie potrzeb aktywności artystycznej, dotyczącej rysowania, malowania, grania na różnych instrumentach, obcowania z teatrem, filmem oraz literaturą – tak wskazało 23 respondentów. Wprowadzenie inspiracji muzycznej lub literackiej do działania plastycznego jest uzasadnione psychologicznie i estetycznie. Z zajęć o charakterze integracyjnym dziecko wynosi korzyści poznawczo-intelektualne i korzyści wpływające na jego rozwój emocjonalny. W takich działaniach plastycznych przeżycie emocjonalne jest bardzo złożone, tzn. nakładają się na nie przeżycia estetyczne wywołane wszystkimi rodzajami oddziaływań aktywizujących emocje pobudzające twórczo umysł (Szuścik, 2000, s. 133).

Ważnym celem wychowania estetycznego dla 17 badanych było rozwijanie wrażliwości uczniów na wartości estetyczne związane z pięknem otaczającej przyrody i sztuki. W autentycznym świecie przyrody, w kontakcie z nią oraz światem naturalnych przeżyć dzieci odnajdują siebie jako podmioty działania (Oelszlaeger, 2000, s. 109). 13 badanych nauczycieli podkreślało, że ważnym celem wychowania estetycznego jest rozwój twórczych zainteresowań uczniów. E. Urban-Kojs w swej publikacji pt. *W stronę osobowości twórczej* zadaje pytanie, skoro twórczość ma najczęściej charakter autonomiczny, to czy w podmiotowy proces twórczy dziecka może interweniować nauczyciel? Jeśli tak, to w jakiej fazie pomoc ta byłaby korzystana dla wzbogacania jego świadomości? Autorka jest zdania, że nauczyciel w swych działaniach szkolnych może odwoływać się w zasadzie do wszystkich czynników, wpływających na kształtowanie od wiedzy i wyobraźni nauczyciela w większym lub mniejszym stopniu wyzwała w uczniach czynności twórcze twórczej osobowości dziecka. Może więc tworzyć sytuacje, które będą dla dziecka wyzwaniem do podjęcia aktywności. Każda z sytuacji, w zależności, czyli poprzez tworzenie sytuacji, odwołuje się do osobowościowych uwarunkowań cech dziecka, jego wyobraźni, otwartości, odwagi (Urban-Kojs, 2000, s. 104). Według 8 badanych obcowanie uczniów z dziełami sztuki przynosi wymierne korzyści, kształtuje wrażliwość, rozwija kreatywność, wyobraźnię, budzi ciekawość, gwarantuje harmonijny rozwój. 3 respondentów przyswajanie potrzebnej wiedzy na temat sztuki uważa za ważny cel wychowania estetycznego. Badani nauczyciele uważają, że wiedza teoretyczna dotycząca sztuki, kultury na etapie edukacji wczesnoszkolnej nie jest najważniejsza, gdyż istotniejsze jest przygotowanie praktyczne i rozbudzenie możliwości twórczych dzieci.

Zapytano też nauczycieli, jakie zadania i przygotowanie nauczycieli mogą szczególnie efektywnie przyczynić się do rozwoju estetycznego uczniów na poziomie wczesnoszkolnej edukacji.

Tabela 2

Nauczyciele a rozwój estetyczny uczniów (N=36)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Posiadać niezbędną wiedzę do realizacji treści edukacji estetycznej	34
2.	Stwarzanie warunków do ujawniania przez dzieci posiadanych zdolności	27
3.	Stwarzanie klimatu tworzenia twórczych wypowiedzi	14
4.	Mądre inspirowanie przez nauczyciela	12

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że dobrze przygotowany nauczyciel, który szczególnie efektywnie przyczynia się do rozwoju estetycznego uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, to nauczyciel posiadający wiedzę merytoryczną i metodyczną – tak odpowiedziało 34 badanych. Respondenci podkreślali również, że na efektywność kształcenia w tym zakresie ma również ogromny wpływ wrażliwość estetyczna nauczyciela. Dla 27 badanych niezbędnym elementem rozwoju estetycznego uczniów jest stwarzanie warunków do ujawniania przez dzieci posiadanych zdolności. Jak wskazuje literatura przedmiotu, psychologowie teoretycy i praktycy są zgodni co do tego, że niedostrzeżenie w porę, nie rozwijanie i nie wspieranie zdolności dziecka skutkuje brakiem ich pełnego rozwoju, mogą pojawić się również trudności adaptacyjne, oraz osiągnięcia szkolne uczniów poniżej ich własnych możliwości (Dyrda, 2007, s. 65). Stwarzanie klimatu do powstawania samodzielnych oraz twórczych wypowiedzi to niezbędny warunek działalności nauczyciela

