

HEINAL OSWIATOWY

NR 5/183
2019

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Edukacja zdrowotna

Wychowanie przedszkolne

Instytucje
współpracujące:

Od redakcji

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Elżbieta Płóciennik

Czy dorośli tak naprawdę tego chcą? O (rozwijaniu) samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym 3

Jolanta Sajdera

Przedszkole miejscem dla „społeczności dziecięcej”. O znaczeniu kontaktów z rówieśnikami dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym 6

Małgorzata Kaliszewska

Edukacja zdrowotna w przedszkolu. Wybrane obszary 9

Beata Maciejowska

Zdrowie psychiczne przedszkolaka oczami wychowawcy 12

Kinga Witek

Wychowanie przedszkolne z perspektywy badania gotowości prospołecznej dzieci 15

Joanna Gawlas

Wpływ kar i nagród na kształtowanie motywacji uczniów do nauki 18

Halina Czerwińska

Dar przyjaźni 20

Anna Matusz-Mirlak

Zaburzenia odżywiania u dzieci i młodzieży 22

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Danuta Gozdecka, Paulina Baj

Zabawy parateatralne w przedszkolu jako metoda terapeutyczna 25

Beata Staniczek

Przedszkolak aktywnie poznaje najbliższe środowisko. Edukacja ekologiczna w koncepcji Celestyna Freineta 26

Świat bliski edukacji

Alicja Janiak

Miś i anioł – opowiadania o dobroci serca 29

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Moda na integrację sensoryczną 32

Informacje i komunikaty

Nowa publikacja Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego 33

XXV Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej

Konkurs plastyczny 34



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, p.o. dyrektor MCDN), Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Ewa Sojart

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Opracowanie materiałów i korekta:

Justyna Domagała

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wychowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Drukarnia SZMYDT

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Drodzy Czytelnicy!

Przekazujemy w Państwa ręce nowy numer czasopisma, w którym dużo miejsca zajmują zagadnienia związane z wychowaniem przedszkolnym oraz edukacją zdrowotną dzieci i młodzieży. Jak głosi podstawa programowa: „Celem wychowania przedszkolnego jest: 1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych dzieciom w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji; (...) 4) rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi”.

Z bogatego wyboru tekstów zamieszczonych w „Hejnale” polecamy artykuł o roli kontaktów z rówieśnikami dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, a także refleksje autorki tekstu na temat pewnej dychotomii przeświadczeń w stosunku do dziecka „z jednej strony dorośli oczekują od dziecka jego samodzielności w samoobsłudze i «zajmowaniu się sobą», a z drugiej nie pozwalają mu na samodzielne myślenie i działanie, dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji w sprawach dla niego ważnych”.

W numerze podjęliśmy również temat edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia w przedszkolu, zaburzeń odżywiania u dzieci i młodzieży, a także wpływu kar i nagród na kształtowanie motywacji uczniów do nauki.

W „Hejnale” prezentujemy przykłady dobrych praktyk, a także zachęcamy do wykorzystania na zajęciach dla dzieci opowiadań o dobroci serca. Zapraszamy do współpracy i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Nasze łamy są otwarte dla wszystkich.

Miłej lektury!



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Czy dorośli tak naprawdę tego chcą? O (rozwijaniu) samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym

dr Elżbieta Płóciennik

Współczesne dzieci stawiane są czasami w sytuacjach wymagających refleksji i wysokiego poziomu samodzielności, a z drugiej strony infantylizuje się ich możliwości i ogranicza udział w rozmowach na temat problemów otaczającego świata. Wymaga się od nich jedynie samodzielności w samoobsłudze i zabawie, by „nie przeszkadzały” dorosłym w ich „ważnych” sprawach.

Z okresem dzieciństwa wiąże się obecnie wiele nowych i specyficznych zjawisk ukazujących potrzebę wspierania rozwoju samodzielności działania i myślenia dziecka.

Przykładowo są to:

- komercjalizacja dzieciństwa związana z rozbudzaniem konsumpcji materialnej dziecka oraz nadmiernym wpływem mediów, reklamy i cywilizacji obrazkowej na życie i rozwój dziecka¹;
- tzw. kompresja wiekowa², czyli zacieranie się granic pomiędzy dzieciństwem i dorosłością w odniesieniu do przejawianych przez dzieci wzorów zachowania, cech opartych na refleksyjności, a charakterystycznych w minionych pokoleniach dla osób starszych, np. konieczność i umiejętność dostosowania się do życia w rodzinie niepełnej, podejmowania obowiązków adekwatnie do sytuacji; sprostanie wymaganiom/potrzebom dorosłych³;
- problemy współczesnej rodziny – zapracowani i nieobecni w domu rodzice, trudne lub zbyt dobre warunki materialne, migracja zarobkowa rodziców, rozpad rodzin, agresja psychiczna i fizyczna w rodzinie czy nieprzychylnie postawy rodziców⁴.

Zjawiska te często wywołują u dzieci przedwczesne dojrzewanie intelektualne czy samodzielność życiową, ale także problemy społeczno-emocjonalne: poczucie osamotnienia, winy, frustrację czy nieadekwatne reakcje na pojawiające się trudności. Wieloznaczność, rozbieżność i nadmiar informacji oraz brak możliwości dyskusowania z dorosłymi na temat doświadczanych problemów i dysonansów poznawczych powodują, że dzieci często nie rozumieją informacji docierających ze zróżnicowanego otoczenia społecznego oraz z mediów. A zatem współczesne dzieci stawiane są czasami w sytuacjach wymagających refleksji i wysokiego poziomu samodzielności, a z drugiej strony infantylizuje się ich możliwości i ogranicza udział w rozmowach na temat problemów otaczającego świata. Wymaga się od nich jedynie samodzielności w samoobsłudze i zabawie, by „nie przeszkadzały” dorosłym w ich „ważnych” sprawach.

Widoczna jest tu pewna dychotomia oczekiwań w stosunku do dziecka: z jednej strony dorośli oczekują od dziecka samodzielności w samoobsłudze i „zajmowaniu się sobą”, a z drugiej nie pozwalają mu na samodzielne myślenie i działanie, dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji w sprawach dla niego ważnych. Tymczasem sa-

modzielność jako postawa jednostki wobec otaczającego świata ma szeroki kontekst. Zgodnie z koncepcją W. Szewczuka jest to proces „stopniowego osiągnięcia kontroli nad czynnikami determinującymi działanie”⁵, co pozwala jednostce zaspokajać własne potrzeby w relacji z otoczeniem, ale w sposób od niego niezależny. Koncepcja samodzielności wiąże się tu z samorealizacją i samooceną. W kształtowaniu takiej postawy, oprócz samodzielności motorycznej, praktycznej podkreśla się także znaczenie samodzielności myślenia⁶.

K. Kuszak, która zdiagnozowała i opisała dynamikę zmian w samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym, wskazała kilka obszarów, w których powinna ona przejawiać się i rozwijać, są to samoobsługa, realizacja zadań, kontakty społeczne i emocje⁷:

- Wśród czynności samoobsługowych (oprócz samodzielnego jedzenia, ubierania i rozbierania się oraz czynności związanych z higieną osobistą) niezbędna jest dziecku także samodzielność w aranżowaniu przestrzeni wokół siebie.
- Z kolei realizacja zadań wymaga od dziecka zdolności do poszukiwania

odpowiedniego rozwiązania wśród innych możliwych, podjęcia decyzji co do rozwiązania i sposobu jego wykonania, a także zorganizowania miejsca, formy i narzędzi do wykonania zadania. Na koniec niezbędna jest refleksja nad wykonaniem zadania i analiza popełnionych błędów.

- W obszarze kontaktów społecznych samodzielność dziecka (oprócz samodzielnego przedstawienia się i przekazania informacji o sobie czy nawiązania kontaktu z innymi i prowadzenia rozmowy) przejawia się także w proponowaniu możliwości wspólnego działania.
- Z kolei w obszarze emocji i zachowania wynikającego z ich odczuwania niezbędna jest dziecku samodzielność i zdolność w werbalnym wyrażaniu emocji, zdolność do zrozumienia i wyjaśnienia zachowania własnego i innych, umiejętność negocjowania rozwiązania, panowania nad negatywnymi emocjami w przypadku pojawiających się trudności i konstruktywne działanie (mimo odczuwania negatywnych emocji).

Kształtowanie takich zdolności, umiejętności i kompetencji dziecka może być jednak trudne dla dorosłych w codziennym życiu – wymaga więcej czasu na realizację działania, rozmowy z dzieckiem, ukazujące możliwości i przykłady poprawnej realizacji działania czy poszukiwania z dzieckiem możliwych sposobów realizacji tego działania. Wymaga zatem także właściwych postaw dorosłych oraz uwzględnienia praw dziecka, np. do szacunku, wolności, aktywności, samorządności, niewiedzy i błędów czy wypowiadania swoich myśli i uczuć. Przeciwnie zachowanie dorosłych objawia się niecierpliwością, negatywną oceną działania dziecka, wyręczaniem go przy podejmowanych próbach wykonania czynności, ukazywaniem mu gotowego rozwiązania czy wręcz narzucaniem sposobu realizacji zadania, co z kolei kształtuje niesamodzielność dziecka, powoduje jego niepewność, frustrację czy lęk przed kolejnymi próbami samodzielności.

Przyczyn braku samodzielności dziecka jest jednak więcej i należy mieć je na uwadze, podejmując działania rozwijające jego samodzielność. Wśród przyczyn wewnętrznych (tkwiących w dziecku i wynikających z jego dyspozycji, możliwości i ukształtowanych już

cech osobowościowych) można wyróżnić przykładowo:

- dyspraksję (zaburzenie neurologiczne będące podstawą tzw. syndromu niezdarnego dziecka);
- zaburzenia procesów integracji sensorycznej oraz nieprawidłowe napięcie mięśniowe, utrudniające wykonywanie samodzielnych czynności motorycznych;
- zaburzenia rozwoju (np. autyzm, upośledzenie umysłowe, nieprzystosowanie społeczne);
- wyuczoną bezradność dziecka w sytuacjach znanych i nowych, brak doświadczeń i umiejętności w pełnieniu różnych zadań wymagających samodzielności.

Wśród przyczyn zewnętrznych niesamodzielności dziecka uwagę należy zwrócić przede wszystkim na postawy i zachowanie dorosłych z jego otoczenia:

- brak zasad współdziałania, pozbawianie dziecka możliwości uczestnictwa w zadaniach organizacyjnych i porządkowych w domu i przedszkolu;
- ograniczanie dziecku wolności wyboru, możliwości podejmowania decyzji, doboru sposobu rozwiązania problemu;
- brak zgody dorosłych na uczenie się przez dziecko metodą prób i błędów;
- infantylizacja okresu dzieciństwa: brak wiary w możliwości i predyspozycje dziecka;
- skupienie na słabych stronach dziecka, niedostrzeganie osiągnięć dziecka w samodzielności;
- brak pozytywnych komunikatów wspierających samodzielność dziecka;
- brak zainteresowania opinią dziecka, jego interpretacją problemu, wyjaśnieniami, przeżyciami, doświadczeniami i wiedzą na temat omawianych problemów i pojęć;
- dominująca dbałość przez dorosłych o estetykę otoczenia dziecka, brak tolerancji dla przejściowego bałaganu czy chaosu w otoczeniu dziecka;
- systematyczne uzależnianie dziecka od dorosłych w toku jego rozwoju: dziecko „musi” zapytać o zgodę dorosłego na zaspokojenie potrzeb fizjologicznych (*Czy mogę iść załatwić się? Czy mogę się napić?*), na rozpoczęcie aktywności (*Czy mogę się pobawić? ...porysować?*), wykorzystanie obiektu z otoczenia dziecka (*Czy można wziąć auto z tej półki?*); po-



Fot. T. Łopuszyński

nadto rodzice i nauczyciele przydzielają zadania i decydują o tym, co dzieci w danej chwili mają robić oraz jak mają to wykonać, ściśle organizują im czas nauki i czas wolny.

O istocie i potrzebie rozwijania samodzielności dziecka można dowiedzieć się z publikacji z zakresu pedagogiki emancypacyjnej. Edukację ku emancypacji w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym (jako usamodzielnianie się dziecka i uniezależnianie się „od niepotrzebnej, usztywniającej władzy dorosłego”⁸) popularyzuje w teorii i praktyce edukacyjnej D. Waloszek. Wskazuje ona krytycznie na nadmierne kierowanie przez nauczyciela działaniem dziecka, także na wykonywanie za dziecko tych czynności, które ono może (a nawet powinno) wykonać samo.

Tymczasem w ujęciu edukacji ku emancypacji niezbędne jest prowokowanie dziecięcej samodzielności, aktywności, ciekawości i zainteresowania, w wyniku czego dziecko „przekracza” granice własnych możliwości intelektualnych, społecznych i sprawnościowych, integruje różne sfery aktywności, doskonalą i wzbogaca umiejętności, konstruuje nową wiedzę oraz poczucie odpowiedzialności⁹. Sugestie te łączą pedagogikę emancypacyjną zarówno z pedagogiką pozytywną, jak i koncepcją edukacji dla mądrości¹⁰ – samodzielność dziecka występuje i jest rozwijana w sytuacjach aktywizujących je do mądrego myślenia i działania:

- w ćwiczeniach wymagających od dziecka zarówno sprawności analitycznego myślenia, jak i stosowania różnego rodzaju heurystyk oraz technik twórczego rozwiązywania problemów;
- podczas eksploracji, eksperymentowania i poszukiwania przez dziecko nowych oraz alternatywnych możliwości rozwiązania problemu, i ostatecznie – sprawdzanie ich w praktyce;
- w sytuacjach sprzyjających poznawaniu i wyjaśnianiu przez dziecko wartości i norm społecznych oraz zasad prowadzących do utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz uwzględniania ich w działaniu;
- podczas rozwiązywania różnych zadań we współpracy z innymi, dochodzenia do kompromisu podczas podejmowania decyzji zbiorowych;
- w sytuacjach służących rozwiązywaniu różnych problemów wynikają-

cych z zadań przedszkolnych, życiowych, codziennych, społecznych czy technicznych; także przy definiowaniu problemów, których nikt w otoczeniu na co dzień nie dostrzega;

- przy rozwiązywaniu problemów i zadań zgodnie z własnymi potrzebami, ale z uwzględnieniem dobra innych uczestników sytuacji edukacyjnej, wartości oraz zasady pełnienia wartościowych ról społecznych.

Samodzielność dziecka w wieku przedszkolnym można rozwijać, wykorzystując także inne koncepcje pedagogiczne:

- Pedagogikę F. Fröbela – dominuje tu zasada dawania dziecku swobody w działaniu przez zabawę w kąciach aktywności. Sprzyja to rozwijaniu umiejętności planowania działań i przewidywania skutków, wytrwałości i umiejętności doprowadzania działania do końca¹¹.
- Pedagogikę M. Montessori – dominuje w niej indywidualizacja procesu kształcenia i wychowania, samodzielność i swoboda działania dziecka. Jest to podstawą uniezależnienia się dziecka od otoczenia w myśl zasady: niepotrzebna pomoc dorosłego jest przeszkodą w rozwoju¹².
- Koncepcję C. Freineta – tu główną zasadą jest aktywność własna dziecka i doświadczenia poszukujące w działaniu. Sprzyja ona budzeniu inicjatywy dziecka i jego aktywności w ekspresji własnych doświadczeń, wiedzy i pomysłów, a także nabywaniu umiejętności w dyskusji i współpracy¹³.
- Edukację bazującą na metodzie projektów w przedszkolach Reggio Emilia – dominuje tu zasada postrzegania dziecka jako jednostki autonomicznej i z inicjatywą, co implikuje wykorzystanie w edukacji negocjacji, dialogu, dyskusji, samodzielnego poszukiwania informacji, planowania, decydowania i rozwiązywania problemów¹⁴.
- Edukację bazującą na metodzie planu daltonskiego – zasadą jest tu zaangażowanie, samodzielność dziecka w uczeniu się i organizacji tego uczenia się, jego refleksja nad własnym działaniem i wytworem w kontekście osiągnięcia zamierzonego celu. Sprzyja to budowaniu poczucia własnej wartości, odpowiedzialności za wykonane zadanie i własny rozwój¹⁵.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że działania do-

rosłych na rzecz rozwijania samodzielności dziecka powinny być zróżnicowane oraz dotyczyć różnych sfer jego rozwoju i aktywności. Wymagają uwzględnienia praw dziecka, zindywidualizowanego podejścia, cierpliwości, konsekwencji i umiarkowania w ocenie oraz wspierania dziecięcej samodzielności, a także szacunku dla samodzielnego działania dziecka. Powoduje to jednak sytuacje i problemy nie zawsze spodziewane i akceptowane przez dorosłych w sytuacjach codziennych. A zatem subiektywna odpowiedź każdego z otoczenia dziecka na pytanie o to, czy istotnie zależy mu na samodzielności dziecka, jest kluczem otwierającym (lub blokującym) skuteczne działania w tym zakresie.

Słowa kluczowe: samodzielność dziecka, wychowanie w przedszkolu i domu.

Przypisy:

¹ Np. M. Bogunia-Borowska [red.] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Kraków 2006, s. 13-44.

² Np. E. Gurba, Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała [red.] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2014, s. 202-233.

³ Np. W. Danilewicz, *Dzieciństwo w rodzinie migracyjnej* [w:] S. Guz [red.] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, Lublin 2008, s. 185-192.

⁴ Np. R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2012, s. 119-122.

⁵ K. Szewczuk [red.] *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1985, s. 247.

⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 182; H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, Kraków 2008, s. 37-38.

⁷ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006, s. 59-77.

⁸ D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014, s. 176.

⁹ Tamże, s. 176-186.

¹⁰ E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka – koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016.

¹¹ Za: B. Bilewicz-Kuźnia, *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji Friedricha Wilhelma Fröbela* [w:] Parczewska T., Bilewicz-Kuźnia B. [red.] *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2013, s. 45.

¹² B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Kraków 2008.

¹³ Zob. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki imienia C. Freineta; www.freinet.pl

¹⁴ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 219-261.

¹⁵ Zob.: Centrum Edukacji Daltonskiej, <https://www.plandaltonski.pl> oraz Polskie Stowarzyszenie Dalton, <https://dalton.org.pl>

Bibliografia:

- Bilewicz-Kuźnia B. *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji Friedricha Wilhelma Fröbela* [w:] Parczewska T., Bilewicz-Kuźnia B. [red.] *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2013.
- Bogunia-Borowska M. [red.] *Dziecko*

w świecie mediów i konsumpcji. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2006.

- Danilewicz W. *Dzieciństwo w rodzinie migracyjnej* [w:] Guz S. [red.] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2008.

- Freese H.-L. *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.

- Gurba E. *Wczesna dorosłość* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. [red.] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN, 2014.

- Karwowska-Struczyk M. *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 2012.

- Kuszak K. *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006.

- Okoń W. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1992.

- Płociennik E. *Rozwijanie mądrości dziecka – koncepcja i wskazówki metodyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2016.

- Schaffer H.R. *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN, 2012.

- Surma B. *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*. Kraków: Wydawnictwo Palatum, 2008.

- Waloszek D. *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.



Dr Elżbieta Płociennik – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wiek Dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie Łódzkim.

Przedszkole miejscem dla „społeczności dziecięcej”. O znaczeniu kontaktów z rówieśnikami dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

dr Jolanta Sajdera

Nabywanie umiejętności społecznych w rodzinie kontynuowane jest w przedszkolu. Tu dziecko odnajduje miejsce w świecie społeczności dziecięcej.

Rozwijający się człowiek zdobywa już w dzieciństwie informacje o świecie i kształtuje w bezpośrednich kontaktach ze środowiskiem społecznym zdolności potrzebne do uczenia się. Badacze dzieciństwa zwracają od wielu lat uwagę na wpływ tego okresu życia na nabywanie poczucia bezpieczeństwa, procentujący przez całe życie. Wczesne dzieciństwo to czas gromadzenia doświadczeń społecznych dostarczanych przede wszystkim przez najbliższych dorosłych, których role społeczne nie podlegają negocjacjom. Zachowania dorosłego związane są z codziennymi czynnościami opieki i wspar-

cia, których małe dziecko nie jest w stanie zapewnić sobie samodzielnie.

Opiekunowie/rodzice intuicyjnie dostosowują wymagania do możliwości społecznych dziecka, może się też zdarzyć, że je zaniżają lub zawyżają, jednak to oni decydują o kierunku aktywności dziecka. Doświadczenia społeczne wynoszone z relacji rodzinnych dotyczą kluczowych podstaw rozwoju umiejętności społecznych, nie stanowią jednak gotowych wzorów do zastosowania w szerszym środowisku społecznym przedszkola i szkoły. Nie wystarczy omówić z dzieckiem, jak ma się zachować w gronie rówieśników bez jedno-

czesnego tworzenia warunków do kontaktów z nimi. Wiele dzieci prawidłowo opisuje zachowania społeczne i deklaruje postawy prospołeczne w trakcie rozmowy („już będę grzeczny”), a nie radzi sobie w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Dlatego konieczne jest zapewnienie dzieciom okazji do przepracowania interakcji społecznych w warunkach umożliwiających aktywne działania – w „społeczności dziecięcej” (Łaciak, 1998).

Zdrowe dziecko podąża z ciekawością za rówieśnikiem i choć pierwsze kontakty mogą przynosić (zdaniem dorosłych) mało radości, to właśnie po-

przez systematyczne „konstruowanie” relacji z innymi dziećmi możliwe jest stopniowe poszerzanie umiejętności społecznych. Użyte sformułowanie nawiązuje do koncepcji dziecka jako osoby aktywnie rozwiązującej problemy poprzez odkrywanie sposobów ich rozwiązywania, a nie przez bierne odtwarzanie podanych rozwiązań. Samodzielnie „skonstruowany” przez dziecko sposób rozwiązania problemu jest bardziej skuteczny, ponieważ może być zastosowany w podobnych sytuacjach (Klus-Stańska, 2010). Problemem do rozwiązania są nie tylko zadania szkolne, lecz także sytuacje społeczne, w których dziecko uczy się żyć w grupie.

Środowisko przedszkola jest miejscem, gdzie dziecko napotyka wiele obcych osób oraz poznaje nowe zasady zachowania się w nieznanach miejscach. Rolą placówki jest zapewnienie czytelności reguł społecznych poprzez systematyczne ich utrwalanie. Jednym ze sposobów jest organizowanie przez nauczycieli przedszkola warunków ułatwiających dzieciom różne formy nawiązywania relacji rówieśniczych. Wydawać by się mogło, że w codziennym życiu grupy przedszkolnej nie brak sytuacji, w których jest to możliwe. Warto jednak, aby nauczyciel prześledził tygodniowy rozkład dnia swojej grupy i zastanowił się nad tym, czy rzeczywiście dzieci mają okazję nabywać umiejętności społeczne podczas budowania relacji z innymi.

Naturalnym sposobem są spontaniczne zabawy dziecięce, w których pojawiają się pierwsze symptomy umiejętności społecznych. Obserwacje zabaw dziecięcych pozwalają dostrzec, jak dzieci zaczynają przejawiać swoją aktywność społeczną:

– jedno dziecko bawi się „rozwiązując problem”, drugie obserwuje, ale od czasu do czasu komentuje, pyta i proponuje coś koledze (np. „a jak to zrobiłeś, że jedzie?”, „pokaż, co tam masz?”, „a mogę teraz ja?”);

– dzieci bawią się niezależnie (np. budują z klocków), nie zwracając uwagi na działania kolegi, ale gdy jedno z dzieci przerywa zabawę, zachęca partnera, aby ją dokończył;

– dzieci bawią się razem, wykonują zadanie poprzez proponowanie sobie etapów działania (np. „ty zrobisz podłogę, a ja zrobię dach”). Każde dziecko buduje część, a potem łączą je w gotową budowę.

Przykłady pokazują jak ulotne są chwile, w których nauczyciel może zaobserwować pierwsze próby współdziałania dziecka z rówieśnikiem w sytuacjach spontanicznych zabaw. W ten sposób powstają pierwsze dziecięce przyjaźnie, które potrafią trwać całe życie (Dunn, 2008). Dlatego należy cały czas mieć na uwadze rozwojowe znaczenie czasu na zabawy spontanicznie podejmowane przez dzieci podczas pobytu w przedszkolu. Odpowiednio zaaranżowana sala przedszkolna, inspirujące do zabaw wyposażenie oraz plan dnia przewidujący czas na tę aktywność są pośrednimi czynnikami rozwoju umiejętności społecznych przedszkolaków. Z kolei nadmiar form organizowanych, w których ćwiczenia adresowane są jednocześnie do całej grupy, nie dają takich możliwości, pomimo że wydają się atrakcyjne w planie dnia.

Odpowiednim sposobem wspierania umiejętności społecznych są organizowane przez nauczyciela propozycje działań przez współpracę, obejmujące różne formy aktywności w parach, trójkach i małych zespołach (Schaffer, 2006). Można zacząć je proponować już w grupie najmłodszej, rozpoczynając od działań w parach dziecięcych, na przykład jako element zajęć w grupie najmłodszej w ramach prac plastyczno-konstrukcyjnych. Nauczyciel jest obserwatorem i ewentualnym doradcą, nie narzuca sposobu wykonania zadania, nawet w dobrych intencjach, bo wówczas cała relacja staje się asymetryczna. Dominujący dorosły powoduje, że dzieci są tylko wy-

konawcami jego pomysłu, nie uczą się przyjmowania perspektywy drugiego dziecka.

Starsze dzieci nadal mogą działać w parach, a także w trójkach i zespołach czteroosobowych. Doświadczenie pokazuje, że podczas pracy w większych zespołach jest najmniej okazji do wymiany pomysłów, ponieważ dzieci mają trudność we wzajemnym zachęcaniu się do zabrania głosu. Wyłania się wówczas spontanicznie lider, który narzuca rozwiązanie. Z tego powodu nauczyciel powinien często tworzyć okazje do działań dzieci w parach i trójkach nad jednym „zadaniem”, zachęcać dzieci do wynajdywania pomysłów na rozwiązanie problemu. Dzieci będą mogły uczyć się, jak zgodnie rozdzielić między siebie części zadania do wykonania (na przykład wyjmowane ze skrzyni skarbów). Warto obserwować próby dziecięcej współpracy, a następnie rozmawiać z dziećmi o tym, co się udało zrobić oraz jak pomagały sobie wzajemnie.

Kolejną formą organizowania działań rówieśników jest proponowanie aktywności w małych zespołach pracujących nad jednym elementem zadania w celu wspólnego rozwiązania problemu przez całą grupę. Każdy zespół wykonuje swoją część, a następnie zespoły łączą części, rozwiązując zadanie. Wydawać by się mogło, że nie jest to trudna forma pracy, sprzyjająca rozwojowi umiejętności współdziałania. Spróbujmy przeanalizować jej przebieg, wskazując warte prześmyślenia przez nauczyciela etapy działań dzieci.

Nauczyciel poprosił, aby dzieciabrały się w siedem zespołów i wybrały sobie miejsca w sali. Następnie powiedział „wybierzcie sobie kapitanów w zespołach”, a potem przekazał kapitanom w kopercie zadanie do wykonania. Były to pocięte na nierówne kawałki papierowe elementy tęczy – każdy zespół miał pocięty jeden kolor łuku tęczy. Po sklejeniu każdego łuku zespoły połączyły wszystkie siedem kolorów w pełny łuk tęczy.

W przedstawionej sytuacji można wyodrębnić trzy elementy o istotnym znaczeniu dla rozwoju umiejętności społecznych. Po pierwsze podział grupy przedszkolnej na zespoły, o którym mogą decydować dzieci. Dobrze, gdy od czasu do czasu pomysł podziału pochodzi od nauczyciela, gdyż warto dać dzieciom szansę na pracę z innymi kolegami, nie tylko z tymi samymi. Zetknięcie



Fot. T. Łopuszyński

z różnymi sposobami działania skłania człowieka do sięgania po strategie komunikacyjne, których nie musi używać, gdy działa zawsze z tą samą osobą.

Tak dzieje się na przykład w sytuacji rodzic-dziecko, gdy dziecko nie musi dokładnie komunikować swoich potrzeb, bo rodzic domyśla się, czego dziecku potrzeba. Interakcje z obcymi ludźmi mobilizują nas do aktywnego słuchania i koncentracji uwagi na drugim człowieku. Z tego względu nauczyciel przedszkola może w sposób celowy łączyć zespoły dziecięce na przykład przez losowanie obrazków czy przedmiotów, co pozwala na kształtowanie różnorodnych kompetencji dzieci w zespole. Taka konieczność pojawia się na przykład, gdy zauważamy, że niektóre dzieci są stale pomijane przy wyborze lub były długo nieobecne.

Drugim elementem w opisanym w przykładzie jest wybieranie kapitanów grup. Podobnie jak przy dobieraniu się zespołów warto, aby nauczyciel czasem modyfikował zasadę wyboru, aby każde dziecko miało szansę przyjąć na siebie rolę lidera, nawet jeśli grupa go za takiego nie uznaje. Dobrym pomysłem jest nauczenie dzieci wyliczanek jako formy sprawiedliwego wyboru. Można także wykorzystać zabawę w kolory ubrań czy pierwsze litery imienia kapitanów. Ważne jest także dostosowanie zadania do możliwości kapitań – nie zawsze dobrym pomysłem jest wybór dziecka nieśmiałego, dla którego sytuacja publicznej ekspozycji może być bardzo trudna. Z drugiej strony warto dać szansę każdemu dziecku na spróbowanie swoich sił w takiej roli.

Kolejny element to przekazanie zadania grupie – koperta wręczana kapitanowi. Już wcześniej, podczas działań w parach, możemy uczyć dzieci rozdzielania zadań przez wręczanie zawartości koperty czy pudełka i wspólne ustalanie kolejnych działań. Jeśli jednak dzieci nie miały wcześniej takiej możliwości, może się zdarzyć, że kapitan będzie narzucał sposób rozwiązania zadania czy podział ról. Z kolei położenie koperty na środku z poleceniem „podzielcie się” może prowadzić do konfliktowych reakcji – kto szybszy. Jak zatem może postąpić nauczyciel? Przede wszystkim powinien cały czas mieć na uwadze, w jakim celu zaproponował pracę dzieci w zespołach – aby negocjowały pomysł na wykonanie zadania i podjęły działania wspólnie. Przedłużanie etapów poprzedza-

jących rozpoczęcie działania rozprasza koncentrację dzieci w zespołach. Lepiej jest zatem wręczyć każdemu dziecku jeden element (fragment łuku tęczy), a następnie zachęcić do pokazania go grupie przez położenie przed sobą na dywanie. Następnie nauczyciel pytaniami zachęca dzieci w zespołach, aby przyjrzały się, jakie elementy leżą przed nimi: „Czy wiecie, co to jest? Jak myślicie, co może z nich powstać? Czy pamiętacie, co trzeba wykonać? Zastanówcie się, jak można **razem** to zrobić, tak aby **każdy** miał coś do zrobienia?”. Można poprosić kapitana, aby sprawdzał, czy każdy ma jakieś zadanie do wykonania, ale jego rolą jest przede wszystkim zademonstrowanie wykonanej przez zespół pracy i połączenie jej w całość z pracami innych zespołów.

Ostatnim elementem całego zadania jest połączenie fragmentów wykonywanych przez zespoły w jedną całość i nagrodzenie się wzajemnie brawami przez wszystkich oraz porozmawianie, jak dzięki wspólnej pracy udało nam się osiągnąć cel. Warto, aby dzieci mogły wielokrotnie „przepracowywać” podobne zadania, utrwalając nawyk współpracy dla satysfakcjonującego celu.

Odpowiednim sposobem wspierania umiejętności społecznych jest również specyficzna forma działania w parach – **tutoring rówieśniczy** rozumiany jako nauczanie nieformalne w interakcji. W naturalny sposób przebiega w warunkach rodzinnych, gdy rodzeństwo pomaga sobie, ucząc się nowych umiejętności. Taka relacja, pomimo swej asymetryczności (tutor-osoba posiadająca pewne kompetencje, których nie posiada nowicjusz) ma znaczenie nie tylko dydaktyczne, ale także społeczne i to dla obojga dzieci (Brzezińska, 2013; Sajdera, 2016).

Grupa przedszkolna jest miejscem, gdzie spotykają się dzieci o różnych poziomach kompetencji intelektualnych, motorycznych i społecznych, które mogą być podstawą tutoring. Także częste nieobecności dzieci spowodowane chorobą powodują możliwość „nadrabiania materiału” w trakcie współpracy z kolegą, który chodził do przedszkola. Przez „materiał” rozumiem posiadane umiejętności w obszarze sfery najbliższego rozwoju: na przykład sposób wykonania nowej pracy plastycznej, zapamiętane fragmenty bajki, którą opowiadał nauczyciel czy wyjaśnienie, skąd wziął się nowy kącik tematyczny w sali. Zaproponowanie przedszkolakowi, aby

był pomocnikiem („tutorem”) dla kolegi wspiera u obojga koncentrację uwagi na drugiej osobie, aktywne słuchanie, zapamiętywanie reguł zadania oraz utrwalanie sformułowań komunikacyjnych. Kompetentny pomocnik rozwija empatię podczas powstrzymywania się od wykonywania zadania za kolegę, a także rozwija poczucie sprawczości, gdy udaje mu się koleżę czegoś nowego nauczyć.

Zaproponowane formy pracy są przykładem możliwości rozwoju dziecka w relacjach rówieśniczych w przedszkolu. Warto stosować je systematycznie, wspierając przedszkolaki w gromadzeniu informacji o charakterze społecznym, próbach zrozumienia przyczyn zachowania innych ludzi i gotowości do rozwiązywania problemów społecznych.

Słowa kluczowe: umiejętności społeczne, rówieśnicy, grupa przedszkolna.

Bibliografia:

- Brzezińska A.I., Appelt K. *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe” nr 2(49)/2013.
- Dunn J. *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2008.
- Klus-Stańska D. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
- Łaciak B. *Świat społeczny dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- Sajdera J. *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” nr 4/2016.
- Schaffer R.H. *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2006.



Dr Jolanta Sajdera – doktor nauk humanistycznych, pedagog, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania

naukowe i publikacje dotyczą tematyki rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, a szczególnie interakcji społeczno-poznawczych w dzieciństwie, tutoringów rówieśniczych, przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu, a także wolnorynkowego kontekstu funkcjonowania instytucji edukacyjnych w Polsce.

Edukacja zdrowotna w przedszkolu.

Wybrane obszary

dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK

W artykule przedstawiono zagadnienia najważniejsze z punktu widzenia rozwoju dziecka: właściwe odżywianie i odpowiednia ilość ruchu w ciągu dnia.

Przedszkole to instytucja ważna dla usamodzielnienia się dziecka i wypracowania przez nie nawyków związanych również z samodzielną dbałością o zdrowie, które jest warunkiem przyszłych sukcesów szkolnych. Mówimy więc nie tylko o wychowaniu zdrowotnym, ale też o edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, gdyż działania te, prowadzone celowo i systematycznie, przenikają się i uzupełniają. Dlatego rodzice powinni interesować się tematem zdrowia dziecka i świadomie wspierać wysiłki nauczycieli przedszkoli w tym ważnym obszarze, zwłaszcza wówczas, gdy sami nie mają na to wiele czasu. W niniejszym artykule podejmę zagadnienia najważniejsze z punktu widzenia rozwoju dziecka: właściwe odżywianie i odpowiednia ilość ruchu w ciągu dnia.

Zagrożenia dla zdrowia dziecka wynikają dzisiaj ze zmiany stylu życia współczesnych rodzin, łatwego dostępu do pożywienia i jego nieracjonalnego wykorzystywania, chorób cywilizacyjnych, zanieczyszczenia środowiska naturalnego, czasami zły, wysoce przetworzonej żywności. Na jedno zjawisko mamy wpływ, na inne nie. Jednak można postarać się o to, by w miarę możliwości wychowywać dzieci na refleksyjnych konsumentów i osoby dbające o ciało. Drogą do tego są przede wszystkim dobre wzorce zaczerpnięte z domu, ćwiczenie motoryki małej, to jest żucia, gryzienia i połykania, tworzenie dobrych nawyków żywieniowych, podejmowanie współpracy rodziców i opiekunów z nauczycielami przedszkola w tym względzie.

Diety dziecięce. Właściwe i niewłaściwe decyzje rodziców

Odkąd człowiek przestał cierpieć głód, zaczęły się problemy z nadmiernym lub nieprawidłowym odżywianiem. Dlatego tak ważne staje się odżywianie racjonalne, zwane też optymalnym, prawidłowym lub zdrowym, polegające na zaspokajaniu potrzeb człowieka zgodnie z zaleceniami nauk o żywieniu, z uwzględnieniem uwarunkowań genetycznych, społecznych i kulturowych. Znany jest też termin „dieta zrównoważona” (zbiłansowana), oznaczający „sposób żywienia pokrywający pełne zapotrzebowanie organizmu na energię i wszystkie składniki odżywcze oraz właściwe proporcje między nimi”¹. W języku potocznym najczęściej mówi się o zdrowym odżywianiu, brak jest jednak refleksji, czym jest takie odżywianie się człowieka. Jedną z definicji określa jego cechy następująco: „zdrowe odżywianie się to żywienie się (1) zdrowymi produktami, (2) dobieranymi z różnych grup produktów, zgodnie z piramidą żywieniową, (3) w sposób regularny w ciągu dnia i całego życia, (4) odpowiednio do potrzeb organizmu [wiek, potrzeby rozwojowe, stan zdrowia], (5) w odpowiednich warunkach higienicznych, (6) przy przestrzeganiu zasad higieny, (7) przy dbałości o estetykę spożywania posiłku”².

Racjonalne diety na naukowych podstawach powstają w Instytucie Matki i Dziecka³. Znajdujemy je także na stronach innych instytucji medycznych lub poradnikowych⁴. Mówiąc w największym skrócie (gdyż wiedza na ten temat jest w sieci dostępna) racjonalna dieta przedszkolaka powinna zawierać 1400 kcal i w ciągu dnia białko powinno dostarczać 12% energii, tłuszcz 30-35%, a węglowodany 53-58%. Wszystkie produkty powinny mieć dużą wartość odżywczą, być jakościowo dobre, mało przetworzone, świeże. Dziecko powinno

spożywać 4-5 posiłków w ciągu dnia o stałych porach. Okazuje się jednak, co wynika z badań, że około 25% dzieci w wieku przedszkolnym żywionych jest w sposób nieprawidłowy⁵.

Jedną z metod dbałości o zdrowie dziecka jest dla niektórych rodziców stosowanie, alternatywnej wobec oficjalnych zaleceń żywieniowych, diety wegetariańskiej⁶, w przekonaniu, że eliminacja „złego” mięsa oraz jego przetworów, nasączonych, jak głoszą media, chemią i lekami, przyczyni się do lepszego stanu zdrowia dziecka, zapobiegnie chorobom.

Nauki o żywieniu nie sprzeciwiają się takiej diecie, ale pod pewnymi warunkami. Przede wszystkim należy się wystrzegać wszelkich radykalnych form wegetarianizmu (weganizm, witarianizm, frutarianizm) oraz makrobiotyków, które uważane są za niebezpieczne dla zdrowia każdego człowieka. O ile ludziom dorosłym można okresowo je proponować, to witarianizm i frutarianizm powinien być wykluczony wobec dzieci⁷. Do walorów wegetarianizmu zalicza się zmniejszenie zagrożenia ze strony węglowodanów aromatycznych, antybiotyków, chorób, jak np. włośnia, salmonella, leków weterynaryjnych. Rzadziej występuje otyłość, cukrzyca insulinozależna, nadciśnienie tętnicze, niedokrwienne choroby serca, zaparcia, hemoroidy, kamica nerkowa, próchnica zębów. Natomiast zagrożenie mogą spowodować substancje antyodżywcze, pozostałości środków ochrony roślin i nawozów. Częściej może wystąpić niedorozwój fizyczny i umysłowy, krzywica, biegunki, zaburzenia miesiączkowania⁸. Placówki przedszkolne nie stosują zwykle takich diet, choć ministerstwo także się im nie sprzeciwia, pod warunkiem prawidłowego ich zbilansowania, suplementacji witaminą B12 i okresowych

kontroli wzrostu i rozwoju dzieci⁹. Część dzieci musi się przystosować do diety specjalistycznej ze względu na choroby czy nietolerancję niektórych produktów. Jednak nie ma żadnych dokumentów regulujących te kwestie, przedszkole nie ma obowiązku przyjmowania posiłków od rodziców, nie ma obowiązku dostarczania zaświadczeń lekarskich do placówki. Wszystko zależy od dobrej woli i umowy obu stron¹⁰.

Bywa też, że niektórzy rodzice samowolnie, bez porozumienia z lekarzem, stosują u dzieci „cudowne” diety: odchudzające, oczyszczające, profilaktyczne. A inni ponadto zaniedbują regularne i pełnowartościowe odżywianie dziecka, karmią dzieci, tym co sami jedzą, dają do skosztowania alkohol. Jest to nieporozumieniem i szkodą, gdyż dziecko powinno otrzymywać pełną gamę produktów zawierających składniki potrzebne do rozwoju młodego organizmu. Zaniedbania i błędy odżywiania najmłodszych mogą skutkować kłopotami z nauką szkolną, a w wieku późniejszym – poważnymi problemami zdrowotnymi.

Po stronie rodziców leży też wina za bezmyślne dokarmianie dzieci słodyczkami, słodkimi napojami, za brak kontroli nad ilością spożywanych produktów oraz ich jakością, za wyrzucanie jedzenia, za „przemycanie” słodyczy do szkół promujących zdrowie, które zrezygnowały z takich niezdrowych przekąsek. Wydaje się, że świadomość dotycząca tego tematu jest już większa niż dawniej, ale to nadal za mało, by zmienić podejście do odżywiania się najmłodszego pokolenia.

Formy wychowania zdrowotnego i edukacji zdrowotnej w przedszkolu

Aby wspomóc rodziców prowadzone jest więc w przedszkolu wychowanie zdrowotne, wynikające z programu, i edukacja zdrowotna, które mają dwójką formę: indywidualną i zbiorową, co oznacza obserwację dziecka i jego indywidualnych potrzeb oraz właściwe reagowanie na aktualny stan zdrowia, branie pod uwagę indywidualnych diet i możliwości dzieci oraz przewlekłych chorób. Druga forma to działania zbiorowe, związane z potrzebami wszystkich dzieci w określonym wieku, takich jak nabywanie właściwych preferencji żywieniowych, nawyków ruchu,

umiejętności życiowych.

Obok tych form pojawiają się w Polsce autorskie koncepcje polegające na całościowym przygotowaniu placówki do takich zadań, uwzględniające trzy elementy: edukację zdrowotną, etos zdrowia oraz partnerski udział rodziców w promowaniu zdrowia¹¹. Natomiast w koncepcji Przedszkola Promującego Zdrowie, będącej rozszerzeniem idei Szkoły Promującej Zdrowie, znajdujemy tworzenie warunków sprzyjających zdrowiu i dobremu samopoczuciu całej społeczności przedszkola, podejmowanie przez tę społeczność starań o własne zdrowie i zdrowie innych oraz tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowiu¹². Ta koncepcja uwzględnia współpracę z rodzicami i całym siedliskiem dziecka.

Jak kształtować pozytywne nawyki żywieniowe?

Edukacja żywieniowa polega na uzyskaniu odpowiedniej wiedzy o żywieniu i żywności, zdolności do krytycznej oceny informacji, kształtowaniu żywieniowych zachowań prozdrowotnych, zdolności do rozpoznawania objawów i sygnałów wysyłanych przez organizm, umiejętności konsumenckich i oszczędnego gospodarowania żywnością. Przedszkole i szkoła mogą wesprzeć rodzinę w tych staraniach, umożliwiając spożywanie posiłków, picie wody, edukując żywieniowo i w innych potrzebnych dla zdrowia obszarach¹³.

Tworzenie dobrych nawyków jest podstawą właściwego stylu życia. Nawyki są to „sprawności w zakresie danej czynności, doprowadzone do takiego stopnia, że udział świadomości jest w nich znikomy, a po wyzwolenia łańcucha ruchów dalsze ich ogniwa toczą się automatycznie”¹⁴.

Za Cyrylem Bibby Maciej Demel wymienienia rodzaje nawyków związanych ze zdrowiem. Pierwsza grupa to nawyki dyscyplinujące naturalne funkcje organizmu: chodzenie w pionie, ruch, jedzenie, oddawanie moczu we właściwe miejsce, jest to *hominizacja*, czyli ucłowieczanie dziecka. Druga grupa to nawyki dotyczące czynności typowo ludzkich, wypływających z kultury: mycie rąk, zębów, czesanie się. Trzecia grupa to nawyki kompensujące negatywne wpływy cywilizacji, jak sport, gimnastyka, wypoczynek za miastem. Autor zastrzega się, że droga do nawyków prowadzi

przez umiejętności i sprawności wymagające systematyczności, a poza tym nawyki nie mogą być rutynowe, skostniałe, powinny ulegać zmianom, gdy zaistnieje taka potrzeba¹⁵.

W psychologii żywienia mówi się natomiast o samoregulacji, czyli „zdolności do kierowania zachowaniami żywieniowymi w zgodzie ze stanem własnego organizmu”¹⁶. W życiu dziecka coraz częściej zachodzą bowiem zmiany wymuszające przystosowanie się do zmieniających się warunków spożywania posiłków. Kompetencja samoregulacji pozwala podejmować właściwe zachowania żywieniowe, niezależne od pokus i okoliczności.

Pozytywne nawyki żywieniowe u dzieci to ważne zadanie dla pracowników przedszkoli. W wielu placówkach poczyniono na przykład zmiany polegające na tym, że obiad o 11.30 to zupa z deserem (sałatka, ciasto), a drugie danie dzieci jedzą koło 14.30, co zapobiega zostawianiu części obiadu a poza tym dziecko wychodzi z przedszkola najedzone. Nie opycha się więc z głodu słodyczami lub też nie je drugiego obiadu w domu, co zapobiega otyłości i normuje bilans energetyczny dnia¹⁷. Dzieci mogą współuczestniczyć w przygotowywaniu niektórych posiłków, koktajli, sałatek, mogą uprawiać szkolny ogródek.

Kreatywność nauczycieli w motywowaniu dzieci do sięgania po owoce i warzywa ma duże znaczenie, ponieważ preferencje pokarmowe dziecka tworzą się już w łonie matki. Jeśli jadła w ciąży dużo słodyczy, może to mieć wpływ na wybory pokarmowe dziecka. Mleko kobiecie również ma wysoki poziom cukru, więc jest sprawą ważną, by stale uzupełniać i rozszerzać dietę dziecka o różne smakowo produkty i nie zrażać się odmową z jego strony. Jeśli rodzice tego nie dopilnują, w przedszkolu dziecko trzeba będzie motywować do sięgania po owoce i warzywa wszystkimi dostępnymi sposobami¹⁸. Z tematem tym wiąże się zjawisko wybiórczości pokarmowej, czyli na pewnym wzorcu zachowania polegającym na odmowie jedzenia produktów nienależących do grupy preferowanej przez dziecko¹⁹. Temat ten wykracza poza ramy naszego opracowania, warto jednak w razie problemów sięgnąć po literaturę przedmiotu.

Chcąc dziecko zachęcić do jedzenia, rodzice stosują różne strategie: od nagradzania jedzeniem, sztywnego trzymania

się godzin posiłku lub pilnowania, by wszystko było zjedzone, do dawania wyboru nawet w nadmiarze, jakby zapominając, że dziecko będzie musiało przecież korzystać z żywienia zbiorowego lub ze wspólnego dla wszystkich menu podczas wycieczek szkolnych. Wydaje się, że robienie wielkiego problemu z jedzenia też jest błędem, człowiek przecież nie jest tylko tym, co zje. Jeśli dziecko nie ma apetytu, niech nie je. Byłe w zamian nie oferować mu za chwilę ciasta lub słodyczy.

Kultura fizyczna w przedszkolu

Wyposażenie dzieci przedszkolnych w wiedzę i umiejętności związane z dbałością o ciało i troszczenie się o siebie powinno mieć charakter naturalny, zabawowy, związany z codziennym życiem, posiłkami, zabiegami higienicznymi, wypoczynkiem z uwzględnieniem zróżnicowanego tempa rozwoju i wzrostu oraz zindywidualizowanych problemów zdrowotnych dzieci. Aby zaplanować zajęcia fizyczne, należy więc dokonać wstępnej oceny stanu zdrowia i etapu rozwoju dzieci oraz ich potrzeb. Jest to też okazja do wyrównywania różnic, takich jak dysharmonia rozwoju czy rysujące się wady postawy²⁰.

Umożliwienie dzieciom zabawy na zróżnicowanym pod względem organizacji terenie (piach, pnie drzew, naturalne przeszkody w postaci kładek, głazów, płotków) dostarczającym inspiracji do aktywności fizycznej, zdaje się być pierwszym krokiem ku zainteresowaniu dzieci ruchem i aktywnością fizyczną. Dobrym przykładem niech będą też coraz modniejsze leśne przedszkola²¹. Następnie zabawy z przyborami: piłkami, woreczkami, skakankami, by dzieci uczyły się zabawy grupowej, posługiwania się przyborami i ćwiczyły zręczność i gibkość oraz zapobiegały wadom postawy.

Osobnym tematem są wycieczki w interesujące miejsca, ukazujące nie tylko piękno natury, ale też umożliwiające dzieciom różne formy aktywności. Warto wspierać wszelką aktywność ruchową dzieci, byle nie prowadziła do bezmyślnego niszczenia mienia lub przyrody i nie łączyła się z agresją wobec zwierząt i ludzi. Musi też uwzględniać obecność i potrzeby innych osób, stąd potrzeba dobierania form aktywności do warunków i możliwości, wyciszenie

nadmiernego hałasu, ograniczenie terenu aktywności (zazwyczaj na odległość wzroku) i uczulania dzieci na obserwację natury i empatyczne rozumienie potrzeb innych.

Współczesne czasy nadmiaru jedzenia i deficytu ruchu u dzieci, obecność alternatywnych koncepcji żywieniowych, niezdrowy styl życia rodzin wywołują niepokój o perspektywę całonocowe zdrowia młodych ludzi. Literatura przedmiotu monitoruje te niekorzystne zjawiska, publikowane są przykłady możliwych środków zaradczych, ale nie zastąpią one świadomego współuczestnictwa dzieci i młodzieży w kształtowaniu własnego zdrowego stylu życia, niezależnego od reklam, mód, pokus i społecznych uwarunkowań już od najmłodszych lat.

Troska dorosłych o dziecko powinna dotyczyć nie ułatwiania mu życia i zaspokajania kaprysów, ale przygotowywania go już od przedszkola do samodzielnych, mądrych wyborów, do szacunku i troski o własne ciało, do zainteresowania różnymi formami ruchu i sportu i do trafnych wyborów dotyczących jedzenia i picia.

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna w przedszkolu.

Przypisy:

¹ B. Woynarowska, *Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna* [w:] B. Woynarowska [red.] *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 295.

² M. Kaliszewska, *Edukacja zdrowotna – wybrane kwestie*, Kraków 2009, s. 153.

³ http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zywnienie_niemowlat_www.pdf (dostęp: 23.02.2019).

⁴ <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywnienie/86692,zywnienie-dzieci-wwieku-przedszkolnym> (dostęp: 23.02.2019).

⁵ <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywnienie/74853,nadwaga-i-otylosc-postepowanie-zywnieniowe> (dostęp: 23.02.2019).

⁶ Dieta wegetariańska to dieta ograniczająca się do spożywania produktów pochodzenia roślinnego oraz warzyw i owoców. Odmiany tej diety dopuszczają uzupełnienie jej produktami mlecznymi (laktowegetarianizm) i jajami (laktoowogetarianizm), pozwalają w ograniczonych ilościach spożywać ryby i drób (semiwegetarianizm). Odmiany

radikalne uznają tylko pokarmy roślinne (weganizm) lub owoce (frutarianizm) albo żywność nieprzetworzoną przemysłowo (witarianizm). Por. J. Gawęcki, L. Hryniewiecki [red.] *Żywnienie człowieka*, t. 1. *Podstawy nauki o żywieniu*, Warszawa 2008, s. 443-447.

⁷ M. Sikoń, M. Skowron, *Zdrowy maluch. Poradnik żywieniowy dla rodziców*, Łódź 2013, s. 11.

⁸ J. Gawęcki, L. Hryniewiecki [red.] *Żywnienie człowieka*, t. 1. *Podstawy nauki o żywieniu*, Warszawa 2008, s. 443-447.

⁹ <https://www.dietaeliminacyjna.pl/wp-content/uploads/2016/09/Stanowisko-Ministrstwa-Zdrowia.pdf> (dostęp: 23.02.2019).

¹⁰ <https://www.dietaeliminacyjna.pl/dieta-bezglutenowa-przedszkola-obowiazki-placowki-prawa-rodzicow/> (dostęp: 23.02.2019).

¹¹ K. Żuchelkowska, *O projekcie przedszkola promującego zdrowie*, „Wychowanie na co dzień” nr 3/2012, s. 4.

¹² M. Woynarowska-Sołdan, B. Woynarowska, *Przedszkole promujące zdrowie*, „Remedium” nr 9/2018, s. 30.

¹³ B. Woynarowska, *Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna* [w:] B. Woynarowska [red.] *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 296-297.

¹⁴ M. Demel, *O wychowaniu zdrowotnym*, Warszawa 1968, s. 80.

¹⁵ Tamże, s. 81.

¹⁶ K. Wiecheć, P. Sochacka, P. Śnieguła, *Kształtowanie nawyków żywieniowych u dziecka*, „Remedium” nr 7-8/2013, s. 21.

¹⁷ B. Pietrusiewicz, *Jak kształtować pozytywne nawyki żywieniowe?*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 8/2010, s. 55-56.

¹⁸ K. Łagowska, *Dziecko kontra warzywa i owoce*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 1/2016, s. 57.

¹⁹ M. Baj-Lieder, *Wybiórczość pokarmowa w ujęciu sensoryczno-motorycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 3/2018, s. 16-21.

²⁰ D. Lizak, *Wychowanie przedszkolne prologiem do edukacji zdrowotnej*, „Hejnał Oświatowy” nr 1/2015, s. 9-11.

²¹ T. Parczewska, *W stronę przyrody: o norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Sosnowiec* nr 2/2017, s. 181-192; E. Gieracka, E. Ptak, I. Duran, *Zdrowie w pigułce – Aktywne Zielone Przedszkole i... nie tylko*, „Hejnał Oświatowy” nr 8-9/2017, s. 24-26.

Bibliografia:

- Baj-Lieder M. *Wybiórczość pokarmowa w ujęciu sensoryczno-motorycznym*. „Wychowanie w Przedszkolu” nr 3/2018.

- Demel M. *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS, 1968.
- Gawęcki J., Hryniewicz L. [red.] *Żywnie człowieka*, t. 1. *Podstawy nauki o żywieniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Gieracka E., Ptak E., Duran I. *Zdrowie w pigułce – Aktywne Zielone Przedszkole i... nie tylko*. „Hejnał Oświatowy” nr 8-9/2017.
- Kaliszewska M. *Edukacja zdrowotna, wybrane kwestie*. Kraków: Wydawnictwo UKiP J&D Gębka, 2009.
- Lizak D. *Wychowanie przedszkolne prologiem do edukacji zdrowotnej*. „Hejnał Oświatowy” nr 1/2015.
- Łagowska K. *Dziecko kontra warzywa i owoce*. „Wychowanie w Przedszkolu” nr 1/2016.
- Parczewska T. *W stronę przyrody: o norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*. Sosnowiec: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas nr 15/2017.
- Pietrusiewicz B. *Jak kształtować pozytywne nawyki żywieniowe?*. „Wychowanie w Przedszkolu” nr 8/2010.
- Sikoń M., Skowron M. *Zdrowy maluch. Poradnik żywieniowy dla rodziców*. Łódź: Wydawnictwo Galaktyka, 2013.
- Wiecheć K., Sochacka P., Śnieguła P. *Kształtowanie nawyków żywieniowych u dziecka*. „Remedium” nr 7-8/2013.
- Woynarowska B. *Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna* [w:] Woynarowska B. [red.] *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Woynarowska-Soldan M., Woynarowska B. *Przedszkole promujące zdrowie*. „Remedium” nr 9/2018.
- Żuchelkowska K. *O projekcie przedszkola promującego zdrowie*. „Wychowanie na co dzień” nr 3/2012.

Netografia:

- http://www.imid.med.pl/images/download/Zywnie_niemowlat_www.pdf (dostęp: 23.02.2019).
- <https://www.dietaeliminacyjna.pl/dieta-bezglutenowa-przedszkolu-obowiazki-placowki-prawa> (dostęp: 23.02.2019).
- <https://www.dietaeliminacyjna.pl/wp-content/uploads/2016/09/Stanowisko-Ministrstwa-Zdrowia.pdf> (dostęp: 23.02.2019).
- <https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/zywnie/74853,nadwaga-i-otylosc-postepowanie-zywniowe> (dostęp: 23.02.2019).

* * *



Dr hab. Małgorzata Kaliszewska – prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Zdrowie psychiczne przedszkolaka oczami wychowawcy

Beata Maciejowska

Dziecięca psychika to przestrzeń plastyczna. Delikatna i krucha w swej naturze. Wymagania przedszkolne weryfikują jej stan. Określają mocne i słabe strony dziecka, dając szansę równomiernego i wszechstronnego rozwoju. Czy w dzisiejszym stresogennym świecie rodzice i nauczyciele robią wszystko, by przedszkolak stał się uczniem i nie ucierpiał na tym psychicznie?

Zagadnienie zdrowia psychicznego jest zazwyczaj polem badań dla psychologów czy psychiatrów i ujmuje się je raczej w odniesieniu do terminologii medycznej. Po co zatem nauczyciel przedszkolny zagłębia się w temat zdrowia psychicznego swoich podopiecznych?

Punktem wyjścia jest obserwacja i diagnoza pedagogiczna. To na podstawie kilkunastoletnich analiz poziomu wiedzy i umiejętności dzieci trafiających do przedszkola oraz postępów, jakie poczyniły, uwzględniając indywidualne warunki, potrzeby i predyspozycje dzieci, zrodziło się pytanie o przyczyny pogarszających się, z roku na rok, wyników. Niestety w większości przypadków zaburzenia i deficyty mają podłoże psychiczne.

Wśród szeregu czynników determinujących stan psychiki dziecka przedszkolnego na pierwsze miejsce wysuwają się nieprawidłowości w funkcjonowaniu najbliższego otoczenia dziecka, czyli środowisko rodzinne. Oczywiście istotne znaczenie ma konstrukcja układu nerwowego każdego z dzieci i baza ontogenetyczna zdobyta w poszczególnych fazach dotychczasowego rozwoju młodego organizmu. Niemniej jednak to rodzina uznawana jest za podstawowe, naturalne środowisko wychowawcze¹. Jej stan, wartości, zdolność zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka i jakość działań wychowawczych tworzą fundament dla funkcjonowania i osiągnięć dziecka w przedszkolu. Podczas analizy poszczególnych obszarów edukacyjnych

oraz zachowań dzieci i ich najbliższych w odniesieniu do głównego celu wychowania przedszkolnego, jakim jest stopniowe i ustawiczne przygotowywanie dziecka do obowiązków szkolnych, nasuwa się kilka niepokojących obserwacji. Spostrzeżenia dotyczą zwłaszcza sfery emocjonalnej, samodzielności dzieci, umiejętności funkcjonowania społecznego, a w tym także zdolności komunikowania się z otoczeniem oraz wpływu powyższych na sferę poznawczą czy nawet fizyczną.

Adaptacja. To chyba najtrudniejszy czas dla psychiki dziecka trafiającego do nowego przedszkolnego środowiska. Każdy z wychowawców jest przygotowany na płacz dziecka, ale już niekoniecznie spodziewa się szlochania zrozpaczonych

rodziców, którzy nie mogą opuścić szatni, bo może ich pociecha jednak się rozmyśli i zdecyduje wrócić z rodzicem do domu. Nawet uśmiechnięte i zadowolone z możliwości zabawy z innymi dziećmi, widząc mamę czy tatę w takim stanie, przejmują negatywne emocje, co już na starcie wywołuje złe skojarzenia z przedszkolem.

Rodzina, stwarzając dziecku odpowiednio stymulujące środowisko, kształtuje jego możliwości poznawcze

Dorzućmy do tego wywołane stresem kwestionowanie przez rodziców regulaminu przedszkola, bardziej lub mniej świadome podważanie kompetencji nauczyciela, przedstawianie całej listy rzeczy, których dziecko nie wykona, bo jego psychika tego nie udźwignie – wszystko to świadczy o dalekiej nieznanomości roli wychowania przedszkolnego. Rodzice często nadinterpretują fakt, że z wychowawczego punktu widzenia najważniejszą instytucją opieki i wychowania jest rodzina². Traktują przedszkole jako środowisko drugorzędne, mające podporządkować się ich wymaganiom.

Samodzielność. Wiadomo, że rozpoczynając pierwszy etap edukacyjny dzieci mają różny poziom samodzielności. Jest to jednak sfera, na którą zwraca się szczególną uwagę, zwłaszcza u trzylatków. Dziecko trafiające do przedszkola powinno umieć samodzielnie korzystać z toalety, utrzymać łyżkę czy widelec, próbować się samodzielnie ubierać i rozbierać. Tymczasem zdarza się niestety, że nawet czteroletnim dzieciom rodzice zakładają pampersa, tłumacząc, że to wina dziecka, które nie chce na tym polu współpracować. Tak, obecnie rodzice pytają dziecko o wszystko. To dziecko decyduje, w co się ubrać, co zjeść i czy w ogóle coś jeść. Rodzic w większości przypadków przyjmuje postawę bierną, zanikła asertywność rodzica wobec dziecka, które ma wychowywać.

Obecnie to rodzice są „wychowywani” przez dzieci, a sami niestety przyjmują postawę służebną, co ma katastrofalne skutki wychowawcze i sieje spustoszenie w psychice dzieci. Wychowanie bezstresowe, lansowane od lat i promowane medialnie owocuje obecnie bezradnymi wychowawczo rodzicami, którzy boją się sprzeciwić dziecku, nie

mówiąc już o tym, żeby czegoś od niego konsekwentnie wymagać. Przez takie podejście dzieci mają wypaczony obraz dorosłego. Nie ma mowy o uznawaniu go za autorytet, co w następstwie utrudnia zdolność działania dziecka zgodnie z normami społecznymi i wpływa bezpośrednio na jego sferę poznawczą. Dzieci nie mają określonych granic działania, nie znają konsekwencji swoich wyborów, są zostawione same sobie w zdobywaniu doświadczeń wychowawczych. To niewyobrażalny stres dla dziecka, z którego ono nie zdaje sobie sprawy, ale obciążenie emocjonalne, jakiego doznaje, ma przełożenie na stan psychiki, na emocje i na zachowanie dziecka w różnych sytuacjach zadaniowych.

Rodzice zapominają, że w każdym wychowaniu istnieją najrozmaitsze, często wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu. „Nie ma przymusu bez swobody i swobody bez przymusu”³. Rozważając temat samodzielności, należy poruszyć jeszcze jedną istotną kwestię – żywienie. Zaczynając od umiejętności technicznych, należy zwrócić uwagę, że większość dzieci trafiających obecnie do przedszkola nie umie gryźć i przełykać pokarmu. Rodzice bardzo często przyznają, że miksują posiłki ze względu na wygodę. W posiłkach miksowanych nie widać warzyw, więc dziecko chętniej przyswaja taki pokarm, nie dławi się, nie płacze, nie ucieka przed łyżką. Jest nakarmione, zadowolone, więc w czym problem? Rodzice nie widzą konsekwencji, jakie niesie takie podejście, stresu, jaki musi przeżywać dziecko nieprzygotowane do posiłków stałych podawanych w przedszkolu. Dziwią się na wieść o zaburzeniach żywieniowych, jakie dotyczą ich dzieci i nie widzą związku z własnym brakiem działania w tej dziedzinie. Nieumiejętność gryzienia to często także problemy logopedyczne, bo niewykształcony aparat mowy nie jest gotowy do właściwej artykulacji.

Komunikacja interpersonalna. Tu przechodzimy do zmyślenia wychowawców przedszkolnych, jaką stanowią wady mowy. To problem narastający od wielu lat. Zarówno komunikacja werbalna, jak i niewerbalna to podstawa w kontaktach społecznych, zarówno w stosunku do rówieśników jak i dorosłych. Nieumiejętność wyartykułowania swojego zdania, wypowiedzi w grupie czy nawet prośby o pomoc w czynnościach samoobsługowych jest dla dziecka frustrująca

i także wywiera wpływ na jego zdrowie psychiczne, osłabia pewność siebie i utrudnia funkcjonowanie w zabawie, ale przede wszystkim w zajęciach edukacyjnych. Zatem cierpi tutaj nie tylko sfera emocjonalna, ale i poznawcza⁴. Przyczyny tych problemów to nie tylko słaba, niewykształcona w czasie posiłków szczęka czy podniebienie. Temat jest szerszy i dotyczy aspektów cywilizacyjnych.

W pośpiechu narzucanym rodzicom przez obecny styl życia coraz mniej czasu poświęca się na rozmawianie z dziećmi. Ten brak czasu rekompensuje się nowinkami technologicznymi. Dzieci już od najmłodszych lat umieją świetnie posługiwać się laptopem, komórką czy smartfonem, o telewizorze nie wspominając. Cisza i spokój to jest to, czego potrzebują rodzice, ale małe dziecko ma tysiąc pytań, chce poznawać otaczający je świat, ma wielką wyobraźnię, tylko nie wie, jak z tego skorzystać. Potrzebuje przewodnika w tym ciekawym, ale często niezrozumiałym świecie, a wiedza internetowa, czy medialna nie jest dobrym źródłem informacji, szczególnie dla dziecka przedszkolnego.

Satysfakcją wychowawcy przedszkolnego jest wysłać w świat dziecko w pełni dojrzałe do podjęcia obowiązków szkolnych

Słabe relacje językowe wśród najbliższych wpływają negatywnie na zasób słownictwa dziecka, na kształtowanie pojęć, na umiejętność swobodnego wypowiadania się na określony temat, ale też na umiejętność uważnego słuchania czy rozumienia. Przez naśladownictwo dziecko uczy się nie tylko właściwej wymowy słów, potrafi rozpoznać emocje swoje i rozmówcy, czy też uczy się dyskusji. Rodzice często zapominają, jak ważna to sfera i jakie znaczenie ma nie tylko dla funkcjonowania dziecka w przedszkolu, ale ogólnie dla jego samorozwoju.

Rodzina, stwarzając dziecku odpowiednio stymulujące środowisko, kształtuje jego możliwości poznawcze. Dzięki staraniom rodziców dziecko uczy się skupienia, pokonywania trudności w osiągnięciu celu. „Zdobywa podstawową zdolność: uczy się uczyć”⁵. Rodzina wpływa więc na rozwój umysłowy dziecka. Częste rozmowy z rodzicami,

książki znajdujące się w domu rodzinnym, uczestnictwo w różnych imprezach kulturalnych sprzyjają wzbogacaniu wiedzy dziecka, kształceniu jego wyobraźni, spostrzegawczości oraz zdolności logicznego myślenia⁶.

Podsumowując ten krótki wywód, chciałabym odnieść się nie tylko do własnej kilkunastoletniej praktyki w zawodzie nauczyciela przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Wiedza i doświadczenie zdobyte w pracy pedagoga rewalidacyjnego, oligofrenopedagoga i surdopedagoga pozwala mi na szerszą ocenę zagadnienia, jakim jest zdrowie psychiczne dzieci przedszkolnych w kontekście wychowawczym. Pojęcie normy w ocenie umiejętności dzieci zostaje coraz bardziej wypaczone i ma na to wpływ wiele czynników. Za najbardziej znaczący obrałam wpływ najbliższego środowiska dziecka.

Tych przyczyn jest oczywiście więcej i mają różnorodne podłoże, ale ważne, żeby ich szukać i niwelować to, co zaburza prawidłowy rozwój przedszkolaka. Pytanie tylko, czy powinniśmy w tych działaniach uwzględnić samo dziecko, czy może, jak to jest w nauczaniu włączającym, obejmować opieką całe rodziny. Być może importowana do nas z Anglii teoria Mittlerera powinna mieć zastosowanie nie tylko w odniesieniu do osób z trudnościami edukacyjnymi, być może powinniśmy zastanowić się nad tworzeniem zespołów specjalistów w każdej placówce edukacyjnej, żeby nie czekać na rodziców, którym sygnalizujemy problem, odkładających organizowaną we własnym zakresie wizytę u specjalisty, tylko działać na miejscu, w placówce, od razu gdy pojawiają się trudności.