dla 14 badanych. 12 respondentów natomiast, wybrało mądre inspirowanie przez nauczyciela. Stwarzanie warunków do bogacenia wewnętrznego świata dziecka – wymaga od nauczycieli subtelności, wiedzy i kultury. Ważne jest, aby spotkania z dziećmi nie odbywały się na poziomie biurokratycznej, formalnej styczności, lecz zmierzały do obustronnej wymiany myśli, poglądów, uczuć – stanowiły więc skuteczną drogę do spotkań i dialogów (Michałowski, 1993, s. 158). Uczniowie działający w takich warunkach samodzielnie tworzą, mają poczucie bezpieczeństwa, są radośni i szczęśliwi.

Jakie argumenty przemawiają za starannym przygotowaniem nauczycieli wczesnej edukacji do realizacji treści dotyczących wychowania estetycznego i jednocześnie skonkretyzowania efektów kształcenia z tego zakresu? Jednym z argumentów są duże możliwości uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie percepcji sztuki oraz podatność ich na oddziaływanie estetyczne. Mamy co prawda w tym względzie do czynienia z pewnym rozdźwiękiem między stanem edukacji estetycznej dziecka a potencjalnymi jego możliwościami. W tym miejscu warto przytoczyć ciekawe badania (Przetacznikowa, 1967, s. 179), dotyczące stanu edukacji estetycznej uczniów. Badaniami objęto uczniów w wieku 7-13 lat, a mieli oni porównać obraz Van Gogha pt. *Słoneczniki ze słonecznikami* na pocztówce, nie przedstawiającej większej wartości estetycznej. Dzieci nie odczuwały kiczu i dość prymitywnego ujęcia kwiatów na drugim obrazie. Kwiaty Van Gogha nie podobały się im, ponieważ były, ich zdaniem, zwiędnięte, przekwitłe, nieświeże, smutne, jesienne, niezgrabne zrobione, niestarannie namalowane i w dodatku brzydkimi farbami. Krytykowały też tło i flakon.

Piękno życia dzieci to nie jest to samo co piękno życia dorosłych. Dzieci mają swoisty rodzaj doznań uczuciowych, własny sposób wyrażania wewnętrznych przeżyć. Ta swoistość jest ich przywilejem, dlatego musimy ją uszanować i właściwie wykorzystać.

Niniejsze fakty bardzo jasno przemawiają za wczesną edukacją estetyczną dzieci oraz za prowadzeniem jej w taki sposób, aby potrzeba przeżywania sztuki, poddanie się jej urokowi była jedną z najbardziej centralnych potrzeb rozwijającej się osobowości człowieka.

W niniejszej sytuacji zachodzi jednak pytanie, jakie przygotowanie nauczyciela wczesnej edukacji może szczególnie efektywnie przyczynić się do rozwoju estetycznego dziecka?

Nauczyciele zapytani zostali o to, jak oceniają swoje przygotowanie do realizacji treści wychowania estetycznego w klasach I-III. W swoich wypowiedziach ograniczali się głównie do form, jakie stosują.

Tabela 3

Najczęstsze formy realizacji treści i zadań wychowania estetycznego (N=36)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
1.	Wyjścia do kina	36
2.	Udział w spektaklach teatralnych	24
3.	Zwiedzanie muzeów	19
4.	Koncerty w filharmonii	7
5.	Zwiedzanie wystaw	3
6.	Wyjścia do galerii	2

Zródło: badania własne.

Badani nauczyciele stwierdzili, że do najczęstszych form realizacji zagadnień dotyczących wychowania estetycznego należą wyjścia do kina – tak stwierdziło 36 badanych. Dobrze, że nauczyciele często zabierają uczniów do kina, chociaż film bardzo często kojarzy się ze sztuką popularną, nie należy zapominać, że również rozbudza wyobraźnię, skłania do

refleksji, przenosi do innej rzeczywistości, dostarcza estetycznych i emocjonalnych doznań. 24 badanych wyraziło pogląd, że istotną formą realizacji zadań wychowania estetycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym jest ich udział w spektaklach teatralnych. Teatr łączy w sobie różne dziedziny twórczości artystycznej: literaturę, muzykę, plastykę i taniec. Teatr wpływa na rozwój psychiczny, umysłowy i moralny dziecka, a co za tym idzie – pozwala na kształtowanie takich cech charakteru, jak wrażliwość estetyczna, moralna i społeczna (Wójcik, 2013, s. 14). 19 nauczycieli oprócz wymienionych form podkreśliło rolę edukacji muzealnej, która w znacznym stopniu wspiera zaniedbany obszar wychowania estetycznego. Współczesne muzea i ich estetyczne przestrzenie nie tylko proponują wiedzę z zakresu historii, historii sztuki, archeologii, antropologii, ale przede wszystkim umożliwiają poprzez działania warsztatowe, podejmowanie własnej ekspresji plastycznej, artystycznej. Zapraszają do dialogu, prowadzenia dyskusji, krytycznego namysłu nad otaczającym światem, nad aktualnymi problemami społecznymi w wymiarze lokalnym, narodowym, globalnym. Podejmują nurtującą problematykę, dotyczącą m.in. postrzegania świata przez artystów w przeszłości i obecnie, ewolucji dziejów, lokalnego środowiska kultur.