Faktem jest, że mamy do czynienia z systematycznie pogarszającym się stanem psychicznym dzieci. Dzieci, które bez pomocy specjalistów pójdą w świat z bagażem swoich lęków i zaburzeń. Nie sztuka przepchnąć je przez etap przedszkolny. Satysfakcją wychowawcy przedszkolnego jest wysłać w świat dziecko w pełni dojrzałe do podjęcia obowiązków szkolnych, na swój wiek samodzielne, komunikatywne, dojrzałe emocjonalnie, posiadające wiedzę na poziomie dostosowanym do wieku, pewne siebie na tyle, by tą wiedzą podzielić się na forum grupy, ciekawe świata i ludzi i skupione nie tylko na swoich potrzebach, ale otwarte i empatyczne wobec innych.

W myśl teorii Wygotskiego powinniśmy jako nauczyciele i wychowawcy we współpracy z rodzicami cały czas towarzyszyć dziecku, stymulując je do przesuwania granicy jego najbliższego rozwoju. Badania poczynione z różnorodnych perspektyw teoretycznych sugerują, że cechą określającą środowisko wspierające jest odpowiedzialny i żywo reagujący dorosły. Rodzice, nauczyciele i opiekunowie wspierają rozwój, gdy kreują doświadczenia wspierające uczenie się, doświadczenia rozwijające kompetencje dziecka – doświadczenia, które są dla dziecka wyzwaniem, jednak możliwym do sprostania⁷.

Rozwój psychologiczny we wczesnym dzieciństwie jest tak istotny, że nie można go pozostawić przypadkowi⁸. Bez realnej współpracy przedszkola z rodzicami, bez wspólnych działań na rzecz równowagi psychicznej dzieci i równorzędnego rozłożenia odpowiedzialności za proces wychowawczy, zakładane efekty pozostaną jedynie życzeniem, a cel, który obieramy sobie jako wychowawcy przedszkolni, czyli osiągnięcie przez każde z dzieci gotowości szkolnej w poszczególnych diagnozowanych obszarach edukacyjnych, będzie wyłącznie pozorny.

Słowa kluczowe: zdrowie psychiczne, wiek przedszkolny, rodzina.

Przypisy:

¹ S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinym*, Warszawa 1992, s. 57.

² F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984, s. 37.

³ A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski, *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*, Łódź 2016, s. 183.

⁴ S. Śniatowski, D. Emiluty-Roza, K.I. Bieńkowska, *Norma i zaburzenia komunikacji językowej w kontekście edukacyjnym*, Warszawa 2018, s. 61.

⁵ S. Jędrzejewski, *Wybór tekstów z socjologii wychowania*, Warszawa 1982, s. 144.

⁶ Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 40.

⁷ G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*, Gdańsk 2007, s. 16.

⁸ Tamże, s. 11.

Bibliografia:

- Adamski F. *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa: PWN, 1984.

- Al-Khamisy D. *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.

- Al-Khamisy D. *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.

- Blythe S.G. *Harmonijny rozwój dziecka*. Warszawa: Świat Książki, 2006.

- Dolya G. *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*. Gdańsk: Transfer Learning, 2007.

- Filipiak E. *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 2011.

- Harwas-Napierała B., Trempała J. *Psychologia rozwoju człowieka. Część 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN, 2004.

- Harwas-Napierała B., Trempała J. *Psychologia rozwoju człowieka. Część 3. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: PWN, 2004.

- <http://pracowniamove.pl/kacik-rodzica/wady-wymowy-i-ich-przyczyny/> (dostęp: 23.02.2019).

- <http://www.dzieckokreatywne.pl/2018/07/24/co-to-jest-strefa-najblizszego-rozwoju/> (dostęp: 23.02.2019).

- Ilg F.L., Bates Ames L., Baker S.M. *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*. Gdańsk: GWP, 2018.

- Jędrzejewski S. *Wybór tekstów z socjologii wychowania*. Warszawa: WSiP, 1982.

- Lis S. *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinym*. Warszawa: PWN, 1992.

- Skorny Z. *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP, 1992.

- Śniatowski S., Emiluty-Roza D., Bieńkowska K.I. *Norma i zaburzenia komunikacji językowej w kontekście edukacyjnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2018.

- Walczak A., Wróbel A., Wasilewski M. *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2016.

* * *



Beata Maciejowska – nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, pedagog rewalidacyjny, surdopedagog, oligofrenopedagog. Pracuje w Przedszkolu Niepublicznym im. Św. Rodziny w Tarnowie.

Wychowanie przedszkolne z perspektywy badania gotowości prospołecznej dzieci

Kinga Witek

Celem tego artykułu jest pokazanie znaczenia pracy nauczyciela przedszkola, który poprzez swoją działalność kształtuje gotowość prospołeczną dzieci.

Przyspieszone i nieustanne przeobrażenia otaczającej nas rzeczywistości społecznej przekładają się na wychowanie dzieci już od najmłodszych lat. Szczególne znaczenie dla przyszłego rozwoju młodego człowieka ma wiek przedszkolny – jest to czas przygotowania do nauki – zwłaszcza okres pierwszych sześciu lat. W ostatnich latach nastąpiły duże zmiany w zakresie aksjologii wychowania, a więc ideału wychowania i wartości.

Wszelkie przeobrażenia społeczne wpływają na pracę nauczyciela dzieci najmłodszych w zakresie przygotowania ich do dorosłego życia. „We współczesnym świecie, w którym jedynym pewnikiem jest permanentna zmiana, poszukuje się nauczyciela refleksyjnego, który analizuje swoje działania. Natomiast w sytuacjach niepewnych, wyjątkowych, szuka się rozwiązań adekwatnych do zaistniałych sytuacji” (Łukasik, 2016). Najważniejsze jest kształtowanie takiego człowieka, który w działaniu dla innych odnajdzie własne szczęście i sens istnienia. Programowa i przemysłowa praca nauczyciela często modeluje zachowania dzieci.

Temat artykułu zostanie rozwinięty w trzech kierunkach. Pierwszy zobrazuje pracę nauczyciela i sytuację dziecka w odniesieniu do współczesnych problemów egzystencjalnych. Drugi – wskazuje zasadnicze zagrożenia dla wychowania dziecka i jego przyszłości oraz określi zachowania prospołeczne dziecka i wytyczy drogi pracy nauczyciela. Trzeci kierunek pokaże pomysł na eksperyment w zakresie kształtowania gotowości prospołecznej dzieci.

Dziecko i nauczyciel we współczesnym świecie

Obserwacje dzieci, analiza literatury oraz dokumentacji pedagogicznej nauczycieli, takiej jak: dzienniki zajęć, arkusze obserwacji dzieci, wywołują refleksje na temat sytuacji dzieci we współczesnym świecie. W swojej pracy wychowawczo-dydaktycznej widzę często zamknięte w sobie, nieśmiałe, milczące dzieci. Brakuje im wiary w swoje możliwości. Nie nawiązują kontaktów między sobą i mają kłopoty z komunikacją językową. Problemem większości z nich jest brak chęci, a nawet umiejętności wspólnej zabawy. Bawią się samotnie, nie potrafią się dzielić zabawkami. Nie zwracają uwagi na bawiących się obok rówieśników, nie próbują do nich dołączyć. Podczas zabaw i zajęć niektóre dzieci nie wykazują zainteresowania i wrażliwości wobec krzywdy innych oraz nie czują potrzeby pomagania w codziennych prostych czynnościach. Na uwagę zasługuje również nietolerancja tych dzieci wobec osób sędziwych i odmienności.

Obserwacje te wskazują potrzebę kształtowania zachowań społecznie pożądanych, w tym szczególnie zachowań prospołecznych u dzieci. Dodatkowe przemyślenia sugerują też rozmowy z rodzicami. Wynika z nich, że nie czują oni potrzeby rozwijania takich zachowań u swoich pociech.

Zakładając, że nauczyciel ma uczyć dziecko, jak być pomocnym, życzliwym i tolerancyjnym, należy wziąć pod uwagę ciągle zmiany kulturowe i społeczne. Zrodziły one bowiem nowe problemy wychowawcze i edukacyjne. „Życie człowieka, w czasach ciągłego postępu, wprowadza chaos i niepewność życia, a społeczne ryzyko zmienia strukturę norm zachowania i wartości” (Gidens, 2009). Zmienione wartości utrudniają wychowanie i przekaz autentycznych i potrzebnych zachowań. Dodatkowym zagrożeniem dla pracy wychowawczej

jest tzw. ideologia sukcesu, stawiana ponad pracę wartościową i oddaną (Borowska, 2003). Ta sytuacja dotyczy szczególnie pracy nauczyciela, który ciągle dostosowuje swoje działania do „ścieżki awansu zawodowego”.

Socjolodzy szukają przyczyn erozji wychowania i edukacji we współczesnych wartościach. Teresa Slany twierdzi, że „w nowym etapie rozwoju kładzie się głównie nacisk na: wartości ekonomiczne, podniesienie poziomu życia, a indywidualizm i samorealizację określa się w kategoriach własnego «ja» – jakościowe relacje międzyludzkie, racjonalne podejmowanie decyzji i własne wybory życiowe” (Slany, 2002). Skutkuje to upowszechnieniem wartości promujących bogate życie, skupione wokół dóbr finansowych i materialnych.

Należy w tym kontekście podkreślić, że społeczeństwo złożone z ludzi nastawionych na interes prywatny, niechętnych do podejmowania celów pozaosobistych, nie może stać się społeczeństwem zwartym i odpowiedzialnym za dobro wspólne. Raczej stanie się społeczeństwem ludzi obcych sobie, rywalizujących ze sobą jednostek, niezdolnych do budowania wspólnoty i prospołeczności. Trudno jest dziś wychować dziecko odpowiedzialne, mocno osadzone w systemie wartości oraz świadomości dziedzictwa kulturowego.

Coraz częściej zauważa się uwikłanie rodziców i wychowawców w złożoną problematykę życia społecznego i gospodarczego. „Szczególnie dotyczy to wartości, które nadały rys społeczno-moralny czynnościom wychowawczym. Pojawiły się tendencje, które zaburzyły relację między kształceniem i wychowaniem a zaspokajaniem potrzeb społecznych” (Szymański, 2015). Powszechne jest dziś koncentrowanie się na rozwoju procesów intelektualnych, eliminujących

procesy emocjonalne, duchowe, moralne i estetyczne. Radziejewicz-Winnicki wyraża to słowami „Centra wytwarzania znaczeń i wartości to koncerny, instytucje kultury uniwersalnej, ośrodki dyktujące to, co jest modne. Jednym z największych niebezpieczeństw wychowania dzieci w XXI wieku jest groźba wykluczenia w naturalnym rozwoju w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym” (Radziejewicz-Winnicki, 2008).

Problem ten dotyczy wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, a tym samym przygotowania ich do życia społecznego. Dziecko, odbierając świat, uświadamia sobie, że są zachowania akceptowane przez otoczenie lub zachowania niewłaściwe, generujące złe odczucia. Należy wejść w głąb myśli i uczuć dzieci w oparciu o wartości uniwersalne. Dziecko wiernie naśladuje postawy dorosłych, identyfikuje się z systemem wartości świata dorosłych. Próbuje je odzwierciedlać w zabawie, twórczości i innych formach aktywności. Ma to poważny wpływ na rozwój moralny, emocjonalny i społeczny.

Badacze upatrują przyczyn kryzysu aksjologii wychowania w nierówności społecznej. Na zjawisko to wpływa wiele czynników – przede wszystkim są to dobra materialne, których każda osoba posiada mniej lub więcej. „Doprowadza to do izolacji, zamykania się w grupy mniejszościowe. Im bardziej widoczne są odmienności np. rasowe, religijne, językowe, różniące się poziomem edukacji, tym trudniej o jedność, asymilację i tolerancję w społeczeństwie. Tworzenie zamkniętych grup społecznych niesie za sobą różnorodne konsekwencje. Generuje to między innymi: nienawiść, wyzysk, oraz wykorzystywanie człowieka przez człowieka, co komplikuje i blokuje współpracę i współdziałania (Bauerman, 1994).

Wychowanie przedszkolne, które stwarza podłoże do udanego startu szkolnego, nadal ma ograniczony zasięg. Wychowanie i edukacja przedszkolna nie powinna być miejscem przedwczesnego negatywnego determinowania losów życiowych dzieci. Groźba wykluczenia już od dziecka jest jednym z najbardziej niebezpiecznych zagrożeń. „Wychowanie przedszkolne musi być traktowane priorytetowo zwłaszcza w takich krajach jak Polska, z uwagi na społeczne znaczenie edukacji przedszkolnej” (Szymański, 2015). Nierówność społeczna,

różnorodność systemów wartości, stylów życia i filozofii życiowych sprawia rodzicom i dzieciom trudności w dokonywaniu właściwych wyborów spośród różnych postaw i wartości.

Przedszkole jest miejscem, gdzie spotykają się dzieci z różnych środowisk, których kontakty wychowawcze są ograniczone w czasie. Oddziaływania przedszkola są zorganizowane i zaplanowane, usystematyzowane całościowo. Wychowanie i profilaktyka w przedszkolu odbywa się w oparciu o podstawę programową, na bazie której nauczyciele opracowują programy wychowawcze i profilaktyczne. Nauczyciele, jako przygotowani do tego osoby, kierują wychowaniem dziecka. Dziecko w wieku przedszkolnym ma największy potencjał rozwojowy, dlatego dobre warunki znacznie zwiększają szanse jego wychowania. Przedszkole potrzebne jest nie tylko do prawidłowych kontaktów z innymi dziećmi, ale przede wszystkim dla ich rozwoju społecznego.

Konieczne jest więc podejmowanie odpowiednich działań społeczno-politycznych, a przede wszystkim wychowawczo-profilaktycznych. Spowoduje to, że przyszłe pokolenia będą bardziej zorientowane na drugiego człowieka – w odbiorze jego stanów i potrzeb. Zadaniem wychowania przedszkolnego jest pokazanie wartości, które mają humanistyczny charakter, pomagają zrozumieć proces wyboru zachowań poprzez rozszerzenie wiedzy o nich i ich związku z życiem. Budowanie podstaw zachowań prospołecznych, moralności i kultury osobowej oznacza, że dziecko przyśwaja wartości humanistyczne i próbuje według nich postępować. Kwestia wychowania dziecka, a potem człowieka dorosłego, gotowego do działania prospołecznego, powinna być priorytetem wynikającym z powinności zawodowej i moralnej nauczyciela.

Istota zachowań prospołecznych

W wieku przedszkolnym zachowania prospołeczne przejawiać się mogą na przykład w opiece, udzielaniu pomocy osobie potrzebującej, dzieleniu się z innymi dobrem, troską o jego mienie, a także w zwykłej życzliwości czy tolerancji. Znaczącą rolę w takich zachowaniach odgrywa empatia rozumiana jako współodczuwanie cudzych potrzeb oraz gotowość do współpracy

i współdziałania (Bosak, 2013).

Wpływ na zachowania prospołeczne dzieci ma proces socjalizacji, którego moderatorami są nauczyciele. Pokazano przy tym, że generalizacja bodźca (z jednej osoby potrzebującej pomocy na inną) nie przebiega spontanicznie i wymaga dalszej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli. Antecedentne wywody przekonują, że zachowania prospołeczne dzieci można rozwijać poprzez pracę wychowawczą nauczycieli i oddziaływanie metodyczne.

Teoria poznawcza i emocjonalna jako czynniki zachowań prospołecznych

Planując pracę wychowawczą, dotyczącą zachowań prospołecznych dziecka, należy brać pod uwagę: „zarówno charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne, współczesnego dziecka” (Sajdera, 2011). Prowadzone jest wtedy oddziaływanie związane z aktywnością jednostek w postaci interakcji, które wyznaczają dynamikę jej funkcjonowania. Poznanie i wyjaśnienie sposobów kształtowania zachowania dzieci w przedszkolu wiąże się z koniecznością wnikięcia w rzeczywistość społeczną, którą tworzą nauczyciele.

W obszarze tym najważniejsza jest interpersonalna decentracja konstruktów zawierającego czynnik poznawczy, oparty na integracyjnym modelu poznawczym Lawrence’a Kohlberga. Na potrzeby tej pracy przyjęto konstrukcję poznawczą Kohlberga dotyczącą zachowań prospołecznych: „Zwolennik rozwoju nie jest zainteresowany przyspieszaniem stadiów, lecz uniknięciem ich opóźnienia. Zarówno znacznie młodsze, jak i starsze dzieci w danym stadium (w porównaniu z normą wiekową dla tego stadium) słabiej reagują lub są mniej zdolne do przyjmowania stymulacji do następnego wyższego stanu niż dzieci w wieku odpowiadającym normie. Wyobrażenie „otwartego okresu” nie jest relewantne dla wieku, lecz jest ono indywidualne. Unikanie opóźnienia, jako cel wychowawczy, oznacza dawanie stymulacji w tych okresach, gdzie możliwość rozwoju jest nadal otwarta” (Jakubowska, 1984).

Podstawą zachowań prospołecznych jest zdolność rozumowania sytuacji z punktu widzenia kogoś innego.

Chodzi tu o przyjmowanie możliwości, które mają wiele perspektyw. Może dotyczyć to sfery: fizycznej, społecznej i emocjonalnej. Uwzględniając za Kohlbergiem obecność czynnika poznawczego w konstrukcie rozwoju moralnego, można spodziewać się zmiany poziomu zachowań na prospołeczne pod wpływem działań programowych, zaplanowanych i przemyślanych. Poziom rozumienia moralnego dzieci mierzony jest odpowiedziami na prospołeczne dylematy i koreluje nieznacznie pozytywnie z ich zachowaniem. Gotowość prospołeczna dzieci dotycząca współpracy, współdziałania, pomagania, dzielenia się, życzliwości, tolerancji dla innych zależy również od ich społecznych i środowiskowych doświadczeń.

Cenna jest praca nauczyciela dzieci przedszkolnych, polegająca na wzmacnianiu pozytywnych zachowań. Wzmacnianie polegające na podkreślaniu i zauważaniu innych, nagradzane i pochwalane mają wyraźny wpływ na zachowanie dzieci. Współdziałanie i współpraca z innymi dziećmi rozwijają przedszkolaka i pomagają mu odnaleźć swoją rolę w społeczeństwie. Na podstawie badań (Karyłowskiej, 1982) można wywnioskować, że „Dzieci w wieku przedszkolnym coraz lepiej rozumieją inne osoby i bardziej skomplikowane relacje społeczne, rozwijają umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby i potrafią się dzielić”. Umiejętność dzielenia warunkuje praca wychowawcza nauczyciela.

Z takim ujęciem zachowań prospołecznych wiąże się termin „empatia”. W teorii rozwoju prospołecznego (Hoffman, 2006) empatia spełnia centralne miejsce. Definiuje się pojęcie „empatii” w pięciu rodzajach sytuacji moralnych (moralnych dylematów), które odpowiadają większości prospołecznych zachowań moralnych:

- jednostka jest niezaangażowanym obserwatorem innej osoby odczuwającej cierpienie (kwestia moralna zawarta jest w pytaniu: „Czy pomagam, a jeśli nie, to jak się z tym czuję?”);
- jednostka jest sprawcą, który wyrządza (lub zamierza wyrządzić) krzywdę drugiej osobie (pytanie: „Czy osoba ta powstrzymuje się od planowanego działania lub przynajmniej odczuwa potem wyrzuty sumienia?”);
- jednostka jest pozornym sprawcą, który mimo swojej niewinności

uważa, że wyrządził komuś krzywdę, obecnych jest wiele osób wysuwających roszczenia moralne, spośród których jednostka musi dokonać wyboru (dylemat moralny: „Komu pomogę i czy będę czuł się winny, że nie pomogłem innym?”);

- dylemat społeczeństw zróżnicowanych kulturowo zawarty jest w pytaniu: „Która zasada zwycięży: troska czy sprawiedliwość oraz czy jednostka czuje się później winna z powodu tego, że naruszyła jedną z nich?” (Hoffman, 2006).

Wychowawca może nauczyć dzieci niewerbalnych aktów komunikacji i wskazać dzieciom, że ich niewłaściwe zachowanie wpływa na odczucia innych. Nauczyciel powinien też rozwijać empatię w grupie przedszkolnej poprzez umożliwianie dzieciom przeniesienia prospołecznych zachowań na całe grupy, np. biednych czy uciskanych. Wraz z rozwojem poznawczym dzieci coraz lepiej rozumieją, co czują inni. Okazywanie życzliwości leży u podstaw nawiązywania i kontynuowania relacji przyjaźni u dzieci. „Staje się to możliwe także dlatego, że w wieku przedszkolnym dziecko zdolne jest już do uogólniania swojego odniesienia do pojedynczej osoby lub grupy osób, niezależnie od konkretnej sytuacji” (Wygotski, 2002).

Zachowania prospołeczne dzieci jako pomysł na eksperyment, którym jest program wychowawczo-profilaktyczny

Realizacja programu pracy profilaktyczno-wychowawczej nauczyciela może mieć wpływ na zmianę zachowań dzieci, prowadzącą do podjęcia gotowości prospołecznej. Proponuję przeprowadzenie badań metodą eksperymentu, którą J. Brzeziński definiuje „jako metodę, konfrontującą hipotezy «wyartykułowane w języku określonej teorii»” (Brzeziński, 2014). W tym przypadku eksperyment będzie polegał na wprowadzeniu opracowanego programu wychowawczo-profilaktycznego, a oddziaływania tego programu będą obserwowane na zajęciach dokumentowanych poprzez Ankiety Obserwacji oraz Test Niedokończonych Historii. Oddziaływania wynikające z programu pozostają w związku przyczynowo-skutkowym z zachowaniem prospołecznym badanych dzieci.

Podjęte badania powinny spełnić trzy cele, które można wiązać z podstawowymi funkcjami pedagogiki dzieci i andragogiki nauczycieli. Mianowicie spełniają one rolę: deskryptywną, eksploracyjną i predyktywną (Brzeziński, 2004). W badaniach przewiduje się kontrolę moderatorów, czyli czynników, które stymulują dziecko do zachowań prospołecznych. Istnieje więc szansa, że powstała w ten sposób wiedza pozwoli w trafny sposób planować pracę nauczyciela w warunkach przedszkolnych. Projekt badań może być podstawą dalszych systematycznych badań dotyczących programowania pracy nauczyciela w zakresie zachowań prospołecznych u dzieci.

Zgłębianie tego tematu wskaże, w jakich obszarach należy wzmocnić pracę czynnych nauczycieli oraz doksztalać i doskonalić przyszłych nauczycieli. Pomoże to również modelować zachowania dziecka, osiągnąć większe efekty w zakresie akulturacji, a tym samym przygotować go do przyszłego życia. Wyniki pracy mogą wytyczyć inne nowe kierunki badań nad zachowaniem prospołecznym dzieci w wieku przedszkolnym. Myślę, że ten projekt eksperymentu może być załącznikiem kolejnych badań i pomóc przeprowadzić program wychowawczo-profilaktyczny w przedszkolu.

Słowa kluczowe: nauczyciel-wychowawca, zachowania prospołeczne, eksperyment pedagogiczny.

Bibliografia:

- Bauman Z. *Dwa szkice o moralności nowoczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Kultury, 1994.
- Borowska T. *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo IBE, 2003.
- Brzeziński J. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Clarce D. *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP, 2005.
- Gromkowska-Melosik A., Szymański M.J. [red.] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015.
- Gidens A. *Życie w społeczeństwie post tradycyjnym* [w:] Beck U., Giddens A., Lash S. [red.] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2009.
- Hoffman L.M. *Empatia i rozwój moralny*,

tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk: GWP, 2006.

- Jakubowska I. *Rozwój moralny dziecka według teorii L. Kohlberga* [w:] Kiciński K. [red.] *Socjologia moralności*. Warszawa: Wydawnictwo UW, 1984.
- Arska-Karyłowska B. *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolineum, 1982.
- Łukasik J. *Poznać siebie i dbać o rozwój w drodze do sukcesu*. Kraków: WAW, 2016.
- Potocka-Hoser A. *Wyznaczniki postawy altruistycznej: badania nad zachowaniami prospołecznymi*. Warszawa: PWN, 1971.
- Radziejewicz-Winnicki A. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Reykowski J. *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowości*. Warszawa: PWN, 1986.
- Skorny Z. *Proces socjalizacji dzieci*

i młodzieży. Warszawa: WSiP, 1976.

- Slany K. *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, 2002.
- Szuster A. *Orientacje prospołeczne a preferowane wartości* (w kategorii Shaloma Schwartza) [w:] Lewicka M., Grzelak J. [red.] *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne*. Gdańsk: GWP, 2002.
- Szymański M.J. *Socjologia edukacji... Referat wygłoszony na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu, opublikowany w zbiorze „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności”*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, 2003.
- Wygotski L. *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] Wygotski L. *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, przekł. B. Smykowski. Poznań: Zys i s-ka, 2002.



Kinga Witek – ukończyła studia magisterskie na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie na wydziale oligofrenopedagogiki. Pracuje w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie oraz pełni funkcję dyrektora przedszkola. Opracowała wiele publikacji o charakterze metodycznym, których celem było m.in. pokazanie problemów aksjologicznego wychowania, problemów dzieci w dobie migracji rodziców, i innych. Naukowo zajmuje się przygotowaniem do pracy nauczyciela przedszkola. Bada zachowania równowagi w relacjach nauczyciel – dziecko, która jest nieodzowna w prawidłowym procesie pedagogicznym.

Wpływ kar i nagród na kształtowanie motywacji uczniów do nauki

Joanna Gawlas

Rola motywacji zewnętrznej w procesie uczenia się budzi wśród psychologów kontrowersje, gdyż uczniowie łatwo przyzwyczajają się do bycia wynagradzanymi.

Motywy zewnętrzne w procesie uczenia się to oceny, pochwały, nagrody, jak również uniknięcie kary, krytyki. Z jednej strony wszelkie pozytywne wzmocnienia pobudzają młodego człowieka do wzmożonego wysiłku umysłowego i wzbudzają chęć do dalszych starań w perspektywie dostania kolejnej nagrody. Z drugiej strony motywy zewnętrzne często bywają postrzegane jako te „gorsze”, osłabiające motywację wewnętrzną. Określane są w charakterze „łapówki” za dobre oceny i osiągnięcia. Poprzez koncentrację głównie na wynikach zmniejsza się poczucie osobistego wpływu na proces uczenia się¹.

Nagrody nie przyczyniają się do wzrostu motywacji zewnętrznej, jeśli cechuje je:

- zbyt duża wyrazistość – kiedy są one zbyt atrakcyjne;

- brak następstwa sprawczego – zdobycie nagrody za wykonanie czynności, a nie w wyniku osiągnięcia konkretnego celu;
- nienaturalność – nagroda traktowana jako forma kontroli nad uczniem – tzw. nagrody warunkowe².

Jeśli nagrody i pochwały nie są stosowane we właściwych proporcjach, mogą powodować efekty uboczne:

- uzależnienie od wzmocnień zewnętrznych i w związku z tym minimalny wysiłek, jaki uczeń wkłada w proces uczenia się, żeby zaliczyć dany materiał na pozytywną ocenę;
- poczucie niesprawiedliwości – nie wszyscy uczniowie są chwaleni, co może wpłynąć na obniżenie ich samooceny;
- manipulacja – młodzi ludzie mogą wysunąć wniosek, że manipulowanie jest właściwą taktyką w celu osiągnięcia celu.

Skuteczna pochwała

Kluczową zasadą jest nadanie pochwały formy informacji zwrotnej, która wyraża uznanie dla pracy ucznia i skupia się na włożonym przez niego wysiłku i osiągnięciach. Pochwała nie ma być wobec tego wypowiedzią oceniającą, ale informacją o czynionych przez ucznia postępach. Młodzi ludzie powinni być chwaleni od razu, w sposób szczery i spontaniczny. Pochwała ma wskazywać konkretne zalety i podkreślać sprostanie określonym kryteriom. Powinna być „szczerą, konkretną, proporcjonalną, trafnie przypisaną wartościowemu osiągnięciu i wyrażaną w sposób preferowany przez ucznia”.

Aby zapobiec wspomnianym na wstępie efektom ubocznym niewłaściwego chwalenia, można zastosować takie metody, jak:

- Komunikat „doceniam to” – wyrażamy własne uznanie uczniowi za to, co zrobił lub powiedział.
- Komunikat „jestem z tobą” – jest to alternatywa dla pochwały i nagrody, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa ucznia i wyraża zrozumienie ze strony nauczyciela.
- Poświęcenie uwagi bez pochwały – młody człowiek czuje się przez to doceniony (kontakt wzrokowy, okazywanie troski, zadanie stymulującego pytania), natomiast minimalizujemy ryzyko uzależnienia ucznia od pochwał.
- Zwyczajne potwierdzenie – poprzez takie komunikaty, jak: „zgadza się”, „prawidłowo” informujemy ucznia o jego dobrej odpowiedzi, bez wzbudzania emocji³.

System kar i nagród, a czynniki osobowościowe uczniów

Aby system kar i nagród okazał się skuteczny w procesie motywacji do nauki i pogłębiał motywację wewnętrzną, a nie odwrotnie (efekt naduzasadnienia)⁴, należy brać pod uwagę czynniki osobowościowe uczniów. Każdy ma inną potrzebę osiągnięć, różną odporność na frustrację i różny poziom samooceny. Nauczyciel powinien być nastawiony na stwarzanie okazji do nagradzania, a nie karania swoich uczniów. Ważne jest przekonanie młodych ludzi, że wszyscy mają równy dostęp do nagrody. Związane jest to z indywidualnym podejściem nauczyciela do każdego ucznia i nagradzanie za sprostanie określonym kryte-

riom, postępy, ciężką pracę. Nawiązując do teorii potrzeb, nagroda wówczas spełnia rolę czynnika motywującego, jeśli zaspokaja daną potrzebę dziecka (np. potrzebę znaczenia, uznania).

Okoliczności stosowania kar i nagród

Nie bez znaczenia są okoliczności stosowania nagród i kar. Wbrew powszechnemu przekonaniu o zaletach stosowania publicznych pochwał, warto zwrócić uwagę, że może to prowadzić do uczucia dyskomfortu u chwalonego ucznia, w szczególności jeśli jest introwertykiem. Młody człowiek może się poczuć zawstydzony, gdyż nie chce, żeby zwracano na niego uwagę. Możliwe też, że reszta klasy potraktuje to jako karę skierowaną w ich stronę. W związku z tym, aby pochwała była uznana za szczerą, najlepiej udzielać jej na osobności.

Szansa na motywującą rolę kary, która jest udzielona publicznie, jest tym bardziej znikoma. Może dojść do „efektu rozprzestrzenienia się” niepożądanych reakcji wśród innych uczniów. Regularne stosowanie kar prowadzi do tzw. generalizacji hamowania. Oznacza to, że kara wywołuje dodatkowe reakcje niepożądane w postaci bierności ucznia, negatywnego nastawienia do nauki, większego lęku przed niepowodzeniem. Kara może być tylko wtedy skuteczna, jeśli jest „logiczną konsekwencją niepożądanego zachowania” i jest ściśle z nim związana. Zgodnie z teorią wzmacniania, najskuteczniejsze jest karanie negatywne w formie np. pozbawienia

przywilejów, a nie karanie pozytywne – poprzez doznanie przykrego bodźca, jak np. poniżenie ze strony nauczyciela czy rodziców. Warto dodać, że przymiotników „negatywny” i „pozytywny” stosowanych w odniesieniu do kar (i nagród) nie należy interpretować wartościująco. Tutaj „pozytywny” oznacza dodanie czegoś, natomiast „negatywny” – zabranie czegoś lub zablokowanie jakiejś możliwości. Według psychologów optymalne jest łączenie kilku taktów w celu zmodyfikowania zachowania sprawczego⁵.

Słowa kluczowe: nagrody, kary, motywacja do nauki.

Przypisy:

¹ M.V. Covington, K.M. Teel, *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2003, s. 35-37.

² J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 112-113.

³ M. Harmin, *Duch klasy: jak motywować uczniów do nauki?* Warszawa 2008, s. 59-63.

⁴ S. Korczyński, *Wspomaganie motywacji do uczenia się*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” nr 6/2013, s. 17.

⁵ P. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa 2017, s. 144-150.

Bibliografia:

- Brophy J. *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Covington M.V., Teel K.M. *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP 2003.
- Harmin M. *Duch klasy: jak motywować uczniów do nauki?* Warszawa: CEO Civitas, 2008.
- Korczyński S. *Wspomaganie motywacji do uczenia się*. „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” nr 6/2013.
- Zimbardo P., Johnson L.R., McCann V. *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.



Fot. J. Gawlas



Joanna Gawlas – absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, nauczycielka języka angielskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym im. Zygmunta Wróblewskiego w Krakowie. Egzaminator egzaminu maturalnego z języka angielskiego, koordynator międzynarodowego projektu *Polskie rodziny w teatrze życia*.

Dar przyjaźni

Halina Czerwińska

**W szkołach polskich wciąż istnieje przekonanie, że przyjaźń nauczyciela z uczniem jest nie-
możliwa, że szkodzi autorytetowi nauczyciela. Czy tak jest na pewno?**

W gabinecie pani dyrektor toczy się rozmowa:
„Uczniowie z pana klasy nie mieli dzisiaj galowego stroju podczas akademii. Proszę wpisać im uwagi do dziennika” – informuje dyrektor szkoły wychowawcę klasy VI.

„Pani dyrektor, proszę o ukaranie mnie, a nie uczniów” – prosi nauczyciel.

„A to dlaczego?” – odpowiada zdziwiona pani dyrektor.

„Ponieważ nie poinformowałem ich, że należy na dzisiejszy dzień założyć odświętne ubrania” – odpowiada szczerze wychowawca.

Takich wyżej opisanych sytuacji zdarza się w szkole niewiele. Wymaga to bowiem przyznania się do prawdy, uczciwości i lojalności wobec uczniów – osób stojących niżej w hierarchii szkolnej. Najczęściej nauczyciele, w takich jak wyżej opisane zdarzenie, próbują udowodnić swoją nienaganną postawę, używając słów: „tyle razy im mówiłem, że na uroczystości szkolne mają zakładać strój galowy, nie wiem, dlaczego tego nie zrobili”.

Czasami wzięcie odpowiedzialności za dobre relacje wymaga rezygnacji ze swojej opinii wzorowego nauczyciela. Nauczyciel, który wybiera uczciwość, wykazuje się odwagą, którą uczniowie bardzo cenią i dzięki której nauczyciel zyskuje autorytet w ich oczach. Nauczyciel, któremu uda się zachować prostotę bycia i potrafi opowiedzieć się za prawdą, sprawia, że młodzi ludzie zaczynają widzieć w nim przyjaciela i chętniej okazują mu szacunek i życzliwość, a także dzielą się z nim swoimi problemami. W takiej klasie pojawiają się empatyczne relacje, klimat się ociepla, uczniowie coraz bardziej starają się dla wychowawcy zrobić coś dobrego, szanują jego decyzje, motywują się do nauki. Wszak sprawdza się przysłowie: „prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie”.

Szkoła jest miejscem, gdzie komunikacja zachodzi cały czas, każda osoba bowiem, zarówno nauczyciel, jak i uczeń nieustannie komunikują postawą ciała, mimiką, gestykulacją i słowami określone informacje o sobie samych. Łatwo więc rozpoznać przyjaźnie nastawionych nauczycieli, którym zależy na tym, aby lepiej poznać ucznia, okazać mu szacunek, uśmiechnąć się do niego podczas przerwy, pochwalić, po prostu okazać troskę i życzliwość.

Nauczyciel, który wybiera uczciwość, wykazuje się odwagą, którą uczniowie bardzo cenią

Niestety w codzienności szkolnej zdarzają się też nauczyciele, którym komunikacja służy do zaspokajania ciekawości. Stosując „wścibskie” wypytывanie, żądni są wychwycenia sensacji rodzinnych, problemów ucznia, które z nieukrywaną wyższością i satysfakcją przytaczają w pokoju nauczycielskim lub też w gabinecie dyrektora. Nieprawdziwe informacje czy plotki niejednokrotnie prowadzą do przyklejenia rodzinie ucznia etykiety rodziny patologicznej.

Uwieńczeniem tak nieetycznej postawy bywa też idące za tym uznanie dyrektora szkoły, który przekonany o trosce i chęci pomocy dziecku przyjmuje do wiadomości informacje nieprawdziwe albo też domyślne. Na dodatek dyrekcja zaczyna reagować niemalże natychmiastowo. Czasami polega to na zorganizowaniu tzw. trybunału najwyższego w obecności kilku przedstawicieli szkoły, wśród nich nauczycielki, która zebrała „materiał dowodowy” przeciwko rodzinie, i przekazaniu „nieporadnemu” rodzicowi zasłyszanych od dziecka informacji oraz podsunięciu rozwiązań typu pójście do psychologa, psychiatry itp. Problem polega na tym, że

jeśli nie ma wcześniej zachowanej dyskrekcji i zbudowanego z rodzicem zaufania, to rodzic wychodzi z takiego spotkania albo zbuntowany, albo załęknioty, wycofany z dalszego kontaktu, czasami z dużym poczuciem winy nic nie wnoszącym do dalszej relacji.

Jak widać, w niektórych sposobach zachowania pracowników szkoły, w zasadzie mieszczących się w procedurze działań wychowawczych, nie ma troski o relację, zachowanie dyskrekcji i dystansu do przekazywanych przez dziecko informacji, a to może sprawić, że rodzina otrzyma kolejną etykietę (wcześniej już być może otrzymała ją od środowiska społecznego). Nietrudno więc sobie wyobrazić, że po takim spotkaniu motywacja do walki z problemami jest słaba. Rodzi się nieufność w rodzicu i w dziecku, które nie miało świadomości, że zwierając się nauczycielowi, uzyska tylko pozorną uwagę. W końcowym efekcie dziecko wycofuje się z relacji i zwiększa w sobie nieufność. Może to doprowadzić do wejścia w ryzykowne zachowania. Rodzic zaś czuje się rozczarowany brakiem dyskretnego wsparcia ze strony szkoły. W wyniku takiego postępowania zadowolona jest tylko nauczycielka, która stawia siebie w pozycji wyższej od uczniów.

Taka sytuacja może się zdarzyć, jeśli nauczyciel nadmiernie wypytuje dziecko o sprawy związane z rodziną, zaczyna je pocieszać, jednocześnie nienaturalnie okazując współczucie, pyta o szczegóły, ciągnie za język. Jeśli dziecko faktycznie pochodzi z rodziny, w której relacje są zburzone i jeśli czuje się osamotnione, wtedy myląc fakt zwykłej ciekawości pani ze szczerą bliskością, zaczyna opowiadać coraz więcej, nawet niekoniecznie prawdę. Widzi, że jeśli opowiada, to pani okazuje mu życzliwość, wyróżnia go na tle klasy, poświęca mu coraz więcej uwagi. Dziecko zaczyna czuć się w centrum, więc mówi wszystko, co

pani chce usłyszeć, aby nie stracić jej zainteresowania. Dochodzi tutaj do zaburzonej komunikacji, w której następuje przekraczanie granic wewnętrznych dziecka, posługiwanie się blokadami interpersonalnymi, takimi jak: wypytywanie, psychoanaliza amatorska czy też użalanie się. Dziecko błędnie myśli, że nauczyciel bardzo je lubi i dlatego tak się wypytuje, a nauczycielka wchodzi w mechanizm przekraczania granic psychicznych dziecka, tłumacząc sobie, że tak należy postąpić, bo wyraźnie widać, że właśnie ten uczeń odstaje od reszty grupy. Czuje się przynaglona do szybkiego zgłoszenia sprawy specjalistom.

W szkołach można się spotkać z tzw. zjawiskiem ciekawości nauczycielskiej, która bywa wyłącznym motywem do zainteresowania się dzieckiem. Nie należy jednak takiej postawy mylić z „darem przyjaźni”, którego celem jest bycie blisko dziecka, poznanie i zrozumienie go w jego codziennych zmaganiach.

„Dar przyjaźni” jest mocno zakorzeniony w idei wybitnego pedagoga Janusza Korczaka (1878 lub 1879-1942), który twierdził, że podstawą wychowawczej relacji z dzieckiem są: miłość, szacunek i zaufanie. Mówił: „Jeśli nie ma w tobie miłości, szacunku, zaufania do dziecka, jeśli z góry uważasz, że trzeba je dopiero siłą zmuszać do tego, by stało się w miarę przyzwoitym, człowiekiem – to lepiej zajmij się innym zawodem niż wychowywanie dzieci” (Starczewska, 2012).

Według Korczaka są dwa rodzaje działań niezwykle istotnych dla oceny sytuacji dziecka w szkole. Pierwsza do-

tyczy poznania i zrozumienia dziecka, zaś druga polega na zbadaniu motywów swojego postępowania, swoich możliwości i cech wychowawcy, poznania siebie. Jest to nieodłączna konsekwencja tego pierwszego działania.

Według Korczaka wychowawcy dzielą się na typy: brutale i mizantropi, kłopotliwy dzieci, pozorni wychowawcy, dozorczy, tyrani, moralizatorzy, apostołowie, wychowawcy idei. Jego model wychowawczy to pedagog rozumny, ambitny, o postawie badacza-klinicysty, stosującego naukowe metody poznania dzieci. Za najważniejszą z nich uważa obserwację. Korczak mówi o tzw. diagnozie kliniczno-wychowawczej, badającej istniejący stan rzeczy poprzez szczegółową obserwację i notowanie tego, co się dzieje, a zarazem łączenie tego, co wspólne i odrzucanie tego, co przypadkowe. Tak więc diagnozę kliniczno-wychowawczą należy rozumieć jako czynność nieustanną, powtarzaną, weryfikowaną i wątpliwą, która ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Jak dziecko – największą wartość ludzkości – kochać, szanować, pomagać w rozwoju, wprowadzać w kulturę zawodową, życie społeczne?” (Kurowski, 2006). Mądry wychowawca, który prowadzi autodiagnozę oraz pomaga w autodiagnozie dzieci, ma szansę stać się fanem świata dziecięcego – przyjacielem dzieci.

Z badań neurobiologów wynika, że jakość relacji międzyludzkich ma wpływ na wszystko, co robimy (Musiał, 2006). Dlatego tak bardzo ważne jest nawiązywanie pozytywnych relacji nauczyciela z uczniami, można powiedzieć, że są one sukcesem udanego nauczania. Jeśli uczeń czuje się akceptowany i zrozumiany, wtedy jego umysł się otwiera i potencjał rozwija.

Potwierdzeniem tego są słowa niemieckiego neurobiologa, specjalisty w dziedzinie psychosomatyki J. Bauera, który wierzy, że „pełny rozwój neurobiologicznego wyposażenia człowieka możliwy jest jedynie dzięki relacjom międzyludzkim”. Potwierdzeniem tego założenia są również wyniki badań profesora Hattiego, z których wynika, że najważniejszym czynnikiem warunkującym powodzenie w nauce jest samoocena, czyli subiektywne spojrzenie na własną osobowość. Samoocena jest określana jako zespół sądów, opinii, które odnosimy do własnej osoby (Zaborowski, 1977, Niebrzydowski, 1987). Szkoła jest środo-

wiskiem społecznym, w którym – wydawałoby się – z łatwością wszyscy odnajdą się w relacjach osobowych, a nauczyciele po prostu będą mistrzami dialogu dla dzieci. Dlaczego zatem tak nie jest?

Badanie przeprowadzone przez CMPPP w Warszawie (2006) pokazało, że nauczyciele boją się negatywnych skutków takiego podejścia. Zagrożenie widzą w niejasności stawianych granic, w stosowaniu manipulacji, dawaniu zbytnej uwagi dzieciom, obniżeniu aury nauczyciela itp. Zdecydowana większość, bo aż 77% nauczycieli wyraziło przekonanie, że może to mieć negatywne konsekwencje zarówno dla nich, jak i dla uczniów. Z badań przeprowadzonych przez Julię Gorbaniuk (2014, KUL) wynika, że najważniejsze dla pozytywnego postrzegania nauczyciela są jego cechy zawodowe, takie jak: cierpliwość, konsekwencja w stosunku do siebie i do innych, inteligencja, posiadanie wiedzy w swojej dziedzinie, konkretne podejście do tematu, systematyczność i traktowanie pracy z pasją.

W podsumowaniu warto zaznaczyć, że uczniowie, którzy oceniają nauczyciela najczęściej nie myślą o jego kompetencjach zawodowych, ale o umiejętnościach miękkich, tworzeniu relacji, bo szkoła jest powołana do czegoś więcej niż tylko do przekazywania wiedzy.

Z badań młodzieży (Nowakowska, Przewłocka, 2014) wynika, że młodzi ludzie bardzo pozytywnie reagują na możliwość porozmawiania z nauczycielami o czymś innym niż szkoła i nauka. Lubią, kiedy żartuje się z nimi, opowiada anegdoty. Dobrze czują się w towarzystwie nauczyciela, który potrafi się śmiać i okazywać im sympatię. Nie krzyczy, nie okazuje zdenerwowania, a wręcz przeciwnie – sam potrafi rozładować napiętą atmosferę w klasie. Nawet gdy nauczyciel czuje się urażony zachowaniem młodzieży, potrafi wybaczyć i nie mści się na swoich podopiecznych.

Dobry wychowawca, według badanych, to osoba pełniąca funkcję rzeczownika i adwokata w kontaktach z innymi nauczycielami, dyrektorem. Do niego zwraca się klasa, jeśli chce się poskarżyć na nieodpowiednie zachowanie nauczyciela przedmiotowego i oczekuje, że wychowawca będzie w tej sprawie interweniował. Z punktu widzenia młodzieży niedopuszczalne jest, by wychowawca był nieojajny wobec swojej klasy – mówił o niej źle innym nauczycielom czy



Fot. T. Łopużyński

namawiał ich do stawiania złych ocen.

Na zakończenie warto rozważyć myśl Janusza Korczaka i odpowiedzieć sobie na pytanie: Czy jestem przyjacielem dzieci i młodzieży?

„Dobry wychowawca, który:

- nie wtlacza, a wyzwala
- nie ciągnie, a wznosi
- nie ugniata, a kształtuje
- nie dyktuje, a uczy
- nie żąda, a zapytuje

– przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil.

Mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi” (Janusz Korczak).

Słowa kluczowe: przyjaźń, dar przyjaźni, nauczyciel, uczeń.

Bibliografia:

- Gorbaniuk J. *Wizerunek szkoły i nauczycieli w badaniach retrospektywnych*. „Teologia i moralność” nr 2(16)/2014.
- Korczak J. *Pisma wybrane*, t. 3. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978.
- Korczak J. *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawo_dziecka_do_szacunku.pdf (dostęp: 9.04.2019).
- Kurowski W. *Diagnostyka pedagogiczna*. Wykład I, 2016.
- Musiał E. *Relacje uczeń – nauczyciel kluczem do udanego nauczania*. „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 3/17/2016, www.eti.rzeszow.pl
- Nowakowska A., Przewłocka J. *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: IBE, 2015.

- Starczeńska K. *Idee wychowawcze Korczaka wobec wyzwań współczesnego świata*. „Psychologia wychowawcza” nr 1-2/2012.
- Zaborowski Z. *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1977.

* * *



Halina Czerwińska – pedagog, mediator, trener programu *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* oraz profilaktyki zintegrowanej, długoletni pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, prezes Fundacji OSTOJA i pedagog w Katolickiej Szkole Podstawowej im. ks. F. Blachnickiego w Nowym Sączu.

Zaburzenia odżywiania u dzieci i młodzieży

dr Anna Matusz-Mirlak

W ostatnich latach obserwuje się nasilone występowanie zaburzeń odżywiania, które dotyczą coraz młodszej grupy wiekowej. Problem ten staje się powszechny również w Polsce i dotyczy zwłaszcza młodzieży w okresie adolescencji, kiedy to w organizmie zachodzą duże zmiany związane z wyglądem, często trudne do zaakceptowania (Starzomska, 2006).

Zaburzenia odżywiania przez dużą część społeczeństwa często uważane są za przesadne dbanie o linię. Stąd też wiele osób nie kojarzy ich ze stanem chorobowym. Dotyczą one nieprawidłowych nawyków żywieniowych, które nie tylko wpływają na drastyczny spadek masy ciała, ale przede wszystkim niosą za sobą poważne konsekwencje dla zdrowia, również o podłożu psychologicznym i w relacjach społecznych (Rzońca i in., 2016).

Z epidemiologicznego punktu widzenia najbardziej istotnymi w grupie zaburzeń odżywiania są jadłowstręt psychiczny (*anoreksja nervosa*) i bulimia. W większości przypadków początek rozwoju anoreksji przypada na wiek 12-18 lat, choć specjaliści w Polsce podają, że diagnozowana jest już nawet u 9-latków. Natomiast bulimia najczęściej pojawia się w późniejszym okresie, tj. w wieku 18-25 lat (Rajewski, 2004).

Z danych literaturowych wynika, że na świecie anoreksja dotyczy 0,5-1% dziewcząt poniżej 18 roku życia, podczas gdy w Polsce częstotliwość zachorowań jest większa – 0,8-1,8% tej grupy wiekowej. Wśród chłopców zjawisko to występuje rzadziej i dotyczy 0,05-0,1%, natomiast przebieg jest cięższy (Kowalczyk, 2008; Bator i in., 2011; Kędra i Pietras, 2011).

Równie duży problem związany jest z występowaniem bulimii – schorzenie to najczęściej dotyczy 1-3% dziewcząt i kobiet w wieku 15-24 lata. Ze względu na to, że osoby te niejednokrotnie ukrywają swoje problemy, trudno jest wskazać dokładnie skalę zachorowań (Gustek i Jaworski, 2011; Kędra i Pietras, 2011). Podobnie jak w przypadku innych zaburzeń odżywiania, w mniejszym stopniu schorzenie to dotyczy mężczyzn. Dane literaturowe wskazują, że bulimia diagnozowana jest u 0,2% chłopców i młodych mężczyzn, co stanowi 10-15% wszystkich

zachorowań (Carlat i Carmago, 1991; Komorowska-Szczepańska i in., 2016).

Istnieje wiele czynników mających wpływ na rozwój zaburzeń odżywiania, ponadto podkreśla się ich wzajemne oddziaływanie. Najczęściej wymienia się czynniki: biologiczne, psychologiczne i społeczno-kulturowe.

Z badań grupy BELLA wynika, że nieprawidłowe zachowania dotyczące odżywiania stwierdzono u 23% młodzieży w wieku 14-17 lat (Herpertz-Dahlmann, 2008; Herpertz-Dahlmann i in., 2014). Jako przyczynę tego zjawiska należy wymienić: burzliwie zachodzące w organizmie w tym okresie zmiany hormonalne, towarzyszące temu wahania wagi, zwłaszcza u dziewcząt, spowodowane zmianą objętości tkanki tłuszczowej. Ponadto nastolatki coraz częściej zaczynają mierzyć się z oczekiwaniami społecznymi kreowanymi często przez media (Herpertz-Dahlmann i in., 2014).

Komorowska-Szczepańska i in., 2016).

To właśnie znaczące zmiany społeczno-kulturowe stanowią główne podłoże zwiększonej podatności młodych osób na zachorowanie. Związane jest to m.in. ze wzrostem dostępności produktów spożywczych, większym tempem życia, promowaniem ideału szczupłej sylwetki przez środki masowego przekazu, a przy tym propagowaniem stylu odżywiania (Kędra i Pietras, 2011). Na każdym etapie życia właściwie zbilansowana dieta odgrywa znaczącą rolę, a zwłaszcza istotna jest dla rozwoju somatycznego, fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży. Wymienione czynniki stały się także jedną z przyczyn rozwoju nadwagi i otyłości, która często determinuje podjęcie ryzykownych zachowań zmierzających do zmniejszenia nadmiernej masy ciała.

Podłożem do rozwoju zaburzeń odżywiania są niejednokrotnie również problemy rodzinne, brak zrozumienia przez rodziców codziennych trudności, z jakimi boryka się młody człowiek, częste kłótnie pomiędzy rodzicami. Może to powodować, że nastolatki ograniczanie jedzenia czy nadmierną jego kontrolę postrzegają jako jedyną kwestię, na którą mają wpływ. Ma to na celu także chęć zwrócenia na siebie uwagi skonfliktowanych rodziców (Zdanowicz, 2017).

Manipulowanie jedzeniem stwarza zagrożenie rozwoju zaburzeń odżywiania, tych najczęściej spotykanych, jak: anoreksja i bulimia, ale także innych

niespecyficznych zaburzeń odżywiania.

Anoreksia nervosa jest schorzeniem, w wyniku którego chorzy osiągają nadmiernie niską masę ciała, mimo że nadal uważają się za zbyt grubych i dbają, aby nie przybrać na wadze. Ten patologiczny lęk przed przytyciem powoduje ścisłą kontrolę ilości przyjmowanego jedzenia, pojawia się zaburzony obraz postrzegania własnej sylwetki (Opozda, 2007; Kędra i Pietras, 2011). Zauważono, że istnieje model osobowości typowy dla anorektyków – często są to osoby inteligentne, jednak o zaniżonej samoocenie, źle znoszące trudne sytuacje, cechujące się dużą umiejętnością samokontroli, uważane za perfekcjonistów (Kozak i Kozak, 2003).

Bulimię psychiczną cechują napady objadania się olbrzymią ilością różnych pokarmów, najczęściej wysokokalorycznych, co sprzyja szybko pojawiającemu się poczuciu winy spowodowanemu utratą kontroli nad jedzeniem. Takie epizody bulimiczne u niektórych osób nie są jednorazowe, mogą następować po sobie w krótkich odstępach czasu i kończyć się po kilku dniach, a nawet tygodniach. Bulimicy są zaabsorbowani myśleniem o jedzeniu, ale też obsesyjną kontrolą masy ciała. Chcąc przeciwdziałać przytyciu, prowokują wymioty, sięgają po środki przeczyszczające, działające moczopędnie, leki powodujące mniejsze łaknienie czy prowadzą okresowe głodówki (Cierpią-

kowska, 2007; Kędra i Pietras, 2011). Ponadto badania dowodzą, że nawet u 1/3 pacjentów z bulimią diagnozuje się osobowość *borderline* (w dosłownym tłumaczeniu „osobowość z pogranicza” – stan emocjonalny tych osób podlega nieustannym zmianom). Osobowość tę charakteryzuje pozorne przystosowanie społeczne, poczucie cierpienia, przewlekłe obniżenie nastroju, a także niestabilne relacje interpersonalne (Radziwiłłowicz i Juniewicz, 2006). Ponadto bulimicy przejawiają wiele zachowań impulsywnych, wśród nich: nadużywanie leków, alkoholu, samookaleczenia, próby samobójcze.

Stosunkowo mało jeszcze poznany zjawiskiem jest ortoreksja – opisana po raz pierwszy przez Bratmana w 1997 roku – jednostka chorobowa będąca wynikiem przesadnego dbania o dobór pożywienia pod względem jego jakości. Przejawia się to w dużej uwadze skierowanej na przechowywanie żywności i przygotowywanie posiłków. Ortorektyk sporo czasu poświęca na dobieranie produktów żywnościowych. Stopniowo zaczyna unikać spożywania potraw w towarzystwie innych osób, jada w restauracjach. Skrupulatnie przestrzega pór, ilości i treści spożywanych potraw (Rada i in., 2005; Fallon i in., 2007). Ortorektycy żyją w przekonaniu, że nawet przesadne dbanie o jakość żywności wpłynie pozytywnie na ich zdrowie i przyczyni się do braku występowania

Fot. S. Kopec



chorób. Powoduje to dość poważne restrykcje żywieniowe, będące wynikiem wykluczenia wielu produktów spożywczych uważanych za ciężkostrawne, zawierających substancje mogące niekorzystnie wpłynąć na zdrowie, jak pestycydy czy konserwanty.

Ta dbałość o dobór pokarmów odróżnia zachowania ortorektyczne od anorektycznych, w których ograniczenie dotyczy kaloryczności i ilości konsumowanej żywności (Dittfeld i in., 2013). Takie postępowanie niejednokrotnie powoduje wystąpienie objawów podobnych jak w anoreksji, staje się przyczyną znaczącej utraty wagi czy osłabienia. Kolejno pojawiają się objawy bardziej niepokojące, jak: poczucie izolacji, stany depresyjne, pogorszenie samopoczucia, u kobiet zachwianie równowagi hormonalnej – rozregulowanie cyklu miesięczkowego. Przyczyny ortoreksji są zbieżne z innymi zaburzeniami odżywiania: problemy emocjonalne wynikające z problemów w domu rodzinnym – niezrozumienia przez bliskich, osamotnienia, braku akceptacji samego siebie. Tym samym osoby z ortoreksją szukają ucieczki i chcąc odciąć się od codziennych problemów, skupiają swoją uwagę na dbałości o jedzenie. W przeciwieństwie do anoreksji czy bulimii ortoreksja jest rzadziej i trudniej diagnozowana, co tym bardziej jest niepokojące (Rada i in., 2005; Kędra i Pietras, 2011).

Zaburzenia odżywiania są znakiem obecnych czasów i dotyczą zdecydowanie częściej młodych ludzi. W badaniach przeprowadzonych w grupie polskich gimnazjalistów wykazano, że podjadają i dojadają oni między posiłkami, że takie praktyki stosują w dużej mierze także w nocy. Niepokojące jest, że nastolatki w tym wieku nie dostrzegają, iż zasady prawidłowego żywienia polegają m.in. na regularnym spożywaniu posiłków (Wojtyła i in., 2011). Brak akceptacji przez środowisko rówieśników oraz satysfakcji z własnego wyglądu jest przyczyną emocjonalnych zaburzeń i trudności w socjalizacji (Ogden, 2006).

Badania przeprowadzone w grupie polskich gimnazjalistów potwierdzają istnienie problemu – co czwarty nastolatek zadeklarował, że nadmierna masa ciała stanowi dla niego powód braku satysfakcji z wyglądu (Wojtyła i in., 2011). Dlatego tak ważne jest propagowanie aktywności fizycznej – udowodniono, że wpływa ona pozytywnie na pewność

siebie i wzrost poczucia własnej wartości niezależnie od posiadanej masy ciała (Ekeland i in., 2004; Downs i in., 2007).

Ze względu na wagę problemu, jakim są zaburzenia odżywiania coraz częściej przywiązuje się dużą rolę do edukacji w tym zakresie, zarówno dzieci i młodzieży, jak również ich rodziców, nauczycieli i pedagogów.

Słowa kluczowe: zaburzenia odżywiania u dzieci i młodzieży.

Bibliografia:

- Bator E., Bronkowska M., Ślepecki D., Biernat J. *Anoreksja – przyczyny, przebieg, leczenie*. „Nowiny Lekarskie” nr 80(3)/2011.
- Carlat D.J., Camargo C.A. *Review of bulimia nervosa in males*. „Am. J. Psychiatry” nr 148/1991.
- Cierpiąłkowska L. *Psychopatologia*. Warszawa: Scholar, 2007.
- Dittfeld A., Koszowska A., Fizia K., Ziora K. *Ortoreksja – nowe zaburzenie odżywiania*. „Annales Academiae Medicae Silesiensis” nr 67(6)/2013.
- Downs D.S., DiNallo J.M., Savage J.S., Davison K.K. *Determinants of eating attitudes among overweight and non-overweight adolescents*. „Journal of Adolescent Health” nr 41/2007.
- Ekeland E., Heian F., Hagen K.B., Abbott J., Nordheim L. *Exercise to improve self-esteem in children and young people*. „The Cochrane Database of Systematic Reviews”, 2004.
- Fallon S., Shearman E., Sershen H. *Food reward-induced neurotransmitter changes in cognitive brain regions*. „Neurochemical Research” nr 32/2007.
- Gustek S., Jaworski M. *Znaczenie interwencji żywieniowej w psychiatrii poznawczo-behawioralnej w bulimii*. „Psychiatria i Psychoterapia” nr 7(2-3)/2011.
- Herpertz-Dahlmann B., Buhren K., Remschmidt H. *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*. „Medycyna praktyczna – Pediatria” nr 4/2014.
- Herpertz-Dahlmann B., Wille N., Vioet T.D., Ravens-Sieberer U. *BELLA study group: Disordered behaviour and attitudes, associated psychopathology and health-related quality of life: results of the BELLA study*. „European Child and Adolescent Psychiatry” nr 17(supl. 1)/2008.
- Kędra E., Pietras J. *Zaburzenia odżywiania – znak naszych czasów*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” nr 92(3)/2011.
- Komorowska-Szczepańska W., Plata A., Podgórska M. *Problem zaburzeń odżywiania* [w:] Podgórska M. [red.] *Żywność a środowisko*. Gdańsk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania, 2016.

sko. Gdańsk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania, 2016.

- Kowalczyk M. *Pedagogiczna diagnoza i profilaktyka zaburzeń odżywiania się u młodzieży szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008.
- Kozak A., Kozak G. *Cechy osobowości i obraz siebie pacjentek z jadłowstrętem psychicznym (ANOREXIA NERVOSA)*. „Roczniki Psychologiczne” nr 6/2003.
- Ogden C.L., Carroll M.D., Curtin L.R., McDowell M.A., Tabak C.J., Flegal K.M. *Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999-2004*. „JAMA” nr 295/2006.
- Opozda K. *Opieka nad pacjentem z zaburzeniami odżywiania* [w:] Wilczek-Rużyczka E. *Podstawy pielęgniarstwa psychiatrycznego*. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 2007.
- Rada P., Avena N.M., Hoebel B.G. *Daily bingeing on sugar repeatedly releases dopamine in the accumbens shell*. „Neuroscience” nr 134/2005.
- Radziwiłłowicz W., Juniewicz M. *Psychospołeczne funkcjonowanie dziewcząt z rozpoznaniem bulimii psychicznej* [w:] Radziwiłłowicz W. [red.] *Psychopatologia okresu dorastania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Rajewski A. *Leczenie zaburzeń odżywiania się*. „Terapia” nr 12(159)/2004.
- Rzońca E., Bień A., Iwanowicz-Palus G. *Zaburzenia odżywiania – problem wciąż aktualny*. „Journal of Education, Health and Sport” nr 6(12)/2016.
- Starzomska M. *Anoreksja. Trudne pytania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Wojtyła A., Biliński P., Bojar I., Wojtyła C. *Zaburzenia odżywiania u polskich gimnazjalistów*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” nr 92(2)/2011.
- Zdanowicz A. <https://www.mp.pl/pacjent/psychiatria/aktualnosci/169793,coraz-wiecej-mlodych-polakow-cierpi-na-anoreksje> (dostęp: 26.02.2019).



Dr inż. Anna Matusz-Mir-lak – absolwentka Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie, doktor nauk rolniczych w zakresie technologii żywności i żywienia, wykładowca w Krakowskiej Wyższej Szkole Promocji Zdrowia z siedzibą w Krakowie, na kierunku dietetyka oraz nauczyciel w szkole średniej zawodowej przedmiotów z zakresu żywienia i technologii żywności.

Zabawy parateatralne w przedszkolu jako metoda terapeutyczna

Danuta Gozdecka

Paulina Baj

Wychowanie profilaktyczne i edukacja zdrowotna w przedszkolu to bardzo ważne obszary pracy pedagogicznej, realizowane poprzez różnorodne formy i metody pracy. Koncentrując się na zapobieganiu i niwelowaniu trudności wychowawczych u dzieci, szukamy takich form pracy z dziećmi, które by zachęciły do działania wszystkich wychowanków.

W naszym przedszkolu od wielu lat stosuje się zróżnicowane metody terapii pedagogicznej, a jedną z nich są zabawy parateatralne. W ramach działalności Klubu Przyjaciół Kubusia Puchatka każdego roku organizujemy z dziećmi zabawy parateatralne, których adresatami są nie tylko nasi podopieczni, ale również rodzice, przedszkolaki z innych przedszkoli, uczniowie ze szkół. Łącząc wiele aktywności, takich jak: literatura, muzyka, plastyka, pantomima i taniec, da-

jemy każdemu dziecku możliwość wyrażania siebie w sposób najbardziej odzwierciedlający jego potrzeby psychofizyczne. Stosując techniki parateatralne w terapii pedagogicznej, pomagamy naszym wychowankom napotykać trudności w sferze społeczno-emocjonalnej, psychoruchowej lub poznawczej zapobiegając rozwijaniu się nerwicy i przywrócić im właściwą aktywność.

Zabawy parateatralne to wieloetapowe przedsięwzięcie, które skupiamy wokół wybranego tematu bliskiego dzieciom. Jedną z ostatnich naszych inicjatyw było zorganizowanie przedstawienia w wersji polsko-angielskiej o Świętym Mikołaju. Schemat pracy nad spektaklem obejmował wszelkie czynności umożliwiające dzieciom rozwój odpowiednich dla nich umiejętności, tj. świadomość siebie, otwartość, komunikatywność czy odpowiednie interakcje. Pierwszym podjętym krokiem podczas pracy nad inscenizacją jest wybór z dziećmi tematu, następnie opracowanie scenariusza, przygotowanie oprawy muzycznej, a potem wspólnie z całą grupą przydzielamy poszczególne role, dopasowując charakter i temperament dziecka

do określonej postaci. Taki sposób planowania uczy dzieci obserwowania samych siebie oraz swoich rówieśników. Dzieci potrafią dostrzec swoje wady i zalety, a siła motywacji jest na tyle duża, że koncentrują swoje wysiłki na spełnieniu oczekiwań naszej małej społeczności aktorskiej. Pracujemy nad wyrazistością wymowy, modulacją głosu i odpowiednią intonacją, wzmacniając mięśnie aparatu mowy poprzez różne ćwiczenia ortofoniczne i artykulacyjne.

Dodatkowym atutem są zabawy w języku angielskim, które pozwalają dzieciom usprawnić mówienie poprzez różnego typu zabawy fonetyczne, tj. utrwalenie rymów, dźwięków, naukę wierszy, piosenek czy rytmizację tekstu. Wspólnie ustalamy rodzaj rekwizytów i sposób ich wykonania, uzupełniamy stroje i maski, angażując do współpracy rodziców. Obserwujemy ich duże zaangażowanie w opanowywanie przez dzieci tekstu i jego najlepszą interpretację.

Zabawy parateatralne przygotowujemy w dwóch językach: polskim i angielskim, co stanowi dodatkową zachętę dla dzieci do aktywnego udziału w inscenizacji. Ponadto walorem zabaw parateatralnych w języku angielskim jest to, że dają one dzieciom poczucie bezpieczeństwa i swobody wypowiedzi. Rozwijają sprawności zarówno językowe, jak i społeczno-emocjonalne, co ma nieoceniony terapeutyczny wpływ na dzieci. Wychowankowie mają poczucie wspólnoty nie tylko jako grupa przedszkolna, ale również jako zespół mający ten sam cel, do którego razem dążymy, a w ostateczności nasz wspólny sukces.



Zabawy parateatralne
Fot. D. Gozdecka

Poprzez zabawę kierowaną dzieci rozwijają swoje poczucie wartości i wzmacniają wiarę w przekonanie, że mogą osiągać coraz lepsze wyniki na drodze do celu. Mają poczucie sprawstwa i czują się niezastąpionymi członkami grupy. Dzieciom nadpobudliwym psychoruchowo zabawy te dają możliwość pozytywnych kontaktów społecznych i lepszego samopoczucia w grupie rówieśniczej poprzez akceptację i zrozumienie siebie – swoich słabości i mocnych stron. Stwarzamy dzieciom okazję do przeżywania i kontrolowania swoich emocji oraz uczenia się bezpiecznych sposobów od reagowania napięcia emocjonalnego i fizycznego.

Poprzez zabawę kierowaną dzieci rozwijają swoje poczucie wartości

Uaktywnienie dzieci zahamowanych psychoruchowo jest wtedy najefektywniejsze, ponieważ gwarantuje powodzenie i sukces, zawsze przy pełnej akceptacji pozostałych członków grupy i ich wsparciu. U nas każde dziecko ma możliwość odkrywania siebie, konfrontacji swoich umiejętności, oceny swojego zachowania i jego korygowania. Dodatkowo, poprzez zwiększenie ekspresji językowej o język angielski, dzieci nieśmiałe mają możliwość przełamania oporów w komunikowaniu się. Wiemy, że każde dziecko czuje wielkie zadowolenie z dobrze wykonanego zadania, roz-

wija w sobie poczucie własnej wartości i tworzy pozytywny obraz samego siebie. To właśnie wtedy konfliktów w grupie jest coraz mniej, a dzieci stają się bardziej wrażliwe na cudzą krzywdę, empatyczne i współczujące, co zmienia wizerunek całej grupy i poprawia samoocenę wychowanka.

Zabawy parateatralne rozwijają zdolności poznawcze dzieci, wspomagają koncentrację uwagi, rozwijają koordynację ruchową i narządy zmysłu: słuch, wzrok, mowę, uwrażliwiają dotyk – ponieważ dbamy, aby były to również zabawy kontaktowe. Podczas przygotowań do wystawienia przedstawienia rozwijamy też u dzieci zmysł kinestetyczny, poczucie przestrzeni i rytmu. Mali aktorzy uczą się organizować swoją przestrzeń w taki sposób, aby mieć możliwość optymalnego odtworzenia swojej roli, dbając nie tylko o żywe słowo, ale i przekaz wizualny za pomocą mimiki, gestów i ruchu całego ciała (ang. *Total Physical Response*). To wszystko skłania dzieci do komunikowania się ze sobą, wymaga wzajemnych ustaleń i współpracy, uczy zaufania do innych i polegania na sobie w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu.

Zabawy parateatralne uspokajają układ nerwowy i obniżają napięcie, a minimalizując zachowania niepożądane, działają korzystnie na całą grupę. Nie sposób przecenić profilaktycznego wpływu na dzieci tego typu zabaw, które w efekcie redukują stres, złość, lęki lub pobudzenie oraz pozwalają pozbyć się uprzedzeń do innych, a u siebie roz-

poznawać niepokojące sygnały i ograniczać je. W trakcie zabawy pojawia się wiele okazji do rozmów i zastanawiania się nad różnymi możliwościami postępowania w podobnych sytuacjach. Analizujemy i oceniamy postępowanie bohaterów, budując swój własny świat oparty na wartościach ponadczasowych.

Słowa kluczowe: zabawy parateatralne, terapia.

Bibliografia:

- Jabłońska M., Jezierska-Wiejak E. *Refleksje na temat terapii pedagogicznej w przedszkolu*, „Wychowanie w przedszkolu” nr 11-12/1982.
- Pamuła M. *Metoda nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2009.
- Stasiakiewicz M. *Warunki twórczej aktywności*. „Życie Szkoły” nr 10/1980.



Danuta Gozdecka – nauczyciel wychowania przedszkolnego z 35-letnim stażem pedagogicznym. Pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 34 w Tarnowie.



Paulina Baj – nauczyciel języka angielskiego z 4-letnim stażem pedagogicznym. Pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 34 w Tarnowie.

Przedszkolak aktywnie poznaje najbliższe środowisko. Edukacja ekologiczna w koncepcji Celestyna Freineta

Beata Staniczek

Pedagogika Celestyna Freineta jest funkcjonującą w świecie współczesnym pedagogiką twórczej aktywności, propozycją edukacji poprzez autentyczne uczestnictwo dziecka i nauczyciela w procesie edukacji, mającą na celu wszechstronny rozwój osobowości na miarę potencjału jednostki.

W swej koncepcji Celestyn Freinet uwzględnił indywidualny rozwój dziecka, a szczególnie jego wszechstronność oraz zaspokojenie potrzeb. Wiele uwagi poświęcił poznaniu dziecka na tle jego warunków środowiskowych. Wszystkie stosowane metody nauczania i wychowania oparte są na aktywności, swobodnej ekspresji osobistej zespolonej z różnymi formami pracy indywidualnej i zespołowej.

Jednym z celów edukacji ekologicznej często zwanej środowiskową jest zainteresowanie dzieci obserwacjami zjawisk zachodzących w przyrodzie jako aktywne zdobywanie wiedzy o faunie, florze i środowisku, w którym dziecko żyje. Przyczynia się to do pełnego rozwoju dziecka w różnych sferach i pozwala mu zdobywać określone umiejętności i wiedzę wynikające z naturalnych potrzeb rozwoju człowieka. Mowa konkretno-wyobrażenia, którą dziecko zaczyna posługiwać się w wieku przedszkolnym, aktualizuje się na podłożu konkretnych wyobrażeń o rzeczywistości. Dlatego tak ważne jest dostarczenie zwłaszcza przedszkolakowi różnorodnych doświadczeń dających możliwość kierowania procesami poznawczymi.

Najważniejszą formą zdobywania doświadczeń i wiedzy jest bezpośredni kontakt z najbliższym otoczeniem. Takie działania uwarunkowane są rozwojowo. Naturalna ciekawość dziecka, chęć poznania czegoś czy dążenie do rozwiązywania problemu powinny być podtrzymywane umiejętnie przez nauczyciela czy osoby dorosłe przebywające w otoczeniu dziecka. Właśnie koncepcja Celestyna Freineta daje okazję stworzenia sytuacji edukacyjnych umożliwiających nabywanie doświadczeń indywidualnych i zespołowych w kontaktach z szeroko rozumianym środowiskiem. Ma to wpływ również na rozwijanie postawy proekologicznej.

Koncepcja Freineta daje okazję stworzenia sytuacji dydaktycznych umożliwiających nabywanie doświadczeń w kontaktach ze środowiskiem. Stosowanie technik freinetowskich ma wpływ na nabywanie niezbędnych umiejętności i nawyków warunkujących przyjazne działania w otaczającym środowisku społeczno-przyrodniczym.

Kierując się słowami Celestyna Freineta, „szukaj z nami technik praktycz-

nych, rozsądnych i elastycznych. Dostosuj je (...) w trakcie zbiorowego doświadczenia, uczyni je własnymi, aż wyciśniesz na nich ślad własnej stopy i własnego temperamentu. I wtedy razem z nami możesz z entuzjazmem i pewnością ruszyć w radosny marsz ku przyszłości”, z dużym powodzeniem, od ponad trzydziestu lat, stosując techniki freinetowskie w przedszkolu.

W ramach realizacji edukacji ekologicznej wykorzystuję: **doświadczenia poszukujące** – w toku działania zamierzonego, celowego i ukierunkowanego, **dyplomy sprawności** – planowanie, realizowanie i podsumowywanie zadań, **fiszki zadaniowe** – odczytywanie zadań, wprowadzenie do samokontroli, **materiały źródłowe** – uzyskiwanie, uporządkowywanie wiedzy przyrodniczej, **swobodne teksty** – werbalizowanie spostrzeżeń, dzielenie się informacjami, podsumowywanie obserwacji w formie komentarzy.

Ilustrując konkretne propozycje metodyczne, osadzone w koncepcji Freinetowskiej, posłużę się określeniem „przygoda”, którego użył jeden z moich wychowanków, opowiadając rodzicom o swoich przeżyciach związanych z poznawaniem przyrody.

Przygoda pierwsza OGRÓD PRZEDSZKOLNY

Ogród przedszkolny (położony w pobliżu lasu i ogródków działkowych) jest stałą inspiracją wielu działań



Drzewa w naszym ogrodzie
Fot. B. Staniczek

w zależności od pogody, pory roku, pory dnia oraz potrzeb i możliwości przedszkolaków:

- Drzewa – wprowadzenie fiszki zadaniowej „Poznajemy drzewa w naszym ogrodzie” było okazją do wielomysłowego poznania otaczającej przyrody. Dzięki bogatemu drzewostanowi przedszkolacy znają i rozpoznają: brzozę, olchę, sosnę, dąb.
- Budki lęgowe – co roku dzieci uczestniczą w zawieszaniu kolejnych budek lub ich przygotowywaniu do sezonu lęgowego. Zapoznanie się z życiem ptaków polega na obserwacjach ornitologicznych i zdobywaniu informacji na temat kosa, wróbla, sikorki, szpaka. Wysłuchiwanie odgłosów kwilenia, obserwacja zagospodarowywania budek i wychowywania piskląt wymaga skupienia i cierpliwości.
- Hodowle roślinne – dzieci aktywnie włączają się w prace ogrodnicze, zdobywając medal PRZYRODNIKA. Dowiadują się, co jest potrzebne do wzrostu roślin oraz uczą się sadzić cebulki kwiatów, siać nasiona warzyw; prowadzą obserwacje przy-



Prace w ogrodzie przedszkolnym
Fot. B. Staniczek

rodnicze – kielkowanie roślin i ich wzrost. Angażują się w pielęgnację roślin. Współpraca z ogrodnikiem przedszkolnym i prace w ogrodzie pozwalają zrozumieć potrzeby wykonywania określonych czynności ogrodniczych, takich jak sadzenie sadzonek, sianie, pielenie, podlewanie.

- Sprawność DETEKTYWA PRZYRODY realizowana w podgrupach tematycznych: dendrologa, geologa – w zależności od warunków i potrzeb, kolejne zadania do wykonania to okazja do wzbogacania wiedzy na temat kamieni, drzew.

Przygoda druga OWADY

Wiosenne obserwacje przyrodnicze prowadzone były w ogrodzie przedszkolnym i lesie. Każdy przedszkolak miał lornetkę (wykonaną samodzielnie z papierowych rolek), lupę, siatkę. Ustaliśmy, jakie owady żyją wokół nas i co możemy zrobić, by nas często odwiedzały. Podsumowując te działania, zdobyliśmy medal PRZYJACIELA OWADÓW. Dodatkowym wydarzeniem stało się otwarcie w przedszkolnym ogrodzie HOTELU DLA OWADÓW. Wykonał go dla nas pan ogrodnik. Choć minęło już kilka lat, hotel nadal służy owadom, a przedszkolaki kontynuują corocznie obserwacje, chcąc się dowiedzieć, kto w nim mieszka. Działania te przyczyniły się w znacznym stopniu do zaniku lub osłabienia uprzedzeń i fobii związanych z owadami.

Przygoda trzecia WIEWIÓRKI

Jesienią na balkonie pojawiły się... wiewiórki. Zaciekawienie, jakie powstało po tym wydarzeniu, było wspaniałą okazją do poznania istotnych szczegółów: Jak nazywają się te zwierzątka? Gdzie żyją? Co jedzą? Co będą robić zimą? Jakie są ich zwyczaje, ciekawostki? itp.

Kolejne tygodnie, podczas których dzieci oswajały się z wiewiórkami i wiewiórki z dziećmi, były czasem intensywnej obserwacji wyglądu (także uwiecznionego na obrazach) i sposobu poruszania się wiewiórek, co stało się inspiracją do zabaw ruchowych i tematycznych. Temat „zwierzęta przygotowujące się do zimy” nabral charakteru osobistego, ważnego dla każdego mo-

jego wychowanka. Na balkonie pojawił się poczęstunek w postaci orzechów laskowych i włoskich i znów kolejny problem do rozwiązania: „Które orzechy wybiorą? Które bardziej im smakują?”

Dokarmianie wiewiórek trwało całą zimę i wymagało systematyczności, dyżurów w uzupełnianiu poczęstunku. Spotkanie z wiewiórkami zostało udokumentowane w postaci albumu „NASZE WIEWIÓRKI”, wykonanego zgodnie z założeniami „Książki życia grupy”: z udziałem przedszkolaków i ich decyzją odnośnie do znajdujących się tam materiałów. Do dzisiaj album przechowywany jest w archiwum przedszkolnym i służy jako pomoc metodyczna.

Przygoda czwarta STRAŻNICY WODY

Tematyka związana ze znaczeniem wody w życiu człowieka i środowiska była okazją do wprowadzenia sprawności STRAŻNIK WODY jako wzbogacenia oferty dyżurów w grupie. Funkcja podjęta przez STRAŻNIKA WODY wymagała kontroli i upominania tych, którzy nie zakręcali wody podczas zabiegów higienicznych w łazience. Jednodniowe pełnienie dyżuru sygnalizowałam medalem, który dziecko otrzymywało na własność, zabierało do domu, gdzie stawało się „ekspertem” rodzinnym. Każde dziecko w ciągu miesiąca miało możliwość zdobycia medalu. Podobnie wprowadziłam MEDAL STRAŻNIKA PRĄDU – czyli dla dziecka, które dba, by w pomieszczeniach nie paliło się zbędne oświetlenie.

Przygoda piąta HISTORIA PEWNEGO TULIPANA

Do jesiennych nasadzeń roślin cebulowych, czyli akcji „Posadź jesienią – podziwiał wiosną” włączyłam personel przedszkola. Jego zadaniem było odczytanie fiszki i posadzenie w koszyczkach cebulek tulipanów podczas uroczystości przedszkolnej z okazji Dnia Edukacji Narodowej. Przygotowane koszyczki z cebulkami zostały wsadzone do ogródka. Prace przedszkolaków na rabatce kierowane były przez ogrodnika. Wiosną dzieci z niecierpliwością obserwowały wzrost roślin. Wspaniałe okazy tulipanów były inspiracją do malunków i rysunków przedszkola-

ków. Uzupełnieniem tych działań był również świadomy udział przedszkolaków w akcjach zbiórki makulatury i zużytych baterii na terenie przedszkola i domu rodzinnego.

Stosowanie technik freinetowskich oprócz wspaniałej „przygody edukacyjnej” daje moim wychowankom świadomość odpowiedzialności za otaczającą nas rzeczywistość i przyczynia się do kształtowania postaw proekologicznych. Ponadto aktywny udział przedszkolaków i przeżywanie różnorodnych „wyzwań” zwiększył ich wiedzę o środowisku, w którym żyją, pozwolił rozwinąć umiejętność obserwacji, dał możliwość werbalizacji spostrzeżeń, ich rejestrowania i prezentowania. W każdym roku szkolnym dzieci, aktywnie poznając środowisko naturalne, nawiązują emocjonalną więź z przedszkolem i miejscem zamieszkania. Proces rozpoczęty w przedszkolu jest kontynuowany w szkole podstawowej, a nasi absolwenci sprawdzają się w roli ucznia również w zakresie edukacji ekologicznej.

Zamiast zakończenia przedstawię wiersz absolwentki Miejskiego Przedszkola nr 32 w Katowicach. Basia, gdy miała 15 lat napisała: „Nad brzegiem rzeki, gdzie turkusowa płynie woda, a kamienie jak szmaragdy w biżuterii, rośnie modrzew, którego liście opadły, a ciemny dym zasłonił jego gałęzie. A przecież wystarczy tylko jedno, jedno małe nasionko miłości do natury. A świat wyglądałby pięknie!”

Słowa kluczowe: przedszkolak, edukacja ekologiczna w koncepcji Celestyna Freineta.



Beata Staniczek – nauczyciel dyplomowany z 34-letnim stażem, pracuje w Miejskim Przedszkolu nr 32 w Katowicach, członek Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, pełni funkcję wiceprzewodniczącej regionu Katowice PSAPCF, założycielka grupy przedszkolnej PSAPCF, działającej przy regionie Katowice, zrzeszającej nauczycieli przedszkoli sympatyków pedagogiki Celestyna Freineta, nauczycielka freinetowiec, twórcza i stale poszukująca, autorka programu i innowacji pedagogicznej.

Miś i anioł – opowiadania o dobroci serca

dr Alicja Janiak

Cały proces edukacji, rozwój dziecka, wzrastanie, kontakt, dialog z nauczycielem, wychowawcą opiera się najważniejszej zasadzie, jaką jest życzliwość i miłość.

Współczesne badania (Denek, 2000) pokazują, że najbardziej pożądana w relacjach i nauczaniu jest miłość. Jest ona największą i najgłębszą potrzebą, pragnieniem ludzkiego serca wpisaną w ludzką ontologię. Jest najbardziej upragniona, a jednocześnie jakże trudno o niej mówić, jest w tym jakiś paradoks, że tego, bez czego człowiek nie może żyć, nie potrafi do końca zdefiniować, dookreślić. A to dlatego, że miłość jest tajemnicą, rzeczywistością złożoną, wieloaspektową, należącą do porządku sfery ducha. Łatwiej jest powiedzieć, że się czuje ją intuicyjnie, pozawerbalnie, sercem, niż ją zdefiniować. Może dlatego trudno o niej mówić i w szkole. Nauczyciel, wychowawca, dziecko doskonale wyczuwają wzajemne do siebie nastawienie, relację miłości. Ale czasem to nie wystarczy. Miłość jako potrzeba i zdolność potrzebuje wychowania i pielęgnacji.

Kilka odcinków krótkich opowiadań *Miś i anioł* przyczyni się do przybliżenia tego aspektu relacji międzyludzkich. Trzy pierwsze (na razie): *Miś, anioł i dobra Zuzia*; *Miś, anioł i dobre serce*; *Miś, anioł i co to są oczy serca* wskazują na dobroć jako zewnętrzny przejaw miłości.

Opowiadania można wykorzystać na zajęciach z dziećmi poprzez sformułowanie problemu w postaci pytań. Proponuję, do trzech pierwszych opowiadań, następujące pytania:

- Czy lubisz, jak ktoś jest dla ciebie dobry? Dlaczego? Co wtedy czujesz? (odwołanie się do doświadczeń emocjonalnych dziecka).
- Co robić, żeby być dobrym?
- Co najbardziej wzruszyło misia w pierwszym opowiadaniu?
- Czy można rozwiązywać trudne problemy, będąc dobrym?
- Co chciałbyś zrobić dobrego dla najbliższych, których najbardziej kochasz?

Można też zastosować następujące metody:

- Burza mózgów, np. *Mam dobre serce, bo...* (zbiór pomysłów). Zapis na tablicy albo w zeszytce.
- Oczy serca, czyli co jest ważne w naszym myśleniu o koledze, koleżance i o sobie samym (zbiór pomysłów). Zapis na tablicy albo w zeszytce.
- Praca plastyczna – wykonanie laurki dla kolegi, koleżanki siedzących obok, najbliżej, czy przygotowanie drobnego upominku.
- Wykonanie ilustracji do poszczególnych opowiadań [szczerze mówiąc, to mnie bardzo interesuje].
- Kto ty jesteś? – zabawa w kole. Dziecko z zamkniętymi oczyma podchodzi do dziecka na raz, dwa, trzy... i ma za zadanie poznać dziecko przez dotyk. Czy łatwo się poznaje kogoś nie widząc? Analogia do dobroci serca. Jak się ma oczy serca, to wtedy się właściwie widzi, rozpoznaje...

Zapraszam do realizacji własnych pomysłów.

Pierwsze opowiadanie skupia się na zachowaniu głównej bohaterki.

Miś, anioł, podusia i dobra Zuzia

Powoli zapadał zmrok. Pojawiły się pierwsze gwiazdki na bezchmurnym niebie. Coraz ciemniej, ale pomimo tego widać było za oknem czarne sylwetki rozłożystych dębów. Rozczapierzyły swoje gałęzie i konary jak palce u ręki i lekko się zakotywały przy wieczornym wietrzyku.

Pięknie wyglądają te drzewa na tle gwiazdzonego nieba – pomyślał sobie Miś Puchatek – idzie ciemna noc, zbliża się czas na sen i odpoczynek – dokończył głośno swoją myśl. W tej właśnie chwili otworzyły się lekko drzwi do po-

koju Zuzi. Dziewczynka weszła z mamą i tatą, a każdy niósł coś kolorowego. Miś i aniołek spojrzeli z zaciekawieniem – co to jest? co to może być?...

O! to są poduszki do spania! – zamruczał miś.

Rzeczywiście! Trzy poduszki do spania, jedna wielka, którą niesie tata, a mama i dziewczynka mają małe.

– Ale po co Zuzi trzy poduszki? – zapytał misio aniołka, który zazwyczaj na wszystko miał odpowiedź.

– No właśnie!? – odpowiedział pytając z zaciekawieniem sąsiad Puchatka. I obaj patrzyli uważnie, co się będzie działo dalej.

Największą poduszkę niósł tato Zuzi. To prezent. Wydawała się przyjaciółom ogromna i była cała różowa, z dużym czerwonym sercem na środku. Dwie mniejsze w tym samym kolorze i wzorze niosła mama i dziewczynka. Tato poduszkę swojej córeczki położył na jej łóżku, a te dwie małe Zuzia wzięła do swoich rąk i powiedziała:

– A te poduszki będą dla misia i aniołka! – I wskazała z uśmiechem na swoich przyjaciół z półki. Rodzice uśmiechnęli się, a miś i anioł otworzyli oczy ze zdumienia. Zrobiło się w pokoju jakos ciepło i serdecznie, a oni poczuili ogromną radość, a zarazem zdumienie, zaskoczenie.

– Ale dlaczego dla nas te poduszki? – zapytał sam siebie misio, a anioł kiwnął głową ze zdziwienia.

I nagle usłyszeli coś przejmującego i wzruszającego.

– Ja bym chciała, żeby moim przyjaciółem dobrze się tu mieszkało. Na pewno te poduszki się im przydadzą. Półka jest twarda, więc na pewno będzie się im miło siedziało albo spało na miękkiej poduszeczce – dokończyła wyjaśniać Zuzia. Misia ogarnęło ogromne wzruszenie, oczy zrobiły się jakieś wilgotne, nie mógł wydobyć z siebie ani słowa.

A zarazem poczuł się jakby nie był tu posadzony ot tak tylko, ale że jest kimś ważnym. To uczucie, które trudno wyrazić słowami. Spuścił lekko głowę w zamyśleniu i przysłuchiwał się dalej, bo nagle usłyszał głos mamy Zuzi.

– Jesteś bardzo dobra, bo pamiętasz o swoich przyjaciółkach. To oznacza, że jesteś dzieckiem, które ma dobre serce!
– Tak mamusi, bo ja ich kocham! Aniołek czuwa nade mną i mnie chroni, a Miś Puchatek rozbawia swoim miłym wyglądem.

I położyła poduszkę dla anioła, a potem dla misia. Po czym wszyscy wyszli z pokoju, pewnie do salonu na smaczną kolację. W pokoju zrobiło się cicho i jasno... jakieś większe i jaśniejsze to miejsce. Patrzyli obydwa i może jeden i drugi pomyśleli o tym samym. Może to księżyc oświecła pokój, może zagląda do Zuzi, by zobaczyć, co się tam dzieje i uśmiechnąć się do dziecka? A może to dlatego, że w pokoju zapanowała atmosfera radości, przyjaźni? A może wszystko razem?! W każdym razie w tym pokoju coś się zmieniło na lepsze i to chyba będzie już na zawsze – zawsze wtedy, gdy Zuzia będzie miała dobre serduszek.

Wreszcie po długiej chwili odezwał się Puchatek do swojego sąsiada:

– Jakie to miłe! Chyba się zaraz rozpłaczę ze wzruszenia. No bo ktoś o mnie, o nas pomyślał. Jak to jest dobrze i bezpiecznie, gdy się troszczy jeden o drugiego.

– Tak, tak! – przytaknął aniołek i klasnął z radości w dłonie.

– Ale... ona powiedziała, że jesteśmy jej przyjaciółmi i że nas kocha – ponownie odezwał się misio do swojego sąsiada – taki się poczułem ważny i potrzebny – mówił dalej – nie wiedziałem, myślałem cały czas, że siedzę na tej półce tylko po to, żeby nie była pusta – dokończył.

– Ja też widzę, że Zuzia ma dobre serce! I to oznacza, że jest dobrym dzieckiem, tak jak mówiła jej mama – powiedział aniołek.

– A co to znaczy być dobrym dzieckiem? – przerwał mu misio.

– Być dobrym dzieckiem, to znaczy... to znaczy... – nagle aniołkowi zamknęły się powieki i już po chwili położył się na podarowanej podusi... – jeszcze raz szepnęła, już jakby przez sen... – być dobrym dzieckiem... to znaczy, to znaczy... i w tej chwili dało się usłyszeć równomierny, spokojny oddech aniołka.

– Zasnął – powiedział do siebie miś. To i ja też idę spać. Jutro też będzie dzień

i wszystkiego się dowiem – dokończył mówić do siebie. Wziął poduszkę, i przytulił się do niej.

Księżyc spojrział na nich przez okno, pokiwał na dobranoc i odpłynął gdzie indziej, gdzieś dalej, daleko!

Próba nazwania, określenia, w czym wyraża się dobroć ludzkiego serca.

Miś, anioł i dobre serce

– Ja też się zastanawiam, co to znaczy być dobrym dzieckiem i że Zuzia ma dobre serce – powiedział sąsiad aniołek do Misia Puchatka, po czym wstał, przeciągnął się i zatrzepotał swoimi pięknymi skrzydełkami. Przez okno było widać dzień i świecące jasno słońce.

– Czy pamiętasz – mówił dalej – jak kiedyś przez uchylone drzwi było słychać rozmowę mamy i taty o dobrej pani Basi?

– Pani Basia?... pani Basia?... Ach tak, przypominam sobie – odrzekł miś.

– Czy zapamiętałeś, jak o niej mówili? – dalej pytał anioł.

– Tak, tak, mama Zuzi mówiła, że pani Basia jest dobrą sąsiadką, to znaczy dobrym człowiekiem, który ma dobre serce.

– No właśnie – znowu wtrącił swoją myśl aniołek – jest człowiekiem, który ma dobre serce, bo pomaga nie tylko swojej rodzinie, ale i sąsiadom, i znajomym, tym, którzy potrzebują pomocy. A Zuzia mówi na panią Basię „ciocia Basia”, jakby był to ktoś bliski, komu można zaufać i kogo się lubi, bo jest dobry.

– Tak! – zawołał miś – tak, tak, masz rację. Chyba zaczynam coś rozumieć. Hm? Ale... od czego to zależy, że ona jest dobra dla ludzi? – głośno zaczął się zastanawiać misio i spojrział na swojego sąsiada ze skrzydłami.

– Od tego, co dostrzega dookoła siebie i od tego, co widzi u drugiego człowieka. Potrafi zobaczyć, że ktoś jest chory, zmęczony, ma kłopot, ale i że jest radosny. A dzięki temu potrafi się zatrzymać, chwilę porozmawiać, uśmiechnąć się, powiedzieć dobre słowo – odpowiedział zamyślony aniołek misiowi.

– No... ale dlaczego ona to widzi? W jaki sposób? – coraz mocniej i wciąż zastanawiał się miś. Coś nie dawało mu spokoju. Zadawał sam sobie pytania, a zarazem wypowiadał je głośno jakby i do siebie, i do aniołka, i tak w ogóle.

– No bo dlaczego pani Basia widzi, a inni nie? Co to może być? No bo to przecież nie chodzi o dobry wzrok, bo ta pani nie

jest już młoda – zastanawiał się i szukał odpowiedzi. Jakoś cicho jest w pokoju u Zuzi, poszła do szkoły. A jak jest cicho, to szybciej przychodzą mądre myśli. Miś pomyślał o tym, co mówiła mama Zuzi, że dziewczynka ma dobre serduszek.

– Ach – zawołał – ta pani ma dobre serduszek tak jak Zuzia i jest dobrym człowiekiem! To rozumiem! Tylko co to znaczy, że Zuzia, pani Basia i ludzie mają dobre serduszka? Dalej nie mogę właściwie zrozumieć – powiedział do aniołka.

– Myślę, że dobre serce to taka zdolność i wrażliwość, która pozwala zobaczyć właściwie drugiego człowieka i jego potrzeby – odezwał się anioł.

– Jak ktoś ma dobre serce, serduszek, to oznacza, że to serce ma oczy?! – zawołał miś, uśmiechnął się do aniołka i zaczął jeść miód. Po chwili zamyślił się, po czym... wziął drugą łyżkę i dał ją aniołkowi, żeby się poczęstował wytrawnym smakołykiem. Ale aniołek chyba tego nie zauważył, bo sam też się mocno zastanawiał nad tajemnicą dobroci ludzkiego serca.

– No tak, można powiedzieć, że serce ma oczy, to znaczy... to znaczy... myślę, że to takie serce, które potrafi być z drugim człowiekiem. To znaczy zauważa drugiego człowieka, potrafi współczuć, cieszyć się, podzielić się z drugim, o tak jak ty chcesz mnie poczęstować miodem. Takie serce co ma oczy, to też takie, które rozumie i potrafi być razem z drugim człowiekiem... i nie wiem jeszcze do końca, jak to wszystko nazwać. Muszę jeszcze pomyśleć, ale chyba najpierw się pomodlić, bo na modlitwie przychodzą mi najbardziej mądre myśli, najmądrzejsze. Po czym wziął łyżeczkę od Misia Puchatka i razem zaczęli się zjadać miodem z ogromną radością, aż wreszcie obaj naraz gruchnęli śmiechem na cały głos.

– No, a do tego trzeba być najedzonym, bo ja jak mam pusty brzusek, to mi nic nie przychodzi do głowy, poza tym tylko, że jestem głodny i wtedy mi się nic nie chce – zawołał puszysty misio do swego skrzydlatego przyjaciela aniołka.

– No to jak się najemy, to się wspólnie pomodlimy – odpowiedział misiowi aniołek, a ten przytaknął mu głową z całych sił.

Rozmowy i dociekania na temat wrażliwości ludzkiego serca i czynników kształtujących tę wrażliwość.

Miś, anioł i co to są oczy serca

Miś po wszystkich pożytecznych zajęciach, czyli po zjedzeniu miodu i po wspólnej modlitwie ze skrzydlatym sąsiadem z nieba, powrócił do swoich rozważań i dociekań.

– No bo one są bardzo ważne – odezwał się na głos – no bo... no bo... od tego zależy, czy człowiekowi jest dobrze czy nie – dalej głośno myślał.

– Jak się od kogoś otrzymuje dobroć, tak jak my od Zuzi, to wtedy się jest szczęśliwym, tak jak ja i Ty. – Aniołek przytaknął na znak, że się z nim zupełnie zgadza.

– Tylko dalej nie mogę zrozumieć, jak to się dzieje, że ktoś ma dobre serce i jest dobrym człowiekiem? – powiedział w jakiejś zadumie, zamyśleniu – to ważna sprawa, która mi nie daje spokoju.

– Tak! To naprawdę ważna sprawa – odpowiedział aniołek – musimy znaleźć właściwe rozwiązanie, a właściwie odpowiedź, bo to nam pomoże w tym, że będziemy sami starali się być dobrzy – dookończył swoją wypowiedź.

– Już wiemy, że dobry człowiek to taki, który ma dobre serce. A dobre serce to takie serce, które widzi świat i drugiego człowieka tak normalnie i realnie, jak na wyciągnięcie ręki i na dotknięcie go – podsumował wszystkie wcześniejsze rozmowy i refleksje miś. – Ale – zamru-

czał znowu – brakuje mi jednej ważnej odpowiedzi na pytanie: jakie oczy ma ludzkie serce?

– Jeśli pani Basia i Zuzia pomagają, to znaczy, że ich serca mają dobre oczy – odrzekł aniołek.

– Dobre serce, dobre oczy, no tak, tylko to jest jakieś ogólne stwierdzenie, które jest dla mnie jeszcze mało zrozumiałe – wtrącił misiu.

– No, dobre serce, co ma dobre oczy, to widzi tak, że chce być życzliwe, otwarte, że w drugim człowieku dostrzega też dobro, tak jak u siebie... że drugi jest ważny tak jak ja – dalej ciągnął głośne rozważania aniołek – oczy... oczy... widzą, patrzą, dostrzegają, więc oczy serca to widzenie i patrzenie sercem, poprzez serce... czyli jak serce jest dobre, to ono widzi dobrze, zdrowo, poprawnie, tak jak jest.

– O! No właśnie tak! – zawołał Puchatek – widzi się tym, co ma się w sercu. A kiedyś mówiłeś o sercu współczującym, to oznacza, że jak w serduszkach jest współczucie, to widzi ono przez współczucie, a jak jest w nim lubienie, tak jak w sercu Zuzi do nas, to znaczy, że ono widzi przez lubienie...

– A może lepiej to powiedzieć, że przez życzliwość, przyjaźń? – zaproponował aniołek.

– Tak, tak... tak będzie też dobrze – odpowiedział rozradowany miś.

W domu Zuzi otworzyły się drzwi.

– O! To pewnie Zuzia już wróciła ze szkoły – zauważył aniołek. Rzeczywiście, miała rację. Zuzia wróciła ze szkoły, a przyprowadziła ją dziś wyjątkowo ciocia Basia co jest panią Basią, czyli sąsiadką. Było słychać zdejmowanie butów i plusk wody wlewanej do czajnika. To ciocia Basia szybko nastawiła wodę na ulubioną przez dziewczynkę malinową herbatkę. Po chwili zrobiło się przyjemnie, bo w całym domu nagle zakręciła wspaniały zapach malin. Przedostał się przez niedomknięte drzwi do pokoju Zuzi i jej przyjaciół.

– Co za zapach! Ojej! Aż łaskocze w nosie i gardle! Jaki przyjemny! Od razu przypomina maliny i gorące lato.

– O widzisz!? – zawołał aniołek

– Co? – odezwał się Puchatek.

– No widzisz! To jest właśnie to! – krzyknął tryumfalnie aniołek – Ciocia Basia wie, jaką herbatkę lubi Zuzia i taką jej przygotowała. To znaczy, że ona dziewczynkę zna i to, co ona lubi dobrego.

– Więc, więc... – krzyknął miś – trzeba człowieka znać i rozumieć. Czyli znać i rozumieć to tak, jak dwoje oczu serca?! Czy ja dobrze myślę? – zapytał aniołka.

– Wydaje mi się, że masz rację, ale jeszcze nie do końca – odpowiedział przyjaciel z półki – muszę jeszcze nad czymś pomyśleć, a gdy pomyślę i już będę wiedział, to wtedy wrócimy do rozmowy, dobrze?

– Dobrze – odpowiedział Miś Puchatek i zajął się znowu zachwycaniem nad malinowym zapachem, co zamieszkał w całym domu.

cdn.

Słowa kluczowe: życzliwość, miłość, proces edukacji.

Bibliografia:

- Denek K. *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.



Fot. T. Łopuszyński



Dr Alicja Janiak – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel w Szkole Podstawowej im. St. Artwińskiego nr 5 w Kielcach.

Moda na integrację sensoryczną

Marzena Sula-Matuszkiewicz

Gdy dziecko nie lubi skakać, unika chodzenia po krawężnikach, wystrzega się zabaw budzących jego niepewność grawitacyjną, to może to być sygnał, że ma problemy z nadwrażliwością przedsionkową.

Terapia zaburzeń uczenia się wykorzystująca integrację sensoryczną stawia sobie za cel modyfikację dysfunkcji neurologicznej utrudniającej proces przyswajania wiedzy. Zwolennicy tej terapii twierdzą, że przyczyną określonych problemów uczenia się jest dezorganizacja integracji sensorycznej. Na podstawie licznych „objawów obserwowanych u dzieci z zaburzeniami uczenia się” stwierdzono dysfunkcję w pniu mózgowym, uznając skuteczność tej terapii w porządkowaniu mechanizmów integracji sensorycznej¹.

U dzieci unikających zabaw związanych z huśtaniem, wspinaniem się, poruszających się z obawą po schodach często diagnozuje się nadwrażliwość przedsionkową, która ma wpływ nie tylko na koordynację wzrokowo-ruchową, ale również na przetwarzanie słuchowo-językowe. Dlatego też procesem szczególnie ważnym w odnoszeniu sukcesów w nauce szkolnej jest umiejętność kojarzenia różnych zmysłów. Proces ten „często zakłócony u dzieci z zaburzeniami neurologicznymi lub zaburzeniami uczenia się jest istotnym rodzajem in-

tegracji sensorycznej, prawdopodobnie stanowiącym podstawę procesów integracyjnych zachodzących w mózgu”².

Twórczyni terapii SI – A. Jean Ayres – do swojego programu korekcyjnego włączyła wiele form aktywności dziecięcej, wspomagających rozwój zmysłów i poprawiających pracę mózgu. Aby usprawnić prakcję A.J. Ayres zaleca aktywować receptory stawów poprzez wykonywanie np. ćwiczeń z ciężarkami na nadgarstkach i kostkach, co wspomaga współkurcz mięśni wokół stawów i wpływa korzystnie na rozwój zmysłu kinestezji. *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się* autorstwa Ayres omawia poszczególne modalności sensoryczne, opisuje objawy zaburzeń w ich obrębie oraz prezentuje program korekcyjny z licznymi ćwiczeniami, możliwymi do przeprowadzenia w indywidualnej pracy z dzieckiem.

Inspiracją do tworzenia ciekawych zajęć terapeutycznych w przedszkolach mogą być także scenariusze zabaw zamieszczone w publikacji *Elementy integracji sensorycznej* Marty Szybkowskiej. Proponowane przez autorkę atrakcyjne ćwiczenia związane są ze stymulacją motoryki, systemu słuchowego, dotykowego i węchowego. Zajęcia zostały tak pomyślane, aby ich organizacja umożliwiała pracę terapeutyczną z grupą dzieci. Istotnym elementem tych zajęć jest przyjazna i bezpieczna atmosfera oraz przestrzeganie zasady poszanowania odmowy dziecka wykonania niektórych ćwiczeń. Włączenie do zajęć przedszkolnych ćwiczeń aktywizujących zmysły jest bezcenne dla rozwoju dzieci, ale nie zastąpi właściwej terapii w przypadkach poważniejszych zaburzeń ujawnionych na przykład w trakcie przeprowadzonego przez wykwalifikowanego terapeutę Testu Integracji Sensorycznej. Wówczas zalecone ćwiczenia są bardziej

trafnie dobrane do indywidualnych potrzeb dziecka.

Konieczność coraz większego uświadamiania znaczenia integracji sensorycznej dla prawidłowego rozwoju fizycznego i intelektualnego dziecka wynika również z niekorzystnego wpływu zmian cywilizacyjnych na nasze nawyki zdrowotne i formy spędzania czasu. Dzieci chętniej pozostają w domu, spędzając wolny czas przed telewizorem lub ekranem komputerowym, a popularne kiedyś „zabawy podwórkowe” nie są już atrakcyjną alternatywą dla wirtualnej rzeczywistości. Dawniej rodzicielska zachęta „idź pobawić się na dworze” była nie tylko okazją do gry w klasy, skakania na skakance i robienia fikołków na trzepaku, ale również możliwością udziału w terapii SI.

Polecana literatura:

- Ayres J.A. *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2018.
- Szybkowska M. *Elementy integracji sensorycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2017.

Słowa kluczowe: integracja sensoryczna, problemy w nauce.

Przypisy:

¹ A. Jean Ayres, *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*, Gdańsk 2018, s. 26.

² Tamże, s. 49.



Marzena Sula-Matuszkiewicz jest kierownikiem Czytelni Głównej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.



Fot. T. Łopuszyński

Nowa publikacja Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego poleca książkę Agaty Czajkowskiej
„Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela, pedagoga i terapeuty”.

Publikacja traktuje fotografię nie jako obiekt sztuki, ale metodę komunikacji. Dzięki tej książce można:

- dowiedzieć się, czym jest dla ludzi fotografia, jak ją odbierają, co wyróżnia ją na tle innych mediów, jakie istnieją kompetencje wizualne i jak je wzmacniać;
- poznać techniki i modele fototerapeutyczne;

- odkryć fototerapeutyczne właściwości wykonywania zdjęć, oglądania ich, a także dzielenia się nimi;
- dowiedzieć się, jakie są różnice między fototerapią a arteterapią.

Autorka przedstawia też krótką historię fotografii, odnosi się do „Teorii widzenia” Władysława Strzebińskiego i zwraca uwagę na „uwizualnienie” współczesnej kultury. Największą zaletą

publikacji są zawarte w niej praktyczne wskazówki i przykłady ćwiczeń do wykorzystania w pracy każdego terapeuty, nauczyciela, pedagoga.

„Fototerapia, czyli zastosowanie fotografii w pracy nauczyciela, pedagoga, doradcy i terapeuty, jest coraz częściej używana w zakresie coachingu i rozwoju osobistego. Autorka rozumie ją jako zbiór powiązanych ze sobą technik opartych na osobistych i rodzinnych fotografiach oraz na zdjęciach wykonanych przez inne osoby – przywoływane dzięki nim uczucia i wspomnienia są wykorzystywane jako katalizatory komunikacji terapeutycznej, procesu zmiany czy rozwoju osobistego. W publikacji znajdują się też scenariusze ćwiczeń skonstruowanych na podstawie zagadnień omówionych w części teoretycznej. Połączenie perspektywy teoretycznej i metodycznej czyni opracowanie nowatorskim. Jest to projekt metodyczny adresowany do terapeutów-praktyków.

Niemniej – co trzeba podkreślić – rozważania konstytuujące część teoretyczną książki nie tylko dobrze ugruntuują oferowane scenariusze, lecz także dostarczają im upełnomocnień naukowych – socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych” (z recenzji prof. dr. hab. Mieczysława Malewskiego).

Słowa kluczowe: fototerapia, praca nauczyciela, pedagoga, terapeuty.

Marzena Gawłowska – promocja i kontakt z mediami, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

W następnym numerze:
Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej



Konkurs

**Organizatorzy XXV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej
wspólnie z Katedrą Edukacji Artystycznej Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie
serdecznie zapraszają młodzież szkolną do wzięcia udziału w konkursie plastycznym**

zachwyty – zainteresowania – nauka

Tematem konferencji jest znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia. Rozwinięcie tej tematyki w formie szczegółowych zagadnień można znaleźć na stronie www.ptde.org.

Chcielibyśmy, abyście poprzez swoje prace opowiedzieli o tym, jak dowiadujecie się o swoich mocnych i słabych stronach, co motywuje was do uczenia się czegoś nowego, co inspiruje was do poznawania samych siebie i otaczającego was świata.

Zadaniem konkursowym jest realizacja tematu w formie:

A. pojedynczego dzieła

B. narracji wizualnej (polityk, komiks, cykl obrazów, rysunków, fotografii, film) w wybranej technice z zakresu rysunku, malarstwa, kompozycji przestrzennej (rzeźba, płaskorzeźba, instalacja), grafiki warsztatowej lub komputerowej, fotografii, filmu. Dopuszczane są również techniki mieszane.

Wielkość pracy rysunkowej, malarskiej, przestrzennej nie powinna przekraczać 1 m (dłuższy bok). Komiks może obejmować maksymalnie 3 plansze (o formacie maks. A3). Cykle rysunkowe, obrazowe i fotograficzne powinny składać się najwyżej z 3 części. Film może trwać do 3 minut. Każdy uczestnik może zgłosić tylko jedną pracę, kategorii A lub B.

Prace należy nadsyłać w terminie od 20 czerwca do 5 września 2019 r. na adres:

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, os. Szkolne 37, 31-978 Kraków
z dopiskiem na kopercie „Konkurs plastyczny”.

Prace mają być podpisane godłem (np. na odwrocie). Do pracy należy dołączyć zaklejoną kopertę, również oznaczoną tym samym godłem, z wypełnioną kartą zgłoszenia (w załączeniu, s. 35) podpisaną przez uczestnika lub rodzica / opiekuna uczestnika konkursu (jeśli uczestnik jest niepełnoletni).

Oceny prac i wytypowania prac nagrodzonych dokona kapituła konkursu. Po zakończeniu konkursu i wystawy pokonkursowej prace należy odebrać osobiście (w siedzibie organizatora) lub przez osoby upoważnione w terminie do 4 tygodni. Po tym terminie prace nieodebrane przechodzą na własność organizatora. Nie przewiduje się zwrotnej wysyłki prac.

Dane uczestników konkursu będą chronione zgodnie z Ustawą o Ochronie Danych Osobowych (Dz. U. nr 133/97, poz. 883) oraz zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (RODO). Administratorem danych jest Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.

Rozstrzygnięcie konkursu i wręczenie nagród będzie miało miejsce podczas inauguracji XXV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej 19.09.2019 roku, która odbędzie się w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, ul. Romana Ingardena 6.

Prace laureatów konkursu zostaną zaprezentowane na wystawie towarzyszącej XXV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej i opublikowane w galerii na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. Dla laureatów przewidziane są nagrody rzeczowe oraz dyplomy podpisane przez Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie i Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

KARTA ZGŁOSZENIA DO KONKURSU PLASTYCZNEGO

zachwyt - zainteresowania - nauka

Imię i nazwisko uczestnika	
Wiek	
Adres, e-mail, nr telefonu uczestnika lub rodzica/ opiekuna uczestnika niepełnoletniego (imię i nazwisko rodzica/ opiekuna)	
Nazwa i adres szkoły	

Wyrażam zgodę na udział mojego dziecka/ podopiecznego:

.....
imię i nazwisko
w konkursie.

.....
miejscowość, data

.....
podpis rodzica/ opiekuna

Oświadczam, że jestem autorką/autorem prac podpisanych godłem zgłoszonych do konkursu plastycznego. Nieodpłatnie i na czas nieokreślony przenoszę prawo reprodukcji pracy konkursowej w celach reklamowych, informacyjnych, wydawniczych i naukowych. Jednocześnie z chwilą akceptacji regulaminu przenoszę majątkowe prawa autorskie przynależne nieodebranym w terminie pracom na rzecz Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

.....
miejscowość, data

.....
podpis autora

.....
miejscowość, data

.....
podpis rodzica/ opiekuna

Oświadczam, że wyrażam zgodę na przetwarzanie i wykorzystanie danych osobowych podopiecznego/dziecka dla celów niniejszego konkursu zgodnie z art. 6 ustawy z dnia 29.08.97 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. z 2002 r. nr 101, poz.926 j.t), oraz zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (RODO), w tym publikacji danych osobowych w przypadku otrzymania nagrody lub wyróżnienia.

.....
miejscowość, data

.....
podpis uczestnika lub rodzica/ opiekuna

**Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej
Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli
www.mcdn.edu.pl**

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków
tel. +48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41
www.mcdn.edu.pl
e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków
tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 422 30 26
www.krakow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23
tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18
www.nowysacz.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu

ul. Bema 4, 32-600 Oświęcim
tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93
www.oswiecim.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33;
tel. kom. 513 042 427

MCDN Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów
tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11
www.tarnow.mcdn.edu.pl
e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl
BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118;
tel. kom. 513 042 389