Badani nauczyciele podkreślali, że instytucjami, które bardzo mocno wspierają wychowanie estetyczne uczniów jest filharmonia i udział w koncertach (7 osób), zwiedzanie wystaw (3) oraz wyjścia do galerii (2). Coraz częściej, obok tradycyjnych wystaw, powstają interaktywne galerie, w których uczestnicy mogą doświadczać sztuki, jednocześnie stając się jej twórcami.

Zapytano również nauczycieli o rolę mediów w kształtowaniu postaw, zachowań oraz wrażliwości estetycznej. W tej kwestii byli oni zgodni co do poglądu, że media w dużej mierze kształtują wyobrażenia na temat tego, co jest ważne. Zakłada się tutaj, że media nie tyle wpływają na to, o czym myślimy, ale przede wszystkim, w jaki sposób. Im niższy występuje poziom naszych kompetencji, tym większe prawdopodobieństwo, że to właśnie media będą głównym czynnikiem decydującym o interpretacji treści.

Badani nauczyciele bardzo mocno w budowaniu wrażliwości estetycznej uczniów w młodszym wieku szkolnym podkreślali rolę rodziców.

Kolebką osobowości dziecka jest rodzina. W bliskich kontaktach z jej członkami dziecko rozwija podstawowe funkcje psychiczne i kształtuje struktury osobowości, wrasta w dane społeczeństwo oraz przejmuje normy postępowania. Potomek kształtuje swoją osobowość, ale także kształtują ją rodzice w trakcie pełnienia swoich funkcji rodzicielskich.

Rodzina stanowi dla dziecka pierwsze środowisko rozwojowe i wychowawcze. O wynikach jego wychowania w rodzinie, kształtowaniu się jego osobowości, określonych zachowań nie decydują specjalne metody lub wyszukane techniki wychowawcze, lecz charakter oraz formy wzajemnych stosunków rodziców i dzieci. Istotną funkcją rodziny jest zaspokajanie różnych potrzeb psychicznych, zwłaszcza jego potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji (Ziemska, 1979, s. 32).

Edukacja w zakresie wychowania estetycznego studentów jest ważnym ogniwem zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego. Obcowanie podczas studiów z pięknem i różnorodnością sztuk kształtuje w nich erudycyjne kwalifikacje, pozwalające na kompetentne oceny jakości konkretnego dzieła sztuki, a także artystycznych projektów sztuki użytkowej.

Uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli muszą spełniać zarówno powinności artystycznego, jak i pedagogicznego przygotowania, nawiązując do starożytnych wzorów kalokgathi, czyli połączenia dobra z pięknem rozwoju człowieka.

Bibliografia

- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kusztal, J. (2003). Terapia przez sztukę jednostek społecznie niedostosowanych. *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Ekonomicznych PAN*, 7, 327-337.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik, Z. (2007). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 59-70). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Michałowski, S. (1993). *Pedagogika wartości*. Bielsko-Biała: DEBIT.
- Oelszlaeger, B. (2000). Dziecko jako twórca w Koncepcji Celestyna Freineta. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki* (s. 109-118). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przetacznikowa, M. (1967). *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS .
- Read, H. (1967). Warunki dla pokoju. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3-8, 24-31.
- Szuścik, U. (2000). Spotkania dzieci ze sztuką. W: B. Dymara, *Dziecko w świecie sztuki* (s. 133-141). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uchyla-Zroski, J. (2010). Sztuka w edukacji jako estetyczny nurt wychowani. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Wartości w muzyce: zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce* (t. 3, s. 227-236). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Urban-Kojs, E. (2000). W stronę osobowości twórczej. W: B. Dymara, *Dziecko w świecie sztuki* (s. 99-106). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciechowska, M. (2008). *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*. Kielce: Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Wójcik, A. (2013). *Zabawy w teatr*. Warszawa: Wydawnictwo Didasko.
- Wojnar, I. (1971). *Możliwości wychowawcze sztuki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ziemska, M. (1979). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna.