

ZESZYTY NAUKOWE
KSW

Serie wydawnicze KSW

Debiuty Naukowe KSW (od 1998 r.)
Zeszyty Naukowe KSW (od 1997 r.)

Kujawska Szkoła Wyższa
we Włocławku

ZESZYTY NAUKOWE KSW

Tom XLIII

Półrocznik

seria C:
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 15
Nauczyciel, rodzic i uczeń w przestrzeni edukacyjnej



Włocławek 2016

Kolegium redakcyjne
Adam Wróbel (przewodniczący),
Jozef Jarab, Bazyl Degórski, Olena Bida, Jozef Bielak,
Marian Šuráb, Martin Dojčár, Larysa Lukianova,
Jaroslav Slepecký, Adam Żwirbla

Redaktor tomu
dr Beata Płaczkiewicz

Recenzenci tomu
prof. zw. dr hab. Marian Bybluk
(Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy)
prof. dr hab. Ryszard Gerlach
(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

Korekta językowa
Dorota Wojciechowska

Projekt okładki
Regina Magier

DTP
Maciej Kolanowski

© Copyright by Kujawska Szkoła Wyższa
Włocławek 2016

ISSN 2543-585X

Wydawca
Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
dawniej
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
87-800 Włocławek, pl. Wolności 1
tel. 660 713 891, faks 660 641 407
<http://www.ksw.wloclawek.pl>, e-mail: biurorektora@ksw.wloclawek.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie.....	9
-------------------	---

CZĘŚĆ PIERWSZA

MATERIAŁY POSEMINARYJNE

Zygmunt Wiatrowski

Psychologiczno-pedagogiczne aspekty dysleksji rozwojowej (refleksja wstępna).....	13
--------------------------------------------------------------------------------------	----

Maria Posłuszna-Owczar

Emocje a uczenie się.....	15
---------------------------	----

Beata Płaczekiewicz

Obraz siebie i samoocena uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się — analiza teoretyczna i przegląd badań	27
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Lidia Anna Wiśniewska

Trauma dziecka a funkcjonowanie szkolne.....	43
----------------------------------------------	----

Marek Zieliński, Jolanta Zielińska

Rola ruchu w procesie uczenia się.....	61
----------------------------------------	----

Paweł Jurkiewicz

Procesy integracji sensorycznej a uczenie się	69
-----------------------------------------------------	----

Robert Bielecki

Neurodydaktyka. Szansa czy złudzenie?	79
---------------------------------------------	----

Tomasz Borowiak

Stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu przez nauczycieli we współpracy z rodzicami (na przykładzie działań w Przedszkolu Publicznym nr 19 „Bajka” we Włocławku).....	91
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Jolanta Zielińska

Zaburzenia funkcji językowych jako jeden z symptomów dysleksji.....	105
---------------------------------------------------------------------	-----

Joanna Osowska Dziecko z dysleksją — w domu i w szkole	115
Mirosława Żbikowska Działalność Włocławskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Dysleksji w latach 1999–2016.....	123
CZĘŚĆ DRUGA ARTYKUŁY Z ZAKRESU PEDAGOGIKI	
Larysa Lukianova Kształcenie ustawiczne w kontekście rozwoju zawodowego w szczególności nauczycieli.....	133
Joanna Borowiak Najwyższy cel edukacji szkolnej w opinii studentów pedagogiki — kandydatów do zawodu nauczyciela.....	143
Ireneusz Jan Pyrzyk Zaspokajanie potrzeb opiekuńczych dzieci na gruncie rodziny i ich profilaktyczne znaczenie.....	153
Тетяна Кучай, Вікторія Бондар Теоретичні засади самовдосконалення вчителів в умовах неперервної освіти.....	165
Олександр Кучай Професійно-педагогічна підготовка вчителів в Україні.....	173
Jarosław Pułanecki Usamodzielnianie jako proces realizowany w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Podstawowe zagadnienia.....	181
Barbara Ziółkowska Bibliografia zawartości publikacji Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku (2015)	193
Informacje o autorach	215

TABLE OF CONTENTS

Introduction.....	9
FIRST PART	
TUTORIAL MATERIALS	
Zygmunt Wiatrowski Psychological and pedagogical aspects of developmental dyslexia (Preliminary cogitation).....	13
Maria Posłuszna-Owczar Emotions and learning.....	15
Beata Płaczekiewicz Self-concept and self-esteem in pupils with specific learning difficulties — theoretical analysis and the review of researches	27
Lidia Anna Wiśniewska A child's trauma and school functioning.....	43
Marek Zieliński, Jolanta Zielińska The role of the movement in the learning process	61
Paweł Jurkiewicz Processes of sensory integration and process of learning.....	69
Robert Bielecki Neurodidactics. Chance or illusion?	79
Tomasz Borowiak Teacher enhanced stimulation of speech development of children in a kindergarten in cooperation with parents (on the example in a Kindergarten No. 19 "Fairy Tale" in Włocławek)	91
Jolanta Zielińska Dysfunction of language as one of the symptoms of dyslexia.....	105

Joanna Osowska
A dyslexic child — at home and in the classroom..... 115

Mirosława Żbikowska
The activity of the Local Branch of the Polish Dyslexia Association
in Włocławek over the period 1999–2016..... 123

SECOND PART
ARTICLES ON PEDAGOGICAL ISSUES

Larysa Lukianova
Lifelong learning in the context of career development in particular
referring to teachers 133

Joanna Borowiak
The highest purpose of school education in the opinion of students
of pedagogy — candidates to the teaching profession..... 143

Ireneusz Jan Pyrzyk
Meeting the care needs of children on the basis of family as an element
of prevention to their learning difficulties 153

Tetiana Kuchai, Viktorija Bondar
Theoretical foundations for self-improvement teachers under lifelong
learning..... 165

Oleksandr Kuchai
Vocational and educational training teachers in Ukraine 173

Jarosław Pułanecki
Empowerment as a process carried out in residential institutions.
Essential issues 181

Barbara Ziółkowska
Bibliography of the publishing content of Cuiavian University
in Włocławek (2015) 193

Information about authors..... 215

WPROWADZENIE

Kolejny tom Zeszytów Naukowych Kujawskiej Szkoły Wyższej — już XLIII — w pierwotnych zamierzeniach miał być w całości poświęcony materiałom po seminarium naukowo-metodycznym zorganizowanym przez Wydział Nauk Pedagogicznych oraz Wydział Nauk o Zdrowiu w czerwcu 2016 r. pn. „Dysleksja rozwojowa i inne trudności w uczeniu się — aspekty naukowe oraz pragmatyczne”. Ostatecznie jednak rozszerzono zakres publikacji o inne artykuły, niezwiązane bezpośrednio z przebiegiem ww. seminarium. Można to umotywować kilkoma względami: troską o rozwój naukowy pracowników, dużym zainteresowaniem aktywnością publikacyjną, dążeniem do możliwie najszerszego akcentowania aspektów psychologiczno-pedagogicznych dotyczących takich procesów, jak edukacja, wychowanie czy opieka.

Zgodnie z powyższym, treści ujęte w tomie zostały uporządkowane w dwóch częściach: pierwszej, dotyczącej zagadnień poruszanych podczas seminarium oraz drugiej, poświęconej innym tekstom naukowym, które nie były prezentowane podczas wspomnianego spotkania.

Seminarium, o którym mowa, odbyło się w dniu 2 czerwca 2016 r. w Collegium Novum Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku. Bezpośrednimi odbiorcami byli uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z Włocławka oraz okolicznych miejscowości (stopień trudności podejmowanych zagadnień nie pozwalał na zaproszenie młodszych uczniów, których ten problem również może dotyczyć), jak również przedstawiciele środowiska oświaty — nauczyciele, wychowawcy, specjaliści, bezpośrednio zainteresowani i zaangażowani w działania diagnostyczno-terapeutyczno-profilaktyczne wobec zjawisk dysleksji rozwojowej i innych trudności w uczeniu się. Zgodnie z tytułem spotkania, na pierwszy plan wysunięto zagadnienie specyficznych trudności w uczeniu się, ale w tle znalazły się również tematy związane z trudnościami w uczeniu się o charakterze niespecyficznym. Problematyka uczenia się oraz związanych z tym procesem trudności została ujęta w sposób interdyscyplinarny poprzez wskazanie na akcenty medyczne, psychologiczne, pedagogiczne, społeczne czy lingwistyczne. Wśród prelegentów znaleźli się zarówno naukowcy — analizujący zagadnienia uczenia się z perspektywy teoretyczno-badawczej, jak i specjaliści, praktycy, dla których szczególnie ważne jest wykorzystywanie doniesień naukowych w sferze działalności pragmatycznej, ich weryfikowanie. Poruszone zostały zagadnienia odnoszące się do wskazanych obszarów, czyli powiązania pomiędzy układem nerwowym a procesami uczenia się, wyakcentowano związki między procesami emocjonalno-społecznymi

a uczeniem, wskazano na rolę ruchu w nabywaniu nowych sprawności. W odniesieniu do zagadnienia dysleksji rozwojowej, zaprezentowana została działalność Włocławskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Dysleksji, przybliżono codzienne funkcjonowanie osób dyslektycznych, ich sferę psychospołeczną, podkreślono współcześnie szeroko akcentowane aspekty lingwistyczne tego zaburzenia. Bardzo ciekawe wystąpienie dotyczyło także relacji zachodzących między traumą dziecięcą a funkcjonowaniem szkolnym, z uwzględnieniem procesów uczenia się.

Tematyka związana z dysleksją rozwojową i innymi trudnościami w uczeniu się ma charakter nie tylko aktualny, ale też doniosłe znaczenie praktyczne. Wskazuje się, iż trudności w uczeniu się o różnym podłożu dotyczą znaczącego odsetka dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Według Profesor Bogdanowicz¹ częstość występowania samej tylko dysleksji o umiarkowanym nasileniu dotyczy około 10% populacji uczniowskiej, z kolei tzw. głęboka dysleksja jest rozpoznawana u około 4% uczniów. Wskaźniki epidemiologiczne pokazują zatem potrzebę wieloaspektowego poznawania zjawiska trudności w uczeniu się i możliwych konsekwencji, z jakimi się wiążą.

Niewątpliwie każde dziecko wchodzi w etap edukacji szkolnej z optymizmem, chęcią i nadzieją na odniesienie sukcesu. Każde chce dobrze się uczyć, uzyskiwać pozytywne wyniki, być chwalonym przez nauczyciela czy rodziców, dorównywać swoim rówieśnikom — pojawia się wówczas porównywanie własnych osiągnięć z osiągnięciami innych. Na tle dzieci dobrze radzących sobie z wymogami szkolnymi, obserwuje się także uczniów mających trudności w osiągnięciu standardów wyznaczonych programem nauczania. Przyczyny takiego stanu mogą być różnorodne: od ryzyka dysleksji poprzez różnego rodzaju niepełnosprawności, trudności emocjonalne, zaniedbania środowiskowe itp. Niewątpliwie niezwykle ważne jest jak najwcześniejsze rozpoznawanie omawianych trudności, ujawnianie ich podłoża i mechanizmów, gdyż stwarza to podstawę do wdrażania adekwatnych i efektywnych oddziaływań wspierających. W przyszłości z kolei zapobiegnie to pogłębianiu się trudności w nauce szkolnej oraz doświadczaniu wtórnych problemów osobowościowych czy emocjonalno-motywacyjnych. Ważnym i rozsądnym krokiem było zobowiązanie pracowników szkół do prowadzenia „obserwacji pedagogicznej, w trakcie bieżącej pracy z uczniem, mającej na celu rozpoznanie u uczniów trudności w uczeniu się — w tym w przypadku uczniów klas I–III szkoły podstawowej — ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się [...]”².

¹ M. B o g d a n o w i c z, *Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne*, [w:] *Uczeń z dysleksją w szkole*, pod red. M. B o g d a n o w i c z i A. A d r y j a n e k, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2005.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (§ 19, ust. 2, pkt 2), www.isap.sejm.gov.pl [dostęp: 26.11.2016].

Grupa uczniów z trudnościami w uczeniu się czy o charakterze specyficznym, czy niespecyficznym stanowi populację mało homogeniczną. Oznacza to duże zróżnicowanie wewnętrzne, a zatem dzieci i młodzież, które doświadczają problemów w nauce szkolnej różnią się między sobą w aspekcie takich czynników, jak np. zakres trudności w uczeniu się, ich nasilenie, obserwowane symptomy, etiologia trudności, wiek diagnozy, czas wdrażania oddziaływań terapeutycznych. Powoduje to konieczność indywidualizacji i dostosowania sposobów, metod i form wspierania do indywidualnej sytuacji, potrzeb i możliwości danego ucznia. Stwarza to szansę minimalizowania trudności oraz uzyskiwania osiągnięć na miarę jednostkowych predyspozycji, co z kolei będzie łączyło się z uzyskiwaniem wiary w siebie, budowaniem korzystnej samooceny i szansą na prawidłowy rozwój osobowościowy.

Oddając niniejszy zbiór opracowań, wyrażam nadzieję, iż każdy Czytelnik znajdzie w nim coś, co zainteresuje, zainspiruje, skłoni do refleksji. Skorzystać mogą zarówno nauczyciele, specjaliści, ale również rodzice, studenci czy uczniowie, których poruszane zagadnienia mogą bezpośrednio dotyczyć. Takie wielostronne ujęcie poruszanej tematyki może posłużyć teoretykom i badaczom jako bodziec do kolejnych poszukiwań badawczych, także praktykom ukierunkowanym na bezpośrednią pomoc i wpieranie. W związku z dążeniem do coraz szerszego „upraktyczniania” programów studiów, w pełni uzasadnione staje się ujęcie w Zeszytach Naukowych opracowań nauczycieli, praktyków, terapeutów, którzy posiadają bardzo bogate doświadczenie zawodowe i dzięki możliwości publikowania zyskują okazję do dzielenia się nim z innymi.

Kończąc, chcę serdecznie podziękować Autorom poszczególnych publikacji za ich sprawne opracowanie oraz właściwą troskę i świadomość znaczenia jednostkowego i ogólnospołecznego podjętych zagadnień naukowych.

dr Beata Płaczkiwicz
dziekan
Wydziału Nauk Pedagogicznych
KSW we Włocławku

Zygmunt Wiatrowski

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE ASPEKTY DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ (REFLEKSJA WSTĘPNA)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA (PRELIMINARY COGITATION)

W *Wielkiej Encyklopedii PWN* czytamy: „dysleksja — utrata już opanowanej umiejętności czytania, najczęściej u osób dorosłych wskutek uszkodzenia mózgu, określana jako dysleksja nabyta bądź dysleksja traumatyczna; łagodna postać całkowitej utraty umiejętności czytania (aleksji) [...]. W znaczeniu drugim wyróżnia się też dysleksję rozwojową, tj. specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisanie u dzieci [...]. Obecnie uważa się, że obserwowane w wieku szkolnym specyficzne trudności i błędy w czytaniu i pisaniu stanowią przejaw leżących u ich podstaw zaburzeń prostszych funkcji”¹.

Z kolei w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* w szeroko opracowanym haśle m.in. napisano: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się; specyficznym o podłożu językowym [...]. Trudności w rozpoznawaniu słów są zwykle niewspółmierne do wieku oraz zdolności i umiejętności szkolnych; nie są rezultatem opóźnienia rozwojowego ani zaburzeń sensorycznych”². Autorka powyższego hasła podkreśla również, że poszukiwaniem przyczyn dysleksji zajęli się głównie przedstawiciele nauk przyrodniczych, a swoje badania łączyli przede wszystkim ze sferą mechanizmów fizjologii człowieka³.

W danej sytuacji należy podkreślić, że we wcześniej przytoczonych formułach definicyjnych bardzo wyraźnie zaakcentowano także rolę nauk psychologicznych i pedagogicznych, szczególnie w okresie edukacji szkolnej, oraz że z tych właśnie powodów wyróżnia się również odmianę dysleksji pod nazwą dysleksja rozwojowa (stanowiącą formułę tematyczną zorganizowanego przez dr Beatę Płackiewicz oraz dr Marię Połuszną-Owczarż środowiskowego

¹ *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 7 (autor hasła — Marta Bogdanowicz), Warszawa 2002, s. 502.

² J. D y r d a, *Dysleksja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 849.

³ Tamże, s. 850.

seminarium naukowo-metodycznego w ramach Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz Wydziału Nauk o Zdrowiu Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku — czerwiec 2016 r.).

Już dotychczas zaakcentowane właściwości ogólne dysleksji — jako dziedziny wiedzy i działań naukowo-dydaktycznych — skłaniają do ich traktowania jako konstelacji interdyscyplinarnej. Oznacza to, że dysleksja jako współczesna dziedzina wiedzy naukowej i dydaktycznej zarazem stanowi złożony układ strukturalny oraz problemowy o wyraźnych tendencjach integracyjnych. Dla lepszego przybliżenia się do istoty rzeczy odnieśmy się przez chwilę do często ostatnio wyróżnianych i podkreślanych tendencji rozwoju wiedzy i działań naukowych.

Świat współczesny, nasycony licznymi dążeniami do integracji i globalizacji, powoduje wyłanianie i rozszerzanie się coraz bardziej tendencji także do włączania się w dany nurt nauki i działalności twórczej. Wyrazem tegoż dążenia staje się m.in. łączenie różnych w zasadzie dyscyplinarnie wyizolowanych działań naukowych i dochodzenia do rozwiązań siłami niejako wspólnymi. Chodzi w szczególności o łączenie się różnych nurtów działań, stanowiących dotychczas domenę określonych tylko dyscyplin i subdyscyplin naukowych w możliwie zwarte organizacje, np. pod nazwami: nauki o człowieku, nauki o pracy, nauki o człowieku dorosłym, nauki o wielostronnym rozwoju itp.⁴

Nas — zgodnie z tytułem opracowania — interesują głównie problemy dysleksji w konstelacji interdyscyplinarnej z akcentami na ich wymowę, głównie psychologiczną i pedagogiczną.

Uzasadnienie dla takiego podejścia narracyjnego wynika m.in. z okoliczności, że we współczesnej dysleksji, jako dziedziny wiedzy naukowej, wyróżnia się przynajmniej kilka działów, w tym pod nazwami: koncepcja genetyczna, koncepcje organiczne, koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego, koncepcje lingwistyczne i inne⁵.

Ważny przy tym staje się nakaz głównie profesjonalny, oddający istotę powołania psychologicznego i pedagogicznego, iż powinnością każdego nauczyciela, a tym bardziej pedagoga i psychologa, jest czynić wszystko, co tylko możliwe, aby każde dziecko i każda osoba dochodziły do pełnych możliwości i kompetencji w zakresie swobodnego komunikowania się międzyludzkiego.

Kontakt werbalny w owym komunikowaniu się społecznym odgrywa rolę pierwszoplanową w każdym okresie życia Osoby.

⁴ Patrz: Z. W i a t r o w s k i, *Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*, „Problemy Profesjologii”, Zielona Góra 2015 (nr 1/2015, s. 13–24).

⁵ J. D y r d a, *Dysleksja...*

Maria Postusznna-Owczar

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku,
Kujawsko-Pomorski Ośrodek Adopcyjny w Toruniu Oddział we Włocławku,
Poradnia Psychologiczna dla Dzieci i Młodzieży
Samodzielnego Publicznego Zespołu Przychodni Specjalistycznych we Włocławku)

EMOCJE A UCZENIE SIĘ

Słowa kluczowe: emocje; motywacja; inteligencja emocjonalna; inteligencja poznawcza; uczenie się.

EMOTIONS AND LEARNING

Key words: emotions; motivation; emotional intelligence; cognitive intelligence; learning.

Wprowadzenie

Współcześnie coraz więcej miejsca poświęca się zagadnieniom emocji w procesie edukacji. W psychologii edukacji emocje definiowane są jako złożony proces uwzględniający pobudzenie, subiektywne doświadczenia, zmiany fizjologiczne, ekspresję i tendencje do określonych zachowań. Stanowią filtr, który decyduje o tym, jakie informacje zostaną przyjęte i przechowane w pamięci. Emocji nie da się oddzielić od poznania i uczenia się, to od nich bowiem zależy, w jaki sposób informacje są interpretowane i przechowywane. Ponadto działają one inicjująco i modyfikująco na określone zachowanie. Uwzględnienie wpływu procesów emocjonalnych na przebieg i efekty uczenia się i nauczania staje się coraz bardziej aktualnym wyzwaniem dla psychologów, pedagogów i nauczycieli. Należy jednak podkreślić, że wzajemny związek poznania i emocji jest zagadnieniem skomplikowanym, a ponieważ znaczenie i wpływ emocji odkrywano stopniowo, wiele jego aspektów nadal oczekuje na weryfikację, poznanie i opisanie. Jest to zarazem problem niezwykle istotny dla funkcjonowania człowieka w trudnym i złożonym współczesnym świecie.

Znaczenie emocji w procesie uczenia się

Zarówno emocje, jak i procesy motywacyjne są niezwykle istotne w zdobywaniu, przetwarzaniu i stosowaniu informacji — na równi z inteligencją, dobrą pamięcią i zdolnością uczenia się¹.

Organem, który pozwala odczuwać i myśleć, uczyć się i pamiętać, tworzyć i marzyć, nabywać i przejawiać stany emocjonalne jest mózg, a najbardziej istotnymi obszarami mózgu, stanowiącymi podłoże wymienionych procesów są układ brzeźny (limbiczny) i kora mózgowa. Decydującą strukturą w mózgu, odpowiedzialną za kształtowanie emocji, jest system limbiczny. Ta część mózgu wpływa nie tylko na powstawanie odczuć, ale i na myślenie, z czego wynika, że między tymi procesami istnieje wzajemna zależność. Pozytywne wrażenia przy wykonywaniu różnych czynności myślowych stymulują oprócz tego koncentrację uwagi i utrzymują ją na wysokim poziomie².

Najnowsze badania neurofizjologiczne wskazują na ciało migdałowate jako „stację przekaźnikową” między emocjami i danymi zmysłowymi pozwalającymi na konstruowanie obrazu świata. Struktura ta wiąże się bowiem z uwagą. Otrzymuje ona dane sensoryczne płynące przez hipokamp do obszarów sensorycznych kory. Stwierdzono, że u człowieka więcej neuronów ciała migdałowatego reaguje na bodźce nieprzyjemne niż na przyjemne.

Znaczenie czynników emocjonalnych w procesach uwagi docenia teoria mikrogenetyczna dzięki uwzględnieniu hierarchicznej (piętrowej) organizacji mózgowia, związanej z przetwarzaniem informacji. Najniższe piętro, tj. pień mózgowia (w tym śródmózgowie), reaguje na bodźce niezbędne do przetrwania, system limbiczny reaguje na bodźce naładowane emocjonalnie, a kora mózgowa przetwarza bodźce ważne ze względu na wyznaczony cel, przy czym kluczową rolę odgrywają tu płaty czołowe i układy związane z pamięcią roboczą i perspektywną. Piętra te nie działają niezależnie, w izolacji od siebie, dlatego w przetwarzaniu korowym zostają zachowane elementy pierwotnego, emocjonalnego przetwarzania limbicznego³.

Układ limbiczny zaangażowany jest w powstawanie stanów emocjonalnych, koordynację czynności układu somatycznego i autonomicznego, w procesy poznawcze, uczenie się, pamięć. Bliski związek anatomiczny wyjaśnia np. dlaczego emocje i pamięć są ze sobą ściśle związane i lepiej przechowujemy te ślady pamięciowe, które powstały przy odpowiednim poziomie emocji (gdy

¹ F. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe teorie*, t. 2, *Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2010.

² E. Petlak, J. Zająca, *Rola mózgu w uczeniu się*, Wyd. PETRUS, Kraków 2010.

³ M. Pąchalska, B.L.J. Kaczmarek, J.D. Kropotow, *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, PWN, Warszawa 2014.

jesteśmy czymś zainteresowani), niż wtedy, gdy poziom pobudzenia jest zbyt niski (jesteśmy czymś znudzeni) lub zbyt wysoki (jesteśmy w silnym stresie).

Emocje w procesie uczenia się i nauczania odgrywają ważną rolę z trzech powodów.

1) Po pierwsze, wpływają pozytywnie lub negatywnie na zainteresowanie, osiągnięcia oraz zaangażowanie ucznia w proces uczenia się.

2) Po drugie, wspierają lub zaburzają indywidualny proces rozwoju dzieci i młodzieży, stanowiąc centralny element ich zdrowia psychicznego i dobrego lub zaburzonego funkcjonowania.

3) Emocje są centralnym czynnikiem kształtującym aktywność zawodową samego nauczyciela⁴.

Emocje występują w ścisłym związku i współdziałaniu z procesami poznawczymi. Związek ten jest dwustronny, gdyż można obserwować zarówno wpływ emocji na procesy poznawcze, jak i wpływ procesów poznawczych na powstawanie i rozwój określonego rodzaju uczuć.

Emocje wpływają na procesy poznawcze, a niekiedy są nawet warunkiem wstępnym ich uruchomienia. Pełnią różne funkcje:

1) funkcję orientacyjną — emocje dostarczają informacji o obiektach,

2) funkcję aktywacyjną — emocje dostarczają energii koniecznej do uruchomienia i przeprowadzania różnych operacji poznawczych,

3) funkcję „modulacyjną” — emocje dostarczają takiej ilości energii, która zapewnia optymalne funkcjonowanie procesów poznawczych,

4) funkcję metapoznawczą, która związana jest z orientacją we własnych procesach poznawczych i wyborem takich procedur, które mogą być najbardziej efektywne w danej sytuacji⁵.

Emocje pełnią ważną rolę, ponieważ modulują zachowanie. Można je uważać za czynnik motywujący do zachowań ukierunkowanych na radzenie sobie ze zdarzeniami, które je wywołują. Można je też traktować jako podstawowe źródło decyzji, a także i kontroli zachowań. Emocje, odzwierciedlające stosunek jednostki do rzeczywistości, pełnią ważną funkcję przystosowawczą — umożliwiają wykrywanie w otoczeniu tego, co dla człowieka ma znaczenie. Wpływają zarazem na działanie, na wielkość mobilizowanej energii i kierunek jej wydatkowania.

Także emocje rodziców, nauczycieli i innych osób mają olbrzymi wpływ na kształtowanie sfery emocjonalno-motywacyjnej, poznawczej i społecznej dzieci. Jednym z najważniejszych aspektów roli nauczyciela jest jego reakcja na sukces i niepowodzenie uczącego się.

⁴ I. Grzegorzewska, *Emocje w procesie uczenia i nauczania*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, 2012, nr 1(57), s. 39–48.

⁵ M. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Rola emocji w sterowaniu działaniem jest duża, zwłaszcza we wcześniejszych okresach rozwojowych. Emocje szczególnie silnie ukierunkowują czynności poznawcze małego dziecka. W miarę dojrzewania struktur poznawczych proces odzwierciedlania rzeczywistości osiąga coraz większą autonomię i jego przebieg staje się względnie niezależny od towarzyszących mu wewnętrznych i zewnętrznych okoliczności⁶. Stopniowo jednak człowiek zaczyna z własnej woli podejmować nawet trudne działania bez względu na ich znaczenie emocjonalne. W toku rozwoju wpływ emocji na kierunek działania zmniejsza się.

Ukierunkowujące oddziaływanie emocji ujawnia się w funkcjonowaniu intelektualnym. Wywierają one selekcyjny wpływ na czynności poznawcze. W procesie edukacji emocje stanowią filtr, który decyduje o tym, jakie informacje zostaną przyjęte i przechowane w pamięci, gdyż bowiem od nich zależy, jakie znaczenie ma zdobyta wiedza i jak jest ona magazynowana. Dla przykładu można podać, że pod wpływem wrażliwości uczuciowej pamięć staje się selektywna, decyduje bowiem o wyborze tego, co zostanie zakodowane i utrwalone na krócej lub dłużej. Te same zdarzenia mogą być zapamiętywane różnie przez różnych ludzi w zależności od ich osobistych przeżyć i stanów emocjonalnych⁷.

Podkreślając wpływ emocji na procesy poznawcze, należy zauważyć:

1) Tylko te informacje, które powtarzają się często, ewentualnie niosą ładunek emocjonalny, są kolejno zapisywane do pamięci długookresowej. Właśnie w zapisywaniu i następnie utrwalaniu tych informacji kluczową rolę odgrywa hipokamp.

2) Człowiek łatwiej dostrzega i lepiej zapamiętuje to, co dla niego ma wartość emocjonalną, natomiast ma trudności w dostrzeganiu tego, co wywołałoby u niego emocje ujemne.

3) W przypadku, gdy emocje są zbyt silne, może dojść do zniekształcenia odbierania informacji.

4) Często zdarza się, że zbyt duże zaangażowanie emocjonalne człowieka w to, co robi, przeszkadza mu w pracy, a wręcz obniża jej efekty.

Inteligencja poznawcza i emocjonalna

Nie ma działań uczuciowo obojętnych, zachodzi bowiem ścisły związek pomiędzy emocjami a efektywnym funkcjonowaniem człowieka. Wyrazem tego

⁶ Tamże.

⁷ J. De R o t r o u, *Pamięć doskonała*, Wyd. W.A.B., Warszawa 2010.

jest m.in. wprowadzenie obok inteligencji poznawczej pojęcia inteligencji emocjonalnej⁸.

Według D. Golemana waga emocji i racjonalizmu jest w naszym życiu jednakowa. To, co jest ważne, to sprawna komunikacja pomiędzy naszymi uczuciami, emocjami i naszą racjonalną stroną. W naszym emocjonalnym mózgu koncentrują się doświadczenia związane z odbiorem uczuć, nasza emocjonalna historia. Racjonalny mózg sortuje, liczy, kalkuluje, przygotowuje nam pewien wykaz. Mózg emocjonalny przejmuje go i podejmuje decyzje na podstawie swoich doświadczeń. Podstawą inteligencji emocjonalnej jest pięć szczególnych własności albo zdolności, które powinniśmy wspierać i rozwijać już od wieku dziecięcego:

- świadomość — poznanie własnych emocji,
- zaradność — kierowanie własnymi emocjami,
- automotywacja — zdolność motywowania siebie samego,
- empatia — zainteresowanie innymi ludźmi,
- angażowalność — stosunki międzyludzkie⁹.

Należy tutaj podkreślić, że uczniowie są bardzo emocjonalni. Ta emocjonalność przejawia się przede wszystkim w tym, że ich odczucia, uwaga, wyobrażenia i działanie mózgu są często zabarwione emocjami. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym, nie kierują się jeszcze swoimi uczuciami i emocjami i ich zewnętrznymi przejawami — radością, smutkiem, strachem, zadowoleniem lub jego brakiem i dlatego okazują je bardzo spontanicznie. Odnaczają się wielką zmiennością emocjonalną, często zmieniają nastrój, są skłonni do afektów, krótkich i burzliwych objawów radości, smutku, gniewu i strachu. Zdolność do kierowania swymi uczuciami, sterowania ich niepożądanymi objawami, a tym samym inteligencja emocjonalna rozwija się z wiekiem. Wszystko to ma wpływ na proces poznawania rzeczywistości¹⁰.

Istnieją dwa podejścia do problemu relacji pomiędzy emocjami a procesami poznawczymi. Jedno z nich zakłada, że emocja wyprzedza poznanie — ocena afektywna bodźca pojawia się wcześniej niż jego pełna identyfikacja poznawcza. Powstałe w tej sytuacji emocje wywołują nacechowanie afektywne następnego zdarzenia. Jest to zjawisko torowania afektywnego. Natomiast teoria o pierwotności poznania zakłada, że warunkiem pojawienia się emocji jest ocena zdarzenia. Niezależnie od podejścia nie budzi wątpliwości, że emocje u człowieka mogą znajdować się w służbie procesów poznawczych, a procesy poznawcze mogą znajdować się w służbie emocji. Pomiędzy poznaniem a emocją istnieje silny związek. Rozumienie i poznanie świata jest uzależnione od pojawiania się emocji, które z jednej strony wzmacniają proces kodowania

⁸ *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1999.

⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, 2007.

¹⁰ E. Petlak, J. Zajacova, *Rola mózgu...*

informacji w pamięci, a z drugiej decydują o procesie dekodowania (przywoływania do świadomości).

Emocje pozytywne a uczenie się

Emocje pełnią ważną funkcję w sytuacjach stresowych. Różnica pomiędzy pozytywnym, lekkim stresem a distresem albo zagrożeniem jest jednoznaczna. Pozytywny albo niewielki stres jest korzystny w trakcie nauki, natomiast distres i zagrożenie działają negatywnie¹¹.

Badania wykazały, że pozytywne emocje mają zdolność do odwracania skutków emocji negatywnych, a przykładem są tutaj zależności psychosomatyczne, np. pod wpływem scen humorystycznych normuje się czynność naczyniowo-sercowa, która została wcześniej zaburzona pod wpływem silnego stresu. Człowiek pod wpływem pozytywnych emocji: radości, zadowolenia, dumy zwiększa zakres procesów uwagi, pamięci, myślenia, uczestniczących w rozwiązywaniu problemu, staje się bardziej elastyczny i twórczy. Wskutek tego poszerzenia poznawczego łatwiej dochodzi do budowania zasobów intelektualnych a także społecznych. Natomiast emocje negatywne, takie jak np. przygnębienie i smutek to emocje związane z niemożnością realizacji celu lub roli społecznej, ich konsekwencją jest zniechęcenie i odstąpienie od działania.

Manfred Spitzer w książce *Jak się uczy mózg* opisuje, w jaki sposób emocje sprzyjają lub utrudniają uczenie się. Zaangażowanie emocjonalne znacząco poprawia wyniki uczenia się. Emocje pomagają nam odnaleźć się w skomplikowanym świecie. Nasze ciało sygnalizuje radość lub niemiłe uczucia na długo przed tym, nim się zorientujemy, dlatego je odczuwamy. Potrafi bardzo szybko przystosować się do sytuacji ekstremalnych, co pokazują przede wszystkim badania nad stresem. Uczenie powinno się opierać na pozytywnych emocjach. Nauka może, i powinna, być przyjemnością, sposobem przyjemnego poznawania otaczającego świata¹².

¹¹ Tamże.

¹² M. Spitzer, *Jak się uczy mózg*, PWN, Warszawa 2008.

Uwagi praktyczne

O sukcesach dziecka w szkole decydują głównie takie cechy emocjonalne i społeczne, jak: pewność siebie, ciekawość, wiedza o tym, jakiego zachowania oczekuje się od niego i jak ma powściągnąć impuls, by nie zachować się źle, umiejętność czekania, stosowania się do wskazówek i zwracania się do nauczyciela o pomoc. Wielu uczniom, którzy mają problemy w szkole, brakuje elementów inteligencji emocjonalnej, przez co sprawiają coraz większe problemy emocjonalne.

Dzieci odznaczające się umiejętnościami świadczącymi o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej są zwykle bardziej lubiane w środowisku rówieśniczym, częściej uczestniczą w zabawach, powierza się im odpowiedzialne role, mają więc więcej okazji do zdobywania nowych doświadczeń, a tym samym do uczenia się nowych umiejętności. Ich podstawowe zdolności emocjonalne są jak dobra lokata generująca ciągle nowe zyski.

Nasze szkoły koncentrują się głównie na zdolnościach intelektualnych. Znaczenie inteligencji emocjonalnej jest jeszcze zbyt rzadko dostrzegane. Programy szkolne są często przeładowane, a umiejętności emocjonalne traktuje się marginalnie. Potrzeby emocjonalne uczniów nie zawsze są zauważane przez rodziców, nauczycieli bądź z braku czasu, bądź z braku odpowiedniej wiedzy czy umiejętności. A przecież znajomość zagadnień związanych z inteligencją emocjonalną jest kluczem do sukcesu.

W związku z tym, że rola inteligencji emocjonalnej jest często niedoceniana, pojawiło się wiele problemów nurtujących dzieci, nauczycieli i rodziców:

— W szkole coraz częściej spotkać można dzieci, które nie lgną do towarzystwa, stronią wręcz od rówieśników, zamykają się w sobie i wolą przebywać same.

— Są dzieci, które są przygnębione, permanentnie okazują niezadowolenie i są ogólnie w złym nastroju. Brak im dziecięcej spontaniczności mają problemy z kontaktami rówieśniczymi.

— Wiele dzieci, mimo że ich iloraz inteligencji jest wysoki, osiąga słabe wyniki, gdyż są zbyt nadpobudliwe albo nerwowe, by się skoncentrować. Postępują wtedy bezmyślnie, nie zastanawiając się głębiej nad skutkami swego postępowania i nie potrafią opracować strategii swych działań.

— Są dzieci, które nie potrafią panować nad swoimi emocjami. Wpadają one często w stan przykrego napięcia emocjonalnego wywołanego niemożnością osiągnięcia zamierzonego celu. Konflikty i nieporozumienia rozstrzygają zazwyczaj przy pomocy siły.

— Dzieci gnębią różne lęki i obawy, np. przed poniżeniem, ośmieszeniem, osamotnieniem. Lęk niweczy próby skupienia się na czymś innym, a przez to obniża sprawność intelektualną. Dziecko koncentruje się tylko na tych przykrych bodźcach, przez co gorzej się uczy, mniej sprawnie działa.

— Dzieci dręczy jeszcze inny rodzaj lęków związanych z obrazem własnej osoby. Składają się na niego wyobrażenia i oczekiwania, jakie osoba ma wobec siebie. Kształtują się one pod wpływem informacji płynących od rodziców, nauczycieli i rówieśników. Rodzenie się przeróżnych lęków ułatwia niska samoocena, będąca wynikiem ciągłego uzyskiwania na swój temat negatywnych informacji, doznawania niepowodzeń, niespełniania zakładanych oczekiwań¹³.

Społeczno-poznawcza koncepcja R. Pekruna wskazuje, że emocje uczniów w kontekście edukacji mogą być pozytywnie wzbudzone poprzez wzmacnianie ich poczucia kompetencji i kontroli nad procesem uczenia się i jego wynikami oraz poprzez kształtowanie właściwej oceny tej aktywności i jej efektów¹⁴. Można tego dokonać na kilka sposobów:

1) Po pierwsze, przez dbanie o jakość instrukcji poznawczych i wymagań stawianych uczniowi. Jasno określone, wyraźne, odpowiednie do możliwości ucznia zadania wzbudzają pozytywne emocje dotyczące osiągnięć i przyczyniają się do wzrostu poczucia kontroli nad procesem uczenia się oraz pozytywnego wartościowania procesu uczenia się i jego efektów.

2) Po drugie, poprzez wzbudzanie motywacji i kształtowanie wartości wykonywanych zadań, zarówno w klasie, jak i domu. Nauczyciele i rodzice mogą „zarazić” uczniów swoim entuzjazmem do nauki i pozytywnych wyników szkolnych.

3) Kolejnym aspektem wykorzystania koncepcji emocji osiągnięć w procesie edukacji jest kształtowanie wspierającego środowiska, które sprzyja uczeniu się i osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Dzieje się tak poprzez uczenie autonomii i kooperacji (indywidualne vs. zespołowe uczenie się). Pozwolenie uczniom na niezależność podczas zdobywania nowej wiedzy i umiejętności wspiera ich poczucie kompetencji, pozytywnie wpływa na proces wartościowania realizowanych zadań, a w konsekwencji wzbudza pozytywne emocje. Dodatkowo praca zespołowa zapewnia realizację wielu potrzeb społecznych dzieci i młodzieży, a tym samym przyczynia się do zwiększenia zaangażowania w proces uczenia się. Należy przy tym pamiętać, aby zadania zespołowe nie przekraczały indywidualnych możliwości uczniów. Jeśli wymagania są zbyt duże, a jednocześnie prowokuje się zachowania rywalizacyjne sprzyja to doświadczeniu negatywnych emocji, takich jak lęk, wstyd i poczucie bezradności.

4) Kolejną uwagą praktyczną jest odpowiednia struktura realizowanych celów i oczekiwań co do efektów uczenia. Odpowiednio sformułowane cele powinny uwzględniać trzy aspekty: indywidualny, rywalizacyjny i kooperacyjny. Uwzględnienie wieloczynnikowej struktury celów pozwala uczniom o różnym potencjale na pozytywną ocenę swoich kompetencji, a tym samym

¹³ M. Anglart-Maciejewska, *Wpływ emocji i inteligencji emocjonalnej na postępy w nauce*, edux.pl, www.edukacja.edux.pl/p-6542-wplyw-emocji-i-inteligencji-emocjonalnej-php

¹⁴ R. Pekrun, *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, „Educational Psychology Review”, 2006, 18(4).

przyczynia się do wzbudzania pozytywnych emocji. Na przykład uczniowie przeciętni będą mieli większe poczucie kontroli przy indywidualnych i zespołowych aspektach realizowanych celów w porównaniu z celami rywalizacyjnymi, ale ich średni emocjonalny afekt ulegnie wyrównaniu.

5) Jedną z ważniejszych konsekwencji uwzględniania emocjonalnej analizy realizowanych podczas uczenia celów jest powstrzymanie niezdrowej rywalizacji.

6) Należy dbać o odpowiednie informacje zwrotne przekazywane uczniowi po jego sukcesie lub porażce. Nieustanne negatywne oceny otrzymywane przez danego ucznia powodują obniżenie poczucia kontroli nad procesem uczenia, a tym samym przyczyniają się do wzbudzenia takich emocji, jak niepokój czy bezradność. Ciągła koncentracja na niepowodzeniach gwałtownie zmniejsza zaangażowanie ucznia i obniża szanse na pozytywne wyniki¹⁵.

Należy przy tym zaznaczyć, że społeczno-poznawcza koncepcja emocji osiągnięć może być wykorzystywana nie tylko w odniesieniu do przeżyć uczniowskich, ale także do emocji doświadczanych przez nauczyciela. Przeżywane przez niego uczucia wpływają przecież na jego umiejętności praktyczne w zakresie przekazywanej wiedzy, profesjonalnego kształtowania współpracy między uczniami oraz przyczyniają się do jego rozwoju osobistego i dobrego samopoczucia w podobny sposób, jak wpływają na efekty uczenia się i samopoczucie ucznia. Emocje nauczyciela doświadczane w klasie są podstawowym czynnikiem kształtującym jego aktywność zawodową.

Motywacja i emocje są dla edukacji niezbędne, ponieważ razem zapewniają, że uczniowie w dużym stopniu przyswajają nową wiedzę i umiejętności. Gdyby wszystko, czego się uczymy, było ciekawe młodzi ludzie w naturalny sposób by się w to angażowali. Jednak młodzież ma do czynienia z wieloma zadaniami, które się jej nie podobają, które nie są interesujące lub w przypadku których młodzi ludzie nie czują się kompetentni, by je wykonać. Należy więc tak przystosować program nauczania i sposób prowadzenia lekcji do tego, by uczniowie postrzegali zajęcia jako ciekawsze, celowe i przyjemne. Prowadzący powinni dokładać starań, by uczniowie czuli się kompetentni w rozwiązywaniu zadań. W pracy pedagogicznej trzeba cały czas pamiętać o tym, że młodzi ludzie skuteczniej się uczą, kiedy rozumieją, jak działają ich systemy motywacji i emocji oraz w jaki sposób mogą zwiększyć swoją motywację¹⁶.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ F. Benavides, H. Dumont, D. Instance, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wyd. Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.

Wnioski

1) Emocje w procesie uczenia się i nauczania odgrywają szczególną rolę. Związek pomiędzy procesami emocjonalno-motywacyjnymi a procesami poznawczymi jest dwustronny.

2) Uczenie powinno się opierać na pozytywnych emocjach.

3) Niewielki stopień lęku może być użyteczny we wspieraniu uczenia się, lecz zbyt dużo lęku będzie wywoływało odwrotny skutek i zahamuje ten proces. To, jaki stopień lęku motywuje, a jaki hamuje zależy od wielu czynników, m.in. od indywidualnego poziomu odporności na stres, trudności i rodzaju zadania, wymagań otoczenia, samooceny itd.¹⁷

4) Strach, obawa i stres mogą wprawdzie wywołać krótkotrwałą poprawę zapamiętywania nowych treści, ale długofalowo prowadzą jednak do negatywnych skutków przewlekłego stresu.

5) Emocjonalizacja procesu nauczania wpływa na zwiększenie aktywności i motywację ucznia, a więc i na jego końcowe wyniki. Istnieje małe prawdopodobieństwo, że przy braku motywacji do uczenia się efekt uczenia się będzie satysfakcjonujący.

6) W Stanach Zjednoczonych istnieją programy szkolne z zakresu rozwoju emocjonalnego i społecznego. Opierają się na teorii inteligencji emocjonalnej i uczą samoświadomości, zachowań interpersonalnych, podejmowania decyzji, empatii, rozwiązywania problemów osobistych i społecznych, kontrolowania szczególnie trudnych emocji.

7) Rezultaty tych zajęć to pozytywne zmiany nie tylko w sferze emocjonalnej. Dzieci biorące w nich udział lepiej przyswajają wiedzę, zaczynają odnosić większe sukcesy szkolne, stają się spokojniejsze, weselsze, bardziej pewne siebie, rozważne i wrażliwe, lepiej radzą sobie ze stresem, są szczęśliwsze i bardziej wszechstronnie przygotowane do życia społecznego.

Streszczenie

Emocje w procesie uczenia się odgrywają znaczącą rolę. Mimo istnienia naukowych doniesień dotyczących powyższego zagadnienia, związek procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych nie zawsze bywa doceniany i wykorzystywany w praktyce, co skutkuje nie tylko niższą efektywnością w nauce, ale także pojawieniem się coraz liczniejszych problemów związanych z występowaniem zaburzeń emocji i zachowania w populacji uczniowskiej. W niniejszym artykule zwrócono szczególną uwagę na to, iż zwiększenie kompetencji emocjonalnych dzieci i młodzieży poszerza ich możliwości uczenia się oraz wzmacnia nauczanie i oddziaływanie szkoły na uczniów.

¹⁷ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.

Summary

Emotions are very significant in the process of learning. Despite scientific research on the subject, connection between cognitive and emotional-motivating processes has not always been appreciated and applied in practice, hence lower effectiveness in learning and more and more emotional and behavioral disorders in the population of students. This paper stresses the fact that increasing emotional competence of children and youth has positive influence on their learning capabilities. It also strengthens the role of school and teaching.

Literatura

- Anglart-Maciejewska M., *Wpływ emocji i inteligencji emocjonalnej na postępy w nauce*, educ.pl, www.edukacja.educ.pl/p-6542-wplyw-emocji-i-inteligencji-emocjonalnej-php
- Benavides F., Dumont H., Instance D., *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wyd. Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- De Rotrou J., *Pamięć doskonała*, Wyd. W.A.B., Warszawa 2010.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, 2007.
- Grzegorzewska I., *Emocje w procesie uczenia i nauczania*, „*Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja*”, 2012, nr 1(57).
- Matczak M., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Pąchalska M., Kaczmarek B.L.J., Kropotow J.D., *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, PWN, Warszawa 2014.
- Pekrun R., *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*, “*Educational Psychology Review*”, 2006, 18(4).
- Petlak E., Zajacova J., *Rola mózgu w uczeniu się*, Wyd. PETRUS, Kraków 2010.
- Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1999.
- Spitzer M., *Jak się uczy mózg*, PWN, Warszawa 2008.
- Zimbardo F., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe teorie*, t. 2, *Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2010.

Beata Płackiewicz

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

OBRAZ SIEBIE I SAMOOCENA UCZNIÓW
ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ
— ANALIZA TEORETYCZNA I PRZEGLĄD BADAŃ*

Słowa kluczowe: obraz siebie; samoocena; osobowość; trudności w uczeniu się; dysleksja rozwojowa; funkcjonowanie psychospołeczne.

SELF-CONCEPT AND SELF-ESTEEM IN PUPILS
WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES
— THEORETICAL ANALYSIS AND THE REVIEW OF RESEARCHES*

Key words: self-concept; self-esteem; personality; learning difficulties; developmental dyslexia; psychosocial functioning.

Wprowadzenie

Problematyka dysleksji rozwojowej budzi coraz większe zainteresowanie wśród naukowców i praktyków analizujących zjawisko trudności w uczeniu się na poziomie edukacji szkolnej. Wraz ze wzrostem wiedzy z zakresu dysleksji dotyczącej terminologii, definicji, etiologii czy typologii tego fenomenu eksplorowane są kolejne obszary m.in. dotyczące psychospołecznego funkcjonowania osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisanie. Pojawia się pytanie czy dzieci i młodzież, u których rozpoznano dysleksję rozwojową różnią się od swoich rówieśników bez trudności w uczeniu się w zakresie takich zmiennych, jak samoocena, obraz siebie, poczucie jakości życia, style radzenia sobie ze stresem itp.

* Bazę dla prezentowanego artykułu stanowi fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej autorki pt. „Korelaty przystosowania do standardów szkolnych u młodzieży dyslektycznej ze szkół integracyjnych”.

The basis for the present article is a fragment of an unpublished doctoral dissertation ‘Correlates of adapting to the standards of school of the dyslexic adolescents from intergation schools’.

Opierając się na literaturze przedmiotu, jak również codziennych obserwacjach zachowania osób dyslektycznych, można przyjąć, iż stanowią grupę mocno heterogeniczną w zakresie takich czynników, jak chociażby intensywności symptomów dysleksji, zakres indywidualnych doświadczeń, możliwości intelektualne, efekty terapii. Nie wszyscy uczniowie dyslektyczni doświadczają nasilonych trudności szkolnych. Populację tę stanowią zarówno dzieci i młodzież dobrze radzące sobie z wymogami szkolnymi, jak i doświadczające niepowodzeń szkolnych. Skutkiem tych ostatnich mogą być wtórne problemy emocjonalno-motywacyjne, behawioralne, osobowościowe itp.

Niniejszy artykuł poświęcono ważnym aspektom intrapersonalnego funkcjonowania jednostki z dysleksją rozwojową — obrazowi siebie i samoocenie. Podstawą do przygotowania tekstu były analizy teoretyczne oraz doniesienia z badań opublikowane w naukowej literaturze przedmiotu.

Obraz siebie i samoocena — terminologia, rozwój, znaczenie

Znaczenie obrazu siebie i samooceny jako istotnych zmiennych psychologicznych współwystępujących z optymalnym i efektywnym funkcjonowaniem jednostki w różnych sytuacjach społecznych spotyka się współcześnie z powszechną akceptacją. W odniesieniu do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym w sposób szczególnie akcentuje się relacje zachodzące między czynnikami pozaintelektualnymi a poziomem osiągnięć edukacyjnych¹.

S.L. Greenham² oraz M.D. Lynch, K.D. Foley-Peres i S.S. Sullivan³ zauważają, iż terminy obraz siebie i samoocena w pewnym zakresie używane są zamiennie w literaturze przedmiotu, choć nie stanowi to reguły. Z kolei R. Bur-

¹ Por. np. M. Margalit, I. Zak, *Anxiety and self-concept of learning disabled children*, "Journal of Learning Disabilities", 1984, 17(9), 537–539; S. Tuchołska, *Obraz siebie a osiągnięcia w nauce szkolnej uczniów środkowych klas szkoły podstawowej*, „Roczniki Psychologiczne”, 1998, 1, s. 43–55; S. Tuchołska, *Obraz siebie u uczniów z trudnościami w nauce szkolnej w zależności od płci*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, 1, s. 37–43; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia*, "British Journal of Special Education", 2002, 29(4), 196–203; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia*, "Journal of Research in Special Educational Needs", 2002, 2(2), 1–13; F. Polychroni, K. Koukoura, I. Anagnostou, *Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?*, "European Journal of Special Needs Education", 2006, 21(4), s. 415–430; M.M. Terras, L.C. Thompson, H. Minnis, *Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding*, "Dyslexia", 2009, 15(4), 304–327.

² S.L. Greenham, *Learning Disabilities and Psychosocial Adjustment: A Critical Review*, "Child Neuropsychology", 1999, 5(3), 171–196.

³ M.D. Lynch, K.D. Foley-Peres, S.S. Sullivan, *Piers Harris and Coopersmith Measure of Self-Esteem: A Comparative Analysis*, "Educational Research Quarterly", 2008, 32(2), 49–68.

den⁴ wskazuje na konieczność rozróżnienia tych pojęć z uwagi na hierarchiczny i wielowymiarowy charakter konstruktów, jakim jest obraz siebie.

Także J. Reykowski⁵ traktuje obraz własnej osoby jako złożoną i wielowarstwową strukturę mającą właściwości regulacyjne w kontekście zachowania jednostki oraz stanowiącą ważny czynnik określający natężenie jej motywacji. Istnieje zgodność, iż obraz siebie kształtuje się na bazie:

— indywidualnych doświadczeń własnych jednostki zdobytych w ciągu życia, które wpływają na subiektywną ocenę możliwości i umiejętności;

— opinii i postaw przejawianych wobec jednostki przez innych, zwłaszcza osoby znaczące, czyli rodziców, rówieśników, nauczycieli⁶.

Samoocena z kolei ujmowana jest jako jeden ze składników obrazu siebie o charakterze wartościującym i określana jako zespół sądów i opinii, jakie jednostka odnosi do własnej osoby, a które dotyczą jej właściwości fizycznych, psychicznych czy społecznych⁷. Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyodrębnienie następujących rodzajów samooceny z uwzględnieniem określonych kryteriów:

— ze względu na zakres — cząstkowa (wartościowanie poszczególnych dyspozycji psychofizycznych czy zachowań) lub globalna, uogólniona, określana także jako poczucie własnej wartości (zgeneralizowany stosunek człowieka do własnej osoby);

— ze względu na poziom — wysoka lub niska (na podstawie systemu osobistych standardów wyrażonych w „ja idealnym” oraz poziomu postrzeganych aspiracji i osiągnięć innych ludzi);

— ze względu na trwałość — stabilna lub niestabilna;

— ze względu na adekwatność — zawyżona (tendencja do przeceniania swoich możliwości) lub zaniżona (przypisywanie niższych możliwości niż rzeczywiście posiadane);

— ze względu na kryterium wartości — pozytywna lub negatywna⁸.

M.M. Terras, L.C. Thompson i H. Minnis⁹ podkreślają, iż samoocena stanowi istotny komponent psychospołecznego przystosowania i emocjonalnego dobrostanu. Podobnie jak obraz siebie, pełni ważną funkcję jako mechanizm regulacyjny określający poziom i kierunek motywacji zadaniowej. Warunkuje

⁴ R. Burden, *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*, „Dyslexia”, 2008, 14(3), 188–196.

⁵ J. Reykowski, „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1970, 3, s. 45–58.

⁶ Tamże; E. Januszewska, *Czynniki warunkujące kształtowanie obrazu siebie u dzieci*, [w:] *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 7, pod red. A. Januszewskiego, P. Olesia, T. Witkowskiego, RW KUL, Lublin 1994, s. 27–46.

⁷ Por. A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, 3, s. 87–97; H. Kulas, *Samoocena młodzieży*, Warszawa 1986.

⁸ Tamże.

⁹ M.M. Terras, L.C. Thompson, H. Minnis, *Dyslexia and psycho-social functioning...*

dalszy rozwój osobowości poprzez wpływ na efektywność funkcjonowania w rolach społecznych oraz swoistość relacji w grupie. Stanowi zatem ważny czynnik kształtujący zachowanie jednostki, przy czym za optymalny z punktu widzenia przystosowania uważa się jej umiarkowanie wysoki poziom.

W kontekście sytuacji szkolnej uczeń o niskim poziomie samooceny wykazuje tendencję do negatywnej, nieadekwatnej wobec rzeczywistości oceny własnych możliwości, ich zaniżania. Konsekwencją jest ograniczanie aktywności, narastająca bierność oraz niższe osiągnięcia dydaktyczne wyrażane ocenami szkolnymi. Charakterystyczne jest także antycypowanie niepowodzenia w sytuacji zadaniowej, zachowania unikające i wycofujące, podwyższony poziom lęku i napięcia emocjonalnego w czasie lekcji, obniżony poziom motywacji i aspiracji, dezorganizacja procesów poznawczych czy trudności w koncentracji. W sferze społecznej skutkuje mniej efektywnym funkcjonowaniem w relacjach interpersonalnych i biernością w kontaktach. Z kolei uczeń o wyższym poziomie samooceny i pozytywnym przekonaniu o własnej wartości interpretuje analogiczne sytuacje szkolne jako znajdujące się w granicach jego możliwości poradzenia sobie, co stanowi istotny czynnik aktywizujący i pobudzający do działania przy silnej motywacji. Znajduje to przełożenie na uzyskiwanie lepszych wyników edukacyjnych¹⁰.

Także S. Coopersmith¹¹ w badaniach podłużnych analizował różnice w zachowaniu chłopców o odmiennym poziomie samooceny, wykazując związek jej poziomu nie tylko z relacjami interpersonalnymi, ale też z osiągnięciami i dokonaniem życiowymi. Chłopców z wysoką samooceną cechowała wiara w siebie, aktywność, sukcesy w nauce szkolnej, popularność wśród rówieśników, zaś po osiągnięciu progu wczesnej dorosłości — większe sukcesy w życiu zawodowym. Chłopcy z przeciętną samooceną wykazywali niektóre cechy chłopców z pierwszej grupy, ale jednocześnie mniejszą wiarę w siebie oraz większą potrzebę akceptacji społecznej. Z kolei chłopcy z niską samooceną odznaczała się nadmierną samokontrolą, wyizolowaniem, niechęcią podejmowania działań, systematycznym niedocenianiem własnych możliwości.

Powyżej wskazywano już na dwie grupy czynników związanych z rozwojem obrazu siebie. Zarówno obraz siebie, jak i samoocena kształtują się intensywnie w okresie dzieciństwa oraz wczesnej młodości, a duże znaczenie mają doświadczenia wyniesione ze szkoły¹². Wiek szkolny stwarza szczególne warunki do konfrontowania własnych możliwości i osiągnięć intelektualnych z rówieśnikami, zaś porażka w zdobywaniu nowych sprawności i umiejętności może prowadzić do poczucia niższości. W szkole pojawiają się nowe kryteria i możliwości oceny siebie — na bazie opinii nauczycieli, ocen rówieśników czy

¹⁰ H. Kula s, *Samoocena młodzieży...*; P.A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, UMCS, Lublin 2002.

¹¹ S. Coopersmith, *Studies in self-esteem*, "Scientific American", 1968.

¹² S. Tucholska, *Obraz siebie u uczniów z trudnościami w nauce szkolnej...*

wielokrotnych porównań z nimi, przez co jednostka zyskuje informacje o tym, jak radzi sobie z zadaniami na tle koleżanek i kolegów¹³.

Na bazie powyższych informacji warto zastanowić się, w jaki sposób będzie kształtować się obraz siebie i samoocena u uczniów dobrze radzących sobie z wymogami szkolnymi oraz dzieci i młodzieży wykazującej specyficzne bądź niespecyficzne trudności w uczeniu się. Kwestii tej poświęcono dalszą część niniejszego opracowania.

Jak postrzegają siebie uczniowie dyslektyczni i dlaczego?

Na gruncie literatury przedmiotu akcentuje się, iż dzieci i młodzież dobrze radzące sobie w szkole budują korzystny obraz siebie i przekonanie o własnych kompetencjach. Z kolei uczniowie z trudnościami w nauce formułują przekonanie o braku kompetencji, gorszej pozycji wśród rówieśników, a w konsekwencji konstruują negatywny obraz siebie¹⁴.

Mając na uwadze omówione czynniki i istotny udział kontekstu społecznego oraz związanej z nim aktywności w kształtowaniu się obrazu siebie i samooceny, można oczekiwać trudności w tym zakresie u dzieci i młodzieży z dysleksją rozwojową, zwłaszcza w klasach starszych. Uczniowie dyslektyczni często borykający się z problemami w nauce szkolnej poprzez porównywanie się z rówieśnikami bez trudności edukacyjnych, mogą mieć zaniżoną samoocenę i tworzyć nierealistyczne wyobrażenia na własny temat¹⁵.

Także na gruncie polskiej literatury naukowej podkreśla się, iż skutkiem problemów doświadczanych w wielu obszarach szkolnych, efektem braku postępów w nauce i braku sukcesu szkolnego mogą być nieadaptacyjne style odniesienia do siebie u uczniów z dysleksją, tendencja do generalizowania przyczyn trudności na brak ogólnych zdolności i w konsekwencji negatywny obraz siebie oraz niska samoocena i aspiracje życiowe¹⁶.

¹³ S. Tuchołska, *Obraz siebie a osiągnięcia w nauce szkolnej uczniów...*; R. Burden, *Is dyslexia necessarily associated...*

¹⁴ S. Tuchołska, *Obraz siebie u uczniów z trudnościami w nauce szkolnej...*

¹⁵ N. Humphrey, P.M. Mullins, *Personal Constructs and Attribution for Academic Success...*; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Self-concept and self-esteem...*; R. Burden, *Is dyslexia necessarily associated...*

¹⁶ B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1994; S. Tuchołska, *Obraz siebie u uczniów z trudnościami w nauce szkolnej...*; B. Kaja, *Zarys terapii dziecka: metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001; M. Bogdanowicz, *Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, pod red. B. Kaja, Bydgoszcz 2003, s. 147–158.

Jak zauważają M. Ryan¹⁷ i M. Bogdanowicz¹⁸ niepowodzenia edukacyjne u dzieci dyslektycznych mogą powodować poczucie mniejszej wartości i poczucie „bycia gorszym”, niską i niestabilną samoocenę, małe zaufanie do siebie, bezsilność, poczucie niekompetencji.

Trudności uczniów dyslektycznych mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji dla rozwoju „ja”, mogą wykazywać tendencję do przypisywania sukcesów raczej czynnikom zewnętrznym niż wewnętrznym¹⁹.

F. Polychroni, K. Koukoura i I. Anagnostou²⁰ uważają, iż rozwój negatywnego obrazu siebie spowodowany jest przez niekorzystne doświadczenia, powtarzające się porażki, rozczarowanie, problemy emocjonalne, pasywność w szkole. Na bazie przeglądu literatury D. Raviv i C.A. Stone²¹ wskazują na potencjalne czynniki mające znaczenie dla kształtowania się obrazu siebie uczniów z trudnościami w uczeniu się:

- czynniki związane z niepowodzeniem szkolnym;
- czynniki związane z poczuciem bycia innym, zaetykietowanym, wyróżnionym;
- czynniki nieodłącznie związane z trudnościami w uczeniu się, naturalne dla nich.

Także J. Mickiewicz²² analizuje szereg sytuacji zagrażających obrazowi siebie i samoocenie uczniów dyslektycznych, wymieniając wśród nich:

- częste porównywanie do lepszych — rówieśników lub rodzeństwa — przez co dziecko dyslektyczne wzrasta w poczuciu mniejszej wartości;
- w związku z doświadczanymi trudnościami edukacyjnymi, częściej negatywna ocena ich pracy ze strony nauczycieli i rodziców oraz mniejsza szansa na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego — przypisywanie trudności lenistwu, robienie wyrzutów;
- napięcie i lęk o wynik sprawdzianów i klasówek powodujący pogorszenie efektów pracy, spadek wiary we własne możliwości, obniżenie motywacji zadaniowej, problemy emocjonalno-motywacyjne;

¹⁷ M. Ryan, *Social and Emotional Problems Related to Dyslexia*, „Journal of Adventist Education”, 1991, 53(5), 30–33.

¹⁸ M. Bogdanowicz, *Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej...*

¹⁹ N. Humphrey, *Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia*, „British Journal of Special Education”, 2002, 29(1), 29–36; N. Humphrey, *Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers*, „Support for Learning”, 2003, 18(3), 130–136; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Personal Constructs and Attribution for Academic Success...*; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Self-concept and self-esteem...*

²⁰ F. Polychroni, K. Koukoura, I. Anagnostou, *Academic self-concept, reading attitudes...*

²¹ D. Raviv, C.A. Stone, *Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions*, „Journal of Learning Disabilities”, 1991, 24(10), 602–611.

²² J. Mickiewicz, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1995.

- skłonność do percepcji ocen szkolnych jako krzywdzących, biorąc pod uwagę wkład pracy w wykonanie zadania;
- konsekwencja długotrwałych niepowodzeń — spadek zainteresowań intelektualnych oraz związanych z dalszą edukacją.

Również nauczyciele mogą przyczyniać się do obniżenia samooceny i rozwoju niekorzystnego obrazu siebie u dzieci dyslektycznych poprzez postawę ignorowania ich trudności czy wywoływanie poczucia niesprawiedliwego traktowania²³. K. MacMaster, L.A. Donovan i P.D. MacIntyre²⁴ na bazie dokonanego przeglądu literatury podkreślają, że już samo posiadanie etykiety trudności w uczeniu jest potencjalnie stygmatyzujące, związane z tendencją do innego traktowania takich osób, co z kolei może być czynnikiem zakłócającym samoocenę. Uczniowie dyslektyczni sprawiają wrażenie mniej inteligentnych i tak też są odbierani przez rówieśników, co powoduje obniżenie samooceny, niechęć do nauki, brak wiary we własne siły²⁵.

Podsumowując, należy podkreślić, iż powyższe analizy dotyczą tych uczniów z dysleksją, którzy doświadczają nasilonych trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych. W dalszej części opracowania przybliżone zostaną wyniki niektórych badań dotyczące obrazu siebie i samooceny osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Wybrane wyniki badań z zakresu koncepcji siebie uczniów dyslektycznych

Zgodnie z doniesieniami zamieszczonymi w literaturze przedmiotu wskazuje się na większe ryzyko problemów w zakresie obrazu siebie i samooceny u dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Należy zwrócić uwagę na niewątpliwie mały zakres badań weryfikujących te związki w odniesieniu do populacji szkolnej uczniów z dysleksją. Ponadto wyniki uzyskiwanych eksploracji nie są jednoznaczne.

B. Riddick²⁶ podkreśla, iż znaczna część badań koncentruje się wokół samooceny dzieci z trudnościami w czytaniu lub ogólnymi trudnościami w nauce,

²³ B. Riddick, *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties*, Routledge, London 1996; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Personal Constructs and Attribution for Academic Success...*; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Self-concept and self-esteem...*

²⁴ K. MacMaster, L.A. Donovan, P.D. MacIntyre, *The Effects of Being Diagnosed with a Learning Disability on Children's Self-Esteem*, "Child Study Journal", 2002, 32(2), 101–108.

²⁵ B. Kaja, *Zarys terapii dziecka: metody psychologicznej...*

²⁶ B. Riddick, *Living with Dyslexia...*

nieliczne natomiast dotyczą dysleksji. Problemem jest także duża heterogeniczność populacji osób z dysleksją i brak jednoznacznych kryteriów ich identyfikacji²⁷.

Pierwsze systematyczne badania w tym zakresie prowadzili J. Rosenthal²⁸ oraz M. Thomson i G.M. Hartley²⁹, wykazując niską samoocenę dzieci dyslektycznych, co później potwierdzili także m.in. B. Riddick³⁰ oraz N. Humphrey i P.M. Mullins³¹. J. Rosenthal stwierdził, iż osoby z dysleksją pochodzące z rodzin nieuświadomionych w specyfice zaburzenia mają samoocenę niższą niż funkcjonujące w rodzinach dobrze o tym poinformowanych. Z kolei M. Thomson i G.M. Hartley w badaniach 15 dzieci z dysleksją (w wieku 8–10 lat) oraz grupy kontrolnej bez trudności w czytaniu, uzyskali niższy poziom samooceny w tej pierwszej grupie.

Zarówno analiza literatury, jak i badania autorskie E. Singer³² pokazują, iż dysleksja współwystępuje z niską samooceną, co może powodować obserwowalne przewrażliwienie na zachowania rówieśników oraz skutkować poczuciem „bycia innym”. B. Riddick i współpracownicy³³ wykazali ponadto, iż trudności w zakresie samooceny u osób z dysleksją utrzymują się także po ukończeniu edukacji szkolnej. Wykorzystując Culture-free Self-esteem Inventory w połączeniu ze skalami lęku, potwierdzili, iż grupa dyslektyczna (16 studentów) miała istotnie niższą samoocenę niż grupa kontrolna, pomimo że w skalach lęku nie znaleziono istotnych różnic.

Takie ujęcie kwestii funkcjonowania osób z dysleksją w sferze obrazu siebie i samooceny wydaje się jednak zbyt uproszczone i jednowymiarowe, nie uwzględnia bogactwa tego fenomenu i potrzeby bardziej zindywidualizowanego podejścia. Populacja uczniów dyslektycznych jest mocno heterogeniczna, zróżnicowana, obejmuje również jednostki zdolne, ambitne, dobrze radzące sobie w szkole, przygotowane do pokonywania trudności, które zazwyczaj kompensują trudności walorami intelektualnymi³⁴. Już badania S. Coopersmitha³⁵ wykazały, iż młodzież dyslektyczna z wysoką samooceną to jednostki aktywne, ekspresyjne, osiągające więcej sukcesów w obszarze szkolnym, jak i społecznym.

²⁷ F. Polychroni, K. Koukoura, I. Anagnostou, *Academic self-concept, reading attitudes...*

²⁸ J.H. Rosenthal, *Self-esteem in Dyslexic Children*, „Academic Therapy”, 1973, 9(1), 27–39.

²⁹ M.E. Thomson, G.M. Hartley, *Self-concept in dyslexic children*, „Academic Therapy”, 1980, 16(1), 19–36.

³⁰ B. Riddick, *Dyslexia: dispelling the myths*, „Disability and Society”, 1995, 10(4), 457–473.

³¹ N. Humphrey, P.M. Mullins, *Personal Constructs and Attribution for Academic Success...*

³² E. Singer, *The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school*, „Journal of Learning Disabilities”, 2005, 38(5), 411–423.

³³ B. Riddick, Ch. Sterling, M. Farmer, S. Morgan, *Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students*, „Dyslexia”, 1999, 5(4), 227–248.

³⁴ J. Mickiewicz, *Jedynka z ortografii?...*

³⁵ S. Coopersmith, *The antecedents of self-esteem*, San Francisco 1967.

Także współczesne eksploracje badawcze³⁶ pokazują, iż uczniowie z dysleksją prezentujący wysoki poziom samooceny wykazują więcej pewności i wiary we własne możliwości, są bardziej aktywni w czasie zajęć lekcyjnych, chętniej zgłaszają się do odpowiedzi czy podejmują nowe zadania. W swoich działaniach oczekują sukcesu, który są skłonni przypisywać własnym możliwościom i zdolnościom.

N. Alexander-Passe³⁷ badał zależności między samooceną, radzeniem sobie ze stresem i depresją u uczniów z dysleksją. Posługując się The culture-free Self-esteem Inventory (Form A), zbadał łącznie 19 nastolatków z dysleksją — 12 chłopców (średnia wieku 11,17) oraz 7 dziewcząt (średnia wieku 11,86). Zgodnie z rezultatami, chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki (surowe i przeliczone) we wszystkich skalach, oprócz skali związanej z samooceną zakresie ich percepcji przez rodziców. Poziom globalnej samooceny dla całej grupy mieści się w dolnej granicy wyników przeciętnych, jest niższy od uzyskanego tylko przez chłopców (wynik średni) oraz wyższy od uzyskanego przez dziewczęta (wynik na granicy niskiego i bardzo niskiego). N. Alexander-Passe, porównując wyniki badań autorskich z opublikowanymi w literaturze przedmiotu stwierdził, iż badane przez niego osoby z dysleksją uzyskały wyższe wyniki w globalnej samoocenie niż grupa uczniów bez dysleksji nie osiągnąca sukcesów, ale niższe niż grupa uczniów bez dysleksji z sukcesami edukacyjnymi.

Zdaniem N. Humphreya³⁸ właściwa natura deficytów w rozwoju wyobrażenia o sobie uzależniona jest od rodzaju trudności i miejsca edukacji ucznia. Wielu autorów publikacji zagranicznych wskazuje, iż kształcenie segregacyjne podnosi samoocenę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z uwagi na możliwość bardziej realnych porównań ich osiągnięć z rówieśnikami, specjalne przygotowanie nauczycieli, większą uwagę poświęcaną tej grupie dzieci i młodzieży³⁹. Z kolei próby integracji w szkołach masowych powodują

³⁶ R. Burden, *Dyslexia and Self-Concept: Seeking a Dyslexic Identity*, Whurr Publishers, London 2005.

³⁷ N. Alexander-Passe, *How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression*, "Dyslexia", 2006, 12(4), 256–275.

³⁸ N. Humphrey, *Teacher and pupil ratings of self-esteem...*

³⁹ A.M. La Greca, W.L. Stone, *LD status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning*, "Journal of Learning Disabilities", 1990, 23(8), 483–490; W.R. Crozier, V. Rees, A. Morris-Beattie, W. Bellin, *Streaming, Self-esteem and Friendships within a Comprehensive School*, "Educational Psychology in Practice", 1999, 15(2), 128–134; J.T.A. Bakker, A.M.T. Bosman, *Self-Image and Peer Acceptance of Dutch Students in Regular and Special Education*, "Learning Disability Quarterly", 2003, 26(1), 5–14; R. Burden, J. Burdett, *Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis*, "British Journal of Special Education", 2005, 32(2), 100–104; F. Polychroni, K. Koukoura, I. Anagnostou, *Academic self-concept, reading attitudes...*

jej obniżenie⁴⁰. Nie wszystkie badania potwierdzają jednak te zależności⁴¹. Zgodnie z innym ujęciem stwierdzenie dysleksji znacząco negatywnie oddziałuje na obraz siebie i samoocenę, w większym jednak stopniu wśród dzieci uczących się w szkołach ogólnodostępnych niż tych funkcjonujących w klasach specjalnych — choć w obu negatywnie⁴².

R. Burden i J. Burdett⁴³ prowadzili indywidualne wywiady oraz zastosowali narzędzie do diagnozy szkolnego obrazu siebie w grupie 50 chłopców w wieku między 11 a 16 r.ż. uczęszczających do szkół dla uczniów z dysleksją. Wcześniej uczniowie ci uczęszczali do szkoły masowej. Po zmianie szkoły stwierdzono istotnie bardziej korzystny obraz siebie, u większości ustąpienie objawów depresji i silne przekonanie o własnej skuteczności oraz bardzo silne wewnętrzne poczucie lokalizacji kontroli. Uczniowie wyrażali przekonanie, iż poradzą sobie w sytuacji egzaminacyjnej. Badacze tłumaczą osiągnięte efekty wysoce pozytywną postawą wobec uczenia się, etosem szkolnym sprzyjającym przekonaniu o własnej wartości, duchowi grupowemu. Istotne okazało się także wsparcie, poczucie osobistej odpowiedzialności za sukces i porażkę, co stanowi dobrą instrukcję i program budujący samoocenę.

N. Humphrey⁴⁴ w ramach autorskiego projektu badawczego przeprowadził analizy porównawcze w trzech grupach uczniów obejmujących dzieci z dysleksją uczęszczające do szkół ogólnodostępnych (N=23), dzieci z dysleksją uczęszczające do zespołów dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (N=34) oraz grupę kontrolną składającą się z dzieci bez trudności w uczeniu się (N=26). Celem było przeanalizowanie ocen dokonanych przez nauczycieli i uczniów w zakresie samooceny dzieci z dysleksją. Wiek badanych wynosił od 8 do 15 lat. Uzyskane rezultaty wskazują na różnice w zakresie obrazu siebie i samooceny między dziećmi z dysleksją a uczniami bez trudności w uczeniu się, ale tylko w oddziałach masowych. Zdaniem N. Humphreya dzieci i młodzież z dysleksją, funkcjonując w klasach ogólnodostępnych dokonują niewłaściwych porównań z kolegami, czują się izolowani i wykluczani. Natomiast w oddziałach dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czują się bardziej doceniani i wartościowi, mają zapewnione lepsze wsparcie, co prowadzi do rozwoju bardziej pozytywnego obrazu siebie

⁴⁰ A.M. La Greca, W.L. Stone, *LD status and achievement...*; W.R. Crozier, V. Rees, A. Morris-Beattie, W. Bellin, *Streaming, Self-esteem and Friendships...*; J.T.A. Bakker, A.M.T. Bosman, *Self-Image and Peer Acceptance of Dutch Students...*

⁴¹ J.T.A. Bakker, E. Denessen, A.M.T. Bosman, E.-M. Krijger, L. Bouts, *Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes*, "Learning Disability Quarterly", 2007, 30(1), 47–62.

⁴² N. Humphrey, *Teacher and pupil ratings of self-esteem...*; N. Humphrey, *Facilitating a positive sense of self...*; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Personal Constructs and Attribution for Academic Success...*; N. Humphrey, P.M. Mullins, *Self-concept and self-esteem...*

⁴³ R. Burden, J. Burdett, *Factors associated with successful learning...*

⁴⁴ N. Humphrey, *Teacher and pupil ratings of self-esteem...*

i samooceny. Podobne wnioski formułuje J. Glazzard⁴⁵ na bazie indywidualnych półstrukturalnych wywiadów z 9 uczniami z dysleksją w wieku 14–15 lat ze szkoły ogólnodostępnej. Zgodnie z uzyskanymi wynikami dokonują oni porównań z rówieśnikami, przez co czują rozczarowanie, towarzyszy im poczucie bycia izolowanymi, pomijanymi.

Na gruncie polskim P.A. Gindrich⁴⁶ w badaniach 60 uczniów dyslektycznych w wieku między 13,5 a 14 lat wykazał ich mniej korzystny zarówno realny, jak i idealny obraz siebie w porównaniu do osób bez trudności w uczeniu się. Różnice na niekorzyść osób z dysleksją dotyczyły szczególnie aspektu możliwości intelektualnych i stosunku do nauki szkolnej. Okazało się także, iż ich obraz siebie cechuje się wewnętrzną konfliktowością i defensywnością, przy czym nie odnaleziono istotnych różnic w poziomie samoakceptacji.

Kolejnym ważnym aspektem jest fakt diagnozy trudności dziecka dyslektycznego. K. MacMaster, L.A. Donovan i P.D. MacIntyre⁴⁷ na podstawie badań prowadzonych w grupie 26 dzieci z trudnościami w uczeniu się (N=33) w wieku od 8 do 12 lat oraz w grupie kontrolnej złożonej z 36 dzieci bez trudności w uczeniu się (między 10 a 11 r.ż.) za pomocą Skali Samooceny Rosenberga wykazali wzrost samooceny po diagnozie, mimo że zgodnie z teorią etykietowania można oczekiwać odwrotnych rezultatów (diagnoza jako szkodliwa dla samooceny). Prawdopodobne wyjaśnienie jest takie, iż uczniowie zaczęli porównywać się z innymi dziećmi z trudnościami w uczeniu się. Autorzy podkreślają, iż choć w literaturze uważa się poziom samooceny za względnie stały, może on jednak ulec zmianie po ważnym wydarzeniu życiowym, uznając za taki fakt diagnozy trudności w nauce. Także B. Riddick⁴⁸ donosi, iż badane przez nią matki dzieci dyslektycznych w 80% przypadków zauważyły poprawę w zakresie samooceny jako efekt diagnozy i specjalistycznego wsparcia. J. Glazzard⁴⁹ na podstawie badań własnych, po diagnozie stwierdza wzrost samooceny i pewności siebie oraz poczucia posiadania specyficznych trudności niezwiązanych z inteligencją. M.A. McNulty⁵⁰ tłumaczy, iż trudności doświadczane przed diagnozą na początkowym i średnim etapie edukacji prowokują pytanie dotyczące zdolności intelektualnych i prowadzą do spadku motywacji jako konsekwencji niewyjaśnionych jeszcze trudności.

⁴⁵ J. Glazzard, *The impact of dyslexia on pupils' self-esteem*, "British Journal of Learning Support", 2010, 25(2), 63–69.

⁴⁶ P.A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów...*

⁴⁷ K. MacMaster, L.A. Donovan, P.D. MacIntyre, *The Effects of Being Diagnosed with a Learning Disability...*

⁴⁸ B. Riddick, *Dyslexia: dispelling the myths...*

⁴⁹ J. Glazzard, *The impact of dyslexia on pupils' self-esteem...*

⁵⁰ M.A. McNulty, *Dyslexia and the Life Course*, "Journal of Learning Disabilities", 2003, 36(4), 363–381.

Prowadzone są także analizy badawcze w odniesieniu do różnych aspektów samooceny J.W. Chapman⁵¹ i S. Zeleke⁵² na podstawie dokonanej metaanalizy wskazują, iż badacze nie zawsze odnajdują istotne różnice między osobami z dysleksją czy trudnościami w uczeniu się a grupą kontrolną w zakresie ogólnej samooceny, ale najczęściej w obszarze szkolnym, zwłaszcza charakterystyczne są niższe wyniki w czytaniu i matematyce.

Dokonany przegląd badań z pewnością nie jest wyczerpujący. Pokazuje natomiast, iż wciąż aktualna jest potrzeba pogłębionych eksploracji badawczych dotyczących dysleksji rozwojowej i jej potencjalnych konsekwencji.

Zakończenie

W prezentowanym opracowaniu podjęto zagadnienie intrapsychicznego funkcjonowania osób z dysleksją rozwojową w sferze obrazu siebie i samooceny. Warto w tym miejscu zastanowić się, jakim celom pragmatycznym mogą służyć opisywane poszukiwania. Przede wszystkim pokazują znaczenie czynników pozaintelektualnych dla wielowymiarowego „bycia” jednostki z dysleksją, w tym przebiegu jej procesu dydaktycznego. Świadomość sposobu kształtowania się obrazu siebie i samooceny, a także ich poziomu pozwalają specjalistom na właściwe ukierunkowanie pracy terapeutycznej oraz profilaktycznej z jednostką dyslektyczną.

Populacja osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykazuje duże zróżnicowanie wewnątrzgrupowe, obejmuje uczniów uzyskujących dobre wyniki edukacyjne, o pozytywnej samoocenie i korzystnym obrazie siebie. Z drugiej jednak strony grupę tę stanowią także uczniowie z dużymi problemami w nauce szkolnej, które mogą skutkować niepowodzeniami szkolnymi i współwystępować z trudnościami w zakresie samooceny i obrazu własnej osoby. Wymagają oni obok pracy terapeuty pedagogicznego także wsparcia psychologicznego celem zapobiegania wtórnym problemom intra- i interpersonalnym lub ich minimalizowania.

Streszczenie

W prezentowanym tekście podjęto problematykę psychospołecznego funkcjonowania osób z dysleksją rozwojową. Na bazie analizy literatury oraz publikowanych wyników badań przed-

⁵¹ J.W. Chapman, *Learning disabled children's self-concept*, "Review of Educational Research", 1988, 58(3), 347–371.

⁵² S. Zeleke, *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*, "European Journal of Special Needs Education", 2004, 19(2), 145–170.

stawiono obraz siebie i samoocenę dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Obie zmienne są istotne w kontekście przystosowania, rozwoju i efektywnego radzenia sobie. Intensywnie kształtują się w okresie dzieciństwa i młodości na podstawie indywidualnych doświadczeń, informacji od osób znaczących oraz porównywania się z innymi. Osoby z dysleksją rozwijają stanowią grupę zróżnicowaną wewnątrznie. Obok uczniów dobrze radzących sobie w nauce szkolnej, znaczną część tej populacji stanowią uczniowie z dużymi problemami w uczeniu się, które mogą prowadzić do niepowodzeń szkolnych. Dalszą konsekwencją mogą być m.in. trudności w kształtowaniu się obrazu siebie i zaniżona samoocena. Znajomość mechanizmów związanych z psychologicznym funkcjonowaniem jednostki z dysleksją może służyć celom pragmatycznym (diagnoza, terapia, profilaktyka). Sprzyja podejmowaniu działań służących minimalizowaniu trudności w nauce i ich konsekwencji oraz wzmocnieniu poczucia jakości życia.

Summary

The article presents the issue associated with psychosocial functioning of people with developmental dyslexia. Self-concept and self-esteem of children and adolescents with specific learning difficulties were shown based on analysis of literature and published research results. Both variables are significant in context of adjustment, development and effective coping. These features are shaped intensively during childhood and adolescence on the grounds of individual experiences, information from significant people and comparing with others. People with developmental dyslexia represent an internally diversified group. Beside the students with good learning abilities, a large part of this population are students with difficulties in learning that may lead to underachievement's in school. The further consequence may be i.a. difficulties in developing self-concept and low self-esteem. Knowledge of mechanisms associated with psychological functioning of individual, may serve pragmatic purposes such as diagnosis, therapy or prevention. It is beneficial for taking actions, which both help in minimalizing difficulties in learning or their consequences and improve the quality of life.

Literatura

- Alexander-Passe N., *How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression*, "Dyslexia", 2006, 12(4).
- Bakker J.T.A., Bosman A.M.T., *Self-Image and Peer Acceptance of Dutch Students in Regular and Special Education*, "Learning Disability Quarterly", 2003, 26(1).
- Bakker J.T.A., Denessen E., Bosman A.M.T., Krijger E.-M., Bouts L., *Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes*, "Learning Disability Quarterly", 2007, 30(1).
- Bogdanowicz M., *Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, pod red. B. Kai, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Brzezińska A., *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1973, 3.
- Burden R., Burdett J., *Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis*, "British Journal of Special Education", 2005, 32(2).
- Burden R., *Dyslexia and Self-Concept: Seeking a Dyslexic Identity*, Whurr Publishers, London 2005.
- Burden R., *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*, "Dyslexia", 2008, 14(3).

- Chapman J.W., *Learning disabled children's self-concepts*, "Review of Educational Research", 1988, 58(3).
- Coopersmith S., *Studies in self-esteem*, "Scientific American", 1968.
- Coopersmith S., *The antecedents of self-esteem*, San Francisco 1967.
- Crozier W.R., Rees V., Morris-Beattie A., Bellin W., *Streaming, Self-esteem and Friendships within a Comprehensive School*, "Educational Psychology in Practice", 1999, 15(2).
- Gindrich P.A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, UMCS, Lublin 2002.
- Glazzard J., *The impact of dyslexia on pupils' self-esteem*, "British Journal of Learning Support", 2010, 25(2).
- Greenham S.L., *Learning Disabilities and Psychosocial Adjustment: A Critical Review*, "Child Neuropsychology", 1999, 5(3).
- Humphrey N., *Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers*, „Support for Learning”, 2003, 18(3).
- Humphrey N., Mullins P.M., *Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia*, "British Journal of Special Education", 2002, 29(4).
- Humphrey N., Mullins P.M., *Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia*, "Journal of Research in Special Educational Needs", 2002, 2(2).
- Humphrey N., *Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia*, "British Journal of Special Education", 2002, 29(1).
- Januszewska E., *Czynniki warunkujące kształtowanie obrazu siebie u dzieci*, [w:] *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 7, pod red. A. Januszewskiego, P. Olesia, T. Witkowskiego, RW KUL, Lublin 1994.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka: metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
- La Greca A.M., Stone W.L., *LD status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning*, "Journal of Learning Disabilities", 1990, 23(8).
- Lynch M.D., Foley-Peres K.D., Sullivan S.S., *Piers Harris and Coopersmith Measure of Self-Esteem: A Comparative Analysis*, "Educational Research Quarterly", 2008, 32(2).
- MacMaster K., Donovan L.A., MacIntyre P.D., *The Effects of Being Diagnosed with a Learning Disability on Children's Self-Esteem*, "Child Study Journal", 2002, 32(2).
- Margalit M., Zak I., *Anxiety and self-concept of learning disabled children*, "Journal of Learning Disabilities", 1984, 17(9).
- McNulty M.A., *Dyslexia and the Life Course*, "Journal of Learning Disabilities", 2003, 36(4).
- Mickiewicz J., *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 1995.
- Polychroni F., Koukoura K., Anagnostou I., *Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?*, "European Journal of Special Needs Education", 2006, 21(4).
- Raviv D., Stone C.A., *Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions*, "Journal of Learning Disabilities", 1991, 24(10).

- Reykowski J., „Obraz własnej osoby” jako mechanizm regulujący postępowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1970, 3.
- Riddick B., *Dyslexia: dispelling the myths*, „Disability and Society”, 1995, 10(4).
- Riddick B., *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties*, Routledge, London 1996.
- Riddick B., Sterling Ch., Farmer M., Morgan S., *Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students*, „Dyslexia”, 1999, 5(4).
- Rosenthal J.H., *Self-esteem in Dyslexic Children*, „Academic Therapy”, 1973, 9(1).
- Ryan M., *Social and Emotional Problems Related to Dyslexia*, „Journal of Adventist Education”, 1991, 53(5).
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1994.
- Singer E., *The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school*, „Journal of Learning Disabilities”, 2005, 38(5).
- Terras M.M., Thompson L.C., Minnis H., *Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding*, „Dyslexia”, 2009, 15(4).
- Thomson M.E., Hartley G.M., *Self-concept in dyslexic children*, „Academic Therapy”, 1980, 16(1).
- Tucholska S., *Obraz siebie a osiągnięcia w nauce szkolnej uczniów środkowych klas szkoły podstawowej*, „Roczniki Psychologiczne”, 1998, 1.
- Tucholska S., *Obraz siebie u uczniów z trudnościami w nauce szkolnej w zależności od płci*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, 1.
- Zelege S., *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*, „European Journal of Special Needs Education”, 2004, 19(2).

Lidia Anna Wiśniewska

(Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

TRAUMA DZIECKA A FUNKCJONOWANIE SZKOLNE

Słowa kluczowe: trauma dziecka; negatywne objawy po urazie psychicznym w dzieciństwie; szkoła i trauma.

A CHILD'S TRAUMA AND SCHOOL FUNCTIONING

Key words: child trauma; negative consequences of childhood trauma; school and trauma.

Wprowadzenie

W.K. Brown¹ w jednym z tekstów dotyczących przezwycięzania traum opisuje historię swojego życia: dysfunkcjonalne małżeństwo rodziców, matka cierpiąca na zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, które przejawiały się np. myciem wszystkiego, łącznie z nim, w roztworze zawierającym m.in. amoniak i lizol; dzieciństwo i młodość będące niekończącym się pasmem porażek (w szkole, w domu, podczas zabaw) — co skutkowało niskim poczuciem własnej wartości, a także wyrobiło w nim przekonanie, że jest osobą niechcianą i niekochaną oraz pchnęło go do podejmowania działań autodestrukcyjnych. Wiele interwencji dorosłych (np. skierowanie go do edukacji specjalnej, obserwacje psychiatryczne) jeszcze wzmacniało to przekonanie oraz „karmiło jego lęki, opóźniało psychologiczny i emocjonalny wzrost czy podsycalo jego antyspołeczne zachowania”². Wydawać by się mogło, że osoba z takim bagażem doświadczeń powinna skończyć jako przestępca czy osoba bezdomna, a nie jako posiadacz doktoratu. Odpowiednia pomoc pozwoliła nie tylko na uporanie się z przeszłością, ale także (a być może przede wszystkim) z wyzwaniem codzienności. To z nimi autor — podobnie jak inne osoby, które doświadczają traum — miał poważne trudności³. Trauma (związana m.in. z wychowywaniem

¹ W.K. Brown, *Growing past childhood trauma*, „Reclaiming Children and Youth”, 2011, 19(4), 13.

² Tamże, s. 15.

³ B.A. van der Kolk, *The body keeps the score: brain, mind, and the body in the healing of trauma*, New York 2014, 51–104.

się w niestabilnym środowisku niedbającym o jego potrzeby) spowodowała — jak sam autor określa — swoiste opóźnienie w rozwoju odbierane przez otoczenie jako pewną niedojrzałość emocjonalną, psychologiczną i społeczną (np. związaną z brakiem umiejętności kontroli własnych negatywnych emocji czy nawiązywaniem właściwych do wieku relacji). Konsekwencją było niedostosowanie do stawianych mu wymagań i związane z tym reperkusje — jeśli 16-latek zachowuje się jak 12-latek, oczywiście jest, że jego zachowanie często będzie piętnowane. Historia porażek Browna jest nierozzerwalnie związana z jego szkolnym funkcjonowaniem — a właściwie z nieradzeniem sobie z kolejnymi zadaniami. Dziecko, które nie odrabia prac domowych, nie przynosi pomocy szkolnych, sprawia trudności na lekcjach czy podczas przerw, używa niestosownego języka czy ma kłopoty ze skupieniem uwagi i kończeniem zadań, często otrzymuje etykietę „dziecka trudnego”, „lenia”, „nieroba” czy „głupca”, a nawet diagnozę zaburzeń rozwojowych⁴. W rzeczywistości niekiedy będzie to dziecko, które swoim zachowaniem — tak jak było to w przypadku Browna — manifestuje (nie będąc do końca tego świadomym i nie będąc w stanie tego zwerbalizować) przeżywanie ogromnych trudności.

Celem tego artykułu jest analiza funkcjonowania dziecka, które doświadczyło traumy, ze szczególnym naciskiem na funkcjonowanie szkolne, a także na rolę szkoły w procesie diagnozy i pomocy dzieciom w radzeniu sobie z traumą. Szkoła jest bowiem tym miejscem, które odgrywa niebagatelną rolę w procesie wychowania i kształcenia dziecka, a więc tym samym poprzez reakcje nauczycieli i wychowawców będzie wpływała na to, jak ono będzie radziło sobie po traumie. Wprawdzie nie ma jednoznacznych danych wskazujących na liczbę dzieci, które doświadczyły traum w różnych grupach wiekowych⁵, ale można przyjąć, że w każdej klasie jest dziecko, które ma za sobą trudne wydarzenia życiowe lub wychowuje się w niesprzyjającym środowisku⁶, a co za tym idzie — może prezentować szereg niepokojących objawów i wymagać

⁴ M. Walkley, T.L. Cox, *Building trauma-informed schools and communities*, „Children & Schools”, 2014, 35(2), 123–126.

⁵ Dane nie są jednoznaczne. W zależności od badań, statystyki wskazują na kilkanaście do kilkudziesięciu procent dzieci i młodzieży, które doświadczyły urazu psychicznego (por. E. Alisi, M.J. Jongmans, F. van Wesel, R.J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies: A meta-analysis*, „Clinical Psychology Review”, 2011, 31(5), 736–747), przy czym liczby te są zdecydowanie wyższe w populacji młodzieży mającej konflikt z prawem. W tej grupie dane amerykańskie szacują, że od 75 do 93% młodzieży doświadczyła przynajmniej jednego wydarzenia traumatycznego (V.A. Shivy, D.B. Guion, *Childhood Trauma and The Juvenile Justice System*, [w:] *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*, C.R. Figley (red.), US: Sage Publications Inc. 2012, 82).

⁶ W literaturze przedmiotu coraz mocniej podkreśla się rolę tzw. niesprzyjających czy negatywnych doświadczeń z okresu dzieciństwa (*adversities*), zaliczając do nich m.in. ubóstwo (por. B.A. van der Kolk, *The body keeps the score: brain, mind, and the body in the healing of trauma*, 105–170; R. Karr-Morse, M.S. Wiley, *Scared sick. The role of childhood trauma in adult disease*, New York: Basic Books 2011).

pomocy⁷. Jednocześnie należy podkreślić, że problematyka urazów psychicznych u dzieci jest niezwykle szeroka i obejmuje wiele aspektów — stąd w poniższym tekście nie jest możliwe omówienie każdego z nich.

Trauma w życiu dziecka

Trauma w psychologicznym znaczeniu obejmuje te wydarzenia, które przekraczają normalne, codzienne trudności, a tym samym przekraczają możliwości poradzenia sobie z nimi, wykraczając tym samym „poza zakres normalnych ludzkich przeżyć”⁸. Jeśli stres, którego dziecko doświadcza (czy może doświadczyć) opisany zostanie na pewnym kontinuum, to jeden jego kraniec będzie symbolizował ten poziom, który uznaje się za normalny i niezbędny do rozwoju — M. Walkley i T.L. Cox⁹ wymieniają tutaj np. konieczność oczekiwania na otwarcie prezentu czy wyboru między dwoma lubianymi aktywnościami. Przeciwny koniec kontinuum obejmować będzie stres traumatyczny definiowany przez jego nieprzewidywalność i towarzyszące mu uczucia przerażenia, horroru i bezradności. Ten kraniec nie jest jednak jednorodny — można na nim wyróżnić np. traumy pojedyncze i złożone¹⁰. Pierwsze z nich dotyczą pojedynczej ekspozycji na wydarzenia traumatyczne (np. wypadki komunikacyjne, katastrofy naturalne), drugie z kolei związane są z długotrwałym i/lub wielokrotnym oddziaływaniem stresora (np. przemoc czy różne formy zaniedbania¹¹). W literaturze przedmiotu pojawia się także pojęcie traumy relacyjnej (interpersonalnej), które dotyczy urazu doznanego ze strony innych ludzi, w szczególności osób najbliższych¹² — można je także uznać za przykład traum

⁷ Badania A. Gonzalez i współpracowników obejmujące grupę dzieci szkolnych pokazują, że 34% badanych doświadczyło wydarzeń traumatycznych, a 75,4% przejawia umiarkowane lub silne objawy stresu posttraumatycznego (A. Gonzalez, N. Monzon, D. Solis, L. Jaycox, A.K. Langley, *Trauma exposure in elementary school children: Description of screening procedures, level of exposure, and posttraumatic stress symptoms*, „School Mental Health”, 2016, 8(1), 77–88).

⁸ M. Lis-Turlejska, *Zdarzenia traumatyczne — sposoby definiowania, pomiar i rozpowszechnienie*, [w:] *Konsekwencje psychiczne traumy: uwarunkowania i terapia*, pod red. J. Strelaua, B. Zawadzkiego, M. Kaczmarek, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 17.

⁹ M. Walkley, T.L. Cox, *Building trauma-informed schools and communities...*, 123.

¹⁰ A. Popiel, E. Pragłowska, *Psychopatologia reakcji na traumatyczne wydarzenia*, [w:] *Konsekwencje psychiczne traumy: uwarunkowania i terapia*, pod red. J. Strelaua, B. Zawadzkiego, M. Kaczmarek, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 34–63; H. Bath, *The three pillars of trauma-informed care*, „Reclaiming Children and Youth”, 2008, 17(3), 17.

¹¹ W.D’Andrea, J. Ford, B. Stolbach, J. Spinazzola, B.A. van der Kolk, *Understanding interpersonal trauma in children: Why we need a developmentally appropriate trauma diagnosis*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 2012, 82(2), 188–189.

¹² A. Widera-Wysoczańska, *Istota traumy prostej i złożonej*, [w:] *Interpersonalna trauma — mechanizmy i konsekwencje*, pod red. A. Widery-Wysoczańskiej, A. Kuczyńskiej, Difin, Warszawa 2011, s. 21–63.

złożonych. To właśnie ta grupa jest zdecydowanie trudniejsza do zdefiniowania, a jej następstwa wykraczają poza zespół stresu pourazowego (PTSD). W. D'Andrea i współpracownicy zauważają, że objawy prezentowane przez dzieci, które doświadczyły tego typu urazów, są trudne do sklasyfikowania i postawienia jasnej diagnozy, co też prowadzi do mniejszej efektywności prowadzonych oddziaływań terapeutycznych.

Oczywiste jest, że wpływ różnych rodzajów urazów psychicznych będzie inny i zależeć będzie od wielu czynników — m.in. wieku dziecka czy środowiska, w którym się wychowuje. Nie zawsze da się także rozpoznać konkretne, traumatyczne wydarzenie — czasami będzie to splot wydarzeń czy okoliczności życiowych, które spowodują występowanie u dziecka niepokojących zachowań¹³. Jednocześnie możliwość zidentyfikowania zdarzenia czy ich ciągu nie jest konieczna do tego, aby uznać dane objawy za pourazowe¹⁴. Może dojść do sytuacji, w której w historii życia danego dziecka nie ma jednego „dużego” urazu, ale jest kumulujący się ciąg mniejszych, trudnych wydarzeń, z którymi w pewnym momencie przestaje ono sobie radzić. Często na przykład przemocy psychicznej wobec dziecka, jego odrzucenia przez rodziców, niezaspokajania jego potrzeb emocjonalnych czy trudności małżeńskich rodziców (uzależnienia, przemoc domowa) nie da się łatwo zidentyfikować. Niekiedy wydarzenia, które dla jednych wydają się trudne, ale do poradzenia sobie (np. dzięki wsparciu ze strony innych członków rodziny) — u innych dzieci przekraczają próg możliwości zaradczych. Kluczowe są właśnie konsekwencje — „jeżeli osoba przeżywa dane wydarzenie jako przytłaczające i nie potrafi zintegrować tego, co się wydarzyło, jest to trauma”¹⁵. Z drugiej strony nie wolno każdego niepokojącego zachowania dziecka zawsze tłumaczyć traumą czy wręcz wmawiać dziecku, że na pewno miała ona miejsce. Niekiedy dzieje się tak np. podczas trudnych spraw rozwodowych, gdzie zdarza się, że jeden rodzic oskarża drugiego o np. molestowanie seksualne — niekiedy wymyślając sytuacje, w których miało do tego dojść. Tego typu wydarzenia nie tylko są druzgocące dla funkcjonowania danego dziecka, ale i dla innych dzieci, które faktycznie są krzywdzone, ponieważ często ich historie nie są traktowane z należytą powagą. Jak można zauważyć, trafna diagnoza przyczyn trudności dziecka nie jest łatwa, ale to właśnie nauczyciele i wychowawcy mogą dostarczyć wielu cennych informacji dotyczących funkcjonowania dziecka, pozwalając

¹³ A.C. Tishelman, P.Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based psychological evaluations: Utilizing a 'trauma lens'*, "Journal of Child & Adolescent Trauma", 2010, 3(4), 279–302.

¹⁴ Z różnych przyczyn dziecko może nie pamiętać danego zdarzenia (więcej o procesach poznawczych w sytuacjach traumatycznych można znaleźć m.in. w publikacji: W. B a d u r a - M a d e j, A. D o b r z y ń s k a - M e s t e r h a z y, *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka-świadka*, „Dziecko krzywdzone”, 2004, nr 3(1), s. 1–13.

¹⁵ R. Greenwald, *Childhood and Adolescent Trauma: An Overview*, [w:] *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*, C.R. Figley (red.), US: Sage Publications Inc. 2012, 74.

na spostrzeganie jego problemów w innym świetle. Zidentyfikowanie dziecka, które prezentuje objawy pourazowe jest niezbędne, aby — o ile jest to konieczne — udzielić mu odpowiedniej pomocy.

Początkowo uznawano, że u dzieci nie występują trwale następstwa przeżywanego urazu, a doznawany stres jest przejściowy i nie pozostawia żadnych śladów. Z czasem zdano sobie sprawę, że nie jest to prawda i dziecko także może doświadczać negatywnych¹⁶ następstw przeżywanego stresu¹⁷. Zostaną one opisane w dalszej części artykułu.

Konsekwencje urazów psychicznych u dzieci i młodzieży

Negatywne następstwa traum obejmują wiele różnych aspektów funkcjonowania dzieci i młodzieży. W literaturze przedmiotu są one szeroko opisywane. Należy jednak pamiętać, że nie ma zgody, które z nich można uznać za uniwersalne — nie funkcjonuje bowiem model wyjaśniający powstawanie zaburzeń pourazowych u dzieci¹⁸. Trudności nastrocza też fakt, że niektóre z obserwowanych zachowań mogą występować w przypadku innych zaburzeń (w tym zaburzeń rozwojowych).

W artykule przyjęto opis konsekwencji zdarzeń traumatycznych, opierając się na propozycji A.C. Tishelman¹⁹ i współpracowników²⁰. Autorzy klasyfikują obserwowane konsekwencje w cztery obszary (samoregulacja, ciało i fizyczność, relacje z innymi, osiągnięcia szkolne), a swój opis uzupełniają przykładami odnoszącymi się do funkcjonowania szkolnego. Podział na wymienione sfery jest umowny i nierozłączny (np. konflikty z rówieśnikami mogą wynikać zarówno z zaburzonej regulacji stanów afektywnych, trudności w utrzymaniu właściwej higieny czy niskich kompetencji społecznych). Każdy z wymienionych powyżej obszarów zostanie opisany oddzielnie, a najważniejsze objawy zostaną umieszczone w tabelach.

¹⁶ Pisząc o następstwach traumatycznego stresu nie sposób nie wspomnieć o zjawisku tzw. wzrostu posttraumatycznego czy o innych pozytywnych skutkach traum. Jednak z uwagi na cel tego artykułu nie zostaną one szerzej zaprezentowane.

¹⁷ H. Bath, *The three pillars of trauma-informed care...*, 18; W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Wpływ traumy...*, s. 3–10; E. Alisic, M.J. Jongmans, E. van Wesel, R.J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies...*, 737.

¹⁸ E. Alisic, M.J. Jongmans, E. van Wesel, R.J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies...*, 737–738.

¹⁹ A.C. Tishelman, P. Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based...*, 288–294.

²⁰ Jeśli jest to konieczne, model ten uzupełniany jest danymi z innych źródeł.

Zaburzenia w pierwszej ze sfer — samoregulacji (tab. 1) — uznawane są za kluczowe w reakcjach posttraumatycznych. Jednocześnie to właśnie ta sfera — jako jedna z wielu — decyduje o gotowości szkolnej i przyczynia się do zapewnienia powodzenia w szkole. Jak widać w tabeli 1, obejmuje ona wiele aspektów, a w jej skład wchodzi różnorodne zachowania. Szczególnie wart omówienia jest problem dysocjacji i fragmentacji Ja — jest to mechanizm często występujący w sytuacjach traumatycznych i zapewniający ochronę Ja²¹. W szkole takie dziecko może np. nie pamiętać pewnych swoich zachowań lub nie mieć wglądu we własne przeżycia — obserwujący go rówieśnicy czy nauczyciele zaprzeczają, że coś miało miejsce odbierają jako kłamstwo. Na pierwszy plan wyłania się tutaj także problem z radzeniem sobie z emocjami i duża emocjonalna labilność. Ponadto, dziecko po traumie jest nadmiernie czujne i funkcjonuje w ciągłym stanie pobudzenia, odbierając i klasyfikując wiele sygnałów jako zagrażające²². Dodatkowo, może mieć trudności ze snem (pojawiające się koszmary sennie), doświadczać ataków paniki czy prezentować nieadekwatne do wieku zachowania służące uspokojeniu (np. kołysanie się, wydawanie różnych dźwięków czy zachowania autodestrukcyjne)²³.

Druga grupa objawów obejmuje ciało i fizyczność (tab. 2). Zalicza się tutaj szereg konsekwencji — od bezpośrednich (zarówno natychmiastowych, jak i długotrwałych) następstw urazu (np. uszkodzenia narządów) po objawy somatyzacji przeżywanego stresu. W powszechnej opinii funkcjonuje pogląd mówiący o tym, że dziecko, które doznało przemocy, ma trudności w akceptacji „dobrego dotyku”²⁴ czy innych form bliskiego kontaktu fizycznego — choć jest to dość trafne spostrzeżenie, stanowi ono jednak pewne uproszczenie. Dzieci te mają problem z wyznaczaniem granic dotyczących kontaktu fizycznego, więc albo te granice są zbyt sztywne (tzn. brak zgody na jakikolwiek kontakt) lub zbyt rozmyte (tzn. kontakt zbyt natarczywy i nachalny). Jednak problemy z kontaktem, to nie jest jedyna grupa objawów posttraumatycznych odnoszących się do ciała i fizyczności. Można tutaj także zaliczyć np. trudności w zadaniach wymagających precyzji czy dobrej koordynacji. Pojawia się problem z jedzeniem, który może dotyczyć nie tylko tego, co i ile dziecko je (za dużo/za mało), ale także tego, że gromadzi jedzenie i chowa je w różnych miejscach. Niekiedy dziecko ma trudności z połykaniem, przeżuwa wielokrotnie te same porcje posiłku lub w niektórych sytuacjach (np. pod wpływem stresu) wymiotuje²⁵.

²¹ B.A. van der Kolk, *The body keeps the score: brain, mind, and body in the healing of trauma...*, 66–68, 180–181.

²² H. Bath, *The three pillars of trauma-informed care...*, 18.

²³ R. Karr-Morse, M.S. Wiley, *Scared sick. The role of childhood trauma in adult disease*, New York: Basic Books 2011.

²⁴ Piszząc o „dobrym dotyku” mam na myśli dotyk, którego celem nie jest krzywdzenie dziecka w żadnej formie.

²⁵ R. Karr-Morse, M.S. Wiley, *Scared sick. The role of childhood trauma...*

Tabela 1. Wybrane konsekwencje urazów psychicznych w sferze samoregulacji

Sfera	Główne aspekty	Przejawy w środowisku szkolnym
Samoregulacja	<p>— Emocje: trudności: (1) we właściwym identyfikowaniu, rozumieniu i reagowaniu na emocje swoje i innych, (2) w rozumowaniu wskazówek dotyczących emocji, które pojawiają się u innych (np. w odczytywaniu wyrazu twarzy), (3) w regulacji własnych stanów afektywnych;</p> <p>— zagrożenie: interpretowanie wielu sytuacji (neutralnych, pozytywnych) jako zagrażających; spostrzeganie zagrożeń tam, gdzie ich nie ma i przesadne na nie reagowanie;</p> <p>— gwałtowne i ekstremalne zmiany nastroju: przeżywanie uczucia gniewu i złości, pojawiające się nastroje depresyjne i lęki, gwałtowne wpadanie w złość;</p> <p>— dysocjacja i fragmentacja Ja: brak umiejętności powiązania przeżywanymi emocji ze stanami fizjologicznymi; trudności w powiązaniu wydarzeń i reakcji (własnych czy otoczenia) na nie.</p>	<p>— Trudności w przystosowaniu się do zmian (nawet małych, np. zmiana sali lekcyjnej);</p> <p>— nadwrażliwość na krytykę, trudności w radzeniu sobie z porażką;</p> <p>— trudności w skupieniu i utrzymaniu uwagi, w poradzeniu sobie z emocjami — co skutkuje różnym poziomem wykonania zadań, nawet sprawdzających podobne umiejętności;</p> <p>— konflikty z rówieśnikami i dorosłymi — zachowanie dziecka opisywane jako nadmierne wrogle lub wycofane, interpretowanie zachowań i słów innych jako zagrożenia i reagowanie na nie agresją, wrogością lub wycofaniem;</p> <p>— emocjonalna labilność, poczucie smutku, łatwe znużenie, utrata motywacji i wycofywanie się z obawy przed porażką;</p> <p>— ograniczone umiejętności radzenia sobie i sięganie do takich strategii jak działania autodestrukcyjne czy zachowania kompulsywne;</p> <p>— trudności w regulowaniu własnych stanów emocjonalnych manifestujące się np. przesadzonymi reakcjami, zachowaniem zakłócającym spokój lub niszczącym;</p> <p>— nieprzewidywalność stanów emocjonalnych — przechodzenie w krótkim czasie od spokoju do złości; niekontrolowane wybuchy złości czy agresji;</p> <p>— trudności w rozumieniu instrukcji i poleceń — np. marzenia na jawie, „odpływanie” (wzrok nieskupiony, „nieobecny”);</p> <p>— różne wyniki w testach mierzących podobne obszary — w zależności od stanu emocjonalnego.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie A.C. Tishelman, P.Haney, J.G.O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based psychological evaluations: Utilizing a 'trauma lens'*, "Journal of Child & Adolescent Trauma", 3(4), s. 289–290.

Tabela 2. Wybrane konsekwencje urazów psychicznych w sferze ciała i fizyczności

Sfera	Główne aspekty	Przejawy w środowisku szkolnym
Ciało i fizyczność	<ul style="list-style-type: none"> — Uszkodzenia ciała wynikające z urazu: np. złamania, obrażenia wewnętrzne, uszkodzenia narządu wzroku czy słuchu; — odłączenie (<i>disconnection</i>) od ciała: zanieczyszczenie się kałem i/lub moczem z wykluczeniem przyczyn organicznych (<i>encopresis, enuresis</i>); trudności w rozpoznaniu i regulowaniu funkcji i potrzeb związanych z ciałem; zmniejszona świadomość miejsca i czasu; — somatyzacja: choroby, urazy i odczuwany ból wynikający z przeżywanego stresu; — fizyczna integralność i granice ciała: unikanie dotyku i fizycznej bliskości lub jej poszukiwanie, seksualizacja zachowań. 	<ul style="list-style-type: none"> — Słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa, zaburzona motoryka, np. trudności w wykonywaniu ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego; — zaburzone wzorce jedzenia — zapominanie o jedzeniu lub objadanie się; — niedostateczna higiena; — brak przywiązywania wagi do ubioru, np. strój niedostosowany do warunków atmosferycznych; — częste wizyty u szkolnej pielęgniarki, nieobecności spowodowane chorobą lub złym samopoczuciem, objawy somatyczne (ból głowy, nudności), mniejsza odporność na choroby; — zaabsorbowanie chorobą, obrazami fizycznymi, obrazem ciała, ujawniające się np. w pracach szkolnych; — seksualizacja (nieodpowiednia do wieku i poziomu rozwojowego) treści zabaw i rozmów; — poszukiwanie stymulacji, np. poprzez zachowania autodestrukcyjne, masturbację lub podejmowanie ryzykownych zachowań (w tym seksualnych lub innych, np. działalność przestępcza, nadużywanie substancji psychoaktywnych); — częste urazy tłumaczone wypadkiem, nieuwagą, niezdarnością; — w przypadku problemów ze zdrowiem może wystąpić brak należytego wsparcia ze strony opiekunów (np. brak okularów przy wadzie wzroku).

Źródło: opracowanie własne na podstawie A.C. Tishelman, P.Haney, J.C. O'Brien, M.E. Blaustein, A framework for school-based... s. 290-292.

Tabela 3. Wybrane konsekwencje urazów psychicznych w sferze relacji z innymi

Sfera	Główne aspekty	Przejawy w środowisku szkolnym
Relacje z innymi	<ul style="list-style-type: none"> — Poczucie [a: trudności z definiowaniem własnej tożsamości, problemy z rozpoznawaniem własnych stanów wewnętrznych; — poczucie bezpieczeństwa i zaufanie: trudności w wzajemianiu stabilnych więzi z innymi opartych na wzajemnym zaufaniu; — umiejętności i kompetencje społeczne: obniżenie umiejętności i kompetencji społecznych, pragmatycznych umiejętności językowych czy umiejętności radzenia sobie z konfliktami interpersonalnymi. 	<ul style="list-style-type: none"> — Trudności: (1) w rozumieniu, jak własne zachowanie wpływa na innych, (2) w wykorzystaniu świadomości istnienia relacji między zachowaniem a stanami wewnętrznymi do regulacji własnego zachowania, (3) w naważaniu i zakomunikowaniu własnych potrzeb edukacyjnych i społecznych, (4) w odczuwaniu i okazywaniu współczucia i empatii, (5) w wyrobieniu w sobie poczucia kompetencji i pewności siebie; — alienacja i wycofywanie się z relacji z innymi (zarówno rówieśnikami, jak i dorosłymi), co skutkuje odpychaniem ewentualnych źródeł wsparcia; — wchodzenie w nieodpowiednie relacje, co powoduje, że dziecko naraża się na dalsze zranienia (np. jest po raz kolejny odrzucane lub zdradzane); — interpretowanie neutralnych lub pozytywnych sygnałów jako zagrażających i wrogie bądź agresywne na nie reagowanie; — strach, nieufność i nieustające poczucie zagrożenia; — odrzucenie przez rówieśników; — relacje z innymi nacechowane wrogością i nieufnością; — trudności z zachowaniem, gdy dziecko znajduje się w większych grupach czy w nowych okolicznościach; — bycie prześladowcą lub bycie prześladowanym (<i>bullying</i>); — częste opuszczanie zajęć lekcyjnych lub rezygnacja ze szkoły; — jeśli jakieś miejsce/zajęcia/grupa osób, wywołują szczególnie silny stres — robienie wszystkiego, aby nie musieć się z nim zmierzyć, np. zachowywanie się w tak nieodpowiedni sposób, że jest się wypraszonym/karanym; — brak podstawowych umiejętności prospołecznych; — generalnie lepsze radzenie sobie w relacjach z młodszymi dziećmi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie A.C. Tishelmana, P.Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, A framework for school-based... s. 292-293.

Tabela 4. Wybrane konsekwencje urazów psychicznych w sferze osiągnięć szkolnych

Sfera	Główne aspekty	Przejawy w środowisku szkolnym
Osiągnięcia szkolne	<p>— Przetwarzanie informacji i rozwój języka: zaburzenia pamięci epizodycznej (szczególnie dotyczącej pamięci narracyjnej wydarzeń), trudność: (1) we właściwym rozumieniu i interpretacji informacji, (2) porządkowaniu i organizacji informacji, (3) rozumieniu relacji przyczynowo-skutkowych, (4) posługiwaniu się mową i językiem;</p> <p>— funkcje wykonawcze: trudności w wykonywaniu zadań, które wymagają zorientowania na cel i regulacji procesów poznawczych;</p> <p>— pogląd na świat i własne działania: dominujący pesymizm; poczucie zagrożenia; brak aktywności połączony z przekonaniem o niskiej skuteczności działania — poczucie, że jest się osobą bezwartościową, której nic dobrego w życiu nie czeka; złość, antagonizm, obronność lub pasywność, bezradność, letarg jako dominujące w przyjmowanym punkcie widzenia;</p> <p>— zaburzenia w uczeniu się: osiągnięcia edukacyjne poniżej tych oczekiwanych dla wieku, poziomu edukacyjnego i ilorazu inteligencji, niespójność w osiągnięciach.</p>	<p>— Słabe umiejętności czytania, w tym problemy z rozumieniem czytanego tekstu;</p> <p>— niska jakość wykonywanych zadań (w tym prac domowych);</p> <p>— słaba organizacja pracy i małe umiejętności uczenia się;</p> <p>— trudności: (1) z przetwarzaniem słuchowym, (2) koncentracją uwagi i utrzymaniem skupienia, (3) pracą bez nadzoru, w tym z przechodzeniem między zadaniami, (4) radzeniem sobie z dystraktorami, (5) sprawdzaniem pracy pod kątem popełnionych błędów, (6) rozpoczynaniem i kończeniem pracy, (7) z pamiętaniem o pracy domowej, (8) w realizowaniu projektów długofalowych składających się z wielu etapów prowadzących do ostatecznego celu, (9) myśleniem abstrakcyjnym i rozwiązywaniem problemów, (10) radzeniem sobie z emocjami i zachowaniami przeszkadzającymi w wykonaniu zadania, (11) w podporządkowaniu się poleceniom i ich wykonaniu;</p> <p>— niska odporność na frustrację (np. łatwe zniechęcanie się przy braku natychmiastowych osiągnięć);</p> <p>— mała kreatywność, elastyczność i problemy z przystosowaniem się do nowego środowiska;</p> <p>— brak umiejętności brania pod uwagę otrzymywanych informacji zwrotnych i uczenia się pod ich wpływem;</p> <p>— niskie umiejętności matematyczne i językowe (słaba ekspresja werbalna w mowie i piśmie, niska jakość prac pisemnych);</p> <p>— mała motywacja do działania, brak przemyślenia własnych działań i ich konsekwencji.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie A.C. Tishelman, P.Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blustein, *A framework for school-based...*, s. 293–294.

Trzecia grupa objawów dotyczy relacji z innymi (tab. 3) i jest szczególnie nasiloną wśród dzieci, które dotknęła trauma interpersonalna. Konsekwencje obejmują przede wszystkim trudności w budowaniu i podtrzymywaniu więzi z rówieśnikami i dorosłymi, co z kolei przekłada się na problemy z funkcjonowaniem w grupie szkolnej, ale także utrudnia efektywne oddziaływania wspierające czy terapeutyczne. Objawy w tej sferze będą bardzo zróżnicowane i wiele z nich zależeć będzie od natury traumy — generalnie im wcześniejszy, bardziej chroniczny i silniej związany z relacją dziecko–opiekun uraz, tym dziecko będzie prezentować więcej trudności. Wynikają one z zaburzeń w relacji przywiązania i ze zburzonego zaufania do świata²⁶.

Czwarta sfera dotyczy tego, na ile dobrze dziecko radzi sobie z zadaniami szkolnymi i jak wyglądają jego osiągnięcia szkolne (tab. 4). Część problemów obserwowanych w tym obszarze wynikać będzie np. z uszkodzeń narządowych czy zaburzeń neurologicznych będących następstwem traumy²⁷, ale także np. z rażącego zaniedbania. Inne z kolei będą efektem zaburzeń opisanych w poprzednich trzech sferach. Dziecko dotknięte traumą ma trudności w nauce — problemem są wypowiedzi ustne i pisemne, rozumienie tekstu, a także praca w grupach, rozumienie i stosowanie się do wskazówek nauczyciela, rozwiązywanie złożonych problemów, myślenie abstrakcyjne, panowanie nad sobą i swoimi reakcjami czy współdziałanie w grupach²⁸. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że będzie ono doświadczało porażek w szkole, a nawet, że prędzej czy później z niej zrezygnuje. Często takie dzieci są karane lub na siłę promuje się je z klasy do klasy, aby jak najszybciej opuściły szkołę zabierając ze sobą swoje trudności. Jednak nawet gdy dziecko przestanie chodzić do danej szkoły, jego problemy nie znikną — przestaną one być po prostu zmartwieciem danej placówki.

Reasumując, trauma może skutkować występowaniem u dzieci całego szeregu niepokojących objawów. Co ciekawe, i dość oczywiste, nie każde dziecko przejawia negatywne objawy pourazowe i nie u każdego występują te same objawy z tą samą siłą — stąd poszukuje się modeli wyjaśniających sposób ich powstania i pozwalających na jak najwcześniejszą identyfikację dzieci z grupy ryzyka. E. Alisic i współpracownicy²⁹ zauważają, że nie można wykorzystać

²⁶ B.A. van der Kolk, *The body keeps the score: brain, mind, and the body in the healing of trauma...*, 105–170.

²⁷ Coraz więcej wiadomo o tym, że trauma zmienia funkcjonowanie różnych obszarów mózgu na poziomie biologicznych mechanizmów (por. B.A. van der Kolk, *The body keeps the score: brain, mind, and the body in the healing of trauma...*, 39–202; A.C. Tishelman, P.Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based...*, 288–294; W.D'Andrea, J.Ford, B.Stolbach, J.Spinnazzola, B.A. van der Kolk, *Understanding interpersonal trauma in children...*, 191–192).

²⁸ C. Smithgall, G. Cusick, G. Griffin, *Responding to students affected by trauma: Collaboration across public systems*, "Family Court Review", 2013, 51(3), 402–403.

²⁹ E. Alisic, M.J. Jongmans, E. van Wesel, R.J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies...*, 737–738.

tych samych teorii do wyjaśnienia np. zespołu stresu pourazowego u dzieci i u dorosłych z uwagi na specyfikę funkcjonowania dziecka i ograniczenia wynikające z danego stadium rozwojowego. Postulują oni także, że należy szczególną uwagę zwracać właśnie na kontekst rozwojowy, np. reakcja dzieci na wydarzenia traumatyczne jest inna niż osób dorosłych, gdyż inny jest ich zasób wiedzy i umiejętności zaradczych. Ograniczona wiedza dziecka ma wpływ na sposób pamiętania i rozumienia zdarzenia, a także na radzenie sobie z emocjami. W wielu sytuacjach to reakcja opiekuna będzie — przynajmniej do pewnego stopnia — determinowała reakcję dziecka. Na podstawie analizy literatury przedmiotu i prowadzonych metaanaliz statystycznych, badacze ci poszukiwali predyktorów stresu pourazowego u dzieci, które doświadczyły urazu³⁰. Okazuje się, że nie zmienne socjodemograficzne, ale wczesne reakcje psychologiczne³¹ najsilniej pozwalają przewidzieć, czy wystąpią długotrwałe konsekwencje w postaci zespołu stresu pourazowego. Największą wartość predykcyjną mają: (1) ostre (do 1 miesiąca) i (2) krótkotrwałe (1–3 miesiące) reakcje stresowe, (3) symptomy stresu pourazowego u rodziców, (4) symptomy depresyjne i lękowe — im więcej reakcji tego typu i im bardziej są one nasilone, tym większe niebezpieczeństwo rozwoju zaburzeń posttraumatycznych. Mniejsze znaczenie odgrywa: (1) płeć, (2) to, na ile uraz okazał się poważny, (3) długość hospitalizacji i (4) tętno po przyjęciu do szpitala. Analizy pokazują, że dziewczynki, dzieci z poważnymi urazami, dłużej hospitalizowane i z wyższym tętnem, mogą przejawiać więcej reakcji stresowych, ale rola tych zmiennych nie jest tak silna, jak tych wymienionych wcześniej. Jednocześnie autorzy zwracają uwagę, że sytuacje urazowe często są bardzo specyficzne³² i wielu czynników nie da się skategoryzować. Podkreślają oni także, że coraz częściej zwraca się uwagę, żeby nie rozpatrywać czynników pojedynczo, ale jako zestawy zmiennych wzajemnie na siebie oddziałujących. Ponadto, nadal nie do końca rozumiana jest rola, jaką pełni rozwój w radzeniu sobie z traumą, tzn. jak zmiany rozwojowe typowo zachodzące u dzieci wpływają na przepracowywanie urazu. I co szczególnie ważne: dziecko dotknięte traumą nie funkcjonuje w izolacji — jest członkiem szerszych społeczności. Ważne jest obserwowanie, jak szkoła, rodzina i środowisko lokalne reagują na uraz. E. Alisic i współpracownicy uważają, że „reakcje posttraumatyczne mogą rozwijać się

³⁰ Z uwagi na wieloznaczność tego pojęcia, autorzy w swoich analizach skupiali się na tych wydarzeniach, które spełniały kryterium A1 dla diagnozy PTSD w DSM-IV. W większości były to wypadki i urazy.

³¹ Także badania australijskie pokazują rolę czynników psychologicznych (w tym wczesnych reakcji stresowych) i ich znaczenie w konstruowaniu metod przesiewowych dla dzieci doświadczających traum pojedynczych (R.D.V. Nixon, A.A. Ellis, T.J. Nehmy, S. Ball, *Screening and predicting posttraumatic stress and depression in children following single-incident trauma*, "Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology", 2010, 39(4), 588–596.

³² Specyfika ta obejmuje nie tylko typ traumy, ale również warunki, w jakich miała ona miejsce czy historię życia danej osoby.

w rodzinach i wspólnotach”³³, co oznacza, że zamiast pomagać w leczeniu, środowiska te mogą pogłębiać uraz. Szczególną rolę w kontekście zdrowienia pełni rodzina — nie chodzi tylko o rodziców, ale także o rodzeństwo i dalszą rodzinę.

Podsumowując, należy raz jeszcze podkreślić, że otoczenie dziecka odgrywa niebagatelną rolę, ponieważ będzie ono bądź ułatwiać proces leczenia, bądź pogłębiać urazy³⁴. Szkoła jest jednym ze środowisk, które mogą wspierać zdrowienie dziecka lub przyczyniać się do nasilania jego negatywnych reakcji pourazowych³⁵.

Dziecko po doznanym urazie psychicznym a szkoła

Jeśli dziecko prezentuje niepokojące zachowania w środowisku szkolnym, należy mieć na uwadze, że mogą one wynikać z urazów, których doświadczyło lub doświadcza i w takim kontekście należy je rozpatrywać. Jednak oczywiście jest także, że nie wszystkie trudności szkolne można wytłumaczyć traumą. Jak trafnie zauważają A.C. Tishelman i współpracownicy „trudności dziecka w szkole mogą nie być powiązane z traumą, trauma może się do nich przyczyniać lub być odpowiedzialna za większość obserwowanych problemów”. Niemniej, ci sami autorzy stwierdzają, że szkoła powinna być środowiskiem, w którym talenty dziecka (także tego, które doświadczyło traumy) będą podsypane, a ono samo będzie mogło się rozwijać. Niestety, zdarza się, że sygnały wysyłane przez dziecko będą mylnie interpretowane, a zachowanie nauczycieli czy wychowawców zamiast pomagać, będzie dziecko dodatkowo krzywdziło. Jak podkreślono wcześniej, w klasie szkolnej czy podczas przerw dziecko po urazie może prezentować zachowania, które — bez znajomości jego historii, szczególnie dotyczącej przeżytych zranień — są odbierane jako „złośliwe” czy po prostu niewłaściwe. Przykładowo wycofywanie się z relacji z dorosłymi i małe zaangażowanie w naukę powoduje, że dziecko oceniane jest jako leniwe, krnąbrne i niegrzeczne — z perspektywy dziecka po urazie te zachowania służą ochronie jego dobrostanu. Z drugiej strony u części dzieci objawy te będą zdecydowanie bardziej subtelne — na pozór będzie ono tzw. „dobrym uczniem”, a więc dzieckiem, które nie sprawia większych problemów, dość dobrze się uczy i nawiązuje relacje z kolegami. Przy bliższej

³³ E. Alisic, M.J. Jongmans, E. van Wesel, R.J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies...*, 744.

³⁴ A.C. Tishelman, P. Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based...*, 288.

³⁵ Tamże.

obserwacji dziecko takie może np. nadmiernie przeżywać porażkę, mieć skłonności do niepohamowanej ekspresji negatywnych emocji (niekoniecznie podczas kontaktu twarzą w twarz, ale np. w mediach społecznościowych), czy prezentować nieadekwatne zachowania zaradcze (np. ucieczkowe — nadmierna senność, wycofywanie się w nowych sytuacjach). Identyfikacja ucznia prezentującego niepokojące objawy i odpowiednia pomoc są kluczowe, gdyż dziecko nieradzące sobie z urazem dorastając może stać się osobą dorosłą z nieprzepracowaną traumą — co oznacza, że nie będzie radziło sobie z wyzwaniem, które niesie życie³⁶. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że stanie się pacjentem psychiatrycznym, przestępcą lub osobą uzależnioną i/lub niemogącą znaleźć stałego zatrudnienia (a w konsekwencji np. osobą bezdomną)³⁷.

Nie należy także oczekiwać, że każde dziecko (czy jego opiekunowie) opowiedzą o przeżytych trudnościach. Z jednej strony wynika to z szeroko dyskutowanych mechanizmów funkcjonowania np. w rodzinie przemocowej³⁸, z drugiej — z braku zaufania do szkoły. Warto zastanowić się, jak zarządzać taką informacją (jak i komu ją przekazać, jakie działania wspierające podjąć)³⁹, aby nie dopuścić do wtórnej wiktyimizacji⁴⁰. Z praktyki wynika, że nie każda szkoła potrafi w sposób delikatny i taktowany radzić sobie w sytuacji traumatycznych zdarzeń, które dotyczą jej wychowanków czy mają miejsce w ich rodzinach. Jak powiedziała jedna z osób, ukrywając swoją trudną historię, nie chciała, by jej przeżycia były plotkami opowiadanyymi przy kawie jako tania sensacja, bez szacunku dla niej i dla jej cierpienia.

Nie można oczekiwać, aby nauczyciel rozpoznał wszystkie potrzeby każdego ze swoich wychowanków i adekwatnie na nie zareagował, ale musi być uważny na swoich uczniów i prezentowane przez nich trudności⁴¹. Rolą szkoły nie jest także postawienie diagnozy psychologicznej dotyczącej traumy, ale stworzenie środowiska, w którym dziecko z trudnościami wynikającymi z doświadczanych urazów będzie mogło uczyć się i rozwijać. W literaturze anglojęzycznej proponuje się model szkoły, w którym na zachowania wychowanków patrzy się z uwzględnieniem wiedzy dotyczącej traumy i posttraumatycz-

³⁶ B.A. van der Kolk, *The body keeps the score: brain, mind, and the body in the healing of trauma...*, 31–33.

³⁷ W.D'Andrea, J.Ford, B.Stolbach, J.Spina zola, B.A. van der Kolk, *Understanding interpersonal trauma in children...*, 187–200.

³⁸ A.C. Tishelman, P.Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based...*, 283–285.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ W środowisku szkolnym może ona mieć miejsce na wielu płaszczyznach — od zadań (np. jedno z zadań „Moja Mama jest aniołem cierpliwości” zadane w klasie, w której kilkoro dzieci, z różnych przyczyn, wychowuje się bez mam) po snuć przypuszczeń (często mijających się z prawdą) na temat okoliczności zdarzenia czy wręcz zmuszanie dziecka, by o nim opowiedziało.

⁴¹ A.C. Tishelman, P.Haney, J.G. O'Brien, M.E. Blaustein, *A framework for school-based...*, 294–295.

nych reakcji⁴². Takie podejście ma pozytywny wpływ na funkcjonowanie całej szkoły, np. przyczynia się do zmniejszenia liczby trudnych zachowań uczniów, ograniczenia szkolnej przemocy, ale przede wszystkim pozwala na wzrastanie poszczególnych uczniów⁴³.

H. Bath⁴⁴ — opierając się na literaturze przedmiotu — zwraca uwagę, że w licznych proponowanych modelach⁴⁵ pomocy można wyróżnić trzy wspólne filary, na których ta pomoc powinna się opierać. Są to: (1) zadbanie o poczucie bezpieczeństwa, (2) możliwość rozwijania pozytywnych relacji z innymi oraz (3) szansa na wyrabianie i doskonalenie umiejętności związanych z regulacją własnego zachowania i stanów emocjonalnych. I tak, na poczucie bezpieczeństwa składa się nie tylko dbanie o to, aby dziecko nie stało się ofiarą szkolnych prześladowań i walka ze szkolną przemocą (w tym cyberprzemocą), ale także „konsekwencja, solidność, przewidywalność, dostępność, szczerłość i przejrzystość”⁴⁶ odnoszące się do środowiska, w którym ono funkcjonuje i — co równie ważne — do reakcji opiekunów. Dziecko powinno być informowane o sprawach jego dotyczących stosownie do wieku i możliwości rozwojowych. Zaleca się pozwalanie mu na podjęcie decyzji w ważnych dla niego sprawach. Jednak należy pamiętać, że zarówno przekazywanie informacji, jak i podejmowanie decyzji może mieć miejsce tylko „wtedy, kiedy jest to możliwe z rozwojowego i praktycznego punktu widzenia”⁴⁷. Zawsze dziecko musi odczuć, że nie jest pozostawione samo sobie z problemem. Drugi filar obejmuje tworzenie pozytywnych relacji — uznawanych za kluczowe nie tylko dla wychodzenia z traumy, ale generalnie dla funkcjonowania i wzrastania. Dziecko powinno nauczyć się, że jest możliwe przeżywanie pozytywnych emocji w obecności dorosłych. Jednak równie ważna jest nauka rozróżniania intencji czy motywów działań różnych ludzi. Ostatni obszar obejmuje naukę umiejętności nazywania uczuć czy refleksji nad własnym zachowaniem i związkiem między stanem wewnętrznym a działaniem i reakcjami innych. Szczególnie ważne jest tutaj uczenie (i stosowanie) metod aktywnego słuchania.

Pomoc dziecku, które dotknęła trauma, powinna angażować wszystkie środowiska, w których ono żyje i funkcjonuje⁴⁸. Jednocześnie należy zdawać sobie sprawę z tego, że proces zdrowienia będzie długotrwały i nie zawsze łatwy, a dziecko może robić wszystko, by zniechęcić inne osoby do siebie.

⁴² Tamże, s. 279–288.

⁴³ M. Walkley, T.L. Cox, *Building trauma-informed schools and communities...*, 125–126.

⁴⁴ H. Bath, *The three pillars of trauma-informed care...*, 18–20.

⁴⁵ Odnoszą się one przede wszystkim do funkcjonowania dzieci, które doświadczyły traum złożonych.

⁴⁶ H. Bath, *The three pillars of trauma-informed care...*, 19.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ M. Walkley, T.L. Cox, *Building trauma-informed schools and communities...*, 124–126.

Ku zakończeniu — szkoła jako miejsce zdrowienia

Identyfikacja dziecka jako zagrożonego negatywnymi reakcjami posttraumatycznymi nie oznacza natychmiastowego podjęcia wobec niego terapii czy innych formalnych oddziaływań — często interwencja będzie początkowo koncentrowała się na uruchomieniu sieci wsparcia społecznego⁴⁹ i byciu otwartym na dziecko i jego potrzeby. Warto też zidentyfikować te bodźce, które wzmacniają reakcje pourazowe (np. podniesiony głos, zamknięte przestrzenie, niespodziewany kontakt fizyczny np. podczas lekcji wychowania fizycznego). Raz jeszcze należy podkreślić, że trauma zmienia sposób postrzegania świata przez dziecko i skutkuje jego obniżoną samooceną, a także często pojawiającymi się uczuciami wstydu i winy. Dziecko takie łatwiej przypomina sobie negatywne wydarzenia z przeszłości i swoje porażki, a także jest mniej przekonane o możliwości poradzenia sobie i własnej skuteczności⁵⁰. Aby chronić siebie może więc wycofywać się z wielu aktywności szkolnych i być odbierane jako takie, „któremu na niczym nie zależy”. Tworzy się więc pewne „zakłęte koło”, bo dziecko takie będzie rzadziej wybierane np. do udziału w przedstawieniach, konkursach — rzadziej będzie więc miało okazję doświadczyć sukcesów. Jeśli wychowuje się ono w domu, w którym dominuje przemoc i negowanie jego potrzeb, jest duża szansa, że nikt nigdy nie pochwalił go czy nie powiedział o nim dobrego słowa. Szkoła może być jedynym miejscem, które ma szansę to zmienić.

Dzieci po urazach psychicznych nie są grupą jednorodną, tzn. objawy pourazowe u każdego z nich mogą przejawiać się w odmienny sposób. Jednocześnie nie można sprowadzać dziecka tylko do urazu, którego doznało i reakcji posttraumatycznych, gubiąc po drodze jego marzenia czy pragnienia. Opisany w artykule ogrom trudności nie oznacza, że dziecko (czyli także uczeń) nie ma mocnych stron, ale często trudno je dostrzec ukryte pod górą prezentowanych problemów i odpychających zachowań. Niestety, jeśli dziecko nie otrzyma pomocy w odpowiednim momencie, istnieje duże ryzyko, że tym samym zostanie przekreślona jako przyszłość, a ono samo zasili szeregi wyrzutków, bezdomnych, uzależnionych czy przestępców. W przytoczonej na wstępie historii sam autor zwraca uwagę, że pomoc nadeszła w ostatnim momencie — i gdyby nie ona, jego losy wyglądałyby zupełnie inaczej.

⁴⁹ E. Alisic, M.J. Jongmans, F van Wesel, R.J. Kleber, *Building child trauma theory from longitudinal studies...*, 744–745.

⁵⁰ W.D'Andrea, J.Ford, B.Stolbach, J.Spinazzola, B.A. van der Kolk, *Understanding interpersonal trauma in children...*, 190.

Streszczenie

Trauma jest wydarzeniem skrajnie trudnym i przekraczającym możliwości zaradcze jednostki. Każdego roku dotyka rzesze dzieci i młodzieży, powodując u części z nich negatywne objawy pourazowe. Konsekwencje traumy obejmują wiele płaszczyzn i są różnorodne, a dodatkowo przypominają niekiedy objawy innych zaburzeń rozwojowych. Niestety negatywnie wpływają na funkcjonowanie szkolne dziecka. W artykule objawy posttraumatyczne zostały pogrupowane w cztery główne kategorie: samoregulacja, ciało i fizyczność, relacje z innymi oraz osiągnięcia szkolne. Szkoła, jako element środowiska dziecka, ma szczególne znaczenie dla procesu zdrowienia, ale zdarza się, że dziecko nie otrzymuje od nauczycieli czy wychowawców odpowiedniej pomocy. Celem tego artykułu jest opis funkcjonowania dziecka po urazie psychicznym, szczególnie w środowisku szkolnym i analiza roli szkoły w radzeniu sobie z traumą.

Summary

Trauma is an extremely difficult experience that exceeds one's ability to cope. Each year it affects a large number of children and teenagers, causing negative posttraumatic symptoms in some of them. The consequences of trauma are diverse and multifaceted; in addition, they sometimes resemble symptoms of other developmental disorders. Unfortunately, they adversely affect a child's school functioning. In this paper, post-traumatic symptoms were grouped into four main domains: self-regulation domain, physical domain, relationship domain, and academic domain.

As an element of a child's environment, the school is of special importance in recovery, yet it sometimes happens that a child fails to receive adequate help from teachers or from tutors. The purpose of this paper is to describe a child's functioning after trauma particularly in the school environment and to analyse the role of the school in coping with trauma.

Literatura

- Alicis E., Jongmans M.J., van Wesel F., Kleber R.J., *Building child trauma theory from longitudinal studies: A meta-analysis*, "Clinical Psychology Review", 2011, 31(5).
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka-świadka*, „Dziecko krzywdzone”, 2004, nr 3(1).
- Bath H., *The three pillars of trauma-informed care*, "Reclaiming Children and Youth", 2008, 17(3).
- Brown W.K., *Growing past childhood trauma*, "Reclaiming Children and Youth", 2011, 19(4).
- D'Andrea W., Ford J., Stolbach B., Spinazzola J., van der Kolk B.A., *Understanding interpersonal trauma in children: Why we need a developmentally appropriate trauma diagnosis*, "American Journal of Orthopsychiatry", 2012, 82(2).
- Gonzalez A., Monzon N., Solis D., Jaycox L., Langley A.K., *Trauma exposure in elementary school children: Description of screening procedures, level of exposure, and posttraumatic stress symptoms*, "School Mental Health", 2016, 8(1).
- Greenwald R., *Childhood and Adolescent Trauma: An Overview*, [w:] *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*, C.R. Figley (red.), US: Sage Publications Inc. 2012.
- Karr-Morse R., Wiley M.S., *Scared sick. The role of childhood trauma in adult disease*, New York: Basic Books 2011.

- Lis-Turlejska M., *Zdarzenia traumatyczne — sposoby definiowania, pomiar i rozpowszechnienie*, [w:] *Konsekwencje psychiczne traumy: uwarunkowania i terapia*, pod red. J. Strelaua, B. Zawadzkiego, M. Kaczmarek, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Nixon R.D.V., Ellis A.A., Nehmy T.J., Ball S., *Screening and predicting posttraumatic stress and depression in children following single-incident trauma*, "Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology", 2010, 39(4).
- Popiel A., Pragłowska E., *Psychopatologia reakcji na traumatyczne wydarzenie*, [w:] *Konsekwencje psychiczne traumy: uwarunkowania i terapia*, pod red. J. Strelaua, B. Zawadzkiego, M. Kaczmarek, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Shivy V.A., Guion D.B., *Childhood Trauma and The Juvenile Justice System*, [w:] *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*, C.R. Figley (red.), US: Sage Publications Inc. 2012.
- Smithgall C., Cusick G., Griffin G., *Responding to students affected by trauma: Collaboration across public systems*, "Family Court Review", 2013, 51(3).
- Tishelman A.C., Haney P., O'Brien J.G., Blaustein M.E., *A framework for school-based psychological evaluations: Utilizing a 'trauma lens'*, "Journal of Child & Adolescent Trauma", 2010, 3(4).
- van der Kolk B.A., *The body keeps the score: brain, mind, and the body in the healing of trauma*, New York 2014.
- Walkley M., Cox T.L., *Building trauma-informed schools and communities*, "Children & Schools", 2014, 35(2).
- Widera-Wysoczańska A., *Istota traumy prostej i złożonej*, [w:] *Interpersonalna trauma — mechanizmy i konsekwencje*, pod red. A. Widery-Wysoczańskiej, A. Kuczyńskiej, Difin, Warszawa 2011.

Marek Zieliński, Jolanta Zielińska
(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

ROLA RUCHU W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Słowa kluczowe: osobowość; uczenie się; pamięć.

THE ROLE OF THE MOVEMENT IN THE LEARNING PROCESS

Key words: personality; learning; memory.

Podstawowym celem oraz zadaniem szkoły jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanka. W realizacji tego celu bierze udział całe środowisko szkolne, a więc nauczyciele, uczniowie, personel pomocniczy, a także współpracujące ze szkołą środowisko pozaszkolne i domowe ucznia.

Osobowość to termin używany w różnych znaczeniach, najczęściej oznacza „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości. Powstanie tych stałych mechanizmów zachowania się jednostki jest efektem rozwoju osobowości, w którym szczególnie ważną rolę grają pierwsze lata życia...¹. Jeśli przez osobowość rozumieć „szczególną strukturę psychiczną, rozwijającą się w procesie życia i działania dziecka”², to jest oczywiste, że doskonalenie osobowości dokonywać się będzie w sferze umysłowej, emocjonalnej czy społecznej, zatem również przez takie działania motoryczno-sportowe, które silnie te właśnie sfery pobudzają³. Kultura fizyczna jest więc przedmiotem szkolnym, który przez specyficzne dla niego formy powinien przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju osobowości, która jest dynamiczna i podlega nieustannemu rozwojowi.

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

² I.L. Boshovitsch, *Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter*, Springer, Berlin 1970.

³ B. Czabański, *Wybrane zagadnienia uczenia się i nauczania techniki sportowej*, AWF, Wrocław 1998.

Proces zdobywania i gromadzenia doświadczeń, powodujący wykształcenie się nowych form zachowania się i działania lub modyfikację zachowań i działań wcześniej nabytych można zdefiniować jako uczenie się, w wyniku którego opanowany zostaje cały system wiadomości, umiejętności, nawyków, przyzwyczajzeń, przekonań⁴. Uczenie się towarzyszy całemu życiu człowieka i tak, jak i życie, uczenie się nie przebiega prosto i liniowo, dziś bywa pojmowane bardzo szeroko i można je definiować na wiele sposobów.

Można na przykład przyjąć, iż jest to: „doskonalenie systemu zachowań i wiedzy przez doświadczenie”⁵, lub „jako proces prowadzący do modyfikacji zachowania jednostki w wyniku jej uprzednich doświadczeń”⁶. Uczenie się można również zdefiniować jako „modyfikację zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń”⁷.

W ujęciu takim można wyróżnić różne typy uczenia się: zamierzone i mimowolne, mechaniczne i ze zrozumieniem, przez rozwiązywanie problemów i przez naśladownictwo. Kolejna definicja przedstawia uczenie się jako ukierunkowany przez określony cel proces modyfikowania wiedzy uczącego się poprzez badanie jego przeszłych doświadczeń⁸.

Proces uczenia się

Termin „uczenie” się jest wykorzystywany w dwóch znaczeniach: wąskim, oznaczającym świadome i zamierzone zdobywanie wiadomości i umiejętności, jak również szerokim dla określenia zarówno uczenia się zamierzonego, jak i niezamierzonego — mimowolnego⁹.

W ujęciu najbardziej ogólnym proces uczenia się podzielić można na trzy etapy:

- nabywanie nowych informacji — mogą one poszerzyć wiedzę już posiadaną lub zastąpić wcześniejsze informacje; źródłem informacji mogą być np. książka, program telewizyjny lub nauczyciel;
- przetwarzanie informacji — przeanalizowanie nowych informacji, uwzględniające również informacje wcześniej uzyskane;

⁴ WIEM — Portal wiedzy [online], <http://portalwiedzy.onet.pl>

⁵ R.S. Michałski, *Inferential Theory of Learning as a Conceptual Basis for Multistrategy Learning*, „Machine Learning”, 1993;11(2-3):111-151.

⁶ S. Bałey, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1967.

⁷ Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo>

⁸ R.S. Michałski, *Inferential Theory of Learning...*, 111-151.

⁹ WIEM — Portal wiedzy [online], <http://portalwiedzy.onet.pl>

— powiększanie posiadanego zasobu informacji połączone z oceną — sprawdzanie, czy przetwarzane informacje mogą być wykorzystane w celu rozwiązania rozważanego problemu lub wykonania pewnej czynności.

Należy również zaznaczyć, że istnieje kilka teorii, których celem jest wyjaśnienie, na czym polega uczenie się. W ujęciu najbardziej ogólnym można je podzielić na dwie grupy:

1) teorie koneksjonistyczne — przyjmują, że podstawą uczenia się są różnego typu połączenia między bodźcami i reakcjami; wymienić tu można teorie I.P. Pawłowa, B.F. Skinnera, L. Thorndike'a;

2) teorie poznawcze — wyjaśniają uczenie się jako zmianę schematów poznawczych; przykładem mogą być teorie K. Lewina, E.Ch. Tolmana¹⁰.

Na proces uczenia się może wpływać wiele różnorodnych czynników. Można spośród nich wymienić: osobiste preferencje sensoryczne i ich właściwą identyfikację, sprawny proces komunikacji, odpowiednią atmosferę pracy, motywację do nauki, sprawną pamięć czy wytrwałość.

Uczenie się jest w bardzo istotny sposób powiązane z pamięcią. Dobra pamięć jest bardzo istotnym czynnikiem, który może mieć wpływ na efektywność procesu uczenia się. Im lepsza jest pamięć i zdolności zapamiętywania, tym lepsze (bardziej długotrwałe) są efekty uczenia się i tym mniej czasu trzeba przeznaczyć na naukę. W związku z tym warto zrozumieć, w jaki sposób działa pamięć ludzka.

Nie sposób bowiem twierdzić, że się czegoś nauczyło, jeśli nie można tego wywołać z pamięci. W potocznym rozumieniu uczenie się jest prawie tożsame z zapamiętywaniem.

Istota pamięci

Czego nie pamiętam, tego widocznie się nie nauczyłem. Możliwości zapamiętywania i odtwarzania z pamięci są różne u różnych osób. Obserwuje się zatem znaczne międzyosobnicze zróżnicowanie w zdolnościach do uczenia się. Jedni uczą się szybko, lecz nie potrafią zachować tego na trwałe w pamięci, inni długo, lecz trwale. Są również i tacy, których efekty uczenia się są mierne, bowiem uczą się oni długo, niezbyt trwale, oraz ci, których określamy jako szczególnie zdolnych do uczenia się, a mianowicie uczących się stosunkowo szybko i zachowujących na długo w pamięci wyuczone umiejętności¹¹.

¹⁰ Tamże.

¹¹ B. Czabański, *Wybrane zagadnienia uczenia się...*

Nie da się zaprzeczyć, że zapamiętywanie jest procesem niezwykle złożonym, w którym istotną rolę odgrywa dokonywanie ciągłych powtórek „przerobionego” materiału. Jak podaje T. Buzan¹², już po jednej dobie zapomina się około 80% informacji, na których zapamiętanie (poprzez wykład, lekcję, lekturę) przeznaczono godzinę czasu. Wystarczy poświęcić pięć minut na powtórzenie danej partii materiału w godzinę po zakończeniu nauki, a tak zdobyte wiadomości pozostaną w pamięci na jeden dzień. Kolejna czterominutowa powtórka dokonana następnego dnia spowoduje ich utrwalenie na tydzień. Po upływie tygodnia wystarczy poświęcić dwie minuty na przejrzanie notatek, a zdobyte wiadomości utrwala się na cały miesiąc. Po tym okresie zostaną one zakodowane w pamięci trwalej.

W związku z tym warto zrozumieć, w jaki sposób działa pamięć ludzka, mając na uwadze, iż ogólne pojęcie pamięci należy rozpatrywać w jej ogromnej różnorodności.

Na podstawie zależności czasowych wyodrębnia się dwa rodzaje pamięci:

1) Pamięć krótkotrwała (*short-term memory*, STM), tzw. świeża, której funkcją jest utrzymanie informacji o niewielkiej pojemności (około 7 elementów), w krótkim czasie (od milisekund do kilku minut). Dzieli się ją na dwa stadia:

— pamięć sensoryczna (*sensory memory*) — wstępny etap kodowania informacji (informacje przechowywane są do kilku sekund) związanych z percepcją. Przechowywana jest informacja o cechach fizycznych bodźca, wyróżnia się formę wzrokową lub słuchową;

— pamięć pierwszorzędowa (*primary memory*) — związana z przejściowym przyjęciem werbalnie kodowanego materiału (przechowuje informacje od kilku sekund do kilku minut).

2) Pamięć długotrwała (*long-term memory*, LTM) charakteryzuje się dużą pojemnością i stosunkowo nieograniczonym czasem trwania (związana z nieodwracalnymi zmianami strukturalnymi w mózgu). Umożliwia skuteczną adaptację człowieka do środowiska w dłuższej perspektywie czasu. Dzieli się ją na dwa stadia:

— pamięć deklaratywną (*declarative memory*) — najczęściej ma charakter pamięci świadomej — jest ona pamięcią wiedzy. Dzieli się na pamięć epizodyczną (miejsca zdarzeń) oraz pamięć semantyczną (faktów i wyobrażeń);

— pamięć proceduralną — forma pamięci nieuświadomionej; jest to pamięć zachowania. Obejmuje pamięć wyuczonych wzorów ruchowych lub procedur różniących się poziomem złożoności, pamięć nawyków i umiejętności, a także torowanie, osłabianie, habituację lub uwrażliwianie¹³.

¹² T. Buzan, *Podręcznik szybkiego czytania*, Wyd. Ravi, Łódź 1999, s. 155–160.

¹³ B. Czabański, *Kształcenie psychomotoryczne*, AWF, Wrocław 2000.

Style i formy uczenia się

Formy i techniki uczenia się zależą od osobistych preferencji oraz cech osoby uczącej się. Wydaje się, że duże znaczenie w tym wypadku ma grupa czynników psychologicznych, jak również typ sensoryczny, który jest jednym z istotnych czynników wpływających na sposób uczenia się i który jest niekiedy nazywany stylem uczenia się¹⁴. Wskazuje on, który ze zmysłów ma decydujące znaczenie w trakcie przyswajania wiedzy. Można więc wyróżnić trzy podstawowe grupy:

- słuchowców, czyli osoby, które przyswajają nowe informacje głównie za pomocą zmysłu słuchu;
- wzrokowców, czyli osoby, które zapamiętują to, co widziały;
- czuciowców (kinestetyków), czyli osoby, które zapamiętują to, czego doświadczyły.

Z charakterystycznych cech poszczególnych typów sensorycznych wynikają ich preferencje w zakresie stosowanych metod uczenia się.

Wynika z tego, iż np. kinestetycy preferują naukę poprzez wykonywanie i bezpośrednie zaangażowanie, czyli doświadczenia i eksperymenty. Najlepiej zapamiętują nowe treści poprzez zaangażowanie w aktywność ruchową. Lubią dotykać przedmioty oraz manipulować nimi, a w czasie nauki robią częste przerwy i wykorzystują je na ćwiczenia fizyczne lub przemieszczanie się.

Ruch a proces uczenia się

Według Dr Carl Hannaford „ruch pobudza i aktywuje wiele naszych możliwości umysłowych”. „Ruch jest czuciowo-ruchowym wydarzeniem, połączone z osobistym i uczenie się czynności ruchowych”¹⁵.

O znaczeniu ruchu w procesie uczenia się mówią również eksperci z Akademii Wychowania Fizycznego¹⁶. Wskazują, iż brak ruchu wpływa negatywnie na rozwój psychofizyczny. Dysleksja, dysortografia, dysgrafia, dyskalkulia — coraz częstsze przypadłości wśród dzieci to, zdaniem ekspertów, m.in. efekt

¹⁴ MEM Pracownia Rozwoju Zdolności Poznawczych, *Style uczenia się. Znajdź sposób, by uczyć się szybciej i efektywniej*, <http://www.artelis.pl/artykuly/5113/style-uczenia-sie-znajdz-sposob-by-uczyc-sie-szybciej-i-efektywniej> [dostęp: 25.01.2016].

¹⁵ C. H a n n a f o r d, *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Wyd. Medyk, Warszawa 1998, s. 96.

¹⁶ Portal edukacyjny Perspektywy, www.perspektywy.pl/portal/index

ograniczenia aktywności fizycznej. Prognozują, że jeśli sytuacja nie ulegnie zmianie, trudności w nauce wśród najmłodszych będą się pogłębiać.

Wpływ ruchu na rozwój psychofizyczny to od dawna temat badań naukowców. Wiele poczynionych obserwacji jednoznacznie wskazuje na to, że bez odpowiedniej dawki ruchu i aktywności fizycznej ciało człowieka rozwija się gorzej i znacznie wolniej. Ten aspekt jest szczególnie istotny w przypadku dzieci, które do właściwego i zdrowego rozwoju potrzebują różnego rodzaju bodźców, w tym właśnie ruchowych. I nie chodzi tutaj tylko i wyłącznie o wzrost masy mięśniowej czy sprawności fizycznej najmłodszych. Ruch bowiem, poza hartowaniem ciała, wpływa pozytywnie na mózg — stymuluje jego rozwój. Jak tłumaczy dr Jacek Szalewski, z Instytutu Nauk Społecznych w Zakładzie Teorii i Metodyki WF na Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie — Wiele zrealizowanych badań pokazuje, że już po 10 minutach ćwiczeń aerobowych następuje poprawa procesów poznawczych u dzieci. U osób, które się ruszają, komunikacja między dwiema półkulami przebiega szybciej i w bardziej zintegrowany sposób, a to z kolei sprawia, że zarówno dzieci, jak i dorośli z łatwością przyswajają nową wiedzę czy umiejętności¹⁷.

Dr Sylwia Nowacka-Dobosz, z Zakładu Teorii Wychowania Fizycznego i Korektywy w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie uważa, iż nawet pięć minut nieskomplikowanych, atrakcyjnych dla uczniów ćwiczeń sprawi, że będą oni chętniej i z większym zainteresowaniem uczestniczyli w zajęciach. Ponadto dzieci bez odpowiedniej dawki ruchu mogą mieć problemy w nauce czytania i pisania, z koncentracją uwagi, wyrażaniem własnych emocji. Powstałe zaburzenia można jednak zlikwidować właśnie poprzez ruch¹⁸.

Ruch ciała, używanie rąk i mowy podlegają dzięki integracji coraz lepszej koordynacji, bardziej precyzyjnej i świadomej, następnie częściowo zautomatyzowanej¹⁹. Koordynacja to uporządkowanie, uzgodnienie, zharmonizowanie, to podstawowy warunek sprawnych działań motorycznych. Do podstawowych zdolności koordynacyjnych zalicza się również zdolność do uczenia się nowych czynności ruchowych, co oznacza zdolność do koordynowania ruchów zgodnie z nieznanym dotąd zadaniem. Stopień tej zdolności wiąże się przede wszystkim z zasobem pamięci motorycznej. Człowiek o bogatej pamięci motorycznej uczy się nowych czynności ruchowych szybciej, dokładniej i trwalej niż ten, kto w pamięci motorycznej (środowiskowej) ma niewiele ruchowych doświadczeń²⁰.

Jak pisze B. Czabański²¹: bogaty „bank pamięci motorycznej” stwarza znacznie więcej szans na skuteczne uczenie się nowej, nieznannej dotąd czynności.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ C. H a n n a f o r d, *Zmysłne ruchy...*, s. 96.

²⁰ B. C z a b a ń s k i, *Kształcenie psychomotoryczne...*

²¹ Tamże.

Nowa czynność nie jest bowiem dla dziecka dysponującego bogatą pamięcią motoryczną tak „zupełnie nowa”. W pamięci ma bowiem zachowane liczne czynności, których elementy może wykorzystać do sprawnego działania w nowym zadaniu. Tak więc zdolność dziecka do uczenia się nowych czynności ruchowych w znacznej mierze zależy od jego wcześniejszych doświadczeń ruchowych, na które istotny wpływ może mieć środowisko społeczno-rodzinne we wczesnych okresach rozwojowych dziecka.

Reasumując, możemy powiedzieć, iż zdolności koordynacyjne można i należy doskonalić, ponieważ jest z nimi podobnie, jak z inteligencją. Im wyższy poziom inteligencji, tym łatwiej się uczyć, a w zachowaniach ruchowych tym łatwiej się uczyć nowych czynności ruchowych.

Streszczenie

Podstawowym celem oraz zadaniem szkoły jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanka. Kultura fizyczna jest więc przedmiotem szkolnym, który przez specyficzne dla niego formy powinien przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju osobowości, która jest dynamiczna i podlega nieustannemu rozwojowi. Proces zdobywania i gromadzenia doświadczeń, powodujący wykształcenie się nowych form zachowania się i działania lub modyfikację zachowań i działań wcześniej nabytych można zdefiniować jako uczenie się, w wyniku którego opanowany zostaje cały system wiadomości, umiejętności, nawyków, przyzwyczajajeń, przekonań. Dużą rolę w procesie uczenia się odgrywa również aktywność ruchowa.

Summary

The basic aim and task of school is the comprehensive development of personality of pupil. Physical culture is therefore the role of school, which by its own specific forms should contribute to the comprehensive development of the personality, which is dynamic and subject to ongoing development. The process of gaining and storing experiences, causing the education of new forms of behavior and action or modification of behaviors and actions previously acquired can be defined as learning, as a result of which the whole system of knowledge, skills, habits, beliefs can be possessed. A major role in the process of learning also plays physical activity.

Literatura

- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1967.
- Boshowitsch I.L., *Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter*, Springer, Berlin 1970.
- Buzan T., *Podręcznik szybkiego czytania*, Wyd. Ravi, Łódź 1999.
- Czabański B., *Kształcenie psychomotoryczne*, AWF, Wrocław 2000.
- Czabański B., *Wybrane zagadnienia uczenia się i nauczania techniki sportowej*, AWF, Wrocław 1998.
- Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo>
- Hannaford C., *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Wyd. Medyk, Warszawa 1998.

MEM Pracownia Rozwoju Zdolności Poznawczych, *Style uczenia się. Znajdź sposób, by uczyć się szybciej i efektywniej*, <http://www.artelis.pl/artykuly/5113/style-uczenia-sie-znajdz-sposob-by-uczyc-sie-szybciej-i-efektywniej> [dostęp: 25.01.2016].

Michalski R.S., *Inferential Theory of Learning as a Conceptual Basis for Multistrategy Learning*, "Machine Learning", 1993;11(2–3).

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

Portal edukacyjny Perspektywy, www.perspektywy.pl/portal/index

WIEM — Portal wiedzy, <http://portalwiedzy.onet.pl>

Paweł Jurkiewicz

(Centrum Diagnostyczno-Terapeutyczne „Praxis” we Włocławku)

PROCESY INTEGRACJI SENSORYCZNEJ A UCZENIE SIĘ

Słowa kluczowe: integracja sensoryczna; układy zmysłów; uczenie się.

PROCESSES OF SENSORY INTEGRATION AND PROCESS OF LEARNING

Key words: sensory integration; sensory systems; learning.

Integracja sensoryczna. Co to jest?

Na internetowych forach o tematyce terapeutycznej często czytam pytania typu „czy moje dziecko ma integrację sensoryczną, a jeśli tak to co z tym robić?”. Otóż każdy ją ma, a dokładniej w każdym z nas, w każdej sekundzie życia, mają miejsce procesy integracji sensorycznej. Inaczej ujmując, procesy te są nieodłącznym składnikiem naszego doświadczenia. Dzięki nim możemy funkcjonować w różnych warunkach. Za pomocą narządów zmysłów mózg zbiera informacje w postaci bodźców, potrzebne do funkcjonowania organizmu, a także realizacji różnych działań. Bodźce różnią się od siebie rodzajem oraz natężeniem i są odbierane za pomocą wielu wyspecjalizowanych receptorów. By informacje zostały odpowiednio wykorzystane, muszą być przesiane, rozpoznane, zinterpretowane i połączone z posiadanymi już informacjami¹. Taka organizacja danych jest niezbędna dla prawidłowej adaptacji.

Jednym z głównych założeń teorii integracji sensorycznej jest plastyczność neuronalna, czyli występująca na wszystkich poziomach układu nerwowego zdolność tkanki nerwowej do tworzenia połączeń sprzyjających reorganizowaniu się kory mózgowej, adaptacji, samonaprawy, uczenia się i pamięci. Krystyna Rymarczyk za najważniejszy mechanizm plastyczności mózgu uważa

¹ A. Kałużna, *Zasady diagnostyki i terapii zaburzeń rozwoju integracji sensorycznej u dzieci*, [w:] *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*, pod red. L. Sadowskiej, Wrocław 2004, s. 145.

plastyczność synaptyczną, „która określa sposób, w jaki neurony zmieniają swoją zdolność do wzajemnej komunikacji”². Ważnymi czynnikami mającymi wpływ na procesy neuroplastyczności u dzieci są: „motywacja dziecka, różnorodność otoczenia oraz krytyczne okresy rozwojowe”³. Zakłada się również, że rozwój złożonych i kompleksowych zachowań jest oparty na bardziej podstawowych, wcześniej wykształconych. W przypadku nieprawidłowości w przebiegu podstawowych funkcji, rozwój tych wyższych może zostać zakłócony. W praktyce diagnostycznej często zdarzają się sytuacje, kiedy rodzice przychodzą z dzieckiem nie radzącym sobie z pisaniem, czytaniem czy wycinaniem według wzoru. Dzieci te zmieniają pozycję w czasie siedzenia w ławce czy przy biurku, kręcą się, szybko się męczą. Czyli z edukacyjnego punktu widzenia dziecko ma problem z podstawowymi umiejętnościami szkolnymi. Natomiast w aspekcie integracji sensorycznej są to już wyspecjalizowane i złożone czynności, opierające się na wcześniej rozwiniętych umiejętnościach, takich jak równowaga, ruchy gałek ocznych, które z kolei bazują na pracy mięśni posturalnych, funkcjonowaniu układu przedsionkowego i proprioceptywnego. W takich wypadkach monotonne przepisywanie zeszytów lub wielogodzinne treningi czytania czy wycinania mogą nie dać oczekiwanych rezultatów i być niewystarczające oraz zniechęcające.

Rozwój integracji sensorycznej odbywa się na kilku poziomach. Już w trakcie życia płodowego rozwijają się główne systemy: przedsionkowy, proprioceptywny i dotykowy. Wyłaniają się reakcje równoważne, integracja odruchów, podstawy percepcji wzrokowej i słuchowej. Następnie rozwija się duża motoryka i podstawowe zręczności, planowanie ruchu, kinestezja (poczucie ruchu), stabilna postawa. Kolejny etap to rozwój precyzyjnych ruchów ręki, dominacja ręki, różnicowanie stron ciała, dalszy rozwój systemów zmysłowych, koordynacja wzrokowo-ruchowa. Po prawidłowym ukształtowaniu się podstawowych funkcji następuje proces tworzenia się pojęć, czytanie, pisanie, liczenie, zachowania akceptowane społecznie⁴.

W dalszej części artykułu opisane zostaną w zarysie poszczególne układy sensoryczne z uwzględnieniem ich wpływu na proces uczenia się.

² K. Ry m a r c z y k, *Plastyczny mózg*, [w:] *Neurobiologiczne podstawy integracji sensorycznej — ujęcie interdyscyplinarne*, pod red. M. Wi ś n i e w s k i e j, Kraków 2010, s. 59.

³ M. Wi ś n i e w s k a, *Profil sensoryczny dziecka (PSD) — model diagnozy profilu sensorycznego dzieci z zaburzeniami w rozwoju*, Gdańsk 2015, s. 29.

⁴ A. K a ł u ż n a, *Zasady diagnostyki i terapii...*, s. 143.

Układy sensoryczne

Układ przedsionkowy (układ grawitacyjno-przedsionkowo-mózdkowy, układ westybularny, aparat przedsionkowy) spełnia bardzo ważną rolę z punktu widzenia regulacji zachowań ruchowych człowieka. Odbiera i przesyła informacje o rodzaju ruchu i jego intensywności oraz położeniu ciała względem siły grawitacji. Wszystkie pozostałe zmysły korzystają z informacji płynących z układu przedsionkowego. Jak twierdzi V.F. Maas „zakłócenia w pracy systemu przedsionkowego mogą ujawniać się w postaci subtelnych, czasami trudnych do wyjaśnienia trudności w uczeniu się i związanych z zachowaniem dziecka”⁵. Jedną z przyczyn dużego wpływu tego układu na uczenie się jest wspólne unerwienie narządu słuchu i narządu równowagi (układu przedsionkowego). System przedsionkowy oddziałuje na funkcje słuchowo-językowe dziecka, a także uzupełnia informacje z oczu, mięśni karku i stawów.

Gdy układ przedsionkowy pracuje nieprawidłowo, czyli mózg nieskutecznie przetwarza wrażenia otrzymane z ucha wewnętrznego, dziecko może mieć problemy z analizowaniem informacji dotyczących grawitacji, równowagi i ruchu w przestrzeni, a także napięciem mięśniowym. Niefektywna współpraca układów przedsionkowego i proprioceptywnego jest często widoczna u dziecka w postaci nadruchliwości, a także zbyt powolnego ruchu, lęku przed upadkiem lub całkowitym ignorowaniem niebezpieczeństw związanych np. z wysokością. Często spotykam też dzieci „walczące” z grawitacją, tzn. ich mięśnie nie są adekwatnie napięte do danej sytuacji. W trakcie pracy przy biurku kładą się na blacie, bujają na krzesłach, kompensują słabe napięcie mięśniowe silnym ściskaniem długopisu, w trakcie zabawy głównie leżą na podłodze, ponieważ siedząc, zbyt szybko się męczą. Dobrze „pracujący” układ przedsionkowy integruje także informacje docierające z obu stron ciała, co prowadzi do współpracy między nimi, czyli koordynacji obustronnej. Jednym z przejawów dobrze opanowanej koordynacji obustronnej jest umiejętność przekraczania środkowej linii ciała przez kończynę bądź gałkę oczną (np. podczas czytania). Nieprawidłowa koordynacja obustronna może utrudniać czytanie, łapanie piłki, podskakiwanie, taniec. Zdarza się, że diagnozowane przeze mnie dziecko jest w stanie prawidłowo wystukać jedną ręką prezentowany rytm, natomiast nie potrafi odwzorować tego samego rytmu z wykorzystaniem obu rąk. W takich przypadkach, badając ruchy gałek ocznych czy kończyn, nierzadko obserwuję problemy z przekraczaniem środkowej linii ciała. W trakcie wywiadu z rodzicami słyszę o problemach z czytaniem, pisanem, ubieraniem się. Zdarza się, że dziecko ma problemy z planowaniem motorycznym, inaczej

⁵ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998, s. 53–54.

prakcją. Jak podaje Cranovitz, prakcja to: „umiejętność opracowywania, organizowania i realizowania złożonych sekwencji nieznanymi ruchów. W wyniku integrowania przez nasz system nerwowy wrażeń przedsionkowych z dotykowymi i proprioceptywnymi uzyskujemy prawidłowy schemat ciała. Kiedy mamy dobry schemat ciała, możemy opracowywać plan motoryczny. Kiedy mamy plan motoryczny, możemy wykonać to, co zamierzaliśmy”⁶. Dziecko z zaburzeniem planowania motorycznego może mieć kłopot np. z nauką wiązania sznurowadeł, a nawet jeśli wytrenuje tę umiejętność, to wiązanie kokardki na prezencie może wciąż sprawiać mu trudność, ponieważ nieefektywne przetwarzanie przez centralny układ nerwowy wrażeń ruchu, dotyku i równowagi sprawia, że mózg nie zapamiętuje odczuć związanych z określonym rodzajem ruchu. Skutkiem tego są także problemy z generalizacją umiejętności. Dziecko mające problem z zaplanowaniem ruchu zaczyna unikać czynności sprawiających mu trudność i tym samym pozbawia się możliwości nauczenia się ich. Taka sytuacja implikuje też różnego rodzaju reakcje emocjonalne, narzekanie i nazywanie „głupimi” przedmiotów, z którymi nie potrafi sobie poradzić, a czasem agresję wobec tych przedmiotów i osób wymagających wykonania danej czynności.

Układ dotykowy jest najbardziej pierwotnym zmysłem w rozwoju filo- i ontogenetycznym. Reakcje na bodźce dotykowe u ludzkiego płodu można zaobserwować już w szóstym tygodniu po zapłodnieniu⁷. Zmysł dotyku powiązany jest z układem przedsionkowym i proprioceptywnym, wpływa m.in. na rozwój wzroku i w pewnym stopniu słuchu. Receptory czuciowe odbierają różne typy wrażeń: dotyk powierzchniowy, nacisk, ból, ciepło, zimno. Można wyodrębnić dwa rodzaje czucia: obronne (układ protopatyczny) i różnicujące (epikrytyczny)⁸.

Prawidłowo funkcjonujący układ dotykowy pomaga chronić siebie, rozpoznawać i rozróżniać przedmioty, wspomaga odczuwanie własnego ciała, planowanie motoryczne, dyskryminację wzrokową, uczenie się szkolne, umiejętności społeczne, oddziałuje na poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego.

Układ dotykowy i proprioceptywny umożliwiają świadome i podświadome odczuwanie ciała. Świadomość istnienia poszczególnych części ciała i ich relacji z sobą i otoczeniem tworzy schemat ciała. Prawidłowo rozwijające się ww. układy sprawiają, że człowiek może świadomie, celowo i swobodnie poruszać się i wykonywać zamierzone czynności. Nieprawidłowo funkcjonujące przyczyniają się do dezorientacji w schemacie ciała. Czynności pozornie proste i elementarne, takie jak ubieranie, wiązanie butów czy jedzenie sztuczkami,

⁶ C.S. Cranovitz, *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego — diagnoza i postępowanie*, Gdańsk 2012, s. 119.

⁷ M. Kulczka-Raszevska, D. Markowska, *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i z niepełnosprawnościami sprzężoną*, Gdańsk 2012, s. 19.

⁸ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły...*, s. 70.

mogą stanowić poważne wyzwanie. Zmysł dotyku, w powiązaniu z pozostałymi zmysłami, dostarcza nam informacji niezbędnych do uczenia się języka. Prawidłowo rozwinięte przetwarzanie dotykowe pozwala na manipulowanie przedmiotami. Najpierw, jako niemowlę, dziecko wyciąga ręce w kierunku interesujących je przedmiotów, wkłada je do ust, przez co odbiera całe spektrum bodźców dotykowych, ale także wzrokowych, smakowych i zapachowych. Z tych na pozór prostych i niewiele znaczących czynności wyłaniają się kolejne umiejętności, takie jak umiejętność używania sztućców, mowa, ubieranie się, aż po czynności ściśle związane z obowiązkiem szkolnym, czyli prawidłowe posługiwanie się narzędziem pisarskim, linijką, nożyczkami, instrumentami perkusyjnymi itp. Nieprawidłowo działający zmysł dotyku może sprawiać, że bodźce, które powinny nas uspokajać i dawać poczucie bezpieczeństwa, będziemy odbierać jako nieprzyjemne i niebezpieczne. Dziecko z nadwrażliwością dotykową może unikać przytulania się i głaskania, w przedszkolu będzie szukało miejsc, w których nie bawią się inne dzieci, co zuboży jego doświadczenia interpersonalne i prowadzi do jeszcze większego wycofywania się. Nie zapominajmy jednak o tym, że dziecko ma w sobie wrodzoną chęć do poznawania i może zacząć poznawać otoczenie i rówieśników w sposób dla siebie „bezpieczny”, czyli np. podbiegając i uderzając, popychając czy ściskając. Przy silniejszym dotyku zaczynają „pracować” proprioceptory i zmniejsza się poczucie dyskomfortu wywołane pracą receptorów umieszczonych w skórze⁹.

Układ proprioceptywny jest silnie powiązany z układem przedsionkowym. Współpraca tych dwóch systemów rzutuje na napięcie mięśniowe. Istnieją dwa rodzaje czucia proprioceptywnego (głębokiego): odczuwanie za pomocą receptorów znajdujących się w stawach i mięśniach oraz odczuwanie poprzez receptory w torebkach stawowych i więzadłach, tzw. czucie kinestetyczne. Proprioceptory wysyłają do ośrodka koordynacyjnego w mózdzku informacje o stanie mięśni, o tym, czy poruszamy się, czy stoimy¹⁰. Czucie proprioceptywne odpowiada za czynności wykonywane świadomie, np. gra na instrumencie, jazda na rolkach, jak i nieświadomie, np. utrzymywanie prawidłowej postawy ciała, gdy siedzimy lub stoimy. W każdej sytuacji docierają do nas informacje proprioceptywne, wspomagane przez pozostałe układy: dotykowy, przedsionkowy i wzrokowy. Prawidłowo przebiegające procesy integrowania informacji przedsionkowych i proprioceptywnych, wspomagają automatyzację nauczonych czynności. Według Cranovitz, „[...] niezmiernie ważną funkcją układu proprioceptywnego jest pomoc w modulacji poziomu pobudzenia. Propriocepcja podnosi go, gdy jest zbyt niski, oraz obniża, gdy jest za wysoki. Doznania proprioceptywne uspokajają i organizują nas, przywracają równowagę, gdy jesteśmy za bardzo lub za mało stymulowani w obrębie jakiegokolwiek innego

⁹ C.S. Cranovitz, *Nie-zgrane dziecko...*, s. 100–104.

¹⁰ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły...*, s. 79–82.

zmysłu”¹¹. Na przykład, gdy dziecko nie ma już siły dłużej siedzieć przy biurku i widzimy, że jest zmęczone, możemy dostarczyć mu bodźców proprioceptywnych poprzez turlanie po podłodze, silne przytulanie, masaże itp., aby je pobudzić. Te same czynności mogą również wpłynąć uspokajająco na dziecko odczuwające nadmiar bodźców, np. dźwiękowych, wzrokowych czy dotykowych, co zdarza się często podczas pobytu w przedszkolu lub sali zabaw.

Niewystarczające przetwarzanie i modulowanie informacji proprioceptywnych odbieranych przez mięśnie, stawy i skórę, może przejawiać się w nieodpowiednim interpretowaniu pozycji ciała i ruchu jego poszczególnych części. Nieprawidłowa dyskryminacja położenia części ciała oraz szybkości ruchów, może powodować problemy motoryczne. Dziecko może niezgrabnie się poruszać, potykać, „wpadać” na inne osoby, ale także mieć problem z odpowiednim doborem siły do danej czynności.

Układ wzrokowy odbiera bodźce świetlne ze środowiska i je analizuje, pozwala rozpoznawać kształty, oceniać odległość od obserwowanych przedmiotów, rozróżniać barwy. Rozwój tego systemu bazuje na układach: przedsionkowym, proprioceptywnym i dotykowym. Jak podaje B. Sadowski „Układ wzrokowy jest u człowieka najbardziej złożonym układem sensorycznym i odgrywa główną rolę w odbiorze informacji o otoczeniu”¹². Percepcja wzrokowa pozwala rozpoznawać, rozróżniać i interpretować bodźce wzrokowe w odniesieniu do własnych doświadczeń. Umożliwia naukę czytania, pisania, a także innych umiejętności szkolnych. Prawidłowy rozwój percepcji wzrokowej zależy od przetwarzania bodźców wzrokowych i ruchowych. W nauce czytania bardzo istotną rolę pełnią ruchy gałek ocznych. Nieprawidłowe ruchy gałek ocznych powodują problemy w stabilizacji pola widzenia, rozumieniu treści, koordynacji wzrokowo-ruchowej, grafomotoryce, uwadze wzrokowej, orientacji przestrzennej, analizie i syntezie wzrokowej¹³. Nieprawidłowe ruchy gałek ocznych, szarpnięcia, brak płynnej fiksacji na poruszającym się przedmiocie, „gubienie” obserwowanego przedmiotu często występują u dzieci mających trudności z przetwarzaniem bodźców przedsionkowych¹⁴.

Układ słuchowy pozwala na odbiór fal dźwiękowych dochodzących przez powietrze i kości czaszki. Jedną z podstawowych funkcji słuchu jest słyszenie, inaczej zdolność odbioru bodźców dźwiękowych. Percepcja słuchowa jest zdolnością odbierania, rozpoznawania i różnicowania dźwięków. Jak twierdzi M. Wiśniewska „Poziom rozwoju percepcji słuchowej w zasadniczy sposób de-

¹¹ C.S. Cranovitz, *Nie-zgrane dziecko...*, s. 128.

¹² B. Sadowski, *Układ nerwowy i narządy zmysłów*, [w:] *Podstawy fizjologii człowieka*, pod red. S. Konturek, Kraków 2009, s. 79.

¹³ B. Odowska-Szlachcic, B. Mierzejewska, *Wzrok i słuch — zmysły wiodące w uczeniu się w aspekcie integracji sensorycznej*, Gdańsk 2013, s. 71.

¹⁴ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły...*, s. 58.

cyduje o postępach w rozwoju mowy oraz możliwościach opanowania umiejętności szkolnych¹⁵.

Układ węchowy i smakowy zaliczane są do tzw. systemów chemicznych. Ich zadaniem jest rozpoznawanie substancji chemicznych w pokarmie i powietrzu¹⁶. Zmysł węchu powiązany jest z postrzeganiem, mową i koncentracją uwagi. Za pomocą powonienia różnicujemy zapachy, określamy miejsce, z którego docierają. Zapachy możemy odbierać przez śluzówkę nosa oraz skórę. Zmysł węchu pełni również funkcję ostrzegawczą, z jego pomocą możemy rozpoznać zdatność produktów do spożycia, ale również może wpływać na stopień pobudzenia organizmu. Odczuwanie zapachów i ich klasyfikowanie na przyjemne i nieprzyjemne jest powiązane z indywidualną wrażliwością receptorów, a także naszym doświadczeniem. Poprzez wspólne unerwienie układu węchowego z układem limbicznym, odczuwane przez nas zapachy mogą pobudzać pamięć oraz wywoływać najszybsze i najbardziej intensywne reakcje emocjonalne¹⁷.

Zmysł smaku jest wspomagany zmysłem węchu, jego receptory znajdują się w brodawkach języka, podniebieniu i górnej części gardła. Komórki smakowe rozróżniają pięć jakości smakowych: słodki, słony, gorzki, kwaśny i umami (inaczej mięsny lubrosołowy). Wrażenia odbierane za pomocą węchu i smaku pobudzają takie czynności, jak ssanie, gryzienie i żucie, które w naturalny sposób wzmacniają mięśnie sfery oralnej i rozwijają ich czuciową, a także ruchową świadomość, niezbędną w rozwoju mowy¹⁸.

Podsumowanie

Adekwatna integracja jest podstawą prawidłowego uczenia się i zachowania. Wysoce skomplikowane procesy percepcyjne, takie jak: percepcja słuchowa, wzrokowa, mowa, zdolności czytania i pisanie, są zależne od procesów integracyjnych w zakresie podstawowych systemów zmysłowych — czuciowych, przedsiorkowych, kinestetycznych, wzrokowych i słuchowych. Aby nastąpił rozwój tych wyższych funkcji, musi prawidłowo przebiegać proces integracji na poziomie niższych struktur, w szczególności pnia mózgu¹⁹.

Uczenie się jest zależne od informacji wpływających z narządów zmysłów do układu nerwowego, integrowania tych informacji, zapamiętywania

¹⁵ M. Wiśniewska, *Profil sensoryczny dziecka...*, s. 24.

¹⁶ B. Sadowski, *Układ nerwowy...*, s. 120.

¹⁷ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły...*, s. 90–91.

¹⁸ M. Wiśniewska, *Profil sensoryczny dziecka...*, s. 24.

¹⁹ V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły...*, s. 86–87.

i wykorzystywania ich w celowym działaniu²⁰. Podstawowymi umiejętnościami, ułatwiającymi uczenie się są: adekwatna reakcja na bodźce (inaczej modulacja), rozróżnianie właściwości przedmiotów za pomocą dotyku, umiejętność przystosowania ciała do zmian w oddziaływaniu grawitacji, tolerancja ruchu, prawidłowy schemat ciała, prawidłowe ruchy gałek ocznych, obustronna koordynacja, umiejętność planowania, organizowania i wykonywania sekwencji nowych czynności.

W codziennym funkcjonowaniu, od życia w łonie matki aż do śmierci, nasz organizm „po cichu” przetwarza poznawane przez nas bodźce. Rozpoznaje, zapamiętuje, analizuje, łączy, interpretuje i wykorzystuje. Każda nowa sytuacja wymaga od naszego organizmu reakcji, w wyniku której możliwa jest optymalna adaptacja. Nieuświadomiony i ukryty charakter procesów integracji sensorycznej sprawia, że często przyjmujemy kolejne poziomy rozwoju jako oczywiste. Jednak, gdy z różnych powodów pewne etapy w rozwoju nie zakończyły się, przejście do kolejnych jest utrudnione. Dziecko zdobywa zdolność do pokonywania kolejnych etapów nauki szkolnej pod wpływem dojrzewania układu nerwowego, które uwarunkowane jest odpowiednim dopływem bodźców. Dlatego ważne jest pobudzanie możliwie jak największej ilości zmysłów różnorodnymi rodzajami bodźców i jednocześnie stwarzanie okazji do nowych doświadczeń ruchowych. Nie zapominajmy o tym, że otacza nas świat pełen ciekawych rzeczy, pozwalajmy więc dzieciom ich doświadczać. Nie bójmy się wspólnie z dziećmi smakować i wąchać przypraw, warzyw i owoców, gotować posiłków, wieszać prania, zamiatać podłogi, chodzić po krawężnikach, turlać z górki. Nie czekajmy, aż ktoś nas uświadomi, że nasze dziecko powinno już to umieć.

Streszczenie

Można powiedzieć, że procesy integracji sensorycznej są niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach życiowych. Na każdym etapie życia stawiane są przed nami inne wymagania, to jak sobie poradzimy w danej sytuacji, w dużej mierze zależy od naszych zdolności adaptacyjnych, wynikających z prawidłowo zintegrowanego układu nerwowego.

Summary

We can say that processes of Sensory Integration are necessary for proper functioning of humans in all life situations. During each stage of our lives we have to face various demands, in which way we handle it depends on our adaptive skills which results from properly integrated nervous system.

²⁰ C.S. Cranovitz, *Nie-zgrane dziecko...*, s. 47.

Literatura

- Cranovitz C.S., *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego — diagnoza i postępowanie*, Gdańsk 2012.
- Kałużna A., *Zasady diagnostyki i terapii zaburzeń rozwoju integracji sensorycznej u dzieci*, [w:] *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*, pod red. L. Sadowskiej, Wrocław 2004.
- Kuleczka-Raszewska M., Markowska D., *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i z niepełnosprawnością sprzężoną*, Gdańsk 2012.
- Maas V.E., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.
- Odowska-Szlachcic B., Mierzejewska B., *Wzrok i słuch — zmysły wiodące w uczeniu się w aspekcie integracji sensorycznej*, Gdańsk 2013.
- Rymarczyk K., *Plastyczny mózg*, [w:] *Neurobiologiczne podstawy integracji sensorycznej — ujęcie interdyscyplinarne*, pod red. M. Wiśniewskiej, Kraków 2010.
- Sadowski B., *Układ nerwowy i narządy zmysłów*, [w:] *Podstawy fizjologii człowieka*, pod red. S. Konturek, Kraków 2009.
- Wiśniewska M., *Profil sensoryczny dziecka (PSD) — model diagnozy profilu sensorycznego dzieci z zaburzeniami w rozwoju*, Gdańsk 2015.

Robert Bielecki

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

NEURODYDAKTYKA. SZANSA CZY ZŁUDZENIE?

Słowa kluczowe: neurodydaktyka; neuronauka; dydaktyka; proces nauczania–uczenia się; plastyczność neuronalna; potencjał spoczynkowy i czynnościowy komórki; neuroprzebieżnik; neuroobrazowanie.

NEURODIDACTICS. CHANCE OR ILLUSION?

Key words: neurodidactics; neuroscience; didactics; the teaching–learning process; neuroflexibility; active and passive cell potential; neurotransmitter; neuroimaging.

Wprowadzenie

Neurodydaktyka to obszar, na którym stawia się pytania, na ile badania nad mózgiem mogą pomóc w ulepszeniu teorii i praktyki edukacyjnej. Przedmiot zainteresowań łączy więc w sobie zależność i współpracę dwóch dziedzin nauki. Z jednej strony mamy uznaną dyscyplinę naukową — jaką jest dydaktyka, z całym jej dorobkiem — zajmującą się wykrywaniem i ustalaniem prawidłowości procesu nauczania–uczenia się poprzez wyjaśnianie określonych zależności między tymi czynnościami. Z drugiej zaś strony mamy nie mniej rozległą dziedzinę reprezentowaną przez przedrostek neuro-. Sugeruje on odniesienie do neuronauki, która według Michaela Gazzanigi jest poznawaniem tego, jak mózg tworzy umysł. W ostatnich dekadach neuronauka mogła gwałtownie rozwinąć się dzięki nowym technikom badania mózgu, pozwalającym przyrzeć się mózgowi podczas pracy i szukać związków między jego stanami a stanami umysłu. Dlatego też obserwujemy coraz większe zainteresowanie kolejnych dziedzin nauki dorobkiem wypracowanym przez neuronaukę, wyrażające się tworzeniem interdyscyplinarnych obszarów dociekań, np. neurofilozofia, neurolingwistyka, neuroekonomia, neuromarketing czy neuroteologia. Czy zatem może dziwić fakt, że jedną z dziedzin zainteresowanych tego typu wiedzą jest dydaktyka, tworząc swoiste dla siebie pole interdyscyplinarnych dociekań — neurodydaktykę?

Neurodydaktyka — na obecnym poziomie rozwoju — ma swoich sympatyków, którzy w wyniku aplikacji wiedzy z zakresu neuronauk do obszaru kształcenia widzą wielkie możliwości poprawy wyników procesu nauczania–uczenia się, i ma również swoich krytyków, którzy mówią o niej jako o pewnej modzie, nieprzedstawiającej nowych metod nauczania i nieprzekraczającej granic dotychczasowej wiedzy dydaktyczno-pedagogiczno-psychologicznej.

Czy jest to w takim razie moda, czy świadoma próba urealnienia spojrzenia na dotychczasowy dorobek dydaktyczny, gdzie podniesienie jakości procesu nauczania–uczenia się jest realizowane poprzez coraz dokładniejsze odkrywanie mechanizmów pracy mózgu, również podczas uczenia się? Biorąc pod uwagę wymowne stwierdzenie Manfreda Spitzera, że „mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela”, perspektywa świadomego realizowania kształcenia opartego na naturalnych mechanizmach uczącego się mózgu nabiera dodatkowych walorów pragmatycznych i prakseologicznych.

Dydaktyka intersubiektywnie komunikowalna, czyli prawidłowości kształcenia

Formułowanie prawidłowości dotyczących procesu kształcenia — oto główne zadanie dydaktyki, której zrębów można by dopatrywać się w starożytności już u sofistów. Jednak to nic dziwnego, bo jak podkreśla Czesław Kupisiewicz w swoich *Szkicach z dziejów dydaktyki*: „Człowiek uczył się i nauczał od zarania dziejów [...] dzięki temu udało mu się przetrwać oraz przejść od stanu dzikości do stanu oszałamiającego rozwoju cywilizacji, kultury i życia społecznego”¹. I choć są to niezwykle fascynujące dzieje myśli pedagogicznej, nasze rozważania zakotwiczymy w tzw. okresie przejściowym od renesansu do oświecenia, któremu to dydaktyka ma wiele do zawdzięczenia. Pojawia się wówczas — dzięki Ratkemu — nazwa „dydaktyka”, do której rozpowszechnienia mocno przyczynił się J.A. Komeński. W tym okresie przebudowano system pojmowania i realizowania celów, treści, zasad, metod, form oraz środków nauczania i uczenia się. Dydaktyka zaczyna wychodzić ze stanu „przednaukowego” i coraz wyraźniej zyskuje cechy nauki, którą staje się jednak w XIX w. za sprawą J.F. Herbarta i jego następców. Możemy więc m.in. zaobserwować jej ewolucję w pochodzie rozwijających się koncepcji od materializmu dydaktycznego, przez formalizm dydaktyczny, utylitaryzm dydaktyczny, materializm funkcjonalny, aż do teorii wielostronnego kształcenia. Mamy zatem współcześnie do dyspozycji dyscyplinę intersubiektywnie komunikowalną i sprawdzalną.

¹ Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 10.

Historia dydaktyki dostarcza nam również wielu przykładów wskazujących na dostrzeganie potrzeby takiego organizowania nauczania, które będzie maksymalnie uwzględniać odkryte prawidłowości procesu kształcenia, jak i poszczególnych etapów rozwoju człowieka. Już Komeński — jak zauważa Jean Piaget — był przekonany, że „natura niczego przemocą na jaw nie dobywa, chyba że coś samo wewnątrz dojrzawszy, szuka dróg wyjścia”². Z tej prawidłowości wyprowadza wniosek, że nauczanie należy organizować pod kątem stadiów rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży. Prawidłowość, o której mówi Piaget przez analogię można odnieść do obecnych odkryć z zakresu neuronauki, które są kolejnym krokiem w lepszym rozumieniu zasad i mechanizmów działania ludzkiego mózgu, i dzięki temu umysłu.

Dydaktyka nigdy nie funkcjonowała w izolacji i zawsze łączyła się z „rzeczywistością społeczną oraz innymi naukami społecznymi, zwłaszcza filozofią, logiką, psychologią, socjologią, teorią zarządzania, prakseologią i innymi”³. Izolacja oddziaływałaby niekorzystnie na rozwój dydaktyki, ponieważ ta „zmienia się w swych ogólnych propozycjach dość wolno, szybsze zmiany zachodzą w teoriach i treściach przedmiotowych oraz naukach z nią współdziałających, co powoduje konieczność systematycznego doskonalenia i rozwijania praktyki edukacyjnej”⁴. Dydaktyka jako nauka osadzona w zmieniającej się ciągle rzeczywistości społeczno-kulturalno-technologicznej, stoi zawsze przed otwartymi problemami wymagającymi aktualizującego spojrzenia naukowców zajmujących się teorią i praktyką procesu nauczania–uczenia się. Dydaktyka jako nauka chcąc zachować charakter prospektywny, a nie retrospektywny, musi nawiązywać aktywny dialog i współdziałanie z rozwijającymi się dziedzinami nauki, które potrafią tłumaczyć mechanizmy działania uczącego się mózgu. Postępujący w ostatnich dekadach rozwój nowych technik badania mózgu realizowany na polu neuronauki, staje się dziedziną działającą na rzecz ewolucji dydaktyki.

Stoimy właśnie przed koniecznością zrozumienia tego, że mózg staje się nową granicą, a dydaktyka, chcąc zrobić kolejny krok do przodu, musi zasymlować na swój grunt wiedzę wyjaśniającą jego naturalne mechanizmy regulujące uczenie się. Powód jest oczywisty, wszystko, co się dzieje w szkole wymaga współdziałania uczniowskiego mózgu. Z punktu widzenia naszych rozważań odnoszących się do nauczania i uczenia się, ważne staje się pytanie: „Czy bodźce psychiczne mogą zmieniać materialne struktury neuronów?”. I wynikające z tego kolejne, jeszcze ważniejsze dla neurodydaktyki: „Czy rodzaj środowiska i związane z tym odbieranie różnych jakościowo bodźców będzie

² Tamże, s. 54.

³ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 14.

⁴ Tamże, s. 30.

miało wpływ na modyfikowanie połączeń międzyneuronalnych, tj., czy będzie wpływało na podnoszenie lub obniżanie efektywności uczenia się?”.

Dobra znajomość dydaktyki i nauk z nią współdziałających decyduje o właściwym rozumieniu i prowadzeniu działalności edukacyjnej, ponieważ „dobra i skuteczna edukacja zależy przede wszystkim od znajomości i stosowania nowoczesnej dydaktyki”⁵. Nowoczesna i perspektywiczna dydaktyka to aktywne transponowanie na swój grunt wiedzy o pracy mózgu dla lepszego rozumienia umysłu. Jest to szansa na „weryfikację dotychczas stosowanych metod nauczania i wprowadzanie nowych strategii kształcenia. Dzięki zdobyciom neuronauk, a ściślej — monitorowaniu aktywności neuronów (neuroobrazowaniu), nauczyciel może niejako zajrzeć do wnętrza mózgu — miejsca rzeczywistej pracy uczniów, a w konsekwencji precyzyjniej planować i stosować różne oddziaływania pedagogiczne (neurodydaktyczne), w tym także preferować zachowania pobudzające uczniowskie mózgi”⁶.

Neuronauka, czyli nieinwazyjna zmiana wyobrażeń

Do pewnego momentu, który nastąpił całkiem niedawno, fizyczny obraz naszych umysłów był dla nas mało widoczny, „a na temat jego produktywności mogliśmy jedynie spekulować. I nawet, gdy zaczęliśmy uświadamiać sobie nasze procesy myślowe i emocjonalne, nie mieliśmy możliwości zaobserwowania przebiegu aktywności neuronalnej powiązanej z powstawaniem tych psychicznych zjawisk w naszych głowach. Nie widzieliśmy, w jaki sposób owa aktywność faktycznie zmienia i wzmacnia nasze sieci neuronalne”⁷. Dzisiaj, dzięki nowym narzędziom poznawczym, np. PET oraz fMRI, możemy nieinwazyjnie obserwować mózg podczas jego fascynującej pracy⁸.

Przyjrzyjmy się poniżej kilku podstawowym zjawiskom z zakresu neuronauki, odgrywającym istotną rolę w rozumieniu i budowaniu zrębów neurodydaktyki. Na początku warto odnieść się do podstawowej jednostki czynnościowej układu nerwowego — neuronu, i jego podstawowej czynności, którą jest przenoszenie i przetwarzanie informacji⁹.

⁵ Tamże.

⁶ W. Sikorski, *Zachowania nauczyciela przyjazne neuronom uczniów*, [w:] *Neuroedukacja*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015, s. 330.

⁷ M. Boelyn-Fitzgerald, *Obrazy naszego umysłu*, Katowice 2010, s. 11.

⁸ Wiedzę o rzeczywistym (biologicznym) systemie nerwowym zdobywamy również dzięki empirycznym badaniom neurobiologicznym (neuroanatomia, neurohistologia, neurofizjologia, neuropatologia, neurobiochemia, neuroelektrofizjologia, neurobiofizyka).

⁹ Już na początku XX w. Santiago Ramon y Cajal zaproponował teorię neuronalną mówiącą, że informacja jest przechowywana przez modyfikowanie połączeń międzyneuronalnych.

Neuron składa się z ciała komórkowego i dwóch rodzajów wypustek. Mówi się o biegunie odbiorczym oraz wykonawczym. Dzięki dendrytom neurony odbierają informacje od innych neuronów, a wysyłają przy pomocy wypustki zwanej aksonem. Impulsy docierające do dendrytów komórki mogą je pobudzać lub hamować. Odpowiednio silne pobudzenie jest warunkiem przejścia komórki z potencjału spoczynkowego w potencjał czynnościowy¹⁰. Jest to fizycznie niezbędny warunek do funkcjonowania układu nerwowego, ale i równocześnie do procesu uczenia się. Wiedząc zatem, że pokonanie szczelności błony komórkowej i zainicjowanie całej kaskady procesów chemicznych umożliwia przekroczenie wartości progowej generującej impuls na wzgórku aksonu, nasuwa się następujący wniosek dla neurodydaktyki: nie każdy proponowany przebieg procesu nauczania–uczenia się jest w stanie wywołać właściwy potencjał komórkowy, ponieważ w zależności od bodźców komórki otrzymują wiele sygnałów, zarówno pobudzających, jak i hamujących, a suma tych pobudeń decyduje o wywołaniu postsynaptycznego potencjału pobudzającego lub hamującego.

Tak więc „[...] na nauczyciela spoczywa zadanie stworzenia odpowiednich warunków wspomagających uczniów w zakresie zdobywania przez nich wiedzy wynikającej z treści programowych, a także kształtowania umiejętności i postaw poprzez dobór oraz zastosowanie odpowiednich narzędzi dydaktycznych [...]. Istotne w tym zakresie jest odpowiednie podejście nauczycieli, których innowacyjność i indywidualizm w doborze narzędzi dydaktycznych sprzyja efektywności kształcenia”¹¹. Albo będzie to proces hamujący albo pobudzający, tak w dosłownym, jak i przenośnym znaczeniu.

Kolejnym ważnym dla neurodydaktyki zjawiskiem z gruntu neuronauki jest neuroplastyczność¹² i związana z tym neurogeneza¹³. Dziś już przyjmuje się, że nowe komórki powstają w hipokampie i korze mózgowej, czyli strukturach odpowiedzialnych za funkcje poznawcze. Neuroplastyczność, a dokładniej mówiąc plastyczność synaps, przejawia się w dynamicznym procesie zmiany siły połączeń między nimi. Zatem podłożem procesu uczenia się jest wzmacnianie i osłabianie poszczególnych synaps. Plastyczność mózgu można więc określić jako „zdolność do modyfikacji organizacji połączeń neuronalnych pod wpływem bodźców. Polega ona na wytwarzaniu uprzywilejowanych dróg obiegu informacji, co wymaga selekcji neuronów, zwiększenia liczby połączeń

¹⁰ Aby zadziałała komórka, musi nastąpić przemieszczenie jonów potasu i sodu wewnątrz komórki, czyli musi zostać pokonana szczelność błony komórkowej, ale nie stanie się to bez nagłej zmiany potencjału.

¹¹ J. Adamkiewicz, *Multimedia w edukacji*, [w:] *Neuroedukacja*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015, s. 320–321.

¹² Neuroplastyczność to zdolność mózgu do zmiany organizacji w wyniku procesów rozwojowych, uszkodzeń albo uczenia się.

¹³ Neurogeneza to tworzenie się nowych komórek nerwowych u dorosłych osobników.

między nimi oraz uwalniania zwiększonych ilości substancji przenoszących sygnały — neuromediatorów¹⁴.

O skutecznym uczeniu się mówimy więc wtedy, gdy nastąpi właściwa i trwała (odpowiednio do potrzeb i stanu) modyfikacja organizacji połączeń neuronalnych. Nie stanie się to jednak bez właściwej organizacji dopływu bodźców wywołujących uczenie się, tak od strony ilościowej, jak i jakościowej. Na poziomie biologicznym „efektem zmian plastycznych jest wymieranie lub tworzenie nowych neuronów, rozrost lub regresja ich wypustek (drzewa dendrytycznego) oraz powstawanie lub zanik elementów aparatu przekazywania sygnału — kolców synaptycznych i synaps¹⁵”.

Wobec powyższych faktów nasuwa się kolejny wniosek dla neurodydaktyki: nauczanie rozumiane jako przekazywanie informacji uczniom przez nauczyciela (prosta transmisja realizowana metodami podającymi) powinno być maksymalnie ograniczone w praktyce dydaktycznej. Właściwe nauczanie to organizowanie odpowiedniego środowiska do uczenia się. Środowiska wyzwalającego uczniowską aktywność, która to jest w stanie skutecznie zmieniać siłę połączeń synaptycznych oraz pobudzić do powstawania nowe wypustki i kolce na dendrytach. „Od zadań przygotowanych przez nauczyciela zależy, które połączenia i obwody zostaną wzmocnione, a które zostaną usunięte¹⁶”.

Innym istotnym faktem dla neurodydaktyki jest rola neuroprzekaźników, bez których procesy uczenia się nie mogą zachodzić i nawet małe ich niedobory mogą zaburzyć ten proces. Część z nich jest syntezowana w neuronach presynaptycznych (niedaleko miejsca uwalniania), lecz niektóre powstają w ciele komórki i są transportowane wzdłuż aksonu z różną prędkością. Magazynem neuroprzekaźników są pęcherzyki na zakończeniach presynaptycznych, które są uwalniane do szczeliny synaptycznej po wcześniejszym dotarciu tam potencjału czynnościowego. Uwolniony neuroprzekaźnik rozprzestrzenia się i oddziałuje na receptory w błonie postsynaptycznej sąsiedniego neuronu. Zbyt szybkie następowanie po sobie potencjałów czynnościowych może spowodować czasowe wyczerpanie zapasów niektórych neuroprzekaźników.

Gdy dodamy do tego jeszcze fakt, że zapasy neuroprzekaźników u poszczególnych osób nie są jednakowe i że te same substancje nie zawsze wywołują takie same reakcje, to możemy wyprowadzić kolejny wniosek dla neurodydaktyki: każdy mózg ma swój indywidualny rytm pracy uzależniony od wewnętrznych mechanizmów uwalniania odpowiedniej ilości acetylocholiny, dopaminy, noradrenaliny czy serotoniny. Gdy w synapsach określonej struktury mózgowej wystąpi deficyt danej substancji, wtedy nie możemy liczyć na odpowiedni stan psychofizyczny uczniów. Ignorowanie takiej sytuacji przez

¹⁴ J. Vetula ni, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2012, s. 87.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011, s. 59.

nauczyciela dodatkowo wsparte brakiem elastycznej organizacji procesu nauczania–uczenia się, wpłynie niekorzystnie na naturalny i indywidualny rytm pracy uczącego się mózgu.

Nie możemy zapomnieć również o tym, że uwalnianie neuroprzekazników jest warunkowane różnorodnymi czynnikami i mózg uwolni je „dopiero wtedy, gdy sam uzna, że może nauczyć się czegoś interesującego lub potrzebnego. Mechaniczne wykonywanie zadań, w które uczniowie nie angażują się emocjonalnie i które nie sprawiają im żadnej przyjemności, nie inicjuje procesu efektywnej nauki”¹⁷.

Kolejnym istotnym zjawiskiem dla neurodydaktyki jest odkrycie tzw. neuronów lustrzanych¹⁸. Z punktu widzenia procesu nauczania–uczenia się mają one ogromną wartość. Ich wyjątkowość objawia się w łączeniu cech motorycznych z wizualnymi, ponieważ są aktywowane podczas wykonywania czynności i podczas obserwacji tej samej czynności wykonywanej przez inną osobę. Co jest szczególnie ciekawe, eksperymenty wskazują, że efekt ten jest specyficzny dla człowieka i nie występował, gdy ruch wykonywał robot¹⁹.

Jeszcze inne badania wykazały, że opisany efekt zależy od tego kto — zdaniem osoby badanej — wykonuje ruch. Badanym prezentowano kropkę, która poruszała się albo w sposób wiarygodny biologicznie lub niewiarygodnie szybko. Jednakże, interferencja zdeterminowana była nie przez szybkość ruchu, ale przez to, czy badany sądził, że kropka reprezentuje ruch generowany przez człowieka, czy przez komputer²⁰. „Nasze odzwierciedlanie działań innych osób prawdopodobnie zależy od tego, czy wierzymy bądź nie, że są oni podobni do nas i że możemy nawiązać z nimi społeczne interakcje. W rzeczy samej, skłonność do naśladowania jest najsilniejsza podczas interakcji społecznych”²¹.

Dotychczas odkryte prawidłowości działania neuronów lustrzanych pozwalają wyciągnąć następujące wnioski dla neurodydaktyki: należy zrewidować podejście do ciągle jeszcze dominującego w szkołach budowania procesu

¹⁷ M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013, s. 97.

¹⁸ Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. zespół pod kierownictwem Giacomo Rizzolattiego odkrył nowy rodzaj komórek nerwowych w korze ruchowej makaków. W 2004 r. zespół badaczy pod kierunkiem Tani Singer, wykorzystując fMRI udowodnił, że te same struktury mózgowe reagują na ból, który sami odczuwamy, jak również na ból zadawany innej osobie. W 2010 r. zespół badaczy pod kierunkiem Roya Mukamela zidentyfikował neurony lustrzane u ludzi. Zaobserwowali je w korze motorycznej; w strukturach odpowiedzialnych za przetwarzanie impulsów wzrokowych i za zapamiętywanie (hipokamp i ciało migdałowate); w dodatkowej korze ruchowej płata czołowego (SMA); korze śródwęchowej.

¹⁹ J.M. Kilner, Y. Paulignan, S.J. Blakemore, *An interference effect of observed biological movement on action*, „Current Biology”, 2003, 13(6), 522–525.

²⁰ J. Stanley, E. Gowen, R.C. Miall, *Effects of agency on movement interference during observation of a moving dot stimulus*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, 2007, 33(4), 915–926.

²¹ Ch.D. Frith, T. Singer, *Rola poznania społecznego w podejmowaniu decyzji*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010, s. 193.

nauczania–uczenia się opartego na przekazie werbalnym. Zwerbalizowana nauka szkolna nie wykorzystuje potencjału struktur lustrzanych, których sieci neuronów uczą się poprzez obserwację i naśladowanie w sposób spontaniczny i automatyczny. Wyjątkowość neuronów lustrzanych polegająca na łączeniu cech motorycznych z wizualnymi wymaga tworzenia na lekcjach odpowiedniego środowiska edukacyjnego.

Tandem różnorodny, czyli neurodydaktyka

Być może z punktu widzenia codziennej dydaktyki, coraz większa baza specjalistycznej wiedzy wprowadzającej nas precyzyjnie w anatomię i fizjologię mózgu nie ma większego znaczenia. Dla dydaktyków-praktyków istotne jest przede wszystkim jego działanie, a dokładniej „realizowanie jego funkcji informacyjnych, tj. pozyskiwanie (percepcja), gromadzenie (pamięć), przetwarzanie (myślenie) oraz generowanie (sterowanie) określonych informacji”²². Z punktu widzenia praktyka nie jest istotne, że w pewnych częściach mózgu występuje określone stężenie pewnych związków chemicznych. Istotą jest, jak umiejętnie przenieść na praktyczny grunt dydaktyki wiedzę odkrytą na gruncie neuronauki (tj. naturalne mechanizmy regulujące proces uczenia się). I to jest właśnie główny obszar działania dla neurodydaktyki. Działania nauczyciela znającego te mechanizmy będą prawdopodobnie bardziej świadome i realniej dopasowane do możliwości i potrzeb uczniów.

Wcześniejsze przykłady²³ odkryć z zakresu neuronauki wskazują na jedną cechę mózgu — jest nią ciągła przebudowa. Dzięki plastyczności powtarzające się bodźce płynące z receptorów czuciowych zmieniają strukturę połączeń neuronalnych w sposób zależny od znaczenia tych bodźców. Plastyczność taka jest podstawą tworzenia pamięci i uczenia się. Udowodniono bowiem, że aktywność synaptyczna powoduje przyrastanie kolców dendrytycznych. Tworzenie nowych kolców jest związane ze zwiększeniem zdolności do zapamiętywania. Badania dotyczące mechanizmów pracy uczącego się mózgu²⁴ pokazują, że mózg nieustannie wytwarza nową mapę aktywności, zależną od doświadczenia i kontekstu, w jakim się ten bodziec pojawił.

²² R. Tadeusiewicz, *Modelowanie elementów systemu nerwowego z wykorzystaniem technik informatycznych, a zwłaszcza sztucznych sieci neuronowych*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010, s. 22.

²³ Patrz część: „Neuronauka, czyli nieinwazyjna zmiana wyobrażeń”.

²⁴ Bo co tak naprawdę robi mózg przez 24 godziny na dobę, jeśli nie uczy się poprzez ciągły kontakt z bodźcami, poprzez percepcję pozyskuje informacje, aby je gromadzić, przetwarzać i generować.

Wydaje się, że układ nerwowy podlega nieustannej reorganizacji pod wpływem doświadczeń percepcyjnych²⁵, a jeżeli tak, to „pogląd mówiący o tym, że mózg dostarcza nam jedynie zdolności funkcjonowania w kulturze, nie jest obecnie możliwy do utrzymania. Ewolucyjne oraz rozwojowe zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu są konsekwencją aktywności kulturowej”²⁶. Podobny argument przytacza Daniel Lord Smail w książce zatytułowanej *On deep history and the brain*. Autor podkreśla, w jaki sposób aktywność kulturowa zmienia chemię mózgu, a w szczególności jaki efekt wywiera na przepływ takich neurotransmiterów, jak dopamina, serotonina i oksytocyna²⁷. W aktywność kulturową wpisuje się jak najbardziej aktywność edukacyjna.

Neurodydaktyka to rodząca się dziedzina wiedzy, w której stawia się podstawowe pytania dotyczące budowania procesu nauczania–uczenia się w kontekście rozwijającej się dynamicznie wiedzy o naturalnych mechanizmach pracy uczącego się mózgu. Tak pojmowana dydaktyka stara się rozlegle czerpać z neuronauki. Wiemy doskonale, że nie jest to łatwe zadanie, ponieważ sama neuronauka „jest jak gęsty las. Jak górskie stoki lub głębiny oceanu [...] zwraca uwagę na wielość, złożoność i ogromną przestrzeń wiedzy i niewiedzy [...] to po części biologia, medycyna, etyka i prawo, a nawet archeologia. To prawdziwa agora, miejsce spotkania na szczycie piramidy wiedzy dotyczącej człowieka”²⁸.

Tak więc podstawowa trudność w osiągnięciu spektakularnych rezultatów na polu neurodydaktyki wynika z ogromnej złożoności podstawowego źródła, z którego chce czerpać. Ciągłe odkrywanie coraz to nowych mechanizmów i czynników regulujących pracę uczącego się mózgu, a następnie skuteczne transponowanie ich na grunt codziennej i praktycznej dydaktyki to niełatwe zadanie. Jeżeli nawet na ten moment neurodydaktyka nie daje nam nowych metod nauczania — jak mówią krytycy — to dzięki wglądowi w mechanizmy pracy mózgu, mówi nam, które elementy procesu dydaktycznego (np. metody, formy, środki), jaka organizacja, czy jakie relacje uczeń–nauczyciel są mniej lub bardziej skuteczne.

Niewątpliwie wartością dodaną nowo budującej się wiedzy jest wywołanie licznych dyskusji dających powiew świeżego spojrzenia na dydaktykę oraz impuls do nowych badań, rewidujących dotychczasowe odczytywanie i budowanie procesu kształcenia.

²⁵ A. Wróbel, *W poszukiwaniu integracyjnych mechanizmów działania mózgu*, [w:] *Mózg a zachowanie*, pod red. T. Górskiej, A. Grabowskiej, J. Zagrodzkiej, Warszawa 2012, s. 638–639.

²⁶ S. Mithen, L. Parsons, *Mózg jako artefakt kulturowy*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010, s. 277.

²⁷ D.L. Smail, *On Deep History and the Brain*, University of California Press, Berkeley 2007.

²⁸ P. Francuz, *Wprowadzenie*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010, s. 7.

Refleksje końcowe

Wracając do początku naszych rozważań i pytania postawionego neurodydaktyce, czy dla procesu kształcenia jest szansą, czy złudzeniem, odpowiedź musi jeszcze przez jakiś czas pozostać otwarta. Jeśli więc otwarta, to jest szansą. Już same statystyki mówiące o około 40% uczniów mających trudności w uczeniu się, są wystarczającym powodem, aby doskonalić istniejące sposoby oddziaływania dydaktycznego i poszukiwać nowych. Dostosowanie metod i form nauczania do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, daje szansę osiągnięcia sukcesu dydaktycznego na miarę indywidualnych predyspozycji oraz zmniejsza ryzyko wtórnych problemów emocjonalno-motywacyjnych.

Dzięki oszałamiającemu rozwojowi technologii badawczej adaptowanej również na grunt edukacji, możemy trafniej formułować prawidłowości dotyczące procesu kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania. Przyglądając się dziejom gatunku ludzkiego, można wysunąć wniosek, że podstawowa dyspozycja człowieka — uczenie się, jako zjawisko naturalne i pozwalające przejść ludzkości od stanu dzikości do aktualnego rozwoju cywilizacyjnego, ma się dobrze. Gorzej wypada przy tym proponowany od wieków system instytucjonalnego nauczania, który wydaje się nie stanowić naturalnego dopełnienia procesu uczenia się, co stanowi raczej hamulec niż akcelerator procesu dydaktycznego. Zatem siła neurodydaktyki powinna tkwić we właściwie modyfikowanym procesie nauczania–uczenia się, uwzględniającym odpowiednie modele włączające strategie oparte na wiadomościach o mózgu i jego działaniu.

Aplikacja wiedzy z zakresu neuronauk do obszaru kształcenia wymaga od dydaktyków przyjęcia i realizowania tezy, że w procesie nauczania–uczenia się uczeń dokonuje w swoim umyśle osobistej rekonstrukcji wiedzy. Edukacja oparta na poznaniu mózgu to świadomy wybór najodpowiedniejszej strategii, jak również świadome odrzucenie metod, relacji i organizacji procesu dydaktycznego niesprzyjającego naturalnej pracy mózgu.

I na koniec należy otwarcie powiedzieć, że neurodydaktyka nie jest nurtem, który dąży do podważenia wszystkich stosowanych do tej pory zasad nauczania. Zmierza raczej do rewizji starych metod oraz stworzenia nowych strategii kształcenia, wynikających z bardziej realnego spojrzenia na działanie ludzkiego mózgu.

Streszczenie

W artykule autor podejmuje próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy neurodydaktyka na obecnym etapie rozwoju może pomóc w ulepszeniu teorii i praktyki edukacyjnej? Przedstawia stanowiska sympatyków i krytyków neurodydaktyki. Ukazuje wybrane zjawiska z zakresu neuronauki w perspektywie ich praktycznego zastosowania na polu neurodydaktyki.

Summary

In the article, the author attempts to find an answer to the question whether neurodidactics (at its current level) can help to improve the educational theory and practice. He presents viewpoints of both supporters and critics of neurodidactics as well as shows selected neuroscientific phenomena in the perspective of their practical use in the field of neurodidactics.

Literatura

- Adamkiewicz J., *Multimedia w edukacji*, [w:] *Neuroedukacja*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015.
- Boleyn-Fitzgerald M., *Obrazy naszego umysłu*, Katowice 2010.
- Francuz P., *Wprowadzenie*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010.
- Frith Ch.D., Singer T., *Rola poznania społecznego w podejmowaniu decyzji*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010.
- Kilner J.M., Paulignan Y., Blakemore S.J., *An interference effect of observed biological movement on action*, "Current Biology", 2003, 13(6).
- Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.
- Mithen S., Parsons L., *Mózg jako artefakt kulturowy*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.
- Sikorski W., *Zachowanie nauczyciela przyjazne neuronom uczniów*, [w:] *Neuroedukacja*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015.
- Smail D.L., *On Deep History and the Brain*, University of California Press, Berkeley 2007.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011.
- Stanley J., Gowen E., Miall R.C., *Effects of agency on movement interference during observation of a moving dot stimulus*, "Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance", 2007, 33(4).
- Tadeusiewicz R., *Modelowanie elementów systemu nerwowego z wykorzystaniem technik informatycznych, a zwłaszcza sztucznych sieci neuronowych*, [w:] *Na ścieżkach neuronauki*, pod red. P. Francuza, Lublin 2010.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2012.
- Wróbel A., *W poszukiwaniu integracyjnych mechanizmów działania mózgu*, [w:] *Mózg a zachowanie*, pod red. T. Górskiej, A. Grabowskiej, J. Zagrodzkiej, Warszawa 2012.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka*, Toruń 2013.

Tomasz Borowiak

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

STYMULOWANIE ROZWOJU MOWY U DZIECI W PRZEDSZKOLU
PRZEZ NAUCZYCIELI WE WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI
(NA PRZYKŁADZIE DZIAŁAŃ W PRZEDSZKOLU PUBLICZNYM
NR 19 „BAJKA” WE WŁOCŁAWKU)

Słowa kluczowe: stymulowanie; rozwój; mowa; dzieci; współpraca; rodzice; przedszkole.

TEACHER ENHANCED STIMULATION OF SPEECH DEVELOPMENT
OF CHILDREN IN A KINDERGARTEN IN COOPERATION WITH PARENTS
(ON THE EXAMPLE IN A KINDERGARTEN NO. 19 “FAIRY TALE”
IN WŁOCŁAWEK)

Key words: stimulation; development; language; children; cooperation; parents; kindergarten.

Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu we współpracy z rodzicami. Samo pojęcie „rozwój” określane jest jako proces polegający na występowaniu w danym przedmiocie określonych zmian ilościowych i jakościowych. To również ciąg przemian zachodzących pod wpływem wzajemnego oddziaływania na siebie czynników wewnątrzprzedmiotowych i środowiskowych¹. W psychologii rozwój to proces ukierunkowanych zmian, w którym możemy wyróżnić następujące po sobie etapy (fazy)². W rozwoju mowy u dzieci dokonuje się jego podziału (periodyzacji) na etapy. Najczęściej wskazywaną w literaturze logopedycznej jest periodyzacja rozwoju mowy w opracowaniu L. Kaczmarska. Niniejszy artykuł podejmuje problematykę stymulowania rozwoju mowy u dzieci we współpracy między

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 360.

² Por. Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa–Kraków 2004, s. 16.

nauczycielami przedszkoli, rodzicami dzieci i logopedami tam pracującymi. Zagadnienie powyższe uzasadnia praktyka edukacyjna, w której dochodzić może do sytuacji przenoszenia odpowiedzialności za efekty terapii logopedycznej prowadzonej z dzieckiem na terapeutę, nauczyciela, rodzica w zależności od perspektywy patrzenia. W działaniach terapeutycznych chodzi o współpracę i wspólne działanie dla dobra dziecka. Bo przecież, jak wskazuje literatura, współpraca to inaczej współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania dla osiągnięcia jakiegoś wspólnego celu. Współpraca w przedszkolu opierać się powinna na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy³. Wśród programów opartych na współpracy w zakresie stymulowania rozwoju mowy w artykule przedstawione zostaną tylko wybrane, a mianowicie: programy Hanen Centre, program M. Kielar-Turskiej oraz program Metoda krakowska opracowany przez J. Cieszyńską-Rożek. W dalszej części artykułu dokonana będzie prezentacja działań stymulowania rozwoju mowy u dzieci we współpracy z rodzicami na przykładzie Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku.

Rozwój mowy dziecka

Jest wiele opracowań związanych z podziałem rozwoju mowy. W literaturze logopedycznej najbardziej znaną jest periodyzacja rozwoju mowy dzieci w opracowaniu L. Kaczmarska⁴. Autor na podstawie obserwacji własnych dzieci wyróżnia cztery okresy w rozwoju mowy: melodii — od urodzenia do 12 miesiąca życia, wyrazu — od 12 do 18/24 miesiąca życia, zdania — od 18/24 miesiąca życia do 36 miesiąca życia, swoistej mowy dziecięcej — między 36 miesiącem życia a 7 rokiem życia.

Okres melodii jest charakterystyczny dla niemowląt; melodii towarzyszą ruchy ciała, gesty i mimika. W okresie tym L. Kaczmarek wyodrębnia trzy podokresy, które określa jako: *krzyku i płaczu* od 0 do 2/4 m.ż.; *głuzenia* od 2/4 do 6 m.ż.; *gaworzenia* od 6 do 12 m.ż. Istotę podziału stanowi charakter zachowań komunikacyjnych dziecka oraz właściwości dźwięków, które wytwarza⁵. Okresem wyrazu nazywa autor czas między 12 a 18/24 m.ż. Wypowiedzi dziecka mają charakter synkretyczny, są nierozczłonkowane strukturalnie. Dziecko, pomimo niewielkiego zasobu leksykalnego, potrafi za pośrednictwem

³ W. O k o ń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 465.

⁴ Por. L. K a c z m a r e k, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.

⁵ J. P o r a y s k i - P o m s t a, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopedia”, 2009, nr 1(7), s. 8 (czasopismo internetowe dostępne na www.logopedia.org.pl [dostęp: 15.09.2016]).

mimiki, a także gestów wypowiedzieć się. Kolejny okres — zdania — zachodzący między 18/24 a 36 m.ż., to kształtowanie się podstaw systemu językowego dziecka: fonologicznego, morfologicznego i syntaktycznego oraz komunikacji werbalnej. Ostatnim jest okres swoistej mowy dziecięcej (od 36 m.ż do 7 r.ż), jest to czas dochodzenia do języka dorosłych.

Z przedstawionej przez L. Kaczmarka periodyzacji wynika, że mowa dziecka rozwija się w sposób stadialny. Oznacza to, że każde dziecko dojrzewa do określonego stadium rozwojowego w różnym, charakterystycznym dla siebie czasie. Stadia rozwojowe związane są nie tylko z wiekiem dziecka, ale wyznaczają one poziom jego rozwoju językowego⁶. To ważna informacja dla terapeutów pracujących z dzieckiem. Na początku logopeda musi dokonać diagnozy rozwoju mowy dziecka, by na tej podstawie opracować program terapeutyczny. Stymulacja rozwoju dziecka to świadome, systemowe oddziaływania specjalistów i środowiska domowego na wszystkie sfery poznawcze, w celu optymalnego niwelowania skutków zaburzeń rozwojowych⁷. Stymulowanie należałoby rozumieć jako stwarzanie sytuacji i zachęcanie do działań prowadzących do samorealizacji. Stymulowanie rozwoju powinno opierać się na określeniu strefy najbliższego rozwoju dziecka i zmierzać do utrwalenia, uogólnienia, zróżnicowania i doskonalenia sprawności dziecka. Stymulować to stwarzać warunki do ujawnienia się możliwości rozwojowych każdego dziecka⁸. Należy jednak pamiętać o tym, że stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu to także działania nauczycieli, które powinny być prowadzone w oparciu o konkretny program realizowany w poszczególnych grupach wychowawczych we współpracy z logopedą pracującym w przedszkolu oraz z rodzicami. W programie terapeutycznym należy uwzględnić plan i układ zamierzonych czynności. W jego skład wchodzi założenia i wytyczne przedstawiane przez twórcę programu⁹. Program stymulujący rozwój mowy powinien mieć na celu jego aktywizację. Skonstruowanie takiego programu jest zadaniem skomplikowanym, wymagającym uwzględnienia rodzaju zaburzenia językowego dzieci w przedszkolu, dużej liczby materiału językowego, właściwych ćwiczeń i pomocy dydaktycznych oraz konieczności przeprowadzania ewaluacji prowadzonych działań w kontekście ich efektów. Pamiętać jednak należy o tym, że w realizacji dobrego programu stymulującego rozwój mowy potrzebna jest współpraca ze sobą nauczycieli przedszkola, rodziców i logopedów. Bez właściwej współpracy w tym zakresie nie uda się osiągnąć zamierzonych

⁶ Tamże, s. 10.

⁷ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 15.

⁸ M. Kiela-Turska, *O potrzebie i możliwościach stymulowania rozwoju procesów poznawczych*, dydaktyka.home.pl [dostęp: 10.09.2016].

⁹ A. Dziwińska, *Przegląd programów stymulujących rozwój mowy i języka*, [w:] *Studia z logopedii i neurologopedii*, I. Nowakowska-Kempna (red.), Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 174.

efektów terapii. Wynika z tego, że każdy z podmiotów realizujących program ma do wykonania określone zadania. Ważne jest to, żeby rozumiał cel programu i zaakceptował w nim swoją rolę, a także wykonywał zadania wynikające z programu. W rzeczywistości terapeutycznej spotykamy się niejednokrotnie z sytuacjami braku wiedzy rodziców dotyczącej ich odpowiedzialności za efekty terapeutyczne. Pamiętać należy, że właściwa stymulacja językowa w przedszkolu to zrozumienie i realizowanie określonych zadań realizowanych przez rodziców, nauczycieli przedszkoli i logopedów. To zadania stojące przed logopedami, powinni oni realizować swoje cele w oparciu o współdziałanie ze sobą rodziców i nauczycieli.

W dalszej części artykułu omówione zostaną wybrane programy terapeutyczne stymulowania rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu bazujące na współpracy z rodzicami.

Programy Hanen Centre

Hanen Centre jest kanadyjską organizacją pożytku publicznego założoną w 1975 r. przez Ayala Hanen Manolson, logopedę, który dostrzegł potencjał zaangażowania rodziców we wczesnej stymulacji językowej swoich dzieci¹⁰. Hanen Centre zajmuje się dostarczaniem wiedzy w postaci szkoleń dla rodziców, opiekunów, nauczycieli przedszkoli i logopedów. Filozofia programu koncentruje się na rodzicach, ponieważ są oni najważniejszymi osobami w życiu dziecka. Edukacja proponowana przez Hanen Centre dotyczy wspierania rozwoju językowego małych dzieci, ich umiejętności społecznych oraz sprawności czytania i pisanie. Podstawowymi założeniami metody są:

1) Centralna rola rodziców i nauczycieli.

Zgodnie z tym podejściem rodzice i nauczyciele są najważniejszym źródłem języka dla wszystkich dzieci, bez względu na to czy są to dzieci rozwijające się typowo czy też zagrożone opóźnieniem rozwoju języka.

2) Znaczenie wczesnej stymulacji językowej.

Z badań przeprowadzonych w Hanen Centre wynika, że dzieci otrzymujące stymulacje językowe w latach następnych lepiej rozwijają się językowo.

3) W programach Hanen Centre podkreśla się znaczenie skuteczności angażowania werbalnego dzieci w codziennych sytuacjach.

Według programów Hanen Centre dzieci nie uczą się komunikacji poprzez nauczanie, ale poprzez uczestniczenie w codziennych rozmowach i czynnościach ze swoimi rodzicami i nauczycielami, którzy we właściwy sposób sty-

¹⁰ www.hanen.org

mulują naukę języka¹¹. Dzięki zastosowaniu działań i dyskusji, małe grupy rodziców uczą się tworzyć i korzystać z codziennych możliwości poprawy umiejętności komunikacyjnych swoich dzieci. Hanen opracował programy dla rodziców w trzech obszarach: opóźnienia językowe, zaburzenia ze spektrum autyzmu i zespół Aspergera.

4) Zadaniem poszczególnych programów Hanen jest organizowanie jak najlepszego środowiska językowego dzieci. W jednym z programów Hanen o nazwie „Lubimy uczyć się mówić” wskazuje się na trzy typy strategii interakcji nauczyciel–dziecko:

a) Strategie zorientowane na dziecko, których zadanie polega na zachęcaniu dzieci do inicjowania konwersacji i angażowania się w nią. Obejmują one następujące strategie: „Obserwuj — Czekaj — Słuchaj”, „Twarz w twarz”, „Podążaj za dzieckiem: Naśladuj — Interpretuj — Komentuj”, „Włącz się do zabawy”;

b) Strategie promujące interakcje związane z budowaniem rozwiniętych konwersacji zachodzących między nauczycielami i dziećmi. Strategie takie stosowane są w indywidualnym kontakcie z dzieckiem oraz w małych grupach. Istotne jest w tej strategii aktywne słuchanie dzieci, dopasowywanie własnych odpowiedzi do ich zainteresowań, a także brak dominowania ze strony dorosłego w rozmowie. Strategie wchodzące w ich skład to: „Podpowiadaj dziecku kiedy ma zabrać głos”, „Używaj zróżnicowanych pytań, tak aby zechciały rozmawiać”, „Zachowaj właściwą proporcję między komentarzami i pytaniami”, „Skan: pilnuj co się dzieje w małej grupie” (uwaga obserwuj każde dziecko, żeby miało możliwość uczestniczenia w interakcji);

c) Strategie modelujące język związane z konstruowaniem sprawności dziecka w zakresie mowy czynnej i biernej oraz przygotowujące do opanowania umiejętności czytania i pisanie. W ich skład wchodzi następujące strategie: „Używaj zróżnicowanych nazw” (rzeczowników, czasowników, przymiotników, w tym również słów, których dziecko nie zna), „Rozwijaj to, co dziecko mówi”, „Rozbuduj temat, modelując język niezwiązany z kontekstem”¹².

Z badań przeprowadzonych w Hanen Centre wynika, że jakość środowiska wczesnoedukacyjnego w Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych pozostawia wiele do życzenia. Wyniki badań wskazują również na to, że stosowany przez nauczyciela sposób zwracania się do dzieci jest dyrektywny oraz, że nie poświęcają oni czasu lub poświęcają go zbyt mało na zajęcia w małych grupach, które umożliwiają intensywniejszą interakcję zachodzącą między dzieckiem a nauczycielem. Warto zastanowić się nad tym problemem i przeprowadzić podobne badania w Polsce, w odniesieniu również do interakcji zachodzących między dziećmi i ich rodzicami (opiekunami).

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

Podsumowując należy stwierdzić, że rozwój dzieci uczęszczających do przedszkoli bądź uczestniczących w programach opiekuńczych i wczesnoedukacyjnych jest uzależniony od jakości i ilości interakcji między nimi a ich rodzicami (opiekunami) i nauczycielami. Zapewnienie dzieciom optymalnego rozwoju w zakresie przyswajania języka oraz nabywania umiejętności czytania i pisania zależy w dużym stopniu od przygotowania do nich wychowawców i ich rodziców¹³.

Program M. Kielar-Turskiej

Na gruncie polskim ciekawą propozycją dotyczącą rozwijania języka dzieci w oparciu o współpracę jest program M. Kielar-Turskiej o nazwie „Stymulowanie Rozwoju Sprawności Językowych i Komunikacyjnych Dzieci w Wieku Przedszkolnym”¹⁴. Kielar-Turska poprzez stymulację rozumie tworzenie odpowiednich warunków dziecku, czyli dostosowania się do jego możliwości. W procesie terapeutycznym autorka widzi dużą rolę nauczyciela, który powinien aktywizować dzieci do działania. Powinien kreować takie sytuacje, które zaintrygują dziecko, spowodują, że stanie się aktywne. Przy czym terapeuta nie narzuca dziecku własnych rozwiązań. Program ten ma na celu kształtowanie umiejętności językowych dzieci sześciolatków przez nauczyciela-terapeutę. Autorka programu zwraca uwagę na tworzenie przez nauczyciela dzieciom właściwych warunków do mówienia. Nauczyciel-terapeuta powinien inicjować sytuacje zachęcające dzieci do wypowiedziania się, przy czym nie powinien wymuszać odpowiedzi. Prowadzący zajęcia to osoba twórcza, w razie potrzeby w zależności od sytuacji potrafiąca dostosować materiał językowy zajęć do zainteresowań dzieci, charakteryzująca się umiejętnością analizowania i tłumaczenia ich zachowań, bez krytykowania. W programie dziecko jest dla nauczyciela partnerem relacji komunikacyjnej. Autorka programu zwraca uwagę na konieczność ciągłego rozwijania osobistego i wiedzy przez nauczyciela-terapeutę prowadzącego zajęcia z dziećmi. Nauczyciel jest w tym programie przewodnikiem kształtującym w dziecku to, co najpiękniejsze. W pracy nad rozwijaniem języka proponuje zastosowanie techniki „zalewania mową” opartej na dialogu¹⁵.

¹³ *Lubimy uczyć się mówić. Program Hanen dla opiekunów i wychowawców małych dzieci. Raport z badań*, www.hanen.org

¹⁴ Por. A. Dziwińska, *Przegląd programów...*, s. 174.

¹⁵ J. Borowiak, T. Borowiak, *Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego SLI – propozycja oddziaływania terapeutycznego z zastosowaniem muzyki*, [w:] *Interdyscyplinarność w logopedii*, pod red. A. Hamerlińskiej-Lateckiej, M. Karwowskiej, Gliwice 2014, s. 236.

Metoda krakowska

Metoda krakowska podkreśla potrzebę stymulacji rozwoju zdrowego dziecka i jednoczesnego modyfikowania najrozmaitszych zaburzeń funkcjonalnych, nabytych, wrodzonych i genetycznych¹⁶. Bardzo ważną zasadą metody jest współpraca z rodzicami, polegająca na tym, iż rodzice mają możliwość obserwowania zajęć prowadzonych przez logopedę. Według autorki metody J. Cieszyńskiej-Rożek w pracy terapeutycznej wskazane jest również uczestnictwo rodziny dziecka, np. rodzeństwa, dziadków, cioć, matek chrzestnych, a także wolontariuszy, czy nauczycieli lub terapeutów prowadzących zajęcia w miejscu zamieszkania. W metodzie zwraca się uwagę na to, żeby rodzice znali program terapii, w razie wątpliwości mają prawo do zadawania pytań. Obowiązkiem terapeuty jest wyjaśnianie poszczególnych kroków postępowania terapeutycznego wraz z zapowiedziami dotyczącymi kolejnych działań związanych z pracą z dzieckiem. W metodzie rodzice uczą się od terapeuty sposobów realizacji poszczególnych etapów pracy w domu. Odbywa się ona poprzez naśladownictwo, współdziałanie, a po upływie pewnego czasu również przez instrukcję¹⁷. Autorka metody zwraca uwagę na dokładne stosowanie się do zaleceń związanych z realizacją poszczególnych kroków pracy. W trakcie stymulacji rozwoju języka terapeuci stosują wszystkie techniki, w różnym zakresie uzależniając je od indywidualnych potrzeb dziecka i jego rodziny. Podstawowymi elementami metody krakowskiej są: stymulacja słuchowa, komunikacja ułatwiona, gesty wizualizacyjne i gesty interakcyjne, Manualne Torowanie Głosek, techniki komunikacyjne, programowanie języka, dziennik wydarzeń, Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania, terapia funkcji wzrokowych, stymulacja funkcji motorycznych, wybór dominującej ręki, kształtowanie zabawy tematycznej, stymulacja lewej półkuli mózgu, kształtowanie zachowań społecznych, stymulacja poznania wielozmysłowego, stymulacja pamięci, ćwiczenia kategoryzacji, kształtowanie myślenia przyczynowo-skutkowego, logoterapia (rozmowy z rodzicami, wyjaśnianie zasad terapii, przekazanie programu, stwarzanie sytuacji obserwacji zajęć z dzieckiem przez rodziców i najbliższych)¹⁸.

Podstawą przedstawionej metody jest stymulacja rozwoju dziecka oparta na współpracy prowadzącego terapię z rodzicami, rodziną, nauczycielami, innymi terapeutami. Początkowo dziecko musi nauczyć się współdziałać z dorosłym tak, aby nauczyć się zachowań i ról społecznych opartych na komunikacji werbalnej.

¹⁶ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013, s. 286.

¹⁷ Tamże, s. 287.

¹⁸ Tamże.

Kolejnym etapem rozważań będzie stymulowanie rozwoju mowy w przedszkolu. Temu zagadnieniu poświęcona zostanie ostatnia część artykułu.

Działania przedszkola związane ze stymulowaniem mowy u dzieci

Dziecko, przekraczając próg przedszkola, wnosi ze sobą różne doświadczenia, wiadomości i umiejętności. Poziom mowy ma istotne znaczenie dla rozwoju dzieci i ma związek z właściwą komunikacją z otoczeniem. Zadania przedszkola w tym zakresie przedstawia Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego¹⁹. Przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego dziecka, stosownie do jego potrzeb i możliwości, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych — stosownie do ich możliwości psychofizycznych i komunikacyjnych oraz tempa rozwoju psychofizycznego²⁰. Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola oraz innej formy wychowania przedszkolnego. W każdym z obszarów Podstawa Programowa wskazuje na umiejętności i wiadomości, którymi dzieci kończące wychowanie przedszkolne powinny się wykazywać.

W zakresie wspomagania rozwoju mowy oraz innych umiejętności komunikacyjnych dzieci kończące wychowanie przedszkolne:

1) Zwracają się bezpośrednio do rozmówcy, mówią poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym lub komunikują się w inny zrozumiały sposób.

2) Mówią płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji.

3) Uważnie słuchają, pytają o niezrozumiałe fakty i formułują dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach.

4) W zrozumiały sposób mówią lub w inny sposób komunikują o swoich potrzebach i decyzjach.

Wspomaganie rozwoju dziecka, stosownie do jego potrzeb i możliwości, odbywa się w przedszkolu na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²¹. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu rodzicom dzieci i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczy-

¹⁹ Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r., poz. 895.

²⁰ Tamże.

²¹ Dz.U. RP z 2013 r., poz. 532, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2013/532> [dostęp: 05.11.2016].

cieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci. Pomocy takiej udziela ją dzieciom nauczyciele oraz specjaliści wykonujący zadania z tego zakresu, w szczególności są to logopedzi i terapeuci pedagogiczni. Istotne jest, że pomocy takiej udziela się we współpracy z rodzicami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, z innymi szkołami i przedszkolami, z placówkami doskonalenia nauczycieli, z organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. W rozporządzeniu o udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wskazuje się na konkretne zadania specjalistów. Do zadań logopedy w przedszkolu należy:

1) Diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy dzieci.

2) Prowadzenie zajęć logopedycznych oraz porad i konsultacji dla rodziców w zakresie stymulacji rozwoju mowy dzieci i eliminowanie jej zaburzeń.

3) Podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami.

4) Wspieranie nauczycieli i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Podsumowując należy podkreślić, że w działaniach związanych z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym w stymulowaniu rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu należy opierać się na współpracy nauczycieli, rodziców i logopedów.

Zagadnienie praktycznych rozwiązań odnoszących się do współpracy w ramach rozwijania mowy u dzieci przedstawione zostanie na przykładzie Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku.

Stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w Przedszkolu Publicznym nr 19 „Bajka”

Podstawą działań stymulujących rozwój u dzieci w przedszkolu nr 19 „Bajka” we Włocławku jest współpraca nauczycieli, rodziców i specjalistów pracujących w przedszkolu. Na terenie przedszkola pracuje logopeda, który wykonuje swoje zadania wynikające z rozporządzenia MEN dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Przedszkole Publiczne nr 19 „Bajka” to przedszkole czterooddziałowe składające się z następujących grup: trzylatków, czterolatków, cztero- i pięcioletków oraz z pięcio- i sześciolatków. Nauka dzieci w przedszkolu rozpoczyna się od najbliższego, znanego dziecku otoczenia, poprzez rodzinę, grupę rówieńczą, do dalszego środowiska. Codzienna

praca nauczycieli to tworzenie dzieciom warunków do realizacji różnorodnych form aktywności, to nauka współpracy i tolerancji, umiejętności bycia w grupie i stosowania się do społecznie akceptowanych reguł i norm. W przedszkolu stosowane są nowatorskie rozwiązania z zastosowaniem metod aktywizujących, realizowane są projekty edukacyjne, których tematyka wynika z pomysłowości dzieci i ich zainteresowań²². W pracy przedszkole przywiązuje szczególną wagę do edukacji teatralnej. Corocznie przedszkole organizuje osiedlowy Festiwal Teatralny. W przedszkolu działa Teatr Rodziców i Teatr Nauczycieli „Pajacyk”. Za tę działalność przedszkole otrzymało tytuł „Przedszkola z Pasją”. Placówka od wielu lat zajmuje się profilaktyką ryzyka dysleksji. Prowadzi działalność edukacyjną na rzecz rodziców, realizowane są następujące przedsięwzięcia: „Wsparcie na starcie”, „Gimnastyka buzi i języka”, „Klub wesołej gimnastyki”. Przedszkole wydaje gazetkę przedszkolaka „Bajkowe wieści”. Realizowana jest działalność upowszechniająca czytelnictwo poprzez czytanie maluchom literatury dziecięcej w ramach „Kwadransu na bajkę”. Czytają nie tylko nauczyciele, ale także rodzice, dziadkowie, starsze rodzeństwo i inni zaproszeni goście. W przedszkolu funkcjonuje biblioteczka, z której mogą korzystać zainteresowani rodzice. Przedszkole realizuje wiele działań, których podstawą jest dobra współpraca z rodzicami. Rodzice są partnerami w procesie edukacji dzieci. Wszystkie działania wychowawcze i edukacyjne mają wspólny cel: dziecko. Program wychowawczy i profilaktyczny jest konstruowany i realizowany zgodnie z oczekiwaniami rodziców i w porozumieniu z nimi. Rodzice posiadają swoje przedstawicielstwo, jest nim Rada Rodziców, która aktywnie wspiera działania przedszkola. Wśród najważniejszych działań odnoszących się do stymulowania rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu należą:

1) Od listopada 2011 r. wydawana jest gazetka o nazwie „Gazetka Przedszkolna”. Gazetka jest udostępniana dla rodziców w wersji elektronicznej i papierowej. Zawarte w niej artykuły mają związek ze stymulowaniem rozwoju dzieci oraz przedstawieniem informacji odnoszących się do bieżącej działalności przedszkola. W wydaniu listopadowym z 2011 r. umieszczony jest artykuł pt. „Dziecinna mowa nie dla przedszkolaka”. W innych wydaniach gazety znajdziemy artykuły związane z profilaktyką i terapią logopedyczną²³.

2) Współpraca z rodzicami zaowocowała w 2012 r. powstaniem Teatru Rodziców.

3) W maju 2014 r. ukazało się kolejne wydanie Gazetki Przedszkolnej z uwagi na 40. urodziny przedszkola. W tym wyjątkowym wydaniu zawarte są informacje dotyczące form współpracy z rodzicami, wśród nich wymienia się

²² Na podstawie: *Przedszkole z pasją*, wywiad z dyrektorem Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku, na stronie: www.rodzinka.wloclawek.pl

²³ Na podstawie strony: www.bajka.q4, Gazetka przedszkolaka (od 11.2011 do 12.2015).

cyklicznie wydawaną gazetkę, folder promujący przedszkole oraz stronę internetową przedszkola.

4) Współpraca z rodzicami związana jest z organizowaniem przez przedszkole różnych form integracji, do których należą: zajęcia otwarte dla rodziców w poszczególnych grupach wychowawczych, kąciak dla rodziców, uroczystości przedszkolne, pasowanie na przedszkolaka, biesiady okolicznościowe, Jasełka, spotkania Wigilijne, scena dla malucha, festyny oraz pikniki rodzinne. W ramach działań zorganizowano: potyczki sportowe, Święto Ziemniaka, Święto Chleba, Święto Jabłka, Święto Czekolady, Biesiady Europejskie.

5) Istotne znaczenie we współpracy przedszkola z rodzicami mają zajęcia integracyjne dzieci i rodziców. W ramach działań cyklicznie odbywają się następujące spotkania: Teatr Rodziców, spotkania adaptacyjne dla dzieci trzyletnich oraz ich rodziców, Festiwal Teatralny, wycieczki krajoznawcze, spotkania z ciekawymi ludźmi, organizowanie na terenie przedszkola Europejskiego Tygodnia Świadomości Dysleksji, współpraca z filiami Miejskiej Biblioteki Publicznej we Włocławku, czytanie dzieciom literatury dziecięcej przez zapraszanych do przedszkola gości, rodziców, dziadków, współpraca z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną we Włocławku, akcje charytatywne, zajęcia warsztatowe, prelekcje prowadzone przez specjalistów.

6) W przedszkolu od lutego do maja 2016 r. był realizowany projekt edukacyjny pt. „Dorota Gellner przedszkolakom”. Celem projektu było zapoznanie dzieci i rodziców z twórczością pisarki Doroty Gellner, rozbudzenie zainteresowań książką i czytelnictwem, ukazanie książki jako źródła wiedzy i przyjemności oraz wdrażanie do uważnego słuchania dłuższych fragmentów tekstu. W trakcie trwania projektu dzieci uczestniczyły w przedstawieniach, słuchały utworów autorki, śpiewały piosenki z tekstami Doroty Gellner. Podsumowaniem projektu było spotkanie dzieci z Dorotą Gellner w przedszkolu.

7) Współpraca z rodzicami w ramach działań logopedy. W przedszkolu pracuje logopeda, który prowadzi zajęcia indywidualne i zespołowe z dziećmi. W zajęciach bardzo często uczestniczą rodzice. Praca terapeutyczna jest dostosowana do potrzeb i zainteresowań dzieci. Każde dziecko na początku roku ma przeprowadzoną diagnozę rozwoju mowy. W grupie najmłodszej trzylatków diagnozę przeprowadza się w obecności rodziców. Diagnoza jest punktem istotnym, na podstawie której konstruowane są indywidualne programy pracy terapeutycznej. Rodzice mają możliwość skorzystania z konsultacji, spotkania takie odbywają się raz w miesiącu w godzinach popołudniowych. Na bieżąco rodzice mogą korzystać z materiałów edukacyjnych umieszczanych w „kąciaku logopedycznym” oraz publikowanych na stronie internetowej przedszkola. Logopeda co roku organizuje na terenie przedszkola Europejski Tydzień Świadomości Dysleksji. W tym czasie są organizowane dla rodziców spotkania ze specjalistami, prelekcje, warsztaty edukacyjne, zajęcia pokazowe.

Kilka słów podsumowania

Stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu jest zadaniem trudnym. Odbywać się ono powinno z uwzględnieniem potrzeby każdego dziecka do bycia aktywnym z zachowaniem jego indywidualności. Właściwa stymulacja to kreowanie takich sytuacji, w których dziecko czuje się dobrze, staje się aktywne i chce działać. Stąd warto na koniec przypomnieć słowa J. Korczaka: „mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi”.

W artykule przedstawiono programy terapeutyczne bazujące na stymulowaniu rozwoju mowy, które oparte są na współpracy rodziców, terapeutów i nauczycieli. Na zakończenie zaprezentowane zostały działania Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka”. Przedszkole, jego nauczyciele, logopedzi nie ustają w drodze, poszukując cały czas właściwych dróg pokazywania dzieciom świata opartego o właściwą współpracę międzyludzką.

Streszczenie

Stymulowanie rozwoju mowy dzieci w przedszkolu jest zadaniem trudnym, powinno odbywać się we współpracy rodziców, nauczycieli i specjalistów. Artykuł opisuje wybrane programy terapeutyczne oparte na współpracy, są to programy terapeutyczne Hanen Centre, program M. Kielar-Turskiej „Stymulowanie Rozwoju Sprawności Językowych i Komunikacyjnych” oraz program opracowany przez J. Cieszyńską-Rożek znany jako metoda krakowska. Poszukując odzwierciedlenia założeń zawartych w przedstawionych programach w pracy przedszkola, odwołano się w dalszej części artykułu do opisu działań stymulowania mowy we współpracy z rodzicami w Przedszkolu Publicznym nr 19 „Bajka” we Włocławku.

Summary

Stimulating the development of children in kindergarten is a difficult task, it should take place in cooperation with parents, teachers and professionals. The article describes the selection of therapeutic programs based on cooperation, these are therapeutic programs by Hanen Centre and developed on the basis of M. Kielar-Turska program “Stimulating Development of Language Skills and Communication”. Seeking to reflect the assumptions contained in the programs submitted in the work of the kindergarten, it was referred to in the rest of the work of activities by the Public Kindergarten No. 19 “Fairy Tale” Włocławek.

Literatura

- Borowiak J., Borowiak T., *Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego SLI — propozycja oddziaływania terapeutycznego z zastosowaniem muzyki*, [w:] *Interdyscyplinarność w logopedii*, pod red. A. Hamerlińskiej-Lateckiej, M. Karwowskiej, Gliwice 2014.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013.

- Dziwińska A., *Przegląd programów stymulujących rozwój mowy i języka*, [w:] *Studia z logopedii i neurologopedii*, I. Nowakowska-Kempna (red.), Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.
- Kielar-Turska M., *O potrzebie i możliwościach stymulowania rozwoju procesów poznawczych*, dydaktyka.home.pl [dostęp: 10.09.2016].
- Lubimy uczyć się mówić. Program Hanen dla opiekunów i wychowawców małych dzieci. Raport z badań*, www.hanen.org
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r., poz. 895.
- Porayski-Pomsta J., *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopedia” 2009, nr 1(7) (czasopismo internetowe dostępne na www.logopedia.org.pl [dostęp: 15.09.2016]).
- Przedszkole z pasją*, wywiad z dyrektorem Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku, na stronie: www.rodzinka.wloclawek.pl
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa–Kraków 2004.
- www.hanen.org
- www.bajka.q4, Gazetka przedszkolaka (od 11.2011 do 12.2015).

Jolanta Zielińska

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

ZABURZENIA FUNKCJI JĘZYKOWYCH JAKO JEDEN Z SYMPTOMÓW DYSLEKSJI

Słowa kluczowe: mowa; dyslalia; dysleksja; opóźnienia; rozwój.

DYSFUNCTION OF LANGUAGE AS ONE OF THE SYMPTOMS OF DYSLEXIA

Key words: speech; dyslalia; dyslexia; retardations; development.

Zaburzenia rozwoju mowy i języka

Do objawów ryzyka dysleksji zalicza się wiele zaburzeń, m.in. utrudnienia funkcji wzrokowej, zaburzenia w koordynacji wzrokowo-przestrzennej, obniżoną sprawność ruchową, sprawność manualną, opóźnienie rozwoju lateralizacji, zaburzenia orientacji w schemacie ciała, przestrzeni. Specjaliści podkreślają jednak, że jednym z najważniejszych symptomów zapowiadających dysleksję są zaburzenia rozwoju mowy — zaburzenia ekspresji i/lub percepcji językowej. Nieprawidłowy rozwój mowy może być zapowiedzią zaburzeń dyslektycznych, należy również wspomnieć o tym, że wszystkie zaburzenia w rozwoju mowy mają istotny wpływ na cały rozwój dziecka i jego predyspozycje co do osiągnięć szkolnych.

Termin „zaburzenia rozwoju mowy i języka” stosuje się do nazywania wszelkich klinicznie znaczących zaburzeń w rozwoju mowy, które mogą przejawiać się opóźnieniem rozwoju jednego, wielu lub też wszystkich aspektów mowy¹.

G. Jastrzębowska nazywa je również zaburzeniami rozwoju sprawności językowej występującymi w okresie kształtowania i rozwoju mowy, a więc do

¹ G. Jastrzębowska, *Zaburzenia rozwoju mowy i języka — terminologia i kategoryzacje stosowane w krajach zachodnich*, [w:] *Podstawy neurologopedii — podręcznik akademicki*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelańg, G. Jastrzębowskiej, Uniwersytet Opolski, Opole 2005, s. 346.

około 6–7 roku życia². Powyższe utrudnienia stanowią szeroką gamę odchyień od drobnych nieprawidłowości, aż po ciężkie, takie, które znacząco utrudniają kontakt z otoczeniem lub też go wręcz uniemożliwiają.

W obecnym czasie zaburzenia mowy i języka obserwuje się u dużej grupy dzieci. Przejawiają one różny obraz kliniczny. Często dotyczą nieprawidłowości w artykulacji jednej, kilku głosek lub też wszystkich głosek, co często daje mowę niewyraźną czy też niezrozumiałą dla otoczenia. Dane statystyczne mówią o tym, że 70% dzieci mówi niedbale, niewyraźnie, krzykliwie bądź cicho. Dzieci nie otwierają dostatecznie ust przy wymawianiu samogłosek, „połykają” końcowe głoski w wyrazach, mówią na wdechu. Do najczęściej występujących problemów w mowie należą: zaburzenia artykulacji zwane dyslalią, opóźnienie rozwoju mowy, zaburzenia płynności mowy (jąkanie), utrudnienia w odbiorze mowy, problemy słownikowo-gramatyczne³.

Opóźniony rozwój mowy (ORM) to częsty problem u dzieci w okresie rozwojowym. T. Zaleski podaje, iż jest dość często spotykany u dzieci w wieku przedszkolnym. Występuje u 3% populacji dzieci w tym wieku. Zespół opóźnienia rozwoju mowy czynnej dotyczy głównie dzieci w wieku trzech lub czterech lat. Najczęściej są to chłopcy (stosunek chłopców do dziewczynek wynosi 3:1). Dzieci takie mówią mało lub wcale nie mówią. Natomiast dobrze rozumieją polecenia słowne. Zdarza się, iż są niewłaściwie traktowane i narażone na stres, co nierzadko prowadzi do wtórnych zaburzeń, takich jak np. jąkanie. Rozwój artykulacji u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy czynnej jest oczywiście nieprawidłowy. Dzieci, zaczynające mówić, długo wymawiają niektóre głoski w sposób wadliwy. W powyższych przypadkach stwierdza się opóźnienie rozwoju artykulacji — jako następstwo opóźnionego rozwoju mowy⁴.

Większość dzieci z ORM, dzieci z wadami wymowy napotyka na progu szkoły poważne trudności w nauce czytania i pisania. Dzieci z nieprawidłowościami artykulacyjnymi często piszą i czytają tak, jak mówią. Jeżeli w wieku przedszkolnym dziecko nieprawidłowo realizuje wiele głosek, dokonuje licznych elizji, substytucji, deformacji, ma trudności z budowaniem wypowiedzi, w jego wymowie utrzymują się agramatyzmy oraz ma trudności w zapamiętywaniu nazw i dłużej niż rówieśnicy posługuje się neologizmami — zapewne w przyszłości będzie miało problemy dyslektyczne.

² G. Jastrzębowska, *Zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, pod red. nauk. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Uniwersytet Opolski, Opole 2003, s. 361.

³ M. Łoskoł, *O zaburzeniach komunikacji językowej*, „Głos Pedagogiczny”, 2011, nr 29, 4–5.

⁴ T. Zaleski, *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992, s. 40–43.

Mowa jako jeden z najważniejszych etapów w rozwoju dziecka

Mówimy wiele godzin dziennie, ale nie pamiętamy już o tym, iż we wczesnym dzieciństwie nauczyliśmy się mówić z wielkim trudem. Często nie pamiętamy też, jak nie potrafiliśmy wypowiedzieć tego, co chcieliśmy i jak często nas poprawiano. Teraz jako osoby dorosłe, nie zdajemy sobie sprawy z faktu, jak bardzo skomplikowane jest tworzenie wypowiedzi werbalnej i jak długo trwała nasza nauka mowy⁵.

Na kształtowanie się umiejętności komunikacji i mowy na najwcześniejszym etapie naszego rozwoju wpływa motoryka ustno-twarzowa. W kontekście logopedii mowa jest czynnością motoryczną aparatu artykulacyjnego, która pozwala na komunikację językową. Jest ona jednocześnie ważną funkcją psychiczną⁶.

Opanowanie mowy jest bardzo ważnym etapem w rozwoju dziecka. Niezaspokojenie potrzeby mówienia we właściwym czasie niesie za sobą wiele zaburzeń i komplikacji rozwojowych⁷, w tym również dyslektycznych.

Rozwój mowy jest uzależniony od wielu czynników, m.in. od prawidłowego słuchu dziecka, normy intelektualnej, prawidłowej budowy i sprawności motorycznej narządów biorących udział w procesie mowy. W dużej mierze zależny jest jednak od rodziny i środowiska, w którym dziecko się wychowuje. Profesor T. Gałkowski wskazuje na fakt, iż rozwój mowy należy do najbardziej czułych na wpływ środowiska sfer zachowania. Rodzice odgrywają doniosłą rolę w prawidłowym ukształtowaniu mowy⁸.

Najbliższe otoczenie często warunkuje nieprawidłowości w kształtowaniu się mowy. Nieprawidłowa wymowa przez bliskiego dziecku członka rodziny, stanowi wadliwy wzorzec do naśladowania czy to w formie pieszczotliwej mowy kierowanej do dziecka, czy deformacji głosek. Wśród innych przyczyn powodujących nieprawidłowości w kształtowaniu się mowy są nieodpowiednie postawy rodzicielskie, np. wyręczanie dziecka w mówieniu. Nie służy to rozwojowi mowy zarówno w aspekcie artykulacyjnym, jak i leksykalno-gramatycznym. Niekiedy dziecko nie ma też potrzeby komunikowania się za pomocą języka, wystarczają mu gesty, mimika, by otoczenie zaspokoilo jego potrzeby⁹.

⁵ Tamże, s. 5–6.

⁶ M. Surga, J. Korczak-Grochowska, *Integracja odruchów w terapii logopedycznej*, „Forum Logopedy”, 2016, nr 12, s. 17–22.

⁷ A. Bałejko, *Jak pokonać seplenienie*, Białystok 2002, s. 6.

⁸ T. Gałkowski, *Jak zrozumieć swoje dziecko*, PZWL, Warszawa 2003, s. 48.

⁹ E.M. Skorek, *Oblicza wad wymowy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 92–94.

Rozwój mowy u dziecka odbywa się etapami. Mają one swój charakterystyczny czas pojawiania się (oczywiście gdy kształtowanie się mowy zachodzi prawidłowo). Po narodzinach dziecko powinno dać znać o sobie krzykiem, który stanowi materiał akustyczny niosący w sobie wiele informacji dotyczących zdrowia dziecka. Dla osób zajmujących się mową, krzyk ten jest ćwiczeniem aparatu artykulacyjnego. Podobne dźwięki wydawane przez starsze niemowlę są nieświadomą zabawą narządami mowy. Stanowią one ćwiczenia wstępne dla mięśni, które w przyszłości będą zaangażowane w procesie mowy¹⁰.

Według Leona Kaczmarska wyróżniamy cztery okresy:

- melodii (0–1),
- wyrazu (1–2),
- zdania (2–3),
- swoistej mowy dziecięcej (3–7).

Do czynników negatywnie wpływających na rozwój mowy zaliczymy uwarunkowania wewnętrzne, jak i zewnętrzne.

Spośród wewnętrznych wymienimy:

- obniżone tempo rozwoju psychoruchowego,
- nieprawidłowe funkcjonowanie Ośrodkowego Układu Nerwowego,
- zaburzenia słuchu fizjologicznego, fonematycznego,
- zmiany anatomiczne i nieprawidłowe funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego,
- zaburzenia kinestezji artykulacyjnej,
- nieprawidłowo funkcjonujący narząd wzroku — tak bardzo ważny czynnik wspomagający prawidłowy rozwój mowy,
- opóźnienie rozwoju umysłowego,
- upośledzenie umysłowe,
- zakłócony proces lateralizacji,
- czynniki psychiczne.

Natomiast wśród czynników zewnętrznych można wskazać na:

- nadmiar wzorców językowych, których dziecko nie jest w stanie opanować,
- niewłaściwe oddziaływania wychowawcze środowiska, jak: nieprawidłowe wzorce i postawy językowe dorosłych (błędna wymowa, używanie nieprawidłowych form gramatycznych, naleciałości gwarowe oraz o niewłaściwej reakcji otoczenia na pierwsze wypowiedzi dziecka, zbyt duże wymagania stawiane dziecku, brak stymulacji rozwoju mowy),
- pozbawienie dziecka kontaktu z matką.

¹⁰ T. Załecki, *Opóźniony rozwój mowy...*, s. 11.

Opóźnienia w rozwoju mowy

Opóźniony rozwój mowy jest terminem różnie interpretowanym przez polskich autorów.

Jastrzębowska uważa, że termin „opóźnienie” nie jest nazwą określonej jednostki diagnostycznej, jest natomiast nazwą najważniejszego symptomu wszystkich rozwojowych i niektórych nabytych zaburzeń rozwoju mowy i języka¹¹.

Ze względu na złożone patomechanizmy i bardzo różnorodne objawy opóźnień rozwoju mowy Barbara Wiśniewska sugeruje podział na: prosty opóźniony rozwój mowy, samoistny opóźniony rozwój mowy i niesamoistny opóźniony rozwój mowy. Prostym ORM dotyczy dzieci w normie intelektualnej, dzieci z prawidłowym słuchem. Nie stwierdza się też zaburzeń anatomicznych w obrębie narządów mowy czy też nieprawidłowych czynników środowiskowych. Przyczyn takiego stanu upatruje się w opóźnionej mielinizacji włókien nerwowych (o czym ponad 40 lat temu pisała prof. A. Mitrinowicz-Modrzejewska) lub w dziedzicznie występującym opóźnieniu rozwoju mowy. Charakterystyczne jest natomiast przesunięcie w czasie o około 6 do 12 miesięcy poszczególnych etapów rozwoju mowy. Szczególnie dotyczy to okresu wyrazu i zdania. Im bardziej etap ten przedłuża się, tym wyraźniej można zauważyć pewne niepokojące objawy, które zazwyczaj mają przejściowy charakter. Mowa tu o nie płynności mowy. Dzieci z prostym opóźnionym rozwojem mowy mówią niechętnie, często używają gestów, mimiki, jako sposobu komunikowania się. Wypowiadają pierwsze lub też ostatnie sylaby. Posługują się wyrazami o bardzo prostej konstrukcji lub też posługują się językiem zrozumiałym tylko dla najbliższego otoczenia. Do trzeciego, a nawet czwartego roku życia nie budują zdań. Natomiast u dzieci z samoistnym opóźnionym rozwojem mowy (SORM) werbalizacja jest bardzo znacznie ograniczona lub też nie ma jej wcale. Podobnie, jak w prostym opóźnionym rozwoju mowy używają gestów i mimiki do porozumiewania się. W izolacji potrafią wypowiadać prawidłowo prawie wszystkie głoski, jednak nie składają ich w słowo. Opóźnione są etapy pojawiania się w mowie dzieci poszczególnych głosek. W następstwie występują złożone dyslalie. Patomechanizm powyższego opóźnienia mowy bywa złożony. Mogą być to minimalne dysfunkcje mózgowie lub też bliżej nieznanne przyczyny opóźnionego wykształcenia się programów słuchowych i ruchowych mowy. Niesamoistny opóźniony rozwój mowy jest następstwem zaburzeń o określonej etiologii. Opóźnienie może dotyczyć wielu lub nawet wszystkich aspektów nadawania i odbioru mowy. Niesamoistny opóźniony rozwój mowy

¹¹ G. Jastrzębowska, *Zaburzenia rozwoju mowy i języka...*, s. 346.

może towarzyszyć: niedosłuchowi, upośledzeniu umysłowemu, mózgowemu porażeniu dziecięcemu, afazji, autyzmowi¹².

Prosty ORM ma charakter przejściowy, samoistnie ustępujący (najpóźniej do trzeciego roku życia). Po trzecim roku życia następuje „rozkwit mowy”, charakteryzujący się szybkim wzrostem ilości słownictwa, rozwojem zdań. Zazwyczaj w końcowej fazie rozwoju mowa osiąga prawidłowy poziom. Nie ma żadnych konsekwencji dla dalszego rozwoju, oczywiście jeśli dziecko jest sprawne motorycznie, ma dobry kontakt emocjonalny z matką i jego rozwój mowy jest stymulowany w codziennych zabawach i podczas codziennych życiowych sytuacji w domu.

Według prof. J. Cieszyńskiej obserwowany u dzieci w wieku przedszkolnym opóźniony rozwój mowy oraz liczne wady wymowy są spowodowane w głównej mierze brakiem pionizacji języka, minimalnymi uszkodzeniami słuchu (czego powodem mogą być alergie, stany kataralne, zapalenie ucha), zaburzenia praktyki oralnej (błędy w karmieniu)¹³.

W trakcie konferencji GARD, która odbyła się w Warszawie we wrześniu 2011 r. Polskie Towarzystwo Alergologiczne (PTA) wskazało, że niepokojące są wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci w ostatnich latach, potwierdzające tezę, iż przewlekłe choroby górnych dróg oddechowych utrudniają prawidłowy rozwój słuchu mownego i kontroli słuchowej mowy, a w konsekwencji wpływają na zaburzenia mowy¹⁴.

Na biomechaniczną bazę mowy artykułowanej, o czym wspomniałam wcześniej, wpływają czynności prymalne, takie jak: oddychanie, picie, jedzenie. Są to aktywności w przestrzeni ustno-twarzowo-gardłowej, które uruchamiają i trenują narządy biorące udział w procesie mowy. Pojawiają się one w określonym czasie i porządku, natomiast ich zaburzenia mogą doprowadzić w późniejszym czasie do utrudnień w nadawaniu mowy. Profesor A. Mitrinowicz-Modrzejewska wypowiedziała niegdyś słowa, tak bardzo aktualne do dziś „dziecko, które dobrze je, dobrze mówi”. Wskazywała uwagę na fakt, że małe dziecko nie potrafiące gryźć i żuć pokarmów, będzie miało problemy w przyswajaniu mowy czynnej.

¹² B. Wiśniewska, *Terapia zaburzeń mowy*, Warszawa 2002, s. 16–18.

¹³ J. Cieszyńska, *Zagrożenie dysleksją. Zaburzenia linearnego przetwarzania informacji*, <http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/96,pobierz,jagoda-cieszyńska-zagrozenie-dysleksja-zaburzenia-linearnego-przetwarz.htm> [dostęp: 13.01.2016].

¹⁴ K.A. Marasz, *Wpływ przewlekłych stanów zapalnych górnych dróg oddechowych na zaburzenia mowy*, „Forum Logopedy”, 2015, nr 5, s. 41–43.

Poziom rozwoju języka a osiągnięcia szkolne

Na związek między poziomem rozwoju języka a osiągnięciami szkolnymi, zwłaszcza w zakresie nauki czytania, wskazało wielu polskich badaczy, jak: Marta Bogdanowicz, Grażyna Krasowicz-Kupis, Halina Jaklewicz, Barbara Sawa, Hanna Nartowska, Halina Spionek.

Wyniki badań wskazują, że u wielu dzieci rozpoczynających naukę szkolną, u których stwierdzono niski poziom kompetencji językowej, zaobserwowano również poważne problemy z opanowaniem umiejętności czytania, i odwrotnie — u większości dzieci z trudnościami w nauce czytania stwierdzono istotnie niższą kompetencję lingwistyczną.

W tym miejscu należy wspomnieć o badaniach przeprowadzonych na grupie dzieci sześciolatków, którymi objęto:

- 1) Dzieci z nieprawidłowym przebiegiem rozwoju języka.
- 2) Dzieci zagrożone specyficznymi trudnościami w czytaniu.
- 3) Dzieci z niskim poziomem sprawności językowej.

W celu wyodrębnienia grup posłużono się:

— opracowanym przez G. Jastrzębowską kwestionariuszem wywiadu z matką,

— Skalą Ryzyka Dysleksji autorstwa M. Bogdanowicz,

— Testem Sprawności Językowej Z. Tarkowskiego.

Kryterium wykluczającym z badań było występowanie innych niż zaburzenia rozwoju języka, klinicznie istotnych deficytów rozwojowych, wad organicznych, schorzeń neurologicznych. Uwzględniono również warunki środowiskowe.

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego ustalono, że:

Istnieje korelacja między opóźnieniem rozwoju mowy a zagrożeniem specyficznymi trudnościami w nauce czytania.

Potwierdzono również hipotezę, że nieprawidłowy rozwój języka jest jednym z ważniejszych symptomów dysleksji rozwojowej.

Zdecydowana większość, bo około 84% dzieci z nieprawidłowym przebiegiem rozwoju języka, to dzieci z wysokim i umiarkowanym stopniem ryzyka dysleksji. Natomiast u około 72% dzieci zagrożonych dysleksją rozwój mowy przebiegał nieprawidłowo, choć najczęściej był to lekki stopień opóźnienia. Poza opóźnieniem w tempie przyswajania języka dzieci te wykazywały jeszcze liczne jakościowe odchylenia od normy, a więc różnorodne zaburzenia artykulacyjne¹⁵.

¹⁵ G. J a s t r z ę b o w s k a, *Opóźnienie rozwoju języka a ryzyko dysleksji rozwojowej*, [w:] *Logopedia Silesiana*, t. 2, pod red. O. P r z y b y l i, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013, s. 51–59.

Z moich wieloletnich obserwacji wynika, że z każdym rokiem przybywa dzieci, u których stwierdza się zaburzenia rozwoju mowy i języka. Problemy z językiem dają o sobie znać również w okresie późnego dzieciństwa, w okresie dojrzewania a niekiedy w dorosłym życiu. Pamiętajmy, że przyswajanie języka można usprawnić poprzez proces terapeutyczny i w ten sposób zapobiec lub złagodzić wiele zaburzeń. Wykrycie w porę i jak najwcześniejsze usunięcie wady wymowy, czy też usprawnianie niedojrzałych jej form zapewnia dzieciom ryzyka dysleksji łatwiejszy start szkolny.

Streszczenie

Większość dzieci z opóźnionym rozwojem mowy oraz dzieci z wadami wymowy napotyka na progu szkoły poważne trudności. Specjaliści wskazują na związek między opóźnieniem rozwoju mowy a zagrożeniem specyficznymi trudnościami w nauce czytania. Zaburzenia mowy u dzieci w wieku rozwojowym stanowią szeroką gamę odchyłeń od drobnych nieprawidłowości, aż po takie, które uniemożliwiają kontakt z otoczeniem. Do najczęściej występujących problemów w mowie należą: dyslalia, opóźnienie rozwoju mowy, utrudnienia w odbiorze mowy, problemy słownikowo-gramatyczne.

Summary

Most children with delayed speech development and children with impediments faced serious difficulties at the threshold of school. Experts point at the relationship between a delay of speech development and the risk of specific difficulties in learning to read. Speech disorders in children are a wide range of developmental deviations from minor irregularities, to those that prevent contact with the environment. The most common problems in speech include: dyslalia, delayed speech development, difficulties in speech perception, the problems of vocabulary and grammar.

Literatura

- Balejko A., *Jak pokonać seplenienie*, Białystok 2002.
- Cieszyńska J., *Zagrożenie dysleksją. Zaburzenia linearnego przetwarzania informacji*, <http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/96,pobierz,jagoda-cieszynska-zagrozenie-dysleksja-zaburzenia-linearnego-przetwarz.htm> [dostęp: 13.01.2016].
- Gałkowski T., *Jak zrozumieć swoje dziecko*, PZWL, Warszawa 2003.
- Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju języka a ryzyko dysleksji rozwojowej*, [w:] *Logopedia Silesiana*, t. 2, pod red. O. Przybyli, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.
- Jastrzębowska G., *Zaburzenia komunikacji językowej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, pod red. nauk. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Uniwersytet Opolski, Opole 2003.
- Jastrzębowska G., *Zaburzenia rozwoju mowy i języka — terminologia i kategoryzacje stosowane w krajach zachodnich*, [w:] *Podstawy neurologopedii — podręcznik akademicki*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelań, G. Jastrzębowskiej, Uniwersytet Opolski, Opole 2005.
- Łoskot M., *O zaburzeniach komunikacji językowej*, „Głos Pedagogiczny”, 2011, nr 29.

Marasz K.A., *Wpływ przewlekłych stanów zapalnych górnych dróg oddechowych na zaburzenia mowy*, „Forum Logopedy”, 2015, nr 5.

Skorek E.M., *Oblicza wad wymowy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Surga M., Korczak-Grochowska J., *Integracja odruchów w terapii logopedycznej*, „Forum Logopedy”, 2016, nr 12.

Wiśniewska B., *Terapia zaburzeń mowy*, Warszawa 2002.

Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992.

Joanna Osowska

(Zespół Szkół Integracyjnych Nr 1 we Włocławku)

DZIECKO Z DYSLEKSJĄ — W DOMU I W SZKOLE

Słowa kluczowe: dysleksja; specyficzne trudności w uczeniu się; samoocena; terapia pedagogiczna; jakość życia.

A DYSLEXIC CHILD — AT HOME AND IN THE CLASSROOM

Key words: dyslexia; specific learning difficulties; self-esteem; pedagogical therapy; quality of life.

Wprowadzenie

Po okresie wzmożonego zainteresowania dysleksją, w ostatnim czasie można zauważyć, niestety, mniejsze zainteresowanie problematyką funkcjonowania społecznego, poznawczego dziecka, ucznia, człowieka z dysleksją. Od sześciu lat, bo od 2010 r., przepisy prawa oświatowego nałożyły na dyrektorów szkół organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, a na nauczycieli udzielanie pomocy bez zwlekania w oczekiwaniu na opinię poradni. Cel został osiągnięty, ale zastanawiająca jest cisza, którą obserwuje się w mediach, publikacjach, czy chociażby w ofertach szkoleniowych placówek doskonalenia nauczycieli.

Badania prowadzone w Polsce i przedstawione przez profesor Bogdanowicz mówią, że dysleksja rozwojowa dotyka około 10–15% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Statystycznie w każdej klasie znajduje się co najmniej jeden uczeń, który wymaga wsparcia ze względu na specyficzne trudności w uczeniu się¹.

Centralna Komisja Egzaminacyjna w corocznych sprawozdaniach z egzaminów zewnętrznych podaje procent uczniów przystępujących do egzaminów wewnętrznych, a korzystających z dostosowania wymagań edukacyjnych ze względu na specyficzne trudności. Zastanawiające jest to, iż procent podawany przez

¹ M. Bogdanowicz, *Badania nad częstością występowania dysleksji, dysortografii i dysgrafii wśród polskich dzieci*, Materiały XXV Naukowego Zjazdu PTP, Kraków 1984.

CKE różni się od tego, który jest wynikiem diagnoz pod kątem specyficznych trudności o około 5%. Różnica ta może oznaczać, że 5% dzieci nie uzyskuje pomocy w zakresie przewycięzania trudności wynikających z parcjalnych zaburzeń. Może oznaczać również, że te 5% uczniów zostało wyterapeutyzowanych na tyle skutecznie, że uznali za niepotrzebne jakiegokolwiek dostosowanie wymagań, czy warunków przystąpienia do egzaminu. Może być również inny powód przystępowania do egzaminu bez korzystania z możliwości dostosowania warunków egzaminacyjnych: brak wiary w skuteczność takich dostosowań lub wstyd, niechęć do przyznania się, że potrzebują pomocy, wsparcia.

Rozpoczynając rozważania na temat funkcjonowania dyslektyków w szkole i w życiu codziennym, należy zacząć od przyjęcia za fakt tego, że dysleksja naprawdę istnieje. Niestety jeszcze dzisiaj, po wielu latach mówienia o tym, że dysleksja nie jest lenistwem, nie jest wymówką, nie jest chorobą, z której można się wyleczyć, nadal wiele osób tak myśli o uczniach ze specyficznymi trudnościami w nauce. Wielu rodziców czy nauczycieli nadal przypomina sobie, że oni w ramach „terapii” przepisywali wielokrotnie słowa błędnie napisane albo ćwiczyli kaligrafię, by „wyleczyć” się z dysleksji i nic im się nie stało, w niczym to im nie zaszkodziło. Niektórzy nawet twierdzą, że dzięki godzinom spędzonym na ćwiczeniach kaligraficznych — są tu gdzie są, czyli osiągnęli w swoim rozumieniu sukces. Wiele pozytywnych rozwiązań związanych z sytuacją szkolną uczniów dyslektycznych wprowadziły zmiany w prawie oświatowym z 2010 r. Dotyczą one powszechnego obowiązku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom już w momencie obserwowania trudności, bez konieczności czekania na otrzymanie przez dziecko opinii po diagnozie psychologiczno-pedagogicznej. Jednak na te ostateczne i najważniejsze cały czas czekamy, aby utrwaliły się w mentalności społeczeństwa.

Dysleksja to nie choroba, ale jest to sposób funkcjonowania w społeczeństwie, postrzegania rzeczywistości, nawiązywania relacji. Należy pamiętać, że dysleksja dotyczy całego życia (wszystkich obszarów), a nie tylko aktywności związanych z edukacją czy pracą. Kolejnym ważnym faktem jest to, że dysleksja dotyczy całego życia — również rozpatrywanego w pionie, jako kolejne etapy rozwoju, wzrastania. Zatem bardzo ważne, aby pamiętać, że z dysleksji się nie wyrasta, choć dobrze prowadzona terapia może przynieść oczekiwane efekty, aby w dorosłym życiu skutki dysleksji nie miały tak niekorzystnego wpływu na funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. W mojej ocenie w terapii dziecka dyslektycznego najważniejsze jest zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, ale paradoksalnie najmniej chodzi tutaj o oceny. Dziecko dyslektyczne narażone jest co dzień na niepowodzenia, będące konsekwencją specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Nawet zwykłe wywołanie do tablicy powoduje ogromny stres i napięcie. Wyrwanie znienacka do odpowiedzi burzy porządek w jego lekcyjnym świecie. Człowiek w stresie i chaosie nie

funkcjonuje prawidłowo, nie ma jasności umysłu, a jego koncentracja, która i tak już funkcjonuje nie na najwyższym poziomie — w stresie przestaje istnieć.

Bardzo interesujące spojrzenie na problem dysleksji przedstawia w *Psychologii dysleksji* Grażyna Krasowicz-Kupis, podkreślając związek dysleksji z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym. Wielu badaczy, terapeutów, specjalistów poszukuje przyczyn dysleksji oraz opisuje funkcjonowanie poznawcze dzieci, młodzieży i dorosłych z dysleksją. Krasowicz-Kupis podkreśla wagę występujących u dyslektyka emocji, samooceny, motywacji, kompetencji społecznych i postaw niemal tak mocno, jak wagę wczesnej diagnozy i terapii². Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dziecka dyslektycznego i jego poziom może mieć swoje dwa bieguny. Niepowodzenia, których dziecko doświadcza jako skutku dysleksji i związanych z nią trudności, mogą być przyczyną zaburzeń funkcjonowania emocjonalnego a nawet prowadzić do zaburzeń rozwoju osobowości. Z kolei organizm dziecka, który doświadcza przez wiele lat trudności, niepowodzeń, czasem upokorzeń nie pozostaje obojętny na przeżywany permanentnie stres w znaczeniu choćby czysto biomedycznym.

Trudno winić „dysleksję” za niepowodzenia szkolne dzieci i młodzieży, u których została zdiagnozowana, ale trudności, których doświadczają podczas pierwszych lat życia nie pozostają bez echa dla ich rozwoju i funkcjonowania. Badania na ten temat opisane w literaturze dotyczącej dysleksji nie wskazują jednoznacznie przyczyn zaburzeń funkcjonowania emocjonalno-społecznego jako pierwotnych, bądź nie określają bezwzględnie ich wtórnego charakteru³.

Wyniki badań nad osobowością dziecka dyslektycznego M. Bogdanowicz i B. Wszeborowskiej-Lipińskiej przeprowadzonych w latach 1994, 1995, 1997 potwierdziły, że dzieci i młodzież dyslektyczną charakteryzuje mniejsza ambicja, mniejsza wytrwałość, realizm i praktycyzm, ale niestety również i konformizm w uleganiu wpływom grupy. Badania te potwierdziły również, że młodzież dyslektyczna szybciej ulega zniechęceniu i rzadko wykazuje inicjatywę⁴.

Co możemy zrobić, aby pomóc dziecku z dysleksją funkcjonować lepiej?

Po pierwsze, tak jak w medycynie: nie szkodzić...

Rady i wsparcie w tonie „stać Cię na więcej...” i „staraj się bardziej” nie pomogą przełamać specyficznych trudności. Poniższe wspomnienia dorosłych

² G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2009.

³ Tamże.

⁴ M. Bogdanowicz, B. Wszeborowska-Lipińska, *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej*, „Scholasticus”, 1992, nr 1, s. 35–39.

dyslektyków nie są odosobnione i niech one będą wskazówką do postępowania terapeutycznego:

Nie zapomnę tekstów typu „czytaj, to będziesz pisać bez błędów” lub „jak będziesz dużo pisać, to kształtne pismo przyjdzie samo”. To w żaden sposób nie pomaga⁵.

Psychicznie lepiej się czuję, ponieważ wiem, że kiedy uczyłem się do szkoły, nie byłem gorszy od innych uczniów, tylko nikt mi nie pomógł, bo nie wiedział o moim problemie. Być może moje życie potoczyłoby się inaczej, gdyby moi rodzice i nauczyciele posiadali odpowiednią wiedzę na temat przyczyny moich problemów z nauką, czyli na temat dysleksji. Teraz uważam, że zdecydowanie lepszą mam ocenę siebie, niż gdy byłem dzieckiem⁶.

Po drugie: nie oceniać i nie etykietować dziecka z dysleksją.

Wielu nauczycieli, kiedy już trochę popracuje, pozna ucznia z dysleksją mówi: „to nie jest głupi chłopak”, „jak chce, to potrafi” itp. Odważę się powiedzieć, że tak naprawdę, gdy nauczyciel zechce, to zawsze zobaczy potencjał w każdym swoim uczniu, nawet tym, którego zwykliśmy nazywać „trudnym”. Należy również przypomnieć, że norma intelektualna jest podstawą do rozpoczęcia diagnozowania przyczyn trudności pod kątem trudności specyficznych, więc nie może być mowy o żadnej „głupocie, czy nawet opóźnieniu”.

Po trzecie: nade wszystko najpierw, dowiedzieć się i zrozumieć trudności wynikające ze specyficznych zaburzeń w uczeniu się.

Warto zrozumieć, że uczeń dyslektyczny naprawdę słucha — a nie słyszy, patrzy — a nie widzi i mimo, że wie jak, to nie zawsze stosuje zasady i reguły. Warto również pamiętać, że nie jest to kwestia złośliwości ani lenistwa.

Po czwarte: wspierać. Ucznia. Rodzica.

Wspierać w rozwoju oznacza dla mnie być obok, być czujnym, towarzyszącym i rozumiejącym codzienne wyzwania. Wspierać ucznia, oznacza dla mnie również, nie zawieść jego zaufania. Wspierać rodzica oznacza empatycznie rozmawiać i pomagać organizować codzienną edukację i wychowanie dziecka, którego wcale nie największym zagrożeniem jest ocena niedostateczna z języka polskiego czy matematyki, ale skutki emocjonalne i poczucie niższej wartości, gdy ją dostanie. Częste przeżywanie porażki wcale nie hartuje i nie mobilizuje do pokonywania własnych słabości.

Żeby wspierać ucznia w rozwoju należy przede wszystkim go poznać i rozpoznać, szczególnie obszary jego sukcesów, jego zdolności i pasje. W każdym

⁵ T. Wejner-Jaworska, *Tak, mam dysleksję — doświadczenia edukacyjne dorosłych osób z dysleksją w oparciu o wywiady narracyjne*, Łódź 2013.

⁶ Tamże.

dziecku-ucznui warto zobaczyć jego mocne strony, które jak czasza balonu unosi go wysoko do góry.

Po piąte: pomóż porządkować świat.

Rozmawiaj i bądź w gotowości słuchania. Wyjaśniaj zjawiska, tłumacz przyczyny i konsekwencje tego, co dzieje się w najbliższym otoczeniu ucznia-dziecka z dysleksją. Uzbrój się w cierpliwość. Unikaj cynizmu i sarkazmu, gdy Twój uczeń lub dziecko po raz kolejny nie wie, czy dzisiaj to przedwczorajsze pojutrze? Nie dziw się, że piątoklasista we wrześniu pyta Cię, kiedy będzie listopad. Warto nauczyć dyslektyka życia z kalendarzem, zegarkiem i spisem spraw „do załatwienia”. Warto też uczyć hierarchizowania i oddzielania tego, co najważniejsze od tego, co może być później zrobione oraz przygotowywać do planowania w czasie swoich zadań.

Po szóste: pomóż uczyć się. Metody, techniki, narzędzia.

Rzecz nie dotyczy odrabiania lekcji za dziecko, a rozpoznania stylu uczenia się, doboru odpowiednich metod do uczenia się i utrwalania wiedzy i umiejętności. Dyslektycy lubią obraz, kolor, grafy, tabele, schematy, zatem dobrymi technikami będą dla nich mapy myśli, mnemotechniki czy lapbooki. Te metody należy wprowadzać od najwcześniejszych lat, tak, aby weszły w nawyk. Starsi dyslektycy będą bronić się, kiedy zbyt późno będziemy chcieli wprowadzać nowe metody pracy. Mogą bronić się przed naznaczeniem, wyróżnianiem w gronie rówieśników. Będą się bronić również przed narzędziami, które ułatwią im radzenie sobie z codziennymi zadaniami podczas edukacji, takimi jak posiadanie tabliczki mnożenia, słownika ortograficznego itp. Tak bardzo chcą być tacy, jak inni.

Wobec tego nadrzędną zasadą postępowania z dzieckiem-ucznem dyslektycznym powinien być takt i zrozumienie. Tylko dobre relacje z nauczycielami i rodzicami ochronią dyslektyka przed skutkami jego specyficznych trudności w uczeniu się. Nadrzędnym celem natomiast powinno być budowanie samooceny u takiego dziecka, ucznia, człowieka. Samooceny, która narażona jest na uszczerbek każdego dnia, w każdej czynności życia szkolnego i domowego.

Dyslektyk to uczeń-dziecko, które może tak samo jak inne dziecko odnieść sukces.

Potrzeba tylko:

- nauczycieli — uważnych na indywidualne potrzeby ucznia, chętnych i zdolnych do indywidualizacji swojej pracy,
- zasobów — czasu, środków,
- elastycznego systemu kształcenia (w tym oceniania), który pozwala się uczyć w taki sposób, jaki dla ucznia jest najkorzystniejszy, który nie równa wszystkich z wszystkimi.

Nauczycielom i rodzicom uczniów-dzieci dyslektycznych warto powtarzać, że najważniejsze jest utrzymanie relacji z dzieckiem, ze wszystkimi innymi wyzwaniami, jeśli tylko będą chcieli, to wspólnie sobie poradzą.

Bardzo istotnym jest również to, aby pamiętać, że im wcześniej, tym lepiej, ale nie zawsze więcej oznacza szybciej. Dotyczy to przede wszystkim diagnozy i terapii dziecka dyslektycznego. Wczesna diagnoza i podjęcie postępowania terapeutycznego i wspierającego dziecko dyslektyczne potrafi w dużym stopniu zmniejszyć trudności wynikające ze specyficznych trudności. Należy pamiętać również, że wczesna diagnoza daje szansę rodzinie dziecka dyslektycznego podejmować wcześniej i przez dłuższy czas działania wspierające dziecko.

Istnieje również niebezpieczeństwo, że rodzice, opiekunowie, pedagodzy podejmą tak dużo różnych prób i metod, proponując dziecku dużo zajęć, form, które mogą przeciążyć dziecko i zniechęcić do uczenia się, ponieważ będzie się ono kojarzyło z ogromnym wysiłkiem. Oczywiście wszyscy znawcy problematyki dysleksji podkreślają, że dostosowanie sposobu i warunków uczenia się nie oznacza zmniejszenia wymagań, a wręcz odwrotnie: cytując profesor Martę Bogdanowicz: „jest podstawą do wytężonej pracy zarówno w szkole jak i w domu”⁷. Arystotelejska zasada złotego środka znajduje tutaj swoje zastosowanie i jedynie jej przestrzeganie pozwoli na budowanie poczucia sukcesu i podnoszenie samooceny dziecka dyslektycznego w czasie procesu terapeutycznego. Słusznym jest stwierdzenie, że „przekonanie osoby z dysleksją o możliwości osiągnięcia sukcesu jest co najmniej tak ważne, jak działania korekcyjne”⁸.

Wagę samooceny ucznia i jej wpływu na efektywność procesu uczenia się podkreślają nauczyciele, badacze, terapeuci. Coraz bardziej widoczna jest przemiana, jaką czyni w mentalności uczniów, rodziców i nauczycieli ocenianie kształtujące wprowadzone do polskich szkół. Dzięki badaniom Johna Hattiego wiemy, skąd się bierze motywacja i jakie interwencje mają wpływ na to, że jest ona większa u uczniów — wszystkich uczniów⁹. Uczniowie z dysleksją narażeni są na częstsze porażki, trudności, a nawet niepowodzenia, które wpływają na poczucie własnej wartości.

Samoocena pozytywna ma wpływ na rozwój, zaangażowanie i aktywność młodego człowieka. Jest siłą, motorem napędzającym do podejmowania wyzwań dnia codziennego.

Samoocena negatywna powoduje wycofywanie się z sytuacji trudnych, wymagających wysiłku i zaangażowania. Niestety nasza samoocena najbardziej kształtuje się w procesie edukacji. To tam dzieci dostają informacje zwrotne,

⁷ G. Staroń, *Dlaczego „Z dysleksją przez całe życie?”*, PTD „Dysleksja”, 2013, nr 1.

⁸ M. Łockiewicz, M. Bogdanowicz, M. Pąchalska, K. Karasiewicz, *Studenci z dysleksją i ich mocne strony*, „Dysleksja”. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2010, nr 1(6).

⁹ J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

które budują, bądź rujnują ich poczucie wartości. Są to informacje zarówno od nauczycieli, rówieśników, ale i rodziców¹⁰.

Moje doświadczenie i obserwacje potwierdzają wagę podnoszenia poczucia wartości u dzieci mających specyficzne trudności w uczeniu się. Dziecko mające wysoką samoocenę podejmie wyzwanie, rozpocznie rozwiązywanie problemu, zadania, natomiast dziecko, które przez wiele miesięcy, lat słyszy „staraj się bardziej”, „stać Cię na więcej” nie ma już w sobie motywacji, czasem nawet takiej, aby przeczytać polecenie. Warto być refleksyjnym rodzicem, czujnym i empatycznym nauczycielem, ponieważ przekonania o własnej niedoskonałości i słabości budowane przez lata u uczniów dyslektycznych, czasem wymownymi spojrzeciami nauczycieli, wypowiedziami podkreślającymi niedoskonałości ucznia muszą być potem przewyciężane i odbudowywane również latami.

Streszczenie

Artykuł dotyczy codziennych trudności życia i edukacji dzieci i młodzieży mających specyficzne trudności w uczeniu się oraz możliwości ich przewyciężania. Omówiono wpływ samooceny na efektywność podejmowanych działań terapeutycznych oraz wpływ specyficznych trudności na samoocenę dziecka.

Summary

The article concerns everyday difficulties and education of children and teenagers with specific learning difficulties. It is also about the ways of overcoming them. It discusses the influence of self-esteem on the effectiveness of therapeutic action and the influence of specific difficulties on child's self-esteem.

Literatura

- Bogdanowicz M., *Badania nad częstością występowania dysleksji, dysortografii i dysgrafii wśród polskich dzieci*, Materiały XXV Naukowego Zjazdu PTP, Kraków 1984.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, „Audiofonologia”, 1997, t. X, s. 145–157.
- Bogdanowicz M., Wszeborowska-Lipińska B., *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej*, „Scholasticus”, 1992, nr 1, s. 35–39.
- Dysleksja rozwojowa — fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*, pod red. nauk. M.B. Pecyna, Wyd. Instytut Śląski, Opole 2011.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2009.

¹⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji...*

- Lipowska M., *Dysleksja i ADHD — współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2011.
- Łockiewicz M., Bogdanowicz M., Pąchalska M., Karasiewicz K., *Studenci z dysleksją i ich mocne strony*, „Dysleksja”. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2010, nr 1(6).
- Mickiewicz J., *Dysleksja rozwojowa. Podstawy diagnozy i terapii*, Wyd. TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń 2011.
- Staroń G., *Dlaczego „Z dysleksją przez całe życie?”*, PTD „Dysleksja”, 2013, nr 1.

Mirosława Żbikowska

(Polskie Towarzystwo Dysleksji Oddział Terenowy Nr 31 we Włocławku)

DZIAŁALNOŚĆ WŁOCŁAWSKIEGO ODDZIAŁU
POLSKIEGO TOWARZYSTWA DYSLEKSJI
W LATACH 1999–2016

Słowa kluczowe: dysleksja; specjalistyczna wiedza; działalność; uczeń; rodzic; nauczyciel; pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

THE ACTIVITY OF THE LOCAL BRANCH
OF THE POLISH DYSLEXIA ASSOCIATION IN WŁOCŁAWEK
OVER THE PERIOD 1999–2016

Key words: dyslexia; specialistic knowledge; activity; pupil; parent; teacher; psychological and pedagogical aid.

„Jeśli nie my, to kto?”

(motto Polskiego Towarzystwa Dysleksji)

Geneza i cel powstania Włocławskiego Oddziału
Polskiego Towarzystwa Dysleksji

Ruch społeczny na rzecz osób z dysleksją przyczynił się do powstania w 1991 r. Polskiego Towarzystwa Dysleksji z siedzibą w Gdańsku, które jest członkiem Europejskiego Towarzystwa Dysleksji (European Dyslexia Association).

Rosnące zainteresowanie tematem pomagania i wspierania uczniów z dysleksją rozwojową spowodowało powołanie w wielu polskich miastach oddziałów terenowych. Pierwsze z nich powstały w 1992 r. w Warszawie, Wałbrzychu i Krakowie.

Utworzeniu we Włocławku oddziału Polskiego Towarzystwa Dysleksji przyświecała idea „Lepiej rozumieć, skuteczniej pomagać”. Inicjatorkami tego przedsięwzięcia były Iwona Sałacka oraz Teresa Wojciechowska, doświadczone

pedagożki i terapeutki Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku. Dzięki ich staraniom Włocławski Oddział Terenowy Nr 31 Polskiego Towarzystwa Dysleksji został powołany w dniu 25 marca 1999 r. przez Zarząd Główny PTD w Gdańsku.

Towarzystwo zrzesza profesjonalistów (psychologów, pedagogów, terapeutów, logopedów), nauczycieli różnych specjalności oraz rodziców, a więc tych, którym szczególnie bliskie są sprawy uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Pracę zawodową łączą oni z pasją pomagania dzieciom zmagającym się z dysleksją oraz ich rodzicom.

Towarzystwo jest organizacją opartą na pracy społecznej jej członków. Utrzymuje się wyłącznie ze składek członkowskich, dlatego środki finansowe niezbędne do realizacji planowanych zadań stara się pozyskiwać od sponsorów. Ponadto oddział włocławski od początku swego istnienia może liczyć na wsparcie merytoryczne ekspertów PTD.

Siedemnastoletnią historię włocławskiego stowarzyszenia tworzyli jego członkowie, których dewizą jest hasło przewodnie Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Jeśli nie my, to kto?”. Dzięki ich społecznej, twórczej oraz pełnej pasji i zaangażowania postawie, działalność oddziału może być wielokierunkowa. Podejmowane przez nas inicjatywy wychodzą z jednej strony naprzeciw coraz większemu zainteresowaniu środowisk edukacyjnych, niesieniu pomocy uczniom z dysleksją rozwojową, z drugiej wpisują się w podstawowe zadania statutowe PTD.

Głównym celem PTD jest „Wyzwalanie i wspieranie inicjatyw społecznych, zmierzających do wzbogacania możliwości edukacyjnych, udzielanie pomocy diagnostyczno-terapeutycznej w przypadkach specyficznych trudności w uczeniu się oraz tworzenie warunków do pełnego rozwoju intelektualnego i społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży”¹. Działalność oddziału włocławskiego wpisuje się więc w aktualne potrzeby szkół i przedszkoli, podyktowane organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w szczególności z problemami w czytaniu i pisaniu, a także dzieciom z tzw. ryzyka dysleksji.

Ponieważ z naszych doświadczeń wynika, że wiedza nauczycieli i rodziców na temat specyficznych trudności w uczeniu się jest podstawą kompetentnej i skutecznej pomocy uczniowi, to przedsięwzięcia podejmowane przez członków towarzystwa oraz osoby i instytucje z nami współpracujące, mają również na celu popularyzowanie wiedzy na temat dysleksji oraz sposobów jej przezwyciężania. Widocznym efektem jest wzrastająca świadomość społeczna dotycząca tego zjawiska. W ramach realizacji powyższych zadań systematycznie podejmujemy różnorodne inicjatywy oraz wspieramy placówki oświatowe.

¹ Statut Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Gdańsk 2011, rozdz. II, par. 7, s. 1.

W opracowaniu zaprezentowano najbardziej cenione przedsięwzięcia, akcje i projekty zrealizowane z sukcesem w czasie wieloletniej działalności WOPTD.

Początki pracy Oddziału

Najtrudniejsze były pierwsze lata funkcjonowania towarzystwa, gdyż wymagały wielu zabiegów związanych ze sprawami prawnymi-organizacyjnymi oraz promocją w środowisku lokalnym.

Pierwszą przewodniczącą została Małgorzata Ziółkowska, matka dziecka z dysleksją. Przez następne kadencje, do chwili obecnej, funkcję tę pełni Iwona Sałacka, doświadczony pedagog, założycielka włocławskiego stowarzyszenia.

Już w pierwszych tygodniach od powstania oddziału, w jego siedzibie pełnione są dyżury specjalistów. Tę formę z powodzeniem organizujemy do chwili obecnej. Osoby zainteresowane mogą liczyć na profesjonalną poradę oraz konkretne wsparcie. Udzielamy pomocy merytorycznej nauczycielom, rodzicom oraz uczniom z terenu Włocławka i okolic.

Do tradycji stowarzyszenia należą wspólne spotkania członków i sympatyków, początkowo odbywające się kilka razy w roku, obecnie zgodnie z harmonogramem. Dają one możliwość dzielenia się wiedzą i własnymi doświadczeniami, a także stanowią ważny element integracyjny, przyczyniając się do lepszej współpracy różnego typu placówek.

Od 2001 do końca 2005 r. w oddziale prowadzone były grupowe zajęcia terapeutyczne dla młodzieży gimnazjalnej, z wykorzystaniem metody Kinezylogii Edukacyjnej Paula Dennisona oraz elementów psychoterapii. Zorganizowaliśmy także zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, połączone z konsultacjami dla rodziców, mające przygotować ich do samodzielnej pomocy dziecku w domu. Nasza oferta obejmowała również rodzinną terapię dysleksji. Przez dwa lata funkcjonowała grupa wsparcia psychologicznego dla rodziców dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli, rodziców i uczniów, wydaliśmy ulotki informacyjne, a w kwietniu 2002 r. uruchomiliśmy stronę internetową <http://ptd.xm3.pl> (obecnie strona jest aktualizowana).

Do niewątpliwych sukcesów możemy zaliczyć zorganizowanie w latach 2000–2001 kursu specjalistycznego „Dysleksja rozwojowa — teoria, diagnoza, terapia pedagogiczna”, którego celem było nabycie i rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie prowadzenia diagnozy i terapii dzieci dyslektycznych. W czasie 150-godzinnego kursu odbyło się sześć sesji, prowadzonych przez

uznane autorytety w dziedzinie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu w osobach: prof. zw. dr hab. Marty Bogdanowicz, dr hab. Grażyny Krasowicz-Kupis, mgr Marii Pietniun oraz mgr Renaty Czabaj. W poszczególnych sesjach uczestniczyły 153 osoby, z których 30 uzyskało dyplomy ukończenia całego kursu.

Wielką uwagę i troską otaczamy także dzieci z tzw. „ryzyka dysleksji”. W związku z tym przygotowaliśmy ofertę dla wrocławskich przedszkoli, którą było wdrożenie w 2002 r. „Programu wczesnego rozpoznawania ryzyka dysleksji dla nauczycieli i rodziców dzieci w wieku przedszkolnym”. Głównym celem tej akcji było ukierunkowanie działań placówek przedszkolnych na wczesną profilaktykę dysleksji, czyli przygotowanie nauczycieli oraz rodziców do wczesnego rozpoznawania u dzieci symptomów, wskazujących na możliwość wystąpienia w okresie późniejszym dysleksji rozwojowej oraz do udzielania od najwcześniejszego okresu życia dziecka skutecznej pomocy terapeutycznej. Wydaliśmy wówczas ulotkę poświęconą tej tematyce „Co warto wiedzieć o ryzyku dysleksji” oraz upowszechniliśmy kwestionariusz badawczy „Skala Ryzyka Dysleksji” w opracowaniu prof. Marty Bogdanowicz.

Bardzo ważnym przedsięwzięciem było przeprowadzenie we Wrocławku, w latach 2002–2003 akcji „Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją”, mającej na celu promocję szkół, które stwarzają najlepsze warunki do nauki uczniom z dysleksją rozwojową. W oparciu o wyniki badań ankietowych przyznaliśmy ten zaszczytny tytuł kilku wrocławskim szkołom. Akcję powtórzyliśmy w roku szkolnym 2008/2009.

Działalność Oddziału w ostatniej dekadzie

Realizując zadania statutowe Polskiego Towarzystwa Dysleksji, w naszej działalności szczególnie cenimy sobie współpracę ze szkołami i przedszkolami, gdzie członkowie towarzystwa zapraszani są na szkolenia rad pedagogicznych i spotkania z rodzicami, podczas których popularyzują wiedzę na tematy związane z problematyką dysleksji rozwojowej.

Aby móc rzetelnie dzielić się wiedzą i doświadczeniem oraz świadczyć specjalistyczną pomoc potrzebującym nasi członkowie biorą aktywny udział w kursach, szkoleniach, konferencjach naukowych, organizowanych przez różne instytucje oraz w ramach samokształcenia podczas spotkań członkowskich.

Ponieważ duży nacisk kładziemy na doskonalenie zawodowe nauczycieli pracujących z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, staramy się przygotowywać bogatą ofertę szkoleń, prowadzonych przez profesjonali-

stów w tej dziedzinie. Zorganizowaliśmy w naszej siedzibie i na terenie szkół różne formy warsztatów, wykładów i prelekcji:

- „Kinezylogia Edukacyjna Paula Dennisona” — I i II stopień,
- „Indywidualne strategie uczenia się. Szybkie czytanie w procesie efektywnego uczenia się”,
- „Metody pracy stosowane w terapii pedagogicznej”,
- „Zaburzenia słuchu u dzieci a dysleksja”,
- „Metody pracy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo”,
- „Warsztaty z kaligrafii”,
- „Diagnoza i rehabilitacja ortoptyczna w dysleksji”,
- „Zastosowanie muzykoterapii w terapii pedagogicznej”,
- „Program edukacyjno-terapeutyczny Ortograffiti w modelowym systemie pomocy dzieciom z dysleksją”,
- „Inteligencja emocjonalna”,
- „Dyskalkulia — od diagnozy do skutecznej pomocy”,
- „101 kroków w nauce czytania i pisania”,
- „Do szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją — krok po kroku”,
- „Terapia przez sztukę”,
- „Motywowanie uczniów do nauki”.

Już do tradycji naszego stowarzyszenia należy coroczna organizacja we Włocławku Europejskiego Tygodnia Świadomości Dysleksji. Poprzedza go zawsze kampania informacyjna, podkreślająca jego przesłanie. Jest to tydzień obfitujący w kreatywne działania wspierające dzieci z dysleksją oraz ich rodziców i nauczycieli. To ogromne przedsięwzięcie, wymagające współpracy z nami przedstawicieli wielu placówek oświatowych, instytucji kultury oraz osób indywidualnych, jest doskonałą okazją do podkreślenia wagi i skali problemu, jakim jest dysleksja. Jednocześnie odgrywa ważną rolę popularyzującą towarzystwo w środowisku lokalnym. W obchodach aktywnie uczestniczymy od października 2002 r., a honorowy patronat obejmuje prezydent Włocławka.

W ciągu kolejnych edycji ETŚD odbyło się szereg imprez okolicznościowych w placówkach edukacyjno-kulturalnych naszego miasta oraz powiatu włocławskiego. W tych październikowych dniach w szkołach i przedszkolach prowadzone są szkolenia rad pedagogicznych i prelekcje dla rodziców. Odbywają się konkursy ortograficzne dla dzieci i młodzieży, zabawy językowe, organizowane są dyżury dla rodziców, a także wystawki i sesje plakatowe poświęcone problemowi specyficznych trudności w uczeniu się.

W siedzibie towarzystwa, w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz w szkołach odbywają się dyżury konsultacyjne dla wszystkich zainteresowanych problemem dysleksji. W Miejskiej Bibliotece Publicznej i jej filiach oraz w Bibliotece Pedagogicznej prezentowane są wystawy sylwetek sławnych dyslektyków, publikacji i pomocy terapeutycznych oraz prezentacje multimedialne.

Odbywają się także zajęcia biblioterapii oraz wspólne czytanie utworów literatury dziecięcej.

Przystąpiliśmy również do ogólnopolskich kampanii „Cała Polska czyta dzieciom” oraz „Czytajmy razem”. W Galerii Sztuki Współczesnej Małgorzata Jabłońska prowadzi warsztaty aktywności twórczej dla dzieci z dysleksją, ukierunkowane na wyrażanie emocji przez sztukę.

Zorganizowaliśmy także dwie edycje (w 2004 i 2005 r.) „VIP — dyktanda” z udziałem znanych osobistości ze świata polityki, nauki i kultury naszego miasta.

Kolejnym ciekawym zadaniem była organizacja w 2005 r. „Festiwalu talentów”, podczas którego prezentowaliśmy różnorodne uzdolnienia osób z dysleksją. Staraliśmy się w ten sposób odkryć ich niezwykle talenty i twórczy potencjał.

W ramach obchodów ETŚD odbyły się konkursy literackie dla uczniów i osób dorosłych: „Od gryzpiórka do komputera”, „Jeden dzień z życia dyslektyka”, „Jak sobie radzę z ortografią”, „Moje zmagania z dysleksją”, „Drzewa mówią”, „Sen motyla”. Wyróżnione prace zostały wydane w specjalnej publikacji WOPTD.

W tym szczególnym czasie systematycznie organizujemy konkursy dla dzieci i młodzieży, a od 2004 r. współorganizujemy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną oraz ze Szkołą Podstawową Nr 10 turnieje dla uczniów dyslektycznych szkół podstawowych:

- „Walka z bykami, czyli ortograficzna corrida” (2004 r.),
- „Sprawny umysł” (2005 r.),
- „Kot Leonarda” (2006 r.),
- „Kałamarz i pióro” (2007 r.),
- „Od lektyki do galaktyki, czyli podróże w czasie i przestrzeni” (2008 r.),
- „Od Homera do Tolkiena, czyli książka dawniej i dziś” (2009 r.),
- „W zachwycie nad łąką, czyli ortograficzne podróże motyla Emanuela” (2010 r.),
- „W krainie mchu i paproci, czyli ortograficzne przygody Żwirka i Muchomorka” (2011 r.),
- „Chrząszcz brzmi w trzcinie, czyli w krainie owadów” (2012 r.),
- „W leśnych labiryntach” (2013 r.),
- „Z życia lasu” (2014 r.),
- „Eko — łąka, czyli ekologiczne zakupy” (2015 r.).

Ponadto w 2010 i 2011 r. we współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną zorganizowaliśmy spotkania literacko-plastyczne „Słowem malowane”, promujące czytelnictwo wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Podczas spotkań znane osoby z naszego miasta czytały maluchom fragmenty swoich ulubionych książek, na podstawie których dzieci wykonywały rysunki stanowiące plastyczne inspiracje związane tematycznie z wysłuchanymi utworami.

W 2010 r. odbył się konkurs fotograficzny „W zachwycie nad łąką” z wystawą pokonkursową nadesłanych zdjęć.

W 2013 r. współpracując z nami Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli wraz z Biblioteką Pedagogiczną zorganizowało zajęcia dla dzieci i młodzieży z wykorzystaniem systemu interaktywnych mediów (tabletów, tablicy interaktywnej).

W 2014 r. Biblioteka Pedagogiczna opracowała przewodnik bibliograficzny na temat dysleksji w oparciu o zbiory własne. Przeprowadziła również internetowe dyktando dla dzieci i dorosłych.

W roku 2013 wspólnie z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną oraz w 2015 r. ze Szkołą Podstawową Nr 10 organizowaliśmy spotkania literacko-plastyczno-muzyczne „Zabawy ze słowem” dla uczniów szkoły podstawowej, przeprowadzone przez Jacka Cudnego, autora wierszy dla dzieci.

Co roku w obchody włączają się lokalne media (prasa, radio, telewizja).

W „Gazecie Kujawskiej” ukazały się wywiady z przewodniczącą towarzystwa Iwoną Sałacką oraz wiceprzewodniczącą Mirosławą Żbikowską na temat różnych aspektów specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Umieszczane były także informacje o przebiegu ETŚD w naszym mieście pod znaczącymi tytułami: „Tydzień z dysleksją”, „Walcz z dysleksją”, „Wstydlivy problem”, „Wymowny tydzień”, „Dysleksjo, daj życie”. Członkowie oddziału brali również udział w programach radiowych i telewizyjnych. Radiosłuchacze „Radia W” mogli skorzystać z porad specjalistów podczas dyżuru telefonicznego.

Od 2005 r. ukazuje się okolicznościowa jednodniówka naszego towarzystwa „Dys...kropek”, w której zamieszczane są artykuły specjalistów oraz nauczycieli, poświęcone teoretycznym i praktycznym problemom dotyczącym dysleksji rozwojowej.

W ramach obchodów ETŚD imprezy okolicznościowe były organizowane także poza Włocławkiem, m.in. w Radziejowie, Lubrańcu, Lubieniu Kujawskim, Brześciu Kujawskim, Rypinie, Cyprianie i Osiecinach. Każdego roku coraz więcej placówek wspiera w tym czasie naszą działalność.

Od kilku lat współorganizujemy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną konkurs „Ładne pisanie”, który cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów i nauczycieli.

Niewątpliwie ważnym dla nas wydarzeniem było nadanie w 2008 r., współpracującej z naszym oddziałem Danucie Michalak (konsultanta z K-PCEN), tytułu „Honorowego Członka Polskiego Towarzystwa Dysleksji”. W roku 2013 to zaszczytne wyróżnienie otrzymała także przewodnicząca naszego towarzystwa Iwona Sałacka oraz w 2016 r. skarbnik Teresa Wojciechowska.

W 2014 r. zarząd oddziału zawarł porozumienie ze Stowarzyszeniem „Daj szansę” w zakresie udziału w Olimpiadzie Dziecięcej Wyobraźni „Cudnolandia”, z wykorzystaniem wierszy Pana Jacka Cudnego.

Dwa lata temu powołaliśmy koordynatorów szkół do współpracy z towarzystwem, co przyczyniło się do większej aktywności włocławskich placówek oświatowych w zakresie popularyzowania wiedzy na temat dysleksji.

Patrząc z perspektywy kilkunastu lat na zrealizowane przedsięwzięcia, możemy mieć satysfakcję z tego, że nasza społeczna i twórcza praca, wysiłek i zaangażowanie przynoszą coraz większe efekty. Podejmowane przez nas działania pokazują, że większe rozumienie istoty specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu oraz problemów, z jakimi spotykają się uczniowie z dysleksją, pozwala na stwarzanie im coraz lepszych warunków do wszechstronnego rozwoju.

O dysleksji wiemy już dużo, ale wciąż za mało, dlatego przed nami jeszcze wiele zadań. Systematycznie zapraszamy więc specjalistów, nauczycieli, rodziców dzieci z dysleksją, a także sympatyków do czynnego udziału w pracach włocławskiego stowarzyszenia, w zakresie niesienia pomocy dzieciom i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w pokonywaniu ich problemów szkolnych i życiowych. Jesteśmy zawsze otwarci na ludzi i nowe pomysły.

Prezentację działalności WOPTD chciałabym zakończyć naszym przesłaniem, którym są słowa Janusza Korczaka:

„Każde dziecko chce być dobre.
Jeśli nie umie — naucz.
Jeśli nie wie — wytłumacz.
Jeśli nie może — pomóż”.

Streszczenie

Artykuł przedstawia przedsięwzięcia podejmowane przez Włocławski Oddział Nr 31 Polskiego Towarzystwa Dysleksji, mające na celu popularyzowanie wiedzy na temat specyficznych trudności w uczeniu się, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz wsparcia merytorycznego ich rodzicom i nauczycielom.

Opracowanie prezentuje również działalność stowarzyszenia integrującą społeczność lokalną na rzecz uczniów z dysleksją.

Summary

The interest of helping and encouraging pupils with the dyslexia resulted in establishment of the Local Branch of Polish Dyslexia Association in Włocławek. The main purpose of this article is to describe the undertakings and goals made by the Local Branch of Polish Dyslexia Association in Włocławek that aimed to popularize the knowledge in specific learning difficulties, aiding psychological and pedagogical help to youngsters and teenagers with their difficulties with reading and writing as well as technical support to their parents and teachers.

The article also presents activities of the association that integrates local society in order to help pupils with dyslexia.

The Branch in Włocławek may be proud of many achievements of the tasks mentioned in the article.

Literatura

Salacka I., Żbikowska M., *Sprawozdanie z obchodów Europejskiego Tygodnia Świadomości Dysleksji*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, Warszawa 2003, nr 25, s. 200–201.

Statut Polskiego Towarzystwa Dysleksji, mps, Gdańsk 2011, rozdz. II, par. 7, s. 1.

Wojciechowska T., *Europejski Tydzień Świadomości Dysleksji*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji”, Warszawa 2007, nr 33, s. 185–187.

Strony internetowe:

www.ptd.edu.pl (dostęp: 7.09.2016)

<http://ptd.xml3.pl> (dostęp: 30.08.2016)

Larysa Lukianova

(Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy)

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE W KONTEKŚCIE ROZWOJU ZAWODOWEGO W SZCZEGÓLNOŚCI NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: oświata dorosłych; humanistyczny model kształcenia; współczesne społeczeństwo; współczesne tendencje oświaty dorosłych; oświata przez całe życie.

LIFELONG LEARNING IN THE CONTEXT OF CAREER DEVELOPMENT IN PARTICULAR REFERRING TO TEACHERS

Key words: adult education; humanistic model of education; modern society; contemporary trends in adult education; lifelong education.

Rozwój współczesnego społeczeństwa wymaga od jednostki niezależnej, samowystarczalnej osobowości, posiadania intelektu, własnej woli oraz zdolności działania w dynamicznie zmieniającym się kontekście społecznym. W takich warunkach praktyka edukacyjna wywiera coraz większy wpływ na charakter socjalno-ekonomiczny, polityczny oraz kulturowy rozwoju społeczeństw na świecie, co nadaje jej znaczenia systemotwórczego. Tak więc zagwarantowanie swobodnego dostępu do oświaty przez całe życie jest kwestią priorytetową, możliwą wyłącznie po gruntownej modyfikacji praktyki kształcenia dorosłych.

Należy podkreślić, iż dzięki zmianom ogólnocywilizacyjnym, które nastąpiły pod koniec XX i na początku XXI w., globalnemu przyspieszeniu rozwoju społecznego i wydłużeniu się długości życia uświadomiono sobie, jak ważną rolę pełni kształcenie ustawiczne we współczesnym społeczeństwie. Zgodnie z założeniami Rady Europejskiej dotyczącymi tendencji rozwoju krajów Wspólnoty Europejskiej współczesny człowiek powinien uczyć się przez całe życie.

Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym w dobie społeczeństwa informacyjnego jest jedynym sposobem na skuteczne przystosowanie się człowieka do zmian wynikających z postępu cywilizacyjnego. Bogactwo form organizacyjnych oświaty dorosłych sprawia, że edukacja stała się dobrem dostępnym dla wszystkich, bez względu na wiek, poziom wykształcenia czy zasobność

portfela¹. Zgodnie z ideą myśli andragogicznej ludzie dorośli chcą uczestniczyć w edukacji, nie czynią tego tylko wtedy, gdy nie uświadamiają sobie odczuwanych w tym zakresie potrzeb². Nowy typ rozwoju ekonomicznego, coraz bardziej rozpowszechniony w społeczeństwie informacyjnym, zmusza człowieka do kilkakrotnej zmiany zawodu w ciągu życia, ustawicznego podwyższania kwalifikacji.

Zostało udowodnione, iż obecnie uczelnie wyższe nie mogą zapewnić swoim absolwentom wiedzy, która byłaby wystarczająca nie tylko w prowadzeniu całej dalszej działalności zawodowej, ale również umiejętności znalezienia się w różnych obecnych sytuacjach życiowych. Ponadto intensywne pojawianie się nowych informacji oraz ciągłe ich odnawianie (co 5–10 lat), wymaga odświeżania wiedzy, która pozwoli sprostać wymogom, stawianym nam przez życie.

Wykształcenie zdobyte podczas studiów nigdy nie jest w stanie wyczerpać wielości problemów, które napotka nauczyciel podczas pracy w zawodzie, pisze Alicja Poliwka-Gorczyńska. Stąd coraz częściej i mocniej podkreśla się konieczność przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań i zmian, które są codziennością społeczeństwa opartego na wiedzy³.

Podstawową zasadą kształcenia ustawicznego, zdaniem Lengrand, jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia, z jednej strony, stały rozwój, a z drugiej — uchroni przed zdezaktualizowaniem zdobytej wiedzy⁴.

Według amerykańskich ekonomistów, poziom wiedzy zawodowej, którą mają przyswoić współcześni specjaliści co roku wzrasta o 20%. W Stanach Zjednoczonych została wprowadzona definicja „pół rozpad kompetencji” — okres, kiedy od momentu zakończenia uczelni na skutek nowej naukowej i technicznej informacji, kompetencja specjalistów spada o 50%. Ogólnie biorąc, co cztery lata odbywa się „pół rozpad kompetencji” współczesnych lekarzy, nauczycieli, menedżerów. Jako skutek, nawet absolwenci uczelni, przestając uczyć się, bardzo szybko stają się nosicielami nieaktualnej wiedzy.

Tak więc sfera oświaty obecnie spleta się z ekonomiczną sferą życia społeczeństwa, a działalność oświatowa staje się ważnym komponentem jego rozwoju ekonomicznego. Poza tym informacja oraz wiedza teoretyczna są strate-

¹ T. A l e k s a n d e r, *Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, pod red. T. A l e k s a n d r a, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

² *Edukacja: jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem J. D e l o r s a (przetł. z fr. W. R a b c z u k), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

³ A. P o l i w k a - G o r c z y Ń s k a, *Kształcenie ustawiczne nauczycieli. Potrzeba czy konieczność?* [Elektronnyj resurs]: Reżim dostępu 11.01.2017: http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/06_Poliwka-Gorczy%C5%84ska_Alicja_pop.pdf

⁴ P. L e n g r a n d, *An Introduction to Lifelong Education*, Paris 1970.

gicznymi środkami państwa, a poziom rozwoju oświaty w znacznym stopniu określa jego bezpieczeństwo narodowe.

Specjalną rolę w procesie kształcenia i edukacji ustawicznej przypisuje się nauczycielom, którzy powinni być organizatorem pracy, przykładem aktywności intelektualnej, powinni znać i stosować różne metody uczenia się i nauczania oraz twórczo wypracowywać nowe rozwiązania⁵. Potrzeba rozwoju u nauczycieli wynika przede wszystkim ze specyfiki zawodu oraz jego funkcji — kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej i kulturowej. Wraz z rozwojem zawodu nauczyciela i jego modernizacji rozwija się i wzbogaca system doskonalenia zawodowego i samokształcenia nauczycieli.

Z punktu widzenia J. Półturzyckiego, edukacja ustawiczna to ważna strategia dla Europy. Pozwoli ona stworzyć europejskie społeczeństwo uczące się, z którego wyłoni się społeczeństwo postępu zdolne zapewnić Europie niezależność wobec gospodarczych i społeczno-politycznych potęg z innych kontynentów, zwłaszcza wobec Ameryki, Japonii i Chin⁶.

Jak twierdzą uczeni, przemiany społeczno-ekonomiczne zmuszają do udoskonalenia systemu oświaty dorosłych jako instytucji społecznej, jest ona bowiem jednym z najbardziej wpływowych czynników postępu ekonomicznego i społecznego, odnowy moralno-duchowej oraz rozwoju społeczeństwa⁷.

Sensu oświaty ustawicznej można upatrywać przede wszystkim w jej ukierunkowaniu na usunięcie widocznych sprzeczności pomiędzy:

— orientacją oświaty na przyswojenie sobie jak największej ilości wiedzy a gwałtownym zwiększeniem się informacji ogólnej;

— kulturowo-narodową specyfiką oświaty, jej ukierunkowaniem na wąską specjalizację, a potrzebą współczesnego rozwoju technologicznego standardów oświaty;

— szybko zmieniającym się i komplikującym systemem społecznym a całościowym postrzegania świata, a oświatą obliczoną na względną stabilność sytuacji.

Zaznaczmy, że sfera oświaty ustawicznej w wąskim tego słowa znaczeniu powinna zapewnić kwalifikacje na odpowiednim poziomie. W szerokim kontekście natomiast jest powołana do tego, aby zagwarantować dostęp do oświaty, zapewnić otwartość oświaty zarówno na płaszczyźnie poziomej, jak i pionowej, odpowiednią jakość kształcenia, dzięki czemu osoby dorosłe będą mogły sprostać konkurencji, staną się mobilne itd.

⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Novum, Płock 2002.

⁶ J. Półturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej* [Elektronnyj resurs]: Reżim dostępu 15.08.2016: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97>

⁷ Е.П. Тонконога я, *Тенденции развития образования взрослых как социального института* / Е.П. Тонконога я // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1998. — № 11. — С. 16–18.

Paul Lengrand także stwierdził, że kształcenie ustawiczne bywa różnie rozumiane. Niektórzy widzą w nim wyłącznie kształcenie, doskonalenie i przekwalifikowanie zawodowe, inni autorzy utożsamiają je z oświatą dorosłych w ujęciu szerszym niż tylko kształcenie zawodowe. Lengrand uważa, że kształcenie ustawiczne jest to zespół działań zmierzający do stworzenia nowego systemu edukacyjnego⁸.

Oświata ustawiczna charakteryzuje się elastycznością i dynamizmem, szybko reaguje na wszystkie współczesne wymagania oraz osobiste potrzeby dorosłego człowieka. Tak więc ogólnie znaczenie oświaty dorosłych na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa można sprowadzić do następujących czynników:

1) uświadomienia sobie przez każdego człowieka własnej przynależności do światowej wspólnoty z jej ogólnymi i profesjonalnymi tendencjami kulturowymi jako wynik procesu globalizacji;

2) dynamiki procesów i zjawisk zachodzących w środowisku, które należy sobie uświadomić, zaakceptować je i adaptować się do nich;

3) zwiększenia przestrzeni informacyjnej, istotnych merytorycznych zmian informacji, co wymaga umiejętności ich ponownego opracowania, przeniesienia i wykorzystywania w nowych warunkach, korzystania z nowoczesnych technologii;

4) wzmocnienia swojej subiektywnej pozycji w społeczeństwie, co wymaga samodzielności i odpowiedzialności za własny standard życia;

5) wzrostu roli jednostki, jej zainteresowań, zdolności komunikacyjnych.

Zwróćmy uwagę, iż kryzys systemowy, spowodowany kardynalnymi zmianami w relacjach społeczno-ekonomicznych, aktywne dążenia na świecie do gospodarki rynkowej zmieniły sytuację w sferze oświaty dorosłych. Zmiany te, jak twierdzą uczeni, są niejednoznaczne i mają zarówno pozytywne (uświadomienie sobie przez wspólnotę światową roli oświaty dorosłych), jak i negatywne (skrócenie terminu nauczania, komercjalizacja wielu kierunków oświaty dorosłych, regionalizacja oświaty) przejawy.

Sądzić można, że obecnie w oświacie dorosłych przeważają zmiany pozytywne.

Po pierwsze — jest to rozgałęzienie celów i kierunków oświaty. Spośród znanych i ustalonych już celów — społecznego, adaptacyjnego oraz informacyjnego coraz ważniejsze staje się odnowienie stabilności, dynamicznego rozwoju społeczeństwa, samokształcenie się jednostki, rozwój jej postawy obywatelskiej oraz sfera życia codziennego i zawodowego; spośród nowych celów oświaty, które dopiero zaczynają nabierać znaczenia w naszym kraju, a są już dobrze znane w krajach europejskich, wymienić można oświatę osób starszych, profesjonalne kształcenie osób niepełnosprawnych, edukację ludzi czasowo pozbawionych wolności.

⁸ P. L e n g r a n d, *An Introduction to Lifelong Education*, Paris 1970.

Po drugie — jest to urozmaicenie usług oświatowych, które świadczone są dorosłym w firmach, na szkoleniach korporacyjnych, krótkoterminowych kursach i seminariach, szkoleniach produkcyjnych, a także popularne dzisiaj nauczanie prywatne (np. uczenie się języków obcych, kursy prawa jazdy itd.).

Po trzecie — transformacja aktywnych struktur oświaty dorosłych w bardziej elastyczne, spełniające współczesne wymogi (np. utworzenie na bazie szkół wieczorowych wielofunkcyjnych Centrów Oświaty Dorosłych, przekształcenie kół zainteresowań w uniwersytety trzeciego wieku; modyfikacja kursów podwyższania kwalifikacji itd.). Charakterystyczną cechą współczesnej oświaty dorosłych jest nie tylko udział podmiotu nauczania w wyborze kierunku kształcenia, ale także w wyborze i strukturyzacji treści nauczania, jego form, technologii i tempa, a także aktywne wykorzystywanie współczesnych technologii informacyjnych.

Tak więc zmiany w sferze oświaty dorosłych są bezpośrednio związane z procesami, mającymi miejsce w socjalno-ekonomicznym oraz politycznym życiu społeczeństwa, a jednocześnie mają charakter tendencji. Spróbujmy na tej podstawie wydzielić i przeanalizować najważniejsze tendencje w oświacie dorosłych.

Najważniejszą tendencją we współczesnej edukacji przez całe życie jest transformacja i rozszerzenie jej pola treściowego. Obecnie edukacja, a szczególnie oświata dorosłych przestaje być utożsamiana wyłącznie z nauczaniem formalnym. Dzisiaj wszelkie działania traktowane są jako oświata, jeżeli mają one na celu ukierunkowanie i modelowanie zachowania jednostki poprzez przekazywanie wiedzy, rozwój nowych umiejętności oraz nawyków. Ma miejsce instytucjonalizacja różnych, w tym również wcześniej nieistniejących form oświaty. Według danych Instytutu UNESCO w krajach rozwiniętych ilość dorosłych uczestników programów oświatowych poza granicami kształcenia formalnego znacznie przewyższa ilość dzieci i nastolatków, którzy się uczą. Przesunięcie od pierwotnego (podstawowego, średniego, wyższego) wykształcenia do kształcenia ustawicznego, trwającego przez wszystkie okresy życia dorosłego jest charakterystyczne prawie na całym świecie.

Analiza badań naukowych dowodzi, iż rozwój oświaty formalnej i informalnej jest wymogiem, stanowiącym główny czynnik rozbudowy demokratycznych procesów w edukacji⁹.

Szwedzki uczony G. Blid twierdzi, iż nieformalna oświata ma głębsze korzenie historyczne niż formalna¹⁰. Zwróćmy uwagę, iż obecnie system oświaty nieformalnej w krajach rozwiniętych znajduje się na jednym poziomie, a czasem nawet przewyższa oświatę formalną, ponieważ to właśnie tutaj człowiek znajduje optymalne warunki do twórczego rozwoju osobowościowego.

⁹ Меморандум комиссии Европейского Совета «Обучение в течение всей жизни». — [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.08.2016: <http://is.beneficium.ru/docs/20001030>

¹⁰ H. Blid, *Learn and Act with Study Circles*. — Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. — 193 p.

Konceptualna tendencja ustawicznego kształcenia dorosłych. Filozoficzno-pedagogiczna idea kształcenia ustawicznego jest odzwierciedleniem kilku założeń merytorycznych. Po pierwsze jest to przedłużone przyswajanie sobie przez jednostkę doświadczenia kulturowego z wykorzystaniem wszystkich ogniw systemu oświaty; po drugie jest to przestrzeganie zasad organizacji obowiązującego systemu edukacji, polityki oświatowej, ukierunkowanej na stworzenie warunków do nauczania człowieka przez całe jego życie; po trzecie zapewnienie logicznego wzajemnego powiązania oraz kolejności poszczególnych ogniw oświaty. Ciągłe zdobywanie nowej wiedzy, metodyki i opanowywanie technologii jest czynnikiem koniecznym do utrzymania odpowiedniego poziomu kwalifikacji specjalistów, co też uzasadnia główną ideę współczesnej oświaty — jej ustawiczność, określającą strategiczne założenia procesu społecznego. Uczni dowodzą, iż nawet prestiżowe uniwersytety na całym świecie nie są w stanie zagwarantować w pełni kompletnego wyższego wykształcenia, a swoich absolwentów uznać za naprawdę wykształconych specjalistów. Dlatego też niezwykle istotnym zadaniem współczesnych uczelni jest przygotowanie jednostki, „zdolnej do uczenia się”, czyli fachowców gotowych do uczenia się przez całe życie.

Tendencja zmiany samej koncepcji oświaty ustawicznej z przygotowania funkcjonalno-zawodowego na rozwój jednostki. Jeszcze niedawno oświatę przez całe życie rozpatrywano w dość wąskim kontekście, przeważnie ekonomicznym, ściśle związanym ze zwiększeniem szans na zdobycie zatrudnienia. Dzisiaj misja edukacji w ogóle, a edukacji dorosłych w szczególności jest o wiele szersza i polega na zachęceniu obywateli do udziału w wieloaspektowym życiu społecznym nie tylko na rynku pracy. Potrzeba kształcenia się w ciągu całego życia wywiera coraz większy wpływ na odnowienie stabilizacji, dynamiczny rozwój społeczeństwa, jego sfery społecznościowej, zawodowej oraz życia codziennego. Kształcenie ustawiczne we wszystkich jego wymiarach — formalne, nieformalne, informacyjne ukierunkowane jest na samodoskonalenie się jednostki, a więc powinno być wspierane przez państwo. To właśnie takie podejście w połączeniu z zapewnieniem prawa jednostki do kształcenia się w każdym wieku jest podstawową normą aktów ustawodawczych w rozwiniętych krajach europejskich.

Tendencja ewoluowania wiedzy w wartościowe źródło wiedzy społeczeństwa informacyjnego. W rozwoju społecznym coraz wyraźniejszy staje się fakt, iż źródłem dochodu staje się wiedza, innowacje oraz formy i środki ich praktycznego wprowadzenia. Obecnie wiedza zaczyna zajmować najwyższe miejsca w rozwoju ekonomicznym, a w związku z tym radykalnie zmienia się rola oświaty w sferze życia społecznego i wzajemna zależność takich dziedzin, jak oświata i ekonomia. Jeden z wariantów szacowania zysku oparty jest o teorię ludzkiego kapitału, według którego wiedza i kwalifikacje zatrudnianych pracowników są

kapitałem, przynoszącym zysk, a poświęcony czas oraz środki niezbędne do zdobywania wiedzy i nawyków są inwestycją w niego¹¹.

Jednocześnie w teorii i praktyce zarówno europejskiej, jak i światowej dotyczącej kształcenia ustawicznego zostały sformułowane główne zasady, w oparciu o które odbywa się rozwój tego kierunku edukacji na świecie. Są one bazowe i uniwersalne, więc mogą być również wykorzystywane do rozwoju systemu oświaty w każdym kraju: nowa bazowa wiedza i nawyki dla wszystkich; zwiększenie inwestycji w zasoby ludzkie; innowacyjna metodyka wykładania i nauczania; nowy system oceniania zdobytego wykształcenia; rozwój systemu konsultacyjnego; zbliżenie oświaty do jednostki.

Wnioski

Strategiczna fundamentalna idea odnowienia systemu kształcenia przez całe życie staje się wartością równie cenną, jak rozwój jednostki, społeczeństwa, kultury, stopniowo zaczyna być najważniejszym elementem polityki państwowej, określana jest jako metodologiczny regulator rozwoju zarówno jednostki, jak i państwa w ogóle, zapewnia nowe standardy rozwoju, otwiera nową historyczną epokę. Konieczność doskonalenia systemu kształcenia ustawicznego wiąże się z faktem, iż poziom wykształcenia społeczeństwa powinien wyprzedzać poziom jego rozwoju, szczególnie w sferze socjalnej i produkcyjnej ekonomii. Podczas gdy „ontologizacja rozwoju moralno-duchowego (oświecenie) człowieka dorosłego realizowane w granicach jego akceptacji jako subiekta ducha, człowieka, który w niełatwych poszukiwaniach harmonii pomiędzy wartościami materialnymi i duchowymi zwalczając w sobie «człowieka» wkracza w strefę nadludzkiej wewnętrznej (boskiej) istoty i rozumie, że utwierdzać w świecie należy nie samego siebie, ale porządek panujący wokół”¹².

Kształcenie się w ciągu całego życia jest więc coraz bardziej znaczące we współczesnym społeczeństwie, jego najważniejsze tendencje, to: wzrost znaczenia komponentu wiedzy we współczesnym rozwoju socjalno-ekonomicznym, dyseminacja, urozmaicenie treści, formy i metod, transformacja ustalonych struktur oraz przekazników oświaty dorosłych.

¹¹ А.Л. Симбирёва, *Внутрифирменное обучение: теория и практика осознанной необходимости*. — [Электронный ресурс]: Режим доступа 17.01.2016: <<http://www.hr-hunter.com/lib/practicum/28>>

¹² В.И. Подобед, В.В. Горшкова, *Ведущие тенденции развития образования взрослых в России и странах СНГ* / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // *Человек и образование*. — 2007. — № 6. — С. 8–12.

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcony jest problemowi kształcenia ustawicznego, humanistyczny sens, który polega, przede wszystkim, na usunięciu widocznych sprzeczności. Autor pokazuje jak bardzo istotną rolę na współczesnym etapie rozwoju społeczeństwa odgrywa oświata przez całe życie oraz edukacja dorosłych jako jej istotny składnik. Opisano szereg czynników, wskazujących na humanistyczną rolę tej dziedziny oświaty, a mianowicie: świadomość przynależności do światowej wspólnoty, stworzenie możliwości adaptacji do gwałtownych zmian we współczesnym społeczeństwie, wzrost roli jednostki, jej zainteresowań i osobistych możliwości.

W artykule zaprezentowano również to jak w ostatnich latach zmieniło się podejście do funkcji kształcenia ustawicznego w kontekście rozwoju zawodowego, w tym zawodu nauczyciela. Pokazano, że modyfikacje w sferze kształcenia ustawicznego są bezpośrednio związane z procesami, mającymi miejsce w socjalno-ekonomicznym oraz politycznym życiu społeczeństwa, a jednocześnie mają charakter tendencji. Są to: transformacja i rozszerzenie pola treściowego oświaty, zmiana samej koncepcji edukacji dorosłych z przygotowania funkcjonalno-zawodowego na rozwój jednostki, ewoluowanie wiedzy w wartościowe źródło wiedzy społeczeństwa informacyjnego, konceptualna tendencja ustawicznego kształcenia dorosłych.

Summary

This article is devoted to the problem of lifelong learning, in the humanistic sense, which is based on the removal of visible conflict. The author shows the fact that education plays very important role in the modern stage of development of society, both in lifelong and adult education as its essential component. A number of factors indicating the humanistic role in this field of education have been described, namely: awareness of belonging to the world community, creating opportunities of adaption to rapid changes in contemporary society, increased role of the individual, personal interests and capabilities.

The article also presents how in recent years the approach has changed to the function of lifelong learning in the context of professional development in the teaching profession. It has shown that modifications in the field of lifelong learning are directly related to the processes taking place in the socio-economic and political life of society, and at the same time set trends. These are: the transformation and expansion of the content of education, changing the concept of adult education with the preparation of functional and professional individual development in the evolution of knowledge as a valuable source of knowledge of the information society, and the conceptual trend of adult lifelong education.

Literatura

- Aleksander T., *Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, pod red. T. Aleksandra, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Blid H., *Learn and Act with Study Circles*. — Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. — 193 p.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa (przetł. z fr. W. Rabczuk), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Lengrand P., *An Introduction to Lifelong Education*, Paris 1970.
- Poliwka-Gorczyńska A., *Kształcenie ustawiczne nauczycieli. Potrzeba czy konieczność?* [Elektronnyj resurs]: Reżim dostępu 11.01.2017: http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/06_Poliwka-Gorczy%C5%84ska_Alicja_pop.pdf

- Подобед В.И., Горшкова В.В., *Ведущие тенденции развития образования взрослых в России и странах СНГ*, Человек и образование. — 2007. — № 6. — С. 8–12.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Novum, Płock 2002.
- Pólturzycki J., *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej* — [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.08.2016 <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97>
- Симбирёва А.Л., *Внутрифирменное обучение: теория и практика осознанной необходимости*. — [Электронный ресурс]: Режим доступа 17.01.2016: < <http://www.hr-hunter.com/lib/practicum/28>>
- Тонконогая Е.П., *Тенденции развития образования взрослых как социального института*, Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1998. — № 11. — С. 16–18.

Joanna Borowiak

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

NAJWYŻSZY CEL EDUKACJI SZKOLNEJ W OPINII STUDENTÓW PEDAGOGIKI — KANDYDATÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELA

Słowa kluczowe: edukacja; edukacja szkolna; cele edukacji szkolnej.

THE HIGHEST PURPOSE OF SCHOOL EDUCATION IN THE OPINION OF STUDENTS OF PEDAGOGY — CANDIDATES TO THE TEACHING PROFESSION

Key words: education; school education; school education goals.

Wprowadzenie

Pytania o cel edukacji szkolnej są wciąż aktualne społecznie, szczególnie w społeczeństwie dynamicznych zmian XXI w. Zadają je tak przedstawiciele profesji nauczycielskiej, organizatorzy oświaty, jak i żywo zainteresowani edukacją swoich dzieci rodzice — przedstawiciele różnych grup społecznych. Pytaniom o cel towarzyszą także pytania o kondycję edukacji i potrzebę zmian, o jakość procesu kształcenia, realizację zadań edukacyjnych, a także przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela. Wyobrażenia, jakie o najważniejszych celach edukacji szkolnej mają przyszli nauczyciele wychowawcy mogą stanowić jedną z przesłanek w zakresie świadomości dokonanego przez nich wyboru drogi zawodowej. Pozwalają określić poziom zainteresowania problematyką, stopień wiedzy potocznej, którą studenci pedagogiki dysponują „na wejściu” — u początku nauki akademickiej. Opracowanie stanowi doniesienie z badań zbierających opinie studentów pedagogiki o najwyższych celach edukacji szkolnej. Składają się na nie teoretyczne ujęcia podstawowych pojęć (edukacji, edukacji szkolnej, wychowania, kształcenia oraz celów, ich rodzajów) oraz analiza wypowiedzi studentów wraz z przykładowymi wypowiedziami.

Definiowanie edukacji i edukacji szkolnej

Edukacja (łac. *Educatio* — wychowanie) oznacza ogół procesów, działań podejmowanych w celu dokonywania pozytywnej zmiany w dzieciach, młodzieży, społeczeństwie. Utożsamiana niegdyś tylko z wykształceniem lub wychowaniem, współcześnie rozumiana jest szerzej, jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie, wychowanie, szeroko pojętą oświatę¹.

Według K. Rubachy edukacja to ogół oddziaływań, które służą „formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka”² — jedno z podstawowych pojęć pedagogicznych o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności, z uwagi na zawierające się w nim terminy. Ogół oddziaływań rozumieć należy jako działania prowadzone przez instytucje lub też indywidualnie. Mogą być one przy tym prowadzone systematycznie, okazjonalnie, planowo, spontanicznie — świadomie lub nieświadomie. Co do zmieniania i rozwijania to zachodzić mogą one w sposób sformalizowany i być ukierunkowane planowo — zajęcia lekcyjne, w efekcie których uczeń ma nabywać określone umiejętności, bądź też bez wcześniej wyznaczonego celu — na zasadzie dodatkowych umiejętności, które jednostka nabywa w toku podejmowanych przez siebie działań i aktywności.

Przywołane przez autora zdolności życiowe, jako że dotyczą wielu obszarów funkcjonowania jednostki — intelektu, emocji, motywacji, relacji interpersonalnych itd., wymagają zastosowania dodatkowych pojęć, redukujących ów stopień niejednorodności pojęcia edukacja. Pojęciami tymi są wychowanie i kształcenie³. Obydwa te pojęcia odnoszą się do świadomie i celowo podejmowanych działań, zmierzających do osiągnięcia stałych zmian w osobowości wychowanika i umożliwieniu mu poznania świata i ukształtowania osobowości. Zatem w tych dwóch obszarach, poprzez realizację procesów wychowania i kształcenia dokonywać się ma pozytywna i stała zmiana w formowaniu człowieka i jego zdolności życiowych — zdolności zdobywania wiedzy o świecie, sobie samym, kształceniu umiejętności krytycznego ustosunkowywania się do otaczającej rzeczywistości.

Wpisane w pojęcie edukacji wychowanie i kształcenie realizowane są w sposób zinstytucjonalizowany, poprzez funkcjonujący system oświatowo-wychowawczy — powiązane ze sobą placówki i instytucje. Składają się na niego głównie:

¹ W. O k o ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 93.

² K. R u b a c h a, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. nauk. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004, s. 25.

³ Tamże.

— środowisko wychowawcze, sytuacja wychowawcza, akty wychowawcze, cele, treści i metody wychowania,

— cele nauczania, treści, zasady, ogniwa procesu nauczania, programy szkolne, metody stosowane przez nauczycieli — związane z warsztatem pracy nauczyciela,

— czynności ucznia, zasady i rodzaje uczenia się, sukcesy, niepowodzenia szkolne, trudności dydaktyczne⁴.

Edukację jako działanie celowe definiuje B. Niemierko nazywając ją „ogółem działań skierowanych na wywołanie celowych zmian korzystnych w uczniu”. Autor wskazuje, że w sytuacji edukacyjnej uczniem jest każda osoba, która uczy się nowych czynności, nabywa nowych umiejętności. Nauczyciel, czyli ten, który kieruje działaniami, powinien mieć jasne wyobrażenie efektu swoich oddziaływań. Według autora edukacja jest zatem działaniem celowym, nieprzypadkowym, niezdanym na okoliczności. Zmiany dokonujące się na drodze owego działania powinny być korzystne, wartościowe, głębokie i trwałe⁵.

W rozważaniach na temat edukacji jako kategorii naukowej B. Baraniak wskazuje na wielowarstwowość jej procesu. Miejscem realizacji procesu edukacji jest bowiem szkoła, ale obok niej także rodzina, miejsce pracy, instytucje oraz organizacje. Za istotny walor edukacji autorka uznaje nieograniczonosc — korzystanie z różnorodnych placówek i instytucji, brak ograniczeń wiekowych podmiotów edukacji, cel sprzyjający ustawicznemu rozwojowi jednostki⁶.

Wyróżniając edukację szkolną w strukturze edukacji permanentnej B. Baraniak definiuje ją jako ogniwo realizowane w instytucjach dydaktyczno-wychowawczych, takich jak przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne i szkoły wyższe⁷.

Cele edukacji, ich poszukiwanie i określanie

W dyskursie dotyczącym problematyki edukacji istotne miejsce zajmują pytania o jej cele, ich interpretację i dobór oraz umiejscowienie w hierarchii. Przywołując wcześniej zaprezentowane definicje edukacji oraz pojęć doprecyzowujących, będą to pytania o cele wychowania i kształcenia.

⁴ Tamże, s. 27–28.

⁵ B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. nauk. K. Kruszeńskiego, PWN, Warszawa 2005, s. 18.

⁶ B. Baraniak, *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, Warszawa 2008, s. 22–23.

⁷ Tamże, s. 26.

Przez cel rozumieć należy coś, do czego się dąży, co chce się osiągnąć, miejsce do którego się zmierza⁸. Może on być bliski, dalekosiężny, pośredni, zamierzony lub niezamierzony. Cele wyznaczone są w każdym obszarze życia, związane są z dążeniami, realizacją planów, zamierzeń. Bez wyznaczenia celów i metod ich osiągnięcia nie da się uzyskać pożądanych rezultatów edukacji dzieci i młodzieży. Celami edukacji według W. Okonia są skutki oddziaływania systemu oświaty funkcjonującego w danym społeczeństwie⁹. Zakładane świadomie cele zależą od rodzaju społeczeństwa i kontekstu politycznego. Inne wartości nadrzędne będą wyznaczone przez społeczeństwo demokratyczne, inne dla zantagonizowanych grup społecznych funkcjonujących w państwie.

Cele wychowania to idee przyszłości, powiązane z wpływami społecznymi, ekonomicznymi, historycznymi i kulturowymi. Wśród rodzajów celów wychowania wyróżnia się ostateczne, pośrednie oraz zadania wychowawcze. Są one ściśle powiązane z kreowaną przez państwo polityką oświatową. Przedstawione w oficjalnych dokumentach cele ostateczne wychowania stają się własnością publiczną, ale także źródłem nacisku społecznego¹⁰. Ujmując precyzyjnie cele wychowania, określa się je jako korzystne, pożądane i oczekiwane społecznie zmiany powstające w wychowanku dzięki zastosowaniu właściwie dobranych metod, kształtujące osobowość, poglądy i postawy¹¹. Za ważny cel wychowania uznaje się takie ukształtowanie charakteru jednostki, które skutkuje zgodnością uznawanych wartości z postępowaniem, postaw deklarowanych — biernych z czynnymi¹².

Cele wychowania konstruowane są w oparciu o ideał wychowawczy. W nawiązaniu do starogreckiego ideału człowieka pięknego i dobrego. K. Szewczyk zarysowując prawidła etyki zawodu nauczyciela mówi o powinności wychowania człowieka mądrego, jako najwyższej wartości przyświecającej pracy pedagoga z podopiecznymi. Człowiek mądry to według autora jednostka posiadająca wiedzę etyczną i umiejętności oceniania w jej perspektywie konkretnych sytuacji, dokonywania wyborów i gotowości ponoszenia za nie konsekwencji — odpowiedzialności moralnej¹³ — przed sobą i innymi. Wspomniany ideał wychowawczy jest kanwą konstruowania projektów wychowawczych, zawierających cele nadrzędne i szczegółowe — określające kierunki działań.

⁸ *Słownik języka polskiego*, pod red. M. S z y m c z a k a, PWN, Warszawa 1978, s. 235.

⁹ W. O k o ń, *Nowy słownik...*, s. 57.

¹⁰ J. A. L a u w e r y s, R. C o w e n, *Teoretyczne aspekty problemu*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, pod red. D. S u l e w s k i e j, PWN, Warszawa 1987, s. 44–46.

¹¹ W. O k o ń, *Nowy słownik...*, s. 58.

¹² Taką klasyfikację proponują M. Przetacznikowa i G. Makiello-Jarża charakteryzując postawę czynną jako konkretne zachowanie się człowieka w stosunku do osoby, przedmiotu czy sytuacji. Zob. M. P r z e t a c z n i k o w a, G. M a k i e ł o - J a r ż a, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1982, s. 262.

¹³ K. S z e w c z y k, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa–Łódź 1999, s. 9–10.

Podstawą formułowania celów wychowawczych są wartości, stanowiące same w sobie oczywisty cel wychowania i zabiegów wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli pedagogów. Źródłem formułowania celów wychowania według P. Petrykowskiego są: natura człowieka, wartości uniwersalne, wartości społeczne, ideologia i religia¹⁴.

Ocena skuteczności realizacji celów wychowania nie tylko nie jest jednoznaczna, co nawet często rozbieżna. Z jednej strony uważa się, że jeśli jednostka funkcjonując w danej grupie społecznej spełnia jej oczekiwania, to cele zabiegów wychowawczych zostały zrealizowane. Inny pogląd zakłada wartościowanie przez społeczeństwo efektów oddziaływań w perspektywie przyjętego systemu aksjologicznego. Cele wychowania mają wartość społeczną — są zrealizowane wtedy, gdy służą rozwojowi jednostek i grup społecznych¹⁵.

Cele kształcenia rozumiane są jako korzystne zmiany dokonujące się w osobowości jednostki pod wpływem procesu nauczania i uczenia się. Wśród grup celów kształcenia wyróżnia się ogólne — odnoszące się do zmian w sferze poznawczej i opisujące je precyzyjnie cele operacyjne¹⁶. B. Niemierko proponuje formułowanie celów kształcenia w kontekście ich operacyjności, czyli możliwości porównania ogólnego opisu z konkretnymi osiągnięciami uczniów. Cele ogólne autor określa jako wskazujące kierunki dążenia uczniów, a operacyjne jako opis osiągniętych wyników¹⁷. Autor proponuje hierarchiczną klasyfikację celów kształcenia w czterech dziedzinach: emocjonalnej, poznawczej, światopoglądowej i praktycznej¹⁸.

Pytanie o nadrzędne cele edukacji jawi się jako jedno z najważniejszych dla dobrego funkcjonowania systemu oświaty. Odpowiedź na nie wywołuje dyskusje pedagogów, nauczycieli, rodziców i wszystkich tych, którzy doceniają wagę i znaczenie rzetelnego przygotowania i realizacji procesu edukacji dzieci i młodzieży oraz konsekwencji podejmowanych działań edukacyjnych dla kolejnych pokoleń. Pytanie to pojawia się zwłaszcza w kontekście istniejącej pilnej potrzeby reformowania oświaty, naprawiania błędów systemowych, konieczności podniesienia jakości kształcenia i wychowania.

¹⁴ P. Petrykowski, *Podstawy teorii wychowania. Wprowadzenie w problematykę*, WSHE, Włocławek 2003, s. 106.

¹⁵ J. Górniewicz, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Olsztyn 2008, s. 82.

¹⁶ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 58.

¹⁷ B. Niemierko, *Cele kształcenia...*, s. 21–23.

¹⁸ Tamże, s. 28–29.

Najwyższy cel edukacji szkolnej w opinii studentów

Pytanie o najwyższy cel edukacji szkolnej zostało zadane osobom, które przygotowują się do tego, by jej cele i zadania realizować w pracy zawodowej — studentom kierunków nauczycielskich Kujawskiej Szkoły Wyższej, kandydatom do zawodu nauczyciela.

Z uwagi na stworzenie uczestnikom badań możliwości swobodnego wypowiedzenia się oraz na zainteresowanie uzyskaniem informacji o tym, jak badani postrzegają swoją sytuację życiową, w badaniu zastosowano metody jakościowe. Stąd uzyskane dane mają postać tekstu, którego, zgodnie z ujęciem K. Konarzewskiego „sens [...] pochodzi z sytuacji, w której został wytworzony i zarejestrowany”¹⁹. Zatem doniesienie z przeprowadzonych badań, stanowi zgodnie ze stanowiskiem autora „narrację o myślach i czynach badanych osób”²⁰. Zdaniem K. Rubachy badania jakościowe stanowią sposób poznawania pewnej rzeczywistości edukacyjnej w określonym kontekście, przez co ich wyniki nie dają podstawy do czynienia uogólnień²¹. Powyższe wytyczne zastosowano w przypadku niniejszego doniesienia.

Badanie przeprowadzono w grupie 50 studentów I roku kierunku pedagogika, specjalności pedagogika ogólna oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Studenci zostali poproszeni o krótką, swobodną wypowiedź o tym, co stanowi według nich najwyższy cel edukacji? Należy przy tym zaznaczyć, że badanie przeprowadzono celem rozpoznania, jak studenci pojmują edukację i jak określają jej cele, zanim uzyskają podręcznikową wiedzę akademicką. Udzielone odpowiedzi można pogrupować w pięciu sekwencjach wskazujących na to, co zdaniem respondentów w edukacji szkolnej jest najistotniejsze.

Na pierwszym miejscu kandydaci do zawodu nauczyciela wskazali „przekazywanie wiedzy wychowankom tak, by umieli radzić sobie w każdej życiowej sytuacji”. Takiej odpowiedzi udzieliło 19 studentów, co stanowi 38% badanych. Warto podkreślić, że pięć osób wyraźnie wskazało także na rolę nauczyciela, który powinien stanowić autorytet dla uczniów. Realizacja wskazanego celu, skuteczność, zdaniem tej grupy respondentów uzależniona jest od osoby nauczyciela, jego szczególnych dyspozycji i umiejętności, które sprządzają się do roli wzorca do naśladowania przez podopiecznych.

Kolejna grupa odpowiedzi oscylowała wokół przekonania, że nadrzędnym celem edukacji jest „wychowanie dzieci i młodzieży na mądrych, wykształco-

¹⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 26.

²⁰ Tamże, s. 28.

²¹ K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. nauk. Z. Kwiecińskiego, B. Sliwerskiego, PWN, Warszawa 2004, s. 34.

nych ludzi, wyposażenie ich w umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce życiowej, a także wyposażenie w wartości". Takiej odpowiedzi udzieliło również 19 studentów, co stanowi 38% badanych. W tej grupie także cztery osoby wskazały wprost, że nadrzędnym celem edukacji szkolnej jest „wychowanie dobrych i mądrych ludzi. Lepszych i wartościowych”. Dwie osoby natomiast podkreśliły w swojej wypowiedzi „troskę o rozwój duchowy dzieci i młodzieży”.

W sekwencji trzeciej dominowało przekonanie, że nadrzędnym celem edukacji jest „przygotowanie młodych ludzi do wejścia w dorosłe życie”. Tak odpowiedziało 8 badanych, co stanowi 16% ogółu. W tej grupie kandydatów do zawodu nauczyciela dwie osoby wskazały na konieczność przeprowadzania właściwej selekcji do zawodu, zwróciły przy tym uwagę na „powołanie do zawodu”.

Czwarta grupa odpowiedzi ukazywała jako najwyższy cel edukacji szkolnej „dobro dziecka, ucznia” — wskazało tak 4 studentów (8% ogółu badanych).

Z przykładowych wypowiedzi studentów — kandydatów do zawodu nauczyciela warto przytoczyć następujące:

— „najwyższym celem edukacji jest wychowanie dzieci i młodzieży na mądrych ludzi, posiadających zasób wiedzy na temat otaczającego ich świata. Wiedzy, która pozwoli im nie tylko zrozumieć ten świat, ale także samodzielnie w nim funkcjonować”;

— „najwyższym celem edukacji jest wychowanie dziecka na dobrego człowieka, odróżniającego dobro od zła, szczęśliwego, przestrzegającego zasad moralnych”;

— „najwyższym celem edukacji jest skuteczne przekazywanie wiedzy i wartości. Oddziaływanie na umysły i troska o rozwój duchowy”;

— „najwyższym celem edukacji jest przygotowanie młodych ludzi, już od przedszkola, do wejścia w dorosłe życie. Nie chodzi tu tylko o osiągnięcia w nauce, ale także wychowanie, rozwijanie talentów — ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Szkoła ma pomagać młodym ludziom wybrać odpowiednią drogę, nakreślać drogowskazy do odpowiednich wyborów w życiu”;

— „najwyższym celem edukacji jest przekazywanie wiedzy i wartości, którymi człowiek w życiu powinien się kierować. Każde dziecko od najmłodszych lat powinno wiedzieć, co jest dobre, a co złe. Powinno umieć pomagać innym”;

— „najwyższym celem edukacji jest wyposażenie młodego człowieka w wiedzę, z której przez całe życie będzie korzystał, w umiejętności, dzięki którym tę wiedzę będzie umiał pogłębiać oraz kształtowanie jego postaw wobec społeczeństwa, wykształcenie cech osobistych, dzięki którym dokona właściwych wyborów w życiu”;

— „najwyższy cel edukacji to wychowywać, nauczać, wspierać wychowanka w taki sposób, by po ukończeniu edukacji mógł spojrzeć w lustro i powiedzieć,

że jest człowiekiem szczęśliwym i spełnionym. Ważne są tu starania wychowawcy, by przyczyniał się do uczynienia wychowanka lepszym, bardziej wartościowym człowiekiem”;

— „najwyższym celem edukacji jest, by jak najlepiej przygotować wychowanków do życia w dorosłym świecie. Aby potrafili dokonywać trafnych wyborów i umieli zminimalizować skutki złych wyborów...”;

— „najwyższym celem edukacji jest zaopatrzenie młodego człowieka w wiedzę i umiejętności tak, by potrafił wykorzystać je w dorosłym życiu”;

— „najwyższym celem edukacji jest dobro ucznia. Przekazywanie wartości i kształtowanie cech, takich jak: prawdomówność, uczciwość, pracowitość, patriotyzm. Wychowanie na dobrego i wartościowego człowieka”;

— „najwyższym celem edukacji jest dobro dziecka. Według J. Korczaka „dobry wychowawca to ten, który nie wtłacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje. Tylko taki przeżyje z dziećmi wzniosłe chwile”;

— „najwyższym celem edukacji jest dobro ucznia, jego wychowanie zgodnie z wartościami, wykształcenie”;

— „najwyższy cel edukacji to wykształcić, ukierunkować młode pokolenie, przekazać wartości moralne, by dorosłemu człowiekowi żyło się dobrze. Aby dzieci wiedziały, czym kierować się w życiu, jak postępować. Każdemu dziecku należy przy tym stwarzać najlepsze warunki rozwoju i traktować indywidualnie”;

— „najwyższy cel edukacji to wychowanie młodego człowieka na osobę, która w swoim życiu będzie realizowała plany i marzenia [...] dlatego, że podjęła świadomy wybór — przy pomocy nauczycieli, wychowawców. Chodzi o to, by młodemu człowiekowi pokazać odpowiednie wzorce, przykłady zachowań, aby funkcjonował jako osoba społeczna, świadoma swojej wartości”.

Analizując odpowiedzi uzyskane w wyniku badań, można pokusić się o stwierdzenie, że studenci prawidłowo rozpoznali edukację szkolną jako dziedzinę zajmującą się wychowaniem i kształceniem. Wskazali nadrzędne cele, formułując je w postaci ogólnej i operacyjnej, jako konkretne umiejętności i dyspozycje wychowanków. Odnieśli się do problematyki wartości w wychowaniu, ale też do roli nauczyciela wychowawcy w procesie edukacyjnym. Potoczna wiedza i intuicyjne rozumienie problematyki, pozwalające na opisanie celu edukacji szkolnej, rozumieć należy jako wydzwięk odnoszących się do polityki oświatowej państwa (generowanych w oficjalnych dokumentach państwowych) celów ostatecznych wychowania, z jakimi studenci zapoznali się na drodze własnych doświadczeń i/lub opinii społecznych.

Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej wiedza o edukacji wykorzystywana przez jej podmioty do realizacji dobra wspólnego, jako społeczna praktyka edukacyjna, opiera się na wiedzy konkretnych osób i grup społecznych. Autorka zauważa, że człowiek buduje swoją osobistą wiedzę o edukacji na podstawie

wielu baz danych, informacji i zdobytej wiedzy. Tak rozumianą wiedzę o edukacji traktować można jako kapitał kulturowy człowieka i określonej społeczności, na który składają się: teorie naukowe, systemy filozoficzne i konkretne praktyki pedagogiczne — pedagogie²². Zebrane podczas badania opinie potoczne studentów, acz zawierające jednak pewne elementy wiedzy naukowej, z pewnością zostały w toku odbywanych studiów pedagogicznych uzupełnione i zweryfikowane solidną podbudową naukową. Zauważyć należy, że w ich treści wybrzmiewa idealistyczne podejście i rozumienie zagadnienia, a to świadczyć może o dokonaniu przez kandydatów do zawodu nauczyciela przemyślanego i trafnego wyboru kierunku studiów, co dobrze rokuje dla szkoły i podmiotów edukacji.

Streszczenie

Opracowanie porusza tematykę wyobrażeń o celach edukacji szkolnej i ukazuje wiedzę potoczną w tym obszarze, jaką dysponują studenci pedagogiki — kandydaci do zawodu nauczyciela i wychowawcy. Artykuł stanowi doniesienie z badań podjętych w celu poznania opinii studentów na temat najwyższych według nich celów, jakie przyświecają edukacji szkolnej. Jest próbą ukazania wiedzy przed podjęciem nauki przygotowującej do zawodu, ale także poszukiwaniem odpowiedzi na pytania o cele edukacji generowane przez pryzmat opinii społecznych, zdeterminowanych celami ostatecznymi edukacji podawanymi w oficjalnych dokumentach oświatowych.

Summary

The paper considers the subject of misconceptions about the purpose of school education and shows general knowledge in this area by pedagogy students — candidates for teaching profession — future teachers and guardians. The article is a report of the research undertaken in order to know the opinion of students on the top of their aims of education. It is an attempt to show knowledge before learning that prepares to the profession but also to the search for answers to questions about the goals of education generated through the prism of public opinion, determined by the ultimate goals of education administered in the official documents of the institutions.

Literatura

- Baraniak B., *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, Warszawa 2008.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Olsztyn 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Lauwerys J.A., Cowen R., *Teoretyczne aspekty problemu*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, pod red. D. Sulewskiej, PWN, Warszawa 1987.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. nauk. K. Kruszewskiego, PWN, Warszawa 2005.

²² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 38–41.

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Petrykowski P., *Podstawy teorii wychowania. Wprowadzenie w problematykę*, WSHE, Włocławek 2003.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa 1982.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. nauk. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004.
- Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. nauk. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2004.
- Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, PWN, Warszawa 1978.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa–Łódź 1999.

Ireneusz Jan Pyrzyk

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

ZASPOKAJANIE POTRZEB OPIEKUŃCZYCH DZIECI NA GRUNCIE RODZINY I ICH PROFILAKTYCZNE ZNACZENIE

Słowa kluczowe: potrzeby opiekuńcze; opieka; edukacja; profilaktyka.

MEETING THE CARE NEEDS OF CHILDREN ON THE BASIS OF FAMILY
AS AN ELEMENT OF PREVENTION TO THEIR LEARNING DIFFICULTIES

Key words: care needs; nursing; education; learning; prevention.

Wprowadzenie

W przeszłości i współcześnie rodzina jawi się nam z jednej strony jako naturalne, najkorzystniejsze środowisko zaspokajania potrzeb człowieka (środowisko opiekuńcze) i celowego kształtowania jego osobowości (środowisko wychowawcze i dydaktyczne) a zarazem (w świetle badań i sondaży) jako środowisko zagrożone różnymi patologiami zarówno o charakterze endogennym, jak i egzogennym. Współczesna rodzina szczególnie potrzebuje wsparcia.

S. Kawula twierdzi, że wsparcie to centralna kategoria działań opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych oraz codziennej praktyki. Wyróżnia on następujące jego formy:

- wsparcie emocjonalne,
- wartościujące,
- instrumentalne,
- informacyjne,
- duchowe¹.

Zmiany, które mają miejsce w ostatnim dwudziestolecu w naszym kraju nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie rodziny. Zauważamy wiele

¹ S. Kawula, *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002, s. 98–99.

niepokojących procesów: osłabienie bezpośredniej więzi rodzinnej, wzrost liczby rozwodów, zanik więzi z dalszymi krewnymi itd. Ponadto „[...] co druga polska rodzina żyje w ubóstwie, dla blisko 30% opieka społeczna jest jedynym źródłem utrzymania, a 60% polskich dzieci żyje w rodzinach dotkniętych bezrobociem. Niepokojący jest także fakt, że co dziesiąte dziecko w Polsce nie dojada, ponad 50% ma problemy zdrowotne, co czwarte nie ma w swoim domu miejsca do zabawy, a co szóste miejsca do spania”². Nie ulega wątpliwości, że taki stan rzeczy może ujemnie wpływać na realizację funkcji dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej rodziny, prowadząc do jej dysfunkcji, a w dalszym etapie do patologii. Wsparcie społeczne (*social support*) jest wtedy jednym z ważnych czynników środowiskowych w funkcjonowaniu rodziny. „Wsparcie i wspieranie jako działalność pedagogiczna jest obecnie potrzebne jednostkom i grupom znajdującym się w różnych sytuacjach życiowych, położeniu społeczno-ekonomicznym i psychicznym, w układach rodzinnych, sąsiedzkich, koleżeńskich i zawodowych, w różnych okresach życia (od dzieciństwa do wieku sędziwego), a także w mikroukładach, w społecznościach lokalnych i wspólnotach wyznaniowych, życiu osobistym i grupowym oraz własnej rodzinie”³. Odnosi się ono także do sytuacji normalnych, nie tylko deprivacyjnych i stanowi element naszego codziennego życia. Niezbędnym warunkiem wsparcia społecznego innych osób jest według A. Brzezińskiej bezwarunkowa akceptacja konkretnej osoby, ale warunkowa akceptacja jej zachowania. Ważna jest zatem wiedza o drugiej osobie, a szczególnie o jej potrzebach, problemach, doświadczeniach oraz warunkach, w których funkcjonuje. Wszystko po to, aby wsparcie systematycznie przekształcało się w samodzielność.

Czym zatem są potrzeby? Jakie zajmują miejsce w rozwoju człowieka? Jaką rolę w ich diagnozowaniu odgrywa rodzina i jej otoczenie? Czym są zatem i jaka jest rola potrzeb opiekuńczych w rozwoju osobniczym człowieka? Czy rodzina naturalna to najlepsze środowisko diagnozowania, zaspokajania i regulacji potrzeb podopiecznych? Jaką rolę odgrywają potrzeby (ich diagnoza i zaspokajanie) w procesie uczenia się dzieci? Jaką rolę pełni szkoła we wsparciu rodziny w aspekcie rozwoju dziecka?

² Cyt. za Z. Węgierski, *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006, s. 27.

³ S. Ka w u l a, *Czynniki wsparcia w życiu człowieka i jego rodziny*, [w:] *Rodzina polska na przełomie wieków*, pod red. J. Ż e b r o w s k i e g o, Gdańsk 2002, s. 48.

Pojęcie potrzeb opiekuńczych

Potrzeby opiekuńcze w aspekcie warunkowania ich zaspokajania, ujmujemy od wzięcia odpowiedzialności za podopiecznego po dostarczenie podopiecznemu przedmiotu potrzeby. Wprawdzie nazwa budzi uzasadnione semantycznie wątpliwości, ale przyjęła się w terminologii pedagogiki opiekuńczej w przeciwieństwie do terminu zaproponowanego przez Z. Dąbrowskiego — „potrzeby ponadpodmiotowe”. Chodzi tutaj o te potrzeby, których człowiek (grupa ludzi) nie potrafi samodzielnie zaspokoić (ze względu na zdolność człowieka do samodzielnego zaspokojenia potrzeb możemy dokonać dychotomicznego podziału na potrzeby, które jednostka potrafi samodzielnie zaspokoić oraz te, których nie potrafi samodzielnie, o własnych siłach zaspokoić) w trakcie swego ontogenetycznego rozwoju. Autor odchodzi tutaj od pojmowania opieki jako „zaspokajania potrzeb”. Słusznie twierdzą przedstawiciele pedagogiki alternatywnej, iż opieka nie polega na zaspokajaniu potrzeb, albowiem sam fakt zaspokojenia potrzeby zawsze leży po stronie aktywności podopiecznego — nie można za kogoś zaspokoić jego potrzeb. Chodzi tutaj o uwzględnianie w tym procesie zakresu i poziomu aktywności i samodzielności życiowej podopiecznego zgodnie z personalizmem filozoficznym. Element potrzeb staje się tutaj czynnikiem powodującym zaistnienie trudnych sytuacji życiowych i w tym aspekcie potrzeby opiekuńcze stają się jednym z pojęć w pedagogice opiekuńczej. Nadają też definicji opieki (o czym w dalszej części artykułu) charakteru operacyjnego (empirycznego). Trudne sytuacje życiowe, to drugi element nadający empiryczny charakter pojęciu „opieka”, tak mówi o nim F. Kowalewski: „Wielu ludzi w różnych sytuacjach życiowych, z różnych powodów może być niezdolnych do spełnienia tych warunków. Wówczas — aby taka sytuacja mogła być rozwiązana — muszą wkroczyć w proces rozwiązywania tej sytuacji osoby drugie. Jeśli w rozwiązywaniu jakiejś sytuacji życiowej jakiejś jednostki uczestniczy ktoś inny w roli współrozwiązującego w dowolnym zakresie sytuację owej jednostki dla samego tego rozwiązania, wówczas można mówić o wystąpieniu aktu opieki. W akcie tym występują dwie strony: podopieczny (‘niezdolny’ podmiot sytuacji) i opiekun (‘zdolny’ uczestnik sytuacji)... Można zatem skrótowo powiedzieć, że opieka (*cura*) to zamierzony udział opiekuna (kuratora) w rozwiązywaniu sytuacji życiowych podopiecznego (kuratusa)⁴.

⁴ F. Kowalewski, *Kontrowersje wokół pojęcia opieki*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, G. Gajewskiej, Zielona Góra 1995, s. 67.

Wychowanie, edukacja (kształcenie *sensu stricto*), opieka — aspekt pojęciowy

W literaturze przedmiotu spotykamy się z różnorodnym określeniem przedmiotu badań pedagogiki, co w konsekwencji przekłada się na szeroką różnorodność rozumienia samego pojęcia „wychowania”. Jednak z naszego punktu widzenia ważnym jest fakt, iż nie spotyka się definicji pedagogiki, która za przedmiot badań tej nauki nie uznawałaby zjawisk wychowania. Tak określa te relacje R. Schulz: „Tak więc tożsamość pedagogiki w relacji do zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej można określić następująco: wychowanie zajmuje się kształtowaniem osobowości ludzi, zwłaszcza przedstawicieli dorastającego pokolenia; natomiast pedagogika jest instrumentem intelektualnym praktyki (oczywiście — w jakichś granicach narzędziem funkcjonalnie autonomicznym); zajmuje się ona rozwojem, pomnażaniem, wzbogacaniem kulturowych podstaw wychowania, pomnażaniem kulturowego instrumentarium edukacji, w celu podniesienia jej doraźnej efektywności oraz długofalowej adaptacyjności”⁵. Większość teoretyków wychowania tak właśnie określa przedmiot pedagogiki. Nie brakuje jednak reprezentantów zbyt szerokiego ujmowania przedmiotu badań tej dyscypliny naukowej (M. Winiarski), którzy oprócz wychowania zaliczają do niej również proces nauczania — uczenia się (dydaktyka) i opiekę (teoria opieki). Oba te procesy są zjawiskami ontycznie różnymi od wychowania i trudno byłoby zaliczać je do przedmiotu badań pedagogiki. Wprawdzie dydaktyka jako teoria nauczania od wieków stanowi jedną z subdyscyplin pedagogicznych. Biorąc jednak pod uwagę jej przedmiot i status teoretyczno-metodologiczny, można zaryzykować stwierdzenie, że współcześnie spełnia ona wymogi autonomicznej dyscypliny naukowej i podobnie, jak informatyka wyodrębniła się z nauk matematycznych, tak dydaktyka dojrzała już do tego, aby wyodrębnić się z nauk pedagogicznych. Podobna sytuacja dotyczy teorii opieki z tą tylko różnicą, że jej stopień zaawansowania naukowego jest niewspółmiernie skromniejszy od dydaktyki. Rozumienie wychowania przez R. Schulza jako kształtowanie osobowości ludzkiej podkreślają też inni pedagodzy: K. Sośnicki, S. Hessen, B. Suchodolski, R. Wroczyński, H. Muszyński. Generalnie w procesie definiowania pojęcia „wychowanie” zajmowane są dwa zasadnicze stanowiska, o których w swym dorobku mówił K. Sośnicki. Jedno z nich, reprezentowane przez większość współczesnych teoretyków, nadaje wychowaniu szerokie znaczenie. Inni zaś, stanowiący zdecydowaną mniejszość wśród pedagogów, pojmują wychowanie w znaczeniu wąskim. Czym zatem jest wychowanie (jaka jest jego istota)? Jak ma się ono

⁵ R. Schulz, *Refleksje o tożsamości pedagogiki*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. nauk. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994, s. 102.

do innych czynników rozwoju ontogenetycznego? Do jakich sfer osobowości się odnosi? Czy dotyczy wszystkich kategorii wiekowych ludzi? Czy działania wychowawcze mają tylko charakter świadomy i celowy czy są to także działania nieświadome? Zanim spróbujemy odpowiedzieć sobie na postawione pytania, przyjmijmy następujące określenie wychowania. Wychowanie jest odpowiedzialną i ciągłą, celową i świadomą działalnością podejmowaną przez wychowawcę (osoba lub grupa osób), której istotą jest kształtowanie osobowości i zachowań wychowanka (osoba lub grupa osób, przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) odnoszące się bezpośrednio do sfery emocjonalnej, zaś pośrednio do całej jego osobowości.

Tak rozumiany proces wychowania, jak stwierdza R. Schulz dotyczy zwłaszcza „przedstawicieli dorastającego pokolenia”. Czyli w jakimś sensie wychowanie dotyczy też ludzi dojrzałych i w starszym wieku (andragogika), ponieważ proces rozwoju człowieka jest zawsze w swym przebiegu indywidualny. Zatem w różnym wieku mogą kształtować się różne cechy osobowości i nowe zachowania. W sformułowanej powyżej definicji możemy wskazać na następujące właściwości:

— odpowiedzialność, co oznacza, że wychowawca ponosi całkowitą podmiotowo-kompensacyjną⁶ odpowiedzialność za powierzonych mu wychowanków (zwłaszcza w początkowych fazach rozwoju ontogenetycznego) i staje się reprezentantem ich wartości życiowych przy ciągle rozwijającej się ich samodzielności, tożsamości osobowej oraz odpowiedzialności (personalizm filozoficzny),

— ciągłość, co oznacza, że jest to proces długotrwały, trwający nieprzerwanie przez wiele lat, nie ma on zatem cech pomocy, którą cechuje doraźność i krótkotrwałość; szczególnie widoczny jest pomocowy aspekt pojęcia opieki, wychowania i nauczania na gruncie literatury amerykańskiej, z której coraz częściej i szerzej korzysta polska pedagogika z różnymi niestety skutkami, zwłaszcza poznawczymi,

— celowość i świadomość, co odróżnia ten proces od pozostałych czynników rozwoju człowieka (uwarunkowania genetyczne, dziedziczność, socjalizacja, biologiczne prawidłowości rozwoju i inne); wskazuje na podmiot wychowania, którego świadomość wychowawcza ma w tym procesie szczególne znaczenie; ostatecznie wskazuje nam realne, często bardzo ograniczone możliwości wychowania w porównaniu do genetyki czy socjalizacji. K. Sośnicki i S. Hessen twierdzili, iż proces wychowania to również działania nieświadome a „Pedagogika nie jest niczem innym, jeno uświadomieniem sobie wychowania, procesu, który nas wszystkich dotyczy i jest nam już wszystkim nieświadomie

⁶ Wyróżniamy dwa rodzaje odpowiedzialności: przedmiotową — za coś, za jakiś przedmiot, zbiór rzeczy, oraz podmiotowo-kompensacyjną — za drugą osobę lub grupę osób.

znany⁷⁷. K. Sośnicki z kolei wyróżniał dwa skrajne sposoby rozumienia wychowania: wychowanie jako czynność oraz wychowanie jako proces i rozwój. To pierwsze ma charakter świadomy i urabiający (tradycyjne), to drugie zaś jest rozwojem od wewnątrz, naturalnym bez udziału wychowawcy (postępowe)⁸. O samych celach zaś S. Hessen powiedział: „Cele te nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego nieustannego ruchu i rozwoju”⁹,

— kształtowanie osobowości i zachowań wychowanka (jednostki czy grupy), co stanowi istotę i eidos procesu wychowania i co do którego większość teoretyków jest zgodna w przeciwieństwie do poprzedniej właściwości; jest ono bezpośrednio związane z wymiarem aksjologicznym wychowania; powinno uwzględniać aktywność wychowanka proporcjonalną do jego etapu rozwoju ontogenetycznego,

— bezpośrednio i pośrednio oddziaływań, proces wychowania dotyczy bezpośrednio sfery emocjonalno-wolicjonalno-decyzyjnej wychowanka, o czym mówił w swej pedagogii K. Sośnicki, nawiązując do jednego z głównych założeń nurtu pajdocentrycznego na przełomie XIX i XX w. w Europie (J. Korczak); pośrednio zaś proces wychowania odnosi się do całej osobowości wychowanka, co pedagogika socjalistyczna lubiła enigmatycznie nazywać „wszechstronnym rozwojem osobowości” jako najwyższy cel ówczesnego wychowania.

Jak wskazywaliśmy w poprzednim podrozdziale w każdej nauce dąży się do jasności, jednoznaczności i operacyjności pojęć. Jeśli chodzi o tę ostatnią cechę to nie jest ona wyrażona bezpośrednio (*expressis verbis*) w definicji, ale operatywność pojęcia „wychowanie” wyraża szczególnie jego aksjologia a bliżej wartości, których realizacja zawiera się w istocie tego procesu. „[...] w dobie kryzysu wartości jednego rodzaju i formowania się nowej aksjologii życia społecznego, istotne pytania odnoszące się do tożsamości pedagogiki jako nauki dotyczą jej podstaw aksjologicznych... Z powodów trudnych do ustalenia, ale najprawdopodobniej na skutek własnej niedojrzałości, pedagogika w Polsce była uprawiana i rozumiana bądź jako nauka dworska, bądź jako opozycyjna. Potrzebowała albo pana, któremu należało służyć, albo wroga, z którym należało walczyć. Ta dwojaka optyka, w istocie uzupełniająca się, stanowiła o swoistym klimacie uprawiania pedagogiki w Polsce, zwłaszcza w ostatnich kilkunastu latach... Jako rozwiązanie dla tych patologicznych postaw i zachowań rysuje się koncepcja pedagogiki jako dyscypliny naukowej dojrzałej i autonomicznej, uprawianej w sposób społecznie odpowiedzialny, intelektualnie rzetelny i wiarygodny; dyscypliny autentycznej, a nie fasadowej; społecznie zaangażowanej, ale nie uzależnionej ideologicznie i politycznie,

⁷⁷ S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, s. 13.

⁸ K. S o ś n i c k i, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 7–8.

⁹ Tamże, s. 15.

stroniącej od demagogii, jałowego krytycyzmu i pustej frazeologii, nie miotającej się między megalomanią a poczuciem niższości, nie podlegającej frustracjom, ceniącą kompetencje i wiarygodność intelektualną zamiast przynależności partyjnej¹⁰. Wokół pojęcia wychowania nadal mamy do czynienia z wieloma kwestiami dyskusyjnymi, które można wyrazić w następujących pytaniach: Czy proces wychowania ma charakter tylko świadomy i celowy, czy są to także zjawiska o charakterze nieświadomym (K. Sośnicki, S. Hessen)? Jeżeli zaliczymy do niego również zjawiska o charakterze nieświadomym, to jak ma się owo pojęcie do innych czynników rozwoju człowieka (socjalizacja, dziedziczność, naturalne prawa rozwoju)? Czy odnosi się on (proces wychowania) do całej osobowości człowieka czy tylko do jakiejś jego sfery? Czy wychowanie jest pewną formą pomocy czy zjawiskiem tożsamym o wyrazistym desygnacie (aspekt ontologiczny i epistemologiczny)?

Drugim pojęciem o zasadniczym znaczeniu dla naszych rozważań jest pojęcie „opieki”. Mimo że opieka jest desygnatowo różna od wychowania (F. Kowalewski) to jej teoretyczna refleksja już od wielu lat zawiera się w refleksji naukowej o charakterze stricte pedagogicznym. Do tej pory wielu pedagogów nie tylko zalicza opiekę do rzeczywistości pedagogicznej (M. Winiarski), ale wprost utożsamia ją z wychowaniem (M. Jakubowski, Z. Dąbrowski) lub nierozzerwalnie z nim wiąże (proces opiekuńczo-wychowawczy, H. Radlińska, I. Jundziłł, J. Maciaszek). Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, iż poszukiwanie i interpretacja pojęcia „opieki” jest dokonywana przez samych pedagogów i nietrudno o nadawanie temu pojęciu wychowawczego charakteru. Taka sytuacja nie sprzyja poprawnemu rozwojowi teoretycznej refleksji nad opieką, która wchodzi w relacje również z innymi dziedzinami rzeczywistości (prawo, praca socjalna, gospodarka, zdrowie). Potrzebna jest zatem odrębna, autonomiczna dziedzina wiedzy, dzięki rozwojowi której łatwiej będzie tworzyć teoretyczne podstawy wychowania opiekuńczego — pedagogiki opiekuńczej. Podobnie, jak przy pojęciu „wychowania” należy dążyć w określeniu pojęcia „opieki” do przejrzystości, jednoznaczności i operacyjności tego ważnego terminu. Jeden z przedstawicieli alternatywnego rozumienia opieki tak określa ów problem: „Dla badań empirycznych — a takie głównie zamierza się podejmować wobec zjawiska opieki — cele te zawierają się w postulatcie, by badane zjawisko stało się (mogło się stać) przedmiotem pomiaru. Dla potrzeb tych badań można więc sformułować oczywisty postulat, by badane zjawisko zostało zdefiniowane w kategoriach mających sens empiryczny, tj. dało się zoperacjonalizować. Dla badań pedagogicznych, jeśli mają być ‘czymś więcej’ niż tylko badaniami empirycznymi, niezbędne jest zgłoszenie dodatkowego postulatu, a mianowicie, by definicja pojęcia dziedziny (przedmiotu) badań miała ponadto sens optymalizacyjny, tj. by kategorie definiujące pojęcie nie tylko

¹⁰ R. Schultz, *Refleksje o tożsamości pedagogiki...*, s. 104–105.

mogły być przekształcane w zmienne (mogły zostać zoperacjonalizowane), ale też, by niektóre przynajmniej z tych zmiennych były zmiennymi decyzyjnymi (manipulowalnymi)¹¹. Przystępując do sformułowania pojęcia „opieki”, należy mieć owe uwagi na względzie, tym bardziej, że pedagogika opiekuńcza jest nauką empiryczną, stosowaną i operacjonalizacja podstawowych dla niej pojęć jest sprawą niesłuchanie doniosłą. Przypomnijmy, że analizując różne koncepcje rozumienia opieki poszczególni ich autorzy wskazywali następujące elementy w definiensach definicji opieki:

- zaspokajanie potrzeb (J.Cz. Babicki, H. Radlińska, A. Kamiński, Z. Dąbrowski),
- ochrona przed zagrożeniem (A. Kelm),
- tworzenie warunków rozwoju i wychowania (J. Maciaszek),
- rozwiązywanie trudnych sytuacji życiowych (H. Muszyński, B. Smolińska-Theiss, F. Kowalewski).

Najsilniej na gruncie pedagogiki opiekuńczej reprezentowane jest stanowisko pierwsze i ostatnie. Wydaje się, że definicja opieki powinna pójść w kierunku tego ostatniego i uwzględniać w definiensie zarówno czynności warunkujące zaspokajanie potrzeb, jak i rozwiązywanie trudnych sytuacji życiowych, które są konsekwencją frustracji potrzeb; niemożności ich zaspokojenia, ich niezaspokojenia lub niewłaściwego zaspokojenia. Oba te elementy (wyrażone w definiensie) nie są sprzeczne ze sobą i nie wykluczają się nawzajem. Mogą one uczynić definicję opieki pełniejszą i bardziej wyrazistą poprzez ukazanie jej personalistycznego wymiaru. Zatem opieka jest działalnością odpowiedzialną, ciągłą i celową, której istota polega na tworzeniu warunków do zaspokajania potrzeb opiekuńczych podopiecznego (przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) i tym samym na wspomaganiu go w rozwiązywaniu jego trudnych sytuacji życiowych.

Tak sformułowana definicja odchodzi od jednostronnego, tradycyjnego rozumienia opieki a idzie w kierunku jego syntezy z rozumieniem alternatywnym. Charakteryzuje się ona m.in. następującymi właściwościami:

- odpowiedzialnością; podobnie jak wychowanie opieka jest działalnością opartą na odpowiedzialności kompensacyjno-podmiotowej opiekuna za podopiecznego, jednak z uwzględnieniem jej także po stronie podopiecznego, relatywnie do jego faz rozwojowych,
- ciągłością i celowością; opieka jest procesem ciągłym, nie jednorazowym i krótkotrwałym, lecz rozłożonym w czasie (np. ontogeneza) i tym zasadniczo różni się od pomocy czy ratownictwa (H. Radlińska, Z. Dąbrowski¹²); opieka jest także działalnością celową i świadomą.

¹¹ F. Kowalewski, *Kontrowersje wokół pojęcia opieki*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej...*, s. 55.

¹² Zob. H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961, s. 339–344; Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 1997, s. 65–69.

Zaspokajanie potrzeb opiekuńczych na gruncie rodziny naturalnej

Opieka rodzinna jest najbardziej naturalną i zarazem pierwotną kategorią zarówno w aspekcie filogenetycznym, jak i ontogenetycznym. To właśnie w jej ramach każdy człowiek doznaje pierwszych działań opiekuńczych, które trwają aż do okresu samodzielności życiowej. Jej znaczenie jest istotne w okresie dzieciństwa, w którym potrzeby opiekuńcze stanowią szeroki zakres a poziom i jakość ich zaspokojenia nabierają szczególnej wagi. „Wiadomo, że w chwili narodzin dziecko jest istotą bezbronną i bezradną, która — wyposażona w zaledwie kilka odruchów wrodzonych — jest niemal całkowicie zależna od otoczenia. Nie posiada jeszcze żadnych umiejętności, sprawności, nawyków czy upodobań. Wszystko to, co zdoła opanować w ciągu kilku pierwszych miesięcy jest rezultatem uczenia się od najbliższych ze środowiska rodzinnego: matki, ojca, rodzeństwa, innych członków rodziny. Dziecko pozostaje wówczas pod znacznym wpływem rodziny i od niej uczy się — ze względu na bardzo plastyczny i chłonny w tym okresie układ nerwowy — wiele i szybko”¹³. Również dalsze fazy rozwoju dziecka cechuje duża plastyczność i zdolność percepcji. Wszelkie nieprawidłowości w zaspokajaniu potrzeb zarówno biologicznych, jak i psychicznych mogą mieć nieodwracalne następstwa rozwojowe, które często pojawiają się w życiu dorosłym (perspektywiczny wymiar opieki). Obok szerokiego wachlarza potrzeb opiekuńczo-biologicznych na gruncie rodziny zaspokajane są o wiele ważniejsze potrzeby opiekuńczo-psychiczne. Szczególnie zaś chodzi o tzw. podstawowe potrzeby wtórne, jak:

- bezpieczeństwa,
- afiliacji,
- miłości,
- akceptacji,
- przynależności i miłości,
- uznania,
- wyłączności,
- ekspresji emocjonalnej,
- stabilizacji,
- intymności.

Już M. Montessori i J.H. Pestalozzi twierdzili, iż pierwsze trzy lata życia dziecka są najważniejsze w jego rozwoju. Według tego drugiego, wychowanie dziecka w tym okresie polega na zaspokajaniu potrzeb. Można zatem powiedzieć, że w rozwoju ontogenetycznym działania opiekuńcze są pierwotne

¹³ D. Szarkowicz, *Współczesne tendencje w opiece rodzinnej*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, pod red. Cz. Kępskiego, Lublin 2003, s. 215.

w stosunku do celowych działań edukacyjnych (kształceniowych sensu stricte). One stają się podstawą do działań wychowawczych, które możliwe są do realizacji dopiero w aspekcie wystąpienia prawidłowo realizowanego procesu zaspokajania potrzeb. Na gruncie funkcjonowania rodziny możemy wyróżnić następujące kierunki działalności opiekuńczej rodziny:

— działalność podstawowa, zapewnienie członkom rodziny warunków do prawidłowego rozwoju,

— działalność stymulująca, pobudzanie rozwoju poszczególnych członków rodziny (szczególnie w sferze edukacyjnej),

— działalność profilaktyczna, przestrzeganie przed różnego rodzaju nieprawidłowościami i zagrożeniami,

— działalność kompensacyjna, wyrównywanie wszelkiego rodzaju braków,

— działalność ratownicza, występująca w sytuacjach potencjalnego czy faktycznego zagrożenia życia.

Z punktu widzenia procesu wychowania szczególnej wartości w życiu rodziny nabierają tzw. podstawowe potrzeby wtórne (wymienione powyżej) i ich prawidłowe zaspokajanie we wszystkich etapach życia dziecka w rodzinie. Nieprawidłowe ich zaspokajanie lub absolutny brak zaspokojenia w przypadku każdej z tych potrzeb staje się przyczyną poważnych zaburzeń w dalszych etapach funkcjonowania i rozwoju. Wydaje się, że ani potrzeby materialne, ani potrzeby estetyczne nie są tak istotne w rozwoju dziecka jak podstawowe potrzeby emocjonalne. To one (poziom i jakość ich zaspokajania) kształtują osobowość dziecka nie tylko w aspekcie teraźniejszym, ale przede wszystkim przyszłościowym. Źródło wielu trudności rozwojowych, a wręcz patologicznych zachowań leży w nieprawidłowym zaspokajaniu tej kategorii potrzeb. Zarówno rodzice (naturalni opiekunowie), jak i zawodowi wychowawcy nie zawsze są świadomi doniosłości i roli, jaką odgrywa ta kategoria potrzeb. Bardzo często zaniedbania w tej sferze są bardzo poważne i niemożliwe do naprawienia w późniejszych etapach życia człowieka.

Opieka rodzinna (rodzina naturalna), w jej optymalnym wymiarze, jest jedną z nielicznych form opieki o charakterze bezinteresownym. Jak wskazaliśmy powyżej bezinteresowność jest jedną z istotnych cech działalności opiekuńczej. Nadaje ona naturalnej opiece rodzinnej odpowiedni wymiar moralny, który bezpośrednio rzutuje na jej jakość i efektywność w rozwoju dziecka. Staje się *sui generis* gwarantem prawidłowej diagnozy i zaspokajania opiekuńczych potrzeb dziecka z jednej strony, a biorąc pod uwagę jej charakter odpowiedzialny stawia dziecku konieczny zakres wymagań i zadań, którym w trakcie swego rozwoju dziecko musi sprostać. To właśnie w tym momencie następuje połączenie działań stricte opiekuńczych z działaniami stricte wychowawczymi, stając się warunkiem koniecznym poprawnego rozwoju ontogenetycznego dziecka w rodzinie i nie tylko. Afirmacyjno-podmiotowy charakter naturalnej opieki rodzinnej podkreśla W. Woronowicz. Omawiając drugą zasadę reflek-

syjnej pracy opiekuńczo-wychowawczej stwierdza: „Poszanowanie podmiotowości podopiecznego–wychowanka jest konsekwencją respektowania jego wolności. Zatem przez opiekuna–wychowawcę jego rozwój jest wspierany, a nie sterowany. Opiekun–wychowawca kształtuje w podopiecznym–wychowanku odpowiedzialność za własne decyzje, gotowość do kierowania własnym postępowaniem. Przygotowuje także do przestrzegania norm moralnych, które podopieczny–wychowanek świadomie akceptuje oraz praw, których konieczność pojmuje. Oznacza to, że opiekun–wychowawca nie dostarcza podopiecznemu–wychowankowi algorytmów, reguł, zasad postępowania, lecz uczy go rozsądku, umiejętności wyboru takich zasad i norm, które uszczęśliwiają jednostkę, nie czynią krzywdy innym ludziom. Inaczej mówiąc opiekun–wychowawca wspiera (lub generuje) te wysiłki podopiecznego–wychowanka, które sprzyjają aktywności, samorealizacji, samosterowności”¹⁴.

Streszczenie

Rodzina naturalna pośród wielu realizowanych funkcji skupia się przede wszystkim na diagnozowaniu i zaspokajaniu potrzeb opiekuńczych swojego potomstwa. To sprawia, że domeną jej funkcjonowania staje się opieka, a w szczególności opieka wychowawcza. W rozwoju dziecka, realizując funkcje opiekuńcze, nie sposób abstrahować od ich edukacyjnego i wychowawczego aspektu. Na gruncie zaspokajanych potrzeb, których dziecko nie potrafi samodzielnie zaspokajać i regulować (opiekuńczych) należy kształtować jego postawy i cechy osobowości, które są domeną działań stricte wychowawczych. Nie chodzi tutaj o cele związane tylko z opieką, ale także z innymi dziedzinami życia człowieka (zdrowie, moralność, prawo itd.). Niewłaściwe diagnozowanie i zaspokajanie potrzeb opiekuńczych w wieku dziecięcym może doprowadzić do wielu zaburzeń, a nawet patologii w przyszłym życiu dziecka. Zatem nieodzowną okazuje się wiedza nie tylko z zakresu stricte opiekuńczo-wychowawczego, ale także z biomedycznych aspektów rozwoju człowieka czy z psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej.

Summary

The natural family among many of functions focuses primarily on diagnosing and meeting the care needs of their offspring. This makes the domain of its functioning become care and, in particular, care and educational. The development of the child realizing the functions of care cannot be abstracted from their educational and educational aspect. On the basis of the needs satisfied thereby that a child cannot independently meet and adjust (care) to shape his/her attitude and personality traits that are the domain of activities strictly educational. It is not only about the goals of care but also with other areas of human life (health, morality, law etc.). Improper diagnosis and meeting the needs of care in childhood can lead to many disorders and even pathology in the future life of the child. Therefore, it appears indispensable knowledge not only in the field of pure care — the child care, but also with the biomedical aspects of human development or developmental of educational, developmental and social psychology.

¹⁴ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna w pedagogice opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość — terażniejszość — przyszłość*, pod red. E. Jundziłł, R. Pawłowski, Gdańsk 2008, s. 406.

Literatura

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1 i 2, Olsztyn 1997.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod red. nauk. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1994.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935.
- Kawula S., *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002.
- Kępski C., *Opieka i wychowanie w rodzinie*, Lublin 2003.
- Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, G. Gajewskiej, Zielona Góra 1995.
- Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość — terażniejszość — przyszłość*, pod red. E. Jundziłł, R. Pawłowskiej, Gdańsk 2008.
- Pyrzyk I., *Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej*, Toruń 2006/2007.
- Radlińska H., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949.
- Węgiński Z., *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006.
- Żebrowski J., *Rodzina polska na przełomie wieków*, Gdańsk 2002.

Тетяна Кучай

(Національний авіаційний університет)

Вікторія Бондар

(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕПРВНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: самовдосконалення; вчитель; освіта; вищий навчальний заклад.

TEORETYCZNE PODSTAWY SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W PROCESIE EDUKACJI PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Słowa kluczowe: jednostka; nauczyciel; szkoła; uczelnia wyższa.

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR SELF-IMPROVEMENT TEACHERS UNDER LIFELONG LEARNING

Key words: self; teacher; school; institution of higher education.

В Умовах перебудови вищої освіти на перше місце виходять вимоги щодо поліпшення якості підготовки вчителя. У зв'язку з цим, важливе значення має процес самовдосконалення вчителів, сприяючи формуванню та удосконаленню професійних якостей вчителя протягом всього життя¹.

Педагогічний навчальний заклад — головний, основний етап формування майбутнього педагога. У відповідності з вимогами, які поставила перебудова школи, приймаються рішучі заходи до того, щоб формувати високий освітній рівень вчительських кадрів, всіляко підвищувати їх професійну майстерність.

¹ Євтух М.Б. Поліпшення підготовки вчительських кадрів в умовах перебудови школи // Психолого-педагогіческая подготовка учителя иностранного языка в условиях перестройки школы: Сб. науч. трудов / Под общей редакцией Н.Б. Евтуха. — К.: КГПИИЯ, 1990. — с. 3–9.

А для того, щоб стати справжнім майстром своєї справи, недостатньо лише однієї освіти, тут необхідний досвід, систематичне підвищення науково-теоретичного рівня і педагогічної кваліфікації, необхідно постійно поновляти знання, які зумовлені прискореними темпами науково-технічного прогресу, змінами в змісті освіти, методах навчання.

Кожному вчителеві необхідно працювати більше над собою, займатися самоосвітою, самовдосконаленням, самопізнанням, які відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні майстерності педагога і вихователя. Важливе значення тут має самостійність вчителя, його інтерес, орієнтація, вибір проблеми для поглибленого вивчення².

Ми дотримуємось думки, що самовдосконалення — це діяльність, яка свідомо регулюється індивідом і спрямована ким на виховання професійно значущих властивостей і якостей. воно вимагає від людини здатності і готовності старанно працювати над собою, формувати в собі такі якості, які допомагають досягти успіхів у трудовій діяльності.

Ми поділяємо думку О.В. Борденюк, що процес самовдосконалення особистості в студентські роки має яскраво виражену специфіку. В цьому віці, порівняно з підлітковим, змінюється суб'єктивна значущість утвердження себе в ролі носія певної суспільної функції. Якщо самовдосконалення людини залежить від його становища у колективі ровесників, то у дорослого воно перебуває на другому плані; поступаючись провідним місцем перед суспільно-виробничими, трудовими ролями. У юнацькому віці відбувається диференціація структури власного „Я” і розширення сфери самопізнання, яке є необхідною умовою самовиховання, тобто цілеспрямованої роботи особистості над собою. Характер самовиховання юнаків і дівчат, залежно від його мети, набував різних видів спрямованості: самовиховання моральне, інтелектуальне, емоційно-вольове, фізичне, професійне³ [3, 112–117].

Основою навчання є самоосвіта. І якщо існують відповідні засоби й сприятливе довкілля для самоосвіти, то навіть посередня особа виявлятиме ентузіазм й охоту до навчання впродовж життя. Нова еволюція під гаслом самостійного навчання та праці передбачає взяття під контроль власного життя⁴ [4, 81].

Відповідно до вимог Болонського процесу, організація самостійної роботи студентів, виступає як провідний принцип побудови навчального процесу

² Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. — К.: СПД Богданова А.М., 2007. — 336 с.

³ Борденюк О.В. Психологічні фактори професійного самовдосконалення майбутніх учителів // Психолого-педагогическая подготовка учителя иностранного языка в условиях перестройки школы: Сб. науч. трудов / Под общей редакцией Н.Б.Евтуха. — К.: КГПИИЯ, 1990. — с. 112–117.

⁴ Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с.

у ВНЗ. Формування умінь самостійної роботи студентів повинно здійснюватися у всіх формах навчального процесу (лекціях, семінарських, практичних, лабораторних роботах, а також у позааудиторних формах занять) і на всіх етапах, оволодіння знаннями, вміннями, навиками, включаючи і їх застосування⁵ [5, 91–97].

На наш погляд, у навчанні щоразу більше домінуватиме самонавчання: коли особа сама спрямовуватиме себе на результат і досягатиме його.

Ми згодні з думкою В.Г. Кременя, що людина розумна (*homo sapiens*) у ХХІ столітті — це людина, яка постійно навчається, людина, життя і діяльність якої будується на основі знань. Створити умови для неперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну й ефективну систему освіти дорослих⁶.

На це також звертається увага в англomовних американських і європейських посібниках, де акцент зміщується на аналіз умов саморозвитку і взаємодопомоги учасників процесу підвищення кваліфікації у формі захисту дисертації⁷ [7, 318].

О.Я. Савченко відмічає, що найважливішим чинником якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, домінантою якої є гармонія особистісного і професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культури, гуманної, громадянсько-свідомої. „Зараз ми спостерігаємо неузгодженість швидких темпів модернізації шкільної освіти з процесами підготовки і перепідготовки учителів, їх слабкий інформаційний і методичний супровід. Очевидно, що саме ці проблеми вимагають кваліфікованої і довготривалої співпраці науковців, управлінських структур різних рівнів, керівників ВНЗ, ОПОПП, шкіл, науковців, асоціацій і творчих педагогічних спілок.

З метою якісного оновлення процесу підвищення кваліфікації вчителів і керівників ВНЗ необхідно забезпечити: запровадження програмно-цільового моделювання підготовки з діагностичним супроводом; збагачення навчання рефлексивною складовою; доступність одержання індивідуальної допомоги у професійному самовдосконаленні; систему моральних і матеріальних

⁵ Прядехо А.Н. Самостоятельная работа студента как дидактическая проблема // Научно-теоретический журнал МСАО им. Я.А. Коменского. Славянская педагогическая культура № 6, 2007. — с. 91–97.

⁶ Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. — К.: СПД Богданова А.М., 2007. — 336 с.; Савченко О.Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. — К.: СПД Богданова А.М., 2007. — 336 с.

⁷ Трагоровська Л.В., Найдюнова Л.А. Підготовка й атестація наукових кадрів вищої кваліфікації: проблеми і резерви якості // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. — К.: СПД Богданова А.М., 2007. — 336 с.

стимулів. У зв'язку з цим потрібні наукові й управлінські зусилля щодо створення наукового і нормативного забезпечення випереджальної і супровідної підготовки педагогів в умовах інноваційних перетворень”⁸ [8, 20].

Як відмічають Л.В.Грагоровська, Л.А. Найдьонова, за зарубіжними джерелами, науковий ступінь (що відповідає ступеню кандидата наук) — це, з одного боку, дослідницька робота, яка виконується, аби зробити оригінальний внесок у знання в певній сфері науки, з другого — навчальна програма (*Training programme*), що має на меті підготовку компетентних і незалежних дослідників-практиків (*research practitioners*)⁹ [7, 319].

Самонавчання особливо актуальне у зв'язку з розвитком нових форм освітнього процесу: екстернату, дистанційного керування, системи неперервної освіти для дорослих.

Самостійна робота для студентів виявиться результативною і принесе помітний саморозвиток в тому випадку, якщо при будь-якій формі її виконання, що переробляється студентом інформація перетворюватиметься на знання, а знання у свою чергу створюватимуть нову інформацію; по формулі (інформація — знання — інформація). Саме у цьому полягає соціальна функція індивідуальної пізнавальної діяльності. До реалізації цієї функції потрібно цілеспрямовано готувати майбутнього фахівця. Кожному кваліфікованому викладачеві добре відомо, що самостійна робота студентів найважливіший засіб підвищення якості підготовки фахівців, здатних науково мислити і самостійно вирішувати творчі завдання. Проте добре організована самостійна робота студентів неможлива без ретельного відбору навчального матеріалу, його систематизації і відповідної наукової обробки.

В основі навчального процесу лежить принцип планування всього навчального часу студента, включаючи не тільки обов'язкові заняття за розкладом, але і самостійну роботу студентів. Це координується такими документами, як навчальний план і графік навчального процесу.

Планування самостійної роботи студентів безпосередньо пов'язане з аналізом бюджету часу. Необхідно чітко визначити час, що фактично витрачається на різні види навчальних занять. Слід забезпечити виконання в строк всіх завдань, що виділяються кафедрами, з тим, щоб у студентів створювалася повна упевненість у тому, що при систематичній роботі вони зуміють виконати всі завдання [5, 91–97].

⁸ Савченко О.Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. — К.: СПД Богданова А.М., 2007. — 336 с.

⁹ Грагоровська Л.В., Найдьонова Л.А. Підготовка й атестація наукових кадрів вищої кваліфікації: проблеми і резерви якості // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. — Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. — К.: СПД Богданова А.М., 2007. — 336 с.

Трампліном до розвитку творчості служить підготовча і освітня самостійна робота студентів, що направляє викладачем. У творчій самостійній роботі студентів також основну роль грає тісний контакт викладача і студента. Незаперечним фактом є те, що викладач може навчити конкретній справі, якщо сам є всебічно розвинутою особистістю.

Творча самостійна робота студентів — основна сполучна ланка між ВНЗ, наукою і виробництвом¹⁰ [5, 91–97].

На сучасному етапі розвитку суспільства і держави освіта стає одним і найважливіших загальнонаціональних пріоритетів, оскільки освіта в будь-якому суспільстві працює не тільки на сьогодні, але і на майбутнє. Поняття «Неперервна освіта» виникло практично одночасно з переходом в ринкову Економіку. Саме вона, через надзвичайну рухливість своєї кон'юнктури, вимушує людей постійно вчитися і перенавчатися. Сьогодні десятки країн світу шукають і реалізують свої моделі неперервної освіти¹¹ [9, 114–117].

На жаль, немає єдиного тлумачення поняття «Неперервна освіта». Одні учені розуміють його як процес цілеспрямованого систематичного виховання людини, формування певних якостей особи, її знань, умінь, навиків, цінностей, норм поведінки (Ф.Р. Філіпів). На думку зарубіжних учених (Х. Беднарчика, Р. Дейва, Х. Фрезі, Е. Фора і ін.), неперервна освіта — це процес особового, соціального і професійного розвитку індивіда впродовж його життя, здійснюваний в цілях вдосконалення якості життя. Різні аспекти розвитку поняття неперервної освіти розглядаються у ряді досліджень українських і російських учених, зокрема В.І. Андрєєва, Н.М. Боритко, І.А. Зязюна, Л.М. Мітіної, В.А. Сластеніна, А.І. Субетто та ін.

Поняття неперервності освіти можна віднести до трьох об'єктів (суб'єктам):

— до особи. В цьому випадку воно означає, що людина або постійно, вчиться в освітніх установах, або займається самоосвітою;

— до освітніх процесів (освітнім програмам). Неперервність в освітньому процесі характеризується спадкоємністю змісту освітньої діяльності при переході від одного вигляду до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого;

— до освітніх установ.

Неперервність в даному випадку характеризує таку мережу освітніх установ і їх взаємозв'язок, який з необхідністю і достатністю створює простір освітніх послуг, здатних задовольнити всю безліч освітніх потреб, що виникають

¹⁰ Прядехо А.Н. Самостоятельная работа студента как дидактическая проблема // Научно-теоретический журнал МСАО им. Я.А. Коменского. Славянская педагогическая культура № 6, 2007. — с. 91–97.

¹¹ Панова Л.Д. Роль муниципальной методической службы в создании системы непрерывного профессионального образования // Научно-теоретический журнал МСАО им. Я.А. Коменского. Славянская педагогическая культура № 6, 2007. — с. 114–117.

як в суспільстві в цілому, так верб питомому регіоні, а також у кожної людини¹² [9, 114–117].

І.Ф. Прокопенко відмічає, що динамічне суспільство знань вимагає неперервної освіти. Моделі організації такої освіти вже проходять апробацію у харківських навчальних закладах. Він зауважує, що організація і забезпечення реалізації неперервної освіти потребують більш глибокого осмислення. Йдеться не тільки про вироблення в усіх генераціях українців розуміння й уміння навчатись упродовж життя, а й уміння переучуватися, оцінювати ризики і небезпеки, які, поруч із можливостями і шансами, продукує суспільство знань. Організація неперервної освіти має бути гнучкою, динамічною, відповідати мінливим вимогам ринку праці. У світлі цих вимог і тенденцій модернізації потребує професійне навчання у цілому, система профорієнтації, співпраця з центрами зайнятості. Створення інфраструктури неперервної освіти є нагальним завданням розвитку сучасної освіти, вирішення якого потребує поєднання зусиль економічної, соціальної і освітньої політики, зміцнення ланцюга середня школа — ВНЗ — місце роботи, що закладено у фундамент неперервної освіти¹³ [10, 40–44].

Даній проблемі приділяє увагу С.О. Сисоева, яка наголошує на важливості неперервної професійної освіти, яка посідає важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства та прогресу всього людства, і задекларована в усіх міжнародних документах про освіту.

Окрім базових знань і вмінь дитина має навчитися, по-перше, здобувати самостійно знання, працювати самостійно з різними джерелами інформації, а по-друге, що дуже важливо, розвивати свої творчі здібності. Здатність до творчості як якість людини дає їй можливість знаходити нестандартне розв'язання ситуацій, нешаблонно та критично мислити, швидше адаптуватися до реалій сучасного життя, захищати свої ідеї, погляди, принципи. Окрім цього творчість має високий психореабілітаційний ефект, а отже, оберігає людину від стресів. Творчий підхід як ніщо інше дозволяє людині сповна зреалізуватися у житті, особливо з умовах сучасного світу¹⁴ [11, 79–86].

Даній проблемі приділяє увагу С.У. Гончаренко. На його думку, освіту можна вважати фундаментальною, якщо вона являє собою процес такої взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при якому особистість сприймає її для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому

¹² Там само.

¹³ Прокопенко І.Ф. Професійне самовизначення молодшої генерації української інтелігенції: проблеми і чинники впливу // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків: НТУ „ХПІ”. — 2008, № — с. 40–44.

¹⁴ Сисоева С.О. Творчість і технології у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків: НТУ „ХПІ”. — 2008, № — с. 79–86.

визріває для примноження потенціалу самого середовища. Завдання фундаментальної освіти — створення оптимального середовища для виховання гнучкого багатогранного мислення, освоєння наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя людини¹⁵ [12, 87–91].

Можемо констатувати, що аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив значний інтерес до питань професійного самовдосконалення вчителів. Проаналізувавши тлумачення категорії самовдосконалення вчителів, визначили, що вона, особливо в наш час, є предметом уваги науковців.

Анотація

У статті розглядається професійне самовдосконалення вчителів в умовах неперервної освіти; важливості неперервної професійної освіти, яка посідає важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей; творча самостійна робота студентів, як основна сполучна ланка між ВНЗ, наукою і виробництвом.

Streszczenie

Artykuł przedstawia istotę zawodowego samokształcenia nauczycieli w kontekście uczenia się przez całe życie, podkreśla istotną rolę edukacji zawodowej, która stanowi ważny element w nowoczesnym kształceniu. Nacisk kładziony jest również na kreatywność i niezależność studentów, którzy stanowią pomost pomiędzy uczelnią, nauką i przemysłem.

Summary

In the article the professional self-improvement of teachers in terms of lifelong learning; the importance of continuous professional education, which occupies an important place in modern progressive educational ideas; creative independent work of students as the main link between universities, science and industry.

¹⁵ Гончаренко С.У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип освіти // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. — Харків: НТУ „ХПІ”. — 2008, № — с. 87–91.

Олександр Кучай

(Національний авіаційний університет)

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

Ключові слова: підготовка вчителя; навчання; освіта; школа.

ZAWODOWE I METODYCZNE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NA UKRAINIE

Słowa kluczowe: szkolenie nauczycieli; nauczanie; edukacja; szkoła.

VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING TEACHERS IN UKRAINE

Key words: teacher training; teaching; education; school.

Гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів України, впровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної педагогіки зумовлюють зростання наукового і практичного інтересу до вивчення досвіду загальноосвітньої та вищої школи¹.

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта висуває високі вимоги до педагога. Це зумовлено новими суспільними потребами у світі на початку XXI ст.

Однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка вчителів, які володіють високим рівнем застосування мультимедійних технологій, готові застосовувати їх у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти.

Низький рівень інформаційної культури вчителя початкових класів призвів до того, що він переважно є лише споживачем готової дидактичної продукції, не готовий до створення авторських розробок навчальних і виховних

¹ Пасічник В.Р. Система підготовки вчителя історії у Польщі (80–90-ті роки XX століття): автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти/Пасічник Володимир Романович. — Київ, 2001. — 20 с.

заходів. Розуміння необхідності широкого впровадження мультимедійних технологій в навчально-виховний процес у школах і ВНЗ ще не знайшло повного застосування на практиці. Застосування мультимедійних технологій у навчанні розуміється багатьма практиками лише як фрагментарне використання у вивченні окремих предметів.

Європейські вимоги до підготовки вчителів, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів — це найбільш актуальні питання професійної підготовки учителів в Європі. Дуже важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель сучасного вчителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень в різних сферах громадського і культурного життя європейського суспільства. Згадані чинники, дискусії з даної проблеми сприяли початку пошукам і визначенням набору професійних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності польських учителів початкових класів в сучасних умовах європейської інтеграції і реформування освіти, конкретизації умов їх професійного розвитку.

На відміну від поширеної думки про необхідність відмінностей в характері підготовки майбутніх педагогів, слід підкреслити, що незалежно від ступеня освіти, їх підготовка повинна відбуватися тільки у вищих навчальних закладах (на рівнях бакалавра і магістра). Це одна з позицій європейської спільноти. Разом з цим, практикуючи учителі повинні більше брати участь в різних формах професійного вдосконалення на безкоштовній основі, в різних наукових дослідженнях і розробці стратегій інноваційної діяльності.

У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом та виходом на європейський ринок праці зокрема рівень конкурентоспроможності випускників вітчизняних вищих навчальних закладів потребує більш вимогливого ставлення до них, а це, у свою чергу, приводить до глибшого аналізу тенденцій у європейській та світовій освіті. Згідно з положеннями Болонського процесу, основними напрямками оновлення освіти є якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, підвищення соціального статусу й професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної та суспільної підтримки. Тому особлива увага приділяється професіоналізму фахівця з початкової освіти: його професійним знанням, умінням, педагогічній культурі, особистісному та професійному розвитку й саморозвитку.

Найбільш важливими виробничими та навчально-розвивальними функціями, які виконує вчитель початкових класів в Україні, є професійно-особистісне самовдосконалення, тобто підвищення рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності через особистісний і професійний саморозвиток; створення умов для саморозвитку та саморозкриття дитини за допомогою саморозвивальних технологій і методик.

Проблемі підготовки вчителів початкової школи присвячені праці видатного педагога та фундатора радянської педагогіки К. Ушинського. Він зазначав, що майбутній учитель повинен оволодіти дидактикою, методикою викладання окремих предметів і специфікою організації навчального процесу в початковій школі. На підставі цього вчений запропонував цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, яка містить загальнонауковий, педагогічний і спеціальний аспекти. Свідоме ставлення до своєї практичної діяльності, створення умов для майбутньої праці над собою — це головні завдання підготовки педагогічних кадрів, які визначив К. Ушинський. Педагогічні ідеї видатного вченого не втратили свого значення й сьогодні.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів в Україні базується на психологічній, педагогічній та предметній підготовці, що передбачає, насамперед, сформованість особистісних якостей майбутнього педагога.

На думку Н. Козакової, важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічна практика, яка спрямована, з одного боку, на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності у школі, з іншого-творчий розвиток та саморозвиток майбутнього вчителя, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності².

Л. Хомич виокремила фактори, які сприятимуть покращенню підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме:

— соціально-економічні, які пов'язані зі зміною суспільної свідомості та появою нових цінностей у суспільстві, тому більша перевага віддається саморозвитку, самовихованню та самоосвіті майбутнього фахівця;

— практичні, які зумовлені соціально-економічними перетвореннями в нашій країні та появою нових типів навчально-виховних закладів. Для них потрібний учитель із цілісним уявленням про професійну діяльність. Тому майбутній учитель повинен вчитися діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями й навичками взаємодії та спілкування;

— теоретичні, які впливають не тільки із соціально-економічних, а й практичних змін у розвитку освіти. У зв'язку із цим більшість навчальних педагогічних закладів України вносять до навчальних планів інтегровані курси психолого-педагогічних досліджень і на цій підставі організовують формування професійно важливих якостей майбутнього педагога, його професійної

² Гандабура О.В. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи/Гандабура О.В. — Електронний ресурс. — Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_51.pdf

самосвідомості та поведінки, а також сприяють розвитку індивідуальності майбутнього вчителя початкової школи³.

Професійна діяльність сучасного вчителя вимагає цілого ряду різноманітних здібностей, серед яких важливе значення має творча активність і новаторство. Сучасна освіта покликана змінити існуючу освітню практику і наблизити її до громадських потреб. Перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, змінюють його очікування по відношенню до школи.

Необхідність креативного і творчого ставлення учителя до своєї діяльності пояснюється різними причинами: творчим характером педагогічної роботи, необхідністю соціалізації підростаючого покоління, перманентною мінливістю громадської, культурної і економічної дійсності та пристосуванням діяльності освітніх установ до функціонування в новій ситуації. Відносно учителя до інновацій виражаються його творчі здібності і показник розвитку його професіоналізму, особи. Учитель, що працює в умовах сучасної цивілізації, процесах глобалізації і інтеграції, що посилюються, повинен уміти правильно реагувати на те, що нове.

У основі сучасної моделі підготовки майбутніх учителів лежить ідея, що учитель в європейському вимірі має бути творчим, націленим на пошук, ініціативним, активним, відкритим для новацій, має бути партнером в діалозі з учнем.

Питання самооцінки учителями свого ставлення до новаторства і творчості було також предметом аналізу в процесі досліджень. Його результати показують, що респонденти у значній мірі відрізняються креативністю і здатністю до творчості. Зокрема досліджувалося розуміння педагогами фрази „творчий, відкритий змінам учитель”.

Теоретична підготовленість педагога сучасної школи забезпечує успішність його до практичної діяльності. Практична готовність проявляється в зовнішніх (предметних) уміннях. До них належать організаторські і комунікативні уміння. У свою чергу ці уміння носять комплексний, універсальний характер і у своїй основі припускають сформованість ряду інших умінь, таких, як класифікація, мобілізаційні уміння, інформаційні уміння, що розвивають уміння, інтерпретація. Разом із зазначеним — важливе володіння різною педагогічною технікою, володіння здатністю до емпатії, пластичність і динамізм.

Увесь комплекс теоретичної і практичної готовності педагога до професійної діяльності складає основу його різних професійних компетенцій, що є системою.

Модель сучасного учителя початкових шкіл, що включає загальну професіограму педагога, включає стартові, базові і спеціальні компетенції. Відмічаючи комплекс необхідних компетенцій для учителя сучасної школи,

³ Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів/Л.О. Хомич. — К.: Магістр-S, 1998. — 199 с.

підкреслимо, що разом з предметними компетенціями (що є складовою частиною педагогічних компетенцій), педагогові необхідно володіти прагматичними компетенціями, що забезпечують якість і ефективність організації і планування навчально-виховного процесу відповідно до особливостей розвитку дитини. У роботі з маленькою дитиною особливе значення мають креативні компетенції. В той же час, робота в початковій школі також вимагає широких компетенцій в області співпраці не лише з самим учнем, але і з його сім'єю, із спеціальними установами, з соціумом, що широко розуміється. У дитячому саду і початковій школі дитина набуває основні мовні, предметні і універсальні уміння, приступає до вивчення іноземних мов і тому подібне. Він пізнає багато що. Поряд з ним має бути вчитель, який здатний в будь-якій ситуації допомогти, пояснити, навчити дитину певним діям, у тому числі користуванню комп'ютером. Молодший школяр не завжди вміє правильно будувати стосунки з однокласниками, вчителем і іншим оточенням. Його мова і система спілкування ще не сформовані. В зв'язку з цим учителеві необхідно знати принципи і обумовленість правильної комунікації, знати техніку невербального спілкування, добре володіти культурою мовлення.

Структура моделі вчителя сучасної школи включає разом із стартовими і базовими компетенціями, необхідними педагогові будь-якої спеціалізації, ряд специфічних компетенцій, що забезпечують якість навчання і виховання дітей. У переліку компетенцій і вмінь, що їх характеризують, слід зазначити опікунські здібності, які особливо важливі в роботі з маленькою дитиною, що розвивається і частенько, несамостійним і залежним від дорослої людини.

Разом з системою компетенцій загального характеру, робота сучасного педагога початкової школи вимагає наявності певного рівня артистичних здібностей: музичних (спів, декламація, інтонація голосу, почуття ритму, координація слуху і голосу, розвиток внутрішнього слуху, знання нотної грамоти, володіння музичним інструментом і тому подібне), пластичних і технічних. Слід ще раз підкреслити необхідність володіння умінням імпровізації. Інтонація, ритм і рухливість — важливі складові професіоналізму педагога передшкільної освіти і початкових шкіл. Таким чином, експресивно-рухові і артистичні компетенції є важливими додатковими (специфічними) компонентами педагогічної майстерні учителя сучасної школи, що відрізняють специфіку його педагогічної діяльності⁴.

Європейські вимоги до підготовки учителів, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів — це найбільш актуальні питання професійної підготовки вчителів у Європі. Дуже важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель

⁴ Ордон У. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: На примере системы образования Республики Польша: дисс. ...доктора педагогических наук/Ордон Уршуля. — Москва, 2005. — 404 с.

сучасного учителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень у різних сферах громадського і культурного життя європейського суспільства. Згадані чинники, дискусії з даної проблеми сприяли початку пошуків і визначення набору професійних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності польських учителів в сучасних умовах європейської інтеграції і реформування освіти, конкретизації умов їх професійного розвитку.

Сучасний учитель більшою мірою представляє школярам досвід сучасних способів оволодіння знаннями; навчає способам використання знань і стає, швидше, організатором процесу навчання, ніж лише носієм знань.

Технологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у світлі гуманістичної парадигми полягає у формуванні гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності. Під гуманістичною спрямованістю ми розуміємо єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої — ставлення до людини як найвищої цінності. Вона визначає, стимулює всі види і форми взаємин учасників педагогічного процесу, зміст діяльності вчителя. Гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя початкових класів визначаємо як професійну властивість, що є основою прояву у дітей поваги до інших, відповідальності, турботи, творення добра.

Безперечно, гуманістичну спрямованість зумовлюють моральні потреби, які є певним станом особистості. Вони виявляються у прагненні людини надавати допомогу іншим, співпереживати, піклуватися про певний психологічний клімат у колективі тощо. Відмітимо, що в основі гуманістичної спрямованості вчителя початкових класів має бути потреба у гуманній діяльності⁵.

Готовність учителя проявляється в умінні планувати структуру своїх дій, здійснювати керівництво діяльністю учнів, доцільно застосовувати методи навчання і виховання у відповідності з певною ситуацією, в умінні керувати поведінкою й активністю учнів, знаходити контакт і правильний тон у взаємостосунках з ними, в умінні миттєво приймати рішення і знаходити найбільш ефективні засоби педагогічного впливу на них.

Анотація

У статті розкривається проблема підготовки майбутніх учителів в Україні, показана модель сучасного вчителя початкових шкіл. В основі сучасної моделі підготовки майбутніх учителів лежить ідея, що вчитель в європейському вимірі має бути творчим, націленим на пошук, ініціативним, активним, відкритим для новацій, має бути партнером у діалозі з учнем. Теоретична підготовленість педагога сучасної школи забезпечує успішність його до практичної діяльності. Сучасний учитель більшою мірою представляє школярам досвід сучасних способів

⁵ Крамаренко А.М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів/Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць/Ред. кол. Суценько Т.І. та ін. — Київ—Запоріжжя, 2003. — Вип. 28. — с. 125–129.

вивчення знань; навчає способам використання знань і стає, швидше, організатором процесу навчання, ніж тільки носієм знань.

Streszczenie

Artykuł ukazuje problem szkolenia przyszłych nauczycieli na Ukrainie oraz ukazuje model nowoczesnych szkół podstawowych. U podstaw nowoczesnego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli odnajdujemy fakt europejskiego wymiaru szkolnictwa, gdzie nauczyciel musi być kreatywny, aktywny, i otwarty na innowacje. Powinien też być partnerem w dialogu z uczniem. Teoretycznie przygotowany nauczyciel zapewnia dostęp do wiedzy praktycznej. Obecnie nauczyciel przedstawia swoim uczniom wiele możliwości zdobycia wiedzy i doświadczenia. Nauczyciel jest organizatorem procesu uczenia się, a nie tylko nośnikiem wiedzy.

Summary

The article reveals the problem of training future teachers in Ukraine, shows a model of modern teacher primary schools. At the heart of the modern model of training future teachers the idea that the European dimension in teacher must be creative, search-targeted initiative, active, open to innovation should be a partner in dialogue with the student. Theoretical training teacher of modern school provides to its successful practice. The current teacher presents students more ways to explore the experience of modern knowledge; teaching methods and use of knowledge is, rather, the organizer of the learning process than just the bearer of knowledge.

Jarosław Pułanecki

(Dom Pomocy Społecznej we Włocławku)

USAMODZIELNIANIE JAKO PROCES REALIZOWANY W PLACÓWKACH OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH. PODSTAWOWE ZAGADNIENIA

Słowa kluczowe: samodzielność; dom dziecka; proces wychowawczy; opieka.

EMPOWERMENT AS A PROCESS CARRIED OUT IN RESIDENTIAL INSTITUTIONS. ESSENTIAL ISSUES

Key words: self-reliance; children's home; the educational process; care.

Cały proces wychowania dziecka od narodzin do dorosłości służy przede wszystkim przygotowaniu go do samodzielności. Dobrze funkcjonująca rodzina zapewnia dziecku warunki do prawidłowego rozwoju, podopieczny uzyskuje coraz większy zakres swobody i autonomii, rośnie jego samodzielność. Życie stawia przed dzieckiem coraz to nowe zadania, obowiązki oraz realne konsekwencje podejmowanych decyzji. „Dużą rolę w wychowaniu pełni też pozytywna więź emocjonalna między rodzicami a dzieckiem, dzięki której dziecko się stara, bo zależy mu na akceptacji rodziców. Rodzice przekazują dziecku swoje wartości, normy i wzorce poprzez codzienne życie. Z rodziny dziecko wynosi stosunek do siebie, nadzieje, oczekiwania wobec świata i najbliższych, obraz rodziny, wzory ról rodzinnych a także urazy, kompleksy i obawy”¹.

Są jednak dzieci, które z różnych obiektywnych powodów, takich jak: śmierć rodzica lub rodziców, ich trwała choroba fizyczna lub psychiczna, kalectwo jak również — co bywa najczęściej — na skutek problemów z zaradnością, uzależnieniami, skrajną nieodpowiedzialnością czy niedojrzałością muszą być zabrane z domu, środowiska rodzinnego. Zatem w takich skrajnych życiowych sytuacjach proces usamodzielniania dokonuje się w realiach placówki, której to przygotowanie do samodzielnego życia stanowi zadanie docelowe.

¹ Z opieki w dorosłość — model usamodzielnienia, <http://www.tpp.org.pl/z-opieki-w-doroslosc.html> [dostęp: 30.03.2017].

Obecnie wiele uwagi poświęca się konieczności usamodzielniania młodych ludzi, aby w sposób świadomy i zaplanowany potrafili podejmować i skutecznie realizować zarówno role rodzinne, społeczne, jak i zawodowe. Od młodego człowieka oczekuje się elastyczności w wykonywaniu rozmaitych zadań, w podejmowaniu różnych, często odmiennych ról, charakterystycznych dla nowej rzeczywistości społecznej, niezależności w kreowaniu otoczenia, w którym przyszło mu funkcjonować i umiejętności adaptowania się w ciągle zmieniających się warunkach życia. Jednocześnie współczesny człowiek musi określić granice osobistej wolności, umieć wybierać spośród ofert kierowanych w jego stronę te, które odpowiadają jego osobistym potrzebom i przekonaniom oraz odrzucać te, które uznaje za niewłaściwe.

Artykuł ten wprowadza subiektywnie wybrane przez autora pola problemowe zagadnienia przygotowania młodzieży przebywającej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych do samodzielnego życia.

Przygotowanie wychowanków do życia w społeczeństwie stanowiło od początku istnienia instytucjonalnych form całkowitej opieki i wychowania i stanowi nadal podstawowy obowiązek. Już sam pobyt wychowanka w placówce winien wiązać się z ustawicznym nabywaniem przez nie umiejętności samodzielnego życia. Doświadczenie związane z ubezwłasnowolniającym życiowo oddziaływaniem długotrwałego pobytu dziecka w placówce, w tym przykrych wspomnień wychowanków, dla których usamodzielnienie wiązało się z dniem, w którym otrzymywali wyprawkę i opuszczali placówkę czyni problematykę procesu usamodzielniania jako jedną z głównych oddziaływań wobec dziecka w czasie jego pobytu w placówce. Usamodzielnianie jest zadaniem docelowym placówki, na którego wykonanie składa się szereg zadań szczegółowych, które w sumie tworzą całokształt pracy opiekuńczo-wychowawczej. Wychowanek nie wkracza w pełni samodzielne życie z dnia na dzień. Początek procesu usamodzielniania rozpoczyna się w placówce na długo przed ustawowym terminem usamodzielnienia. Praca w procesie usamodzielniania wychowanka polega na nauce samodzielności w obszarach: zdrowia, ekonomii, prawa, funkcjonowania społecznego, bytowym, edukacji, kariery zawodowej oraz kompetencji i umiejętności osobistych i życiowych. Praca z wychowankiem w placówce opiekuńczo-wychowawczej w procesie usamodzielniania kładzie również duży nacisk na pomoc w osiąganiu zadań rozwojowych przez młodego człowieka dostosowanych do jego wieku.

Nie sposób jest w tak krótkim opracowaniu odnieść się holistycznie do wszystkich tych zagadnień, stąd też potrzeba ograniczenia się do zasadniczych według autora obszarów problemowych. A są nimi: próba zdefiniowania procesu usamodzielniania na podstawie literatury i zawężonym, zwięzłym określeniu a raczej nazwaniu, wypunktowaniu tego, co można uznać za zadania wspierające naukę samodzielności w czasie pobytu wychowanka w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Zasygnalizowany będzie w artykule temat grup usa-

modzielniania oraz mieszkań usamodzielniania, a także wskazanie aktów prawnych odnoszących się do pracy z dzieckiem w placówce. Autor odnosi się także do zagadnienia ostatniego etapu procesu usamodzielniania, tuż przed opuszczeniem przez wychowanka placówki — usamodzielnieniem, w kilku zdaniach pisząc o Indywidualnym Programie Usamodzielnienia i Opiekuńcze Usamodzielnienia.

Jeżeli mówimy o usamodzielnianiu, mamy na myśli proces, czyli — jak określa Jadwiga Ostaszewska — „coś dziejącego się, szereg następujących po sobie kolejno w czasie zmian, w odróżnieniu od stanu, który nie zmienia się w czasie”².

Romana Miller o „procesie” pisze, że słowo to „pochodzi od łacińskiego *procedere* — postępować naprzód, oznacza szereg postępujących po sobie zmian, które układają się w pewien ciąg rozwojowy. Badać proces — pisze dalej R. Miller — tzn. dochodzić, o jakie zmiany chodzi, jak są one ze sobą powiązane, gdzie przebiegają, na czym polega rozwój”³.

A usamodzielnianie wychowanków w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ma swój „ciąg rozwojowy”, czyli przebieg, cele, elementy, dynamikę, strukturę, etapy, działania, formy, treści itd. Proces usamodzielniania jest procesem opiekuńczo-wychowawczym i jest zadaniem docelowym placówki, na którego wykonanie składa się szereg zadań szczegółowych, które w sumie tworzą całość pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Józef Górniewicz usamodzielnianie łączy z wychowaniem, gdy pisze, że „Wychowanie jest przygotowaniem ludzi do życia w ściśle określonych warunkach. Warunki te zmieniają się wraz z postępem ekonomicznym i politycznym. Wychowanie jest zakorzenione w środowisku społecznym i należy odwoływać się właśnie do panujących w nim wartości, norm oraz oczekiwań ludzi. Wartości preferowane w danej grupie są treścią wychowania, dlatego też pedagogika powinna wypracować metody analizy rzeczywistości społecznej i na podstawie uzyskanych wyników określić cele wychowania. Muszą być one zgodne z kierunkiem rozwoju społecznego. Wówczas wychowanie jest bliskie życia, w znacznej mierze to życie kształtuje i wyraża interesy społeczności lokalnej”⁴.

Joanna Szczepaniak także łączy proces usamodzielniania z procesem wychowawczym, pisząc, że „wiele dylematów oraz zastrzeżeń związanych z procesem usamodzielniania wychowanków placówek socjalizacyjnych — założeniami

² J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska, *Mały słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965, s. 108.

³ R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 7.

⁴ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, wyd. VII, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2008, s. 80.

oraz rzeczywistymi warunkami ich realizacji — wynika z niejednoznacznego sposobu jego pojmowania.

Otóż w literaturze przedmiotu oraz w dyskusjach teoretyków i praktyków na ogół postuluje się traktowanie usamodzielnienia jako procesu wychowawczego, realizowanego w całym okresie pobytu dziecka w placówce. W kontekście współczesnych celów, zadań i zasad działania placówek socjalizacyjnych, ukierunkowanych głównie na socjalizację przebywających w nich dzieci oraz dążenie do przywrócenia im naturalnego środowiska rodzinnego, postulaty te wydają się jak najbardziej słuszne. Na zasadność takiego podejścia wskazuje także istota socjalizacji, zgodnie z którą placówki socjalizacyjne powinny dążyć do kształtowania warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci stylu życia, wiedzy, umiejętności zachowania się w życiu zbiorowym i reagowania na zachowanie innych ludzi, uczeniu się reguł i idei zawartych w kulturze itp.

Ideą placówki socjalizacyjnej winno być prowadzenie do osiągnięcia przez dziecko dojrzałości społecznej albo składających się na nią ról społecznych wskutek uwarunkowania i kanalizacji zachowania oraz identyfikacji z grupami społecznymi i internalizowania w sobie wartości, norm i wzorców, których grupy te są nosicielami⁵.

Pojęcie usamodzielnienia w kontekście placówki opiekuńczo-wychowawczej autor artykułu wiąże z wszelkimi działaniami w czasie pobytu wychowanka w placówce, zmierzającymi do jego usamodzielnienia. Są to świadome i nieświadome, zamierzone i niezamierzone, zaplanowane i niezaplanowane działania podejmowane zarówno przez pracowników, jak i samych wychowanków placówki. Działania te mają charakter procesu opiekuńczo-wychowawczego, czyli czynności przebiegających w czasie i zmierzających do przygotowania wychowanka do samodzielnego życia po opuszczeniu placówki.

W tym kontekście, jeśli mówimy o procesie usamodzielnienia, dotyczy on wszystkich wychowanków placówki, natomiast jeżeli mówimy o usamodzielnieniu wychowanka, to mamy na myśli tylko sytuację, gdy wychowanek z racji wieku, czyli osiągnięcia minimum pełnoletniości (wychowanek może usamodzielnić się i opuścić placówkę po zakończeniu edukacji, jednak nie później niż do osiągnięcia 25 roku życia) opuszcza placówkę na stałe, bez możliwości powrotu do niej.

Jak zauważa Maria Deptuła przygotowanie wychowanków do usamodzielnienia „powinno rozpoczynać się w momencie przekroczenia przez nich progów ośrodka. Sprzyja temu facilitacyjna orientacja wychowawcza: ułatwianie rozwoju osobowości wychowanków, wyzwalanie ich aktywności, skłanianie do samodzielnego działania, rozwijanie umiejętności planowania i rozwiązy-

⁵ J. Szczępaniak, *Usamodzielnianie wychowanków placówek socjalizacyjnych. Dylematy i zastrzeżenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2007, nr 8, s. 4.

wania problemów interpersonalnych (właściwy kontakt, komunikacja, negocjacje), zdolności do zawierania przyjaźni”⁶. Musimy sobie zdać sprawę jeszcze z jednej istotnej kwestii.

Proces usamodzielniania w placówkach intensyfikuje się dla dzieci w wieku 14–18 lat, w wieku adolescencji, osiągnięcia przez młodzież dojrzałości psychofizycznej. To dla wychowanków wchodzących w ten wiek niektóre placówki tworzą mieszkania usamodzielniania, grupy usamodzielniania i grupy autonomiczne. Ścisłe powiązanie w tym opracowaniu usamodzielniania jako celu pracy opiekuńczo-wychowawczej w placówkach socjalizacyjnych wiąże się z koniecznością ciągłego łączenia pojęcia usamodzielniania z samą placówką opiekuńczo-wychowawczą.

W pracy opiekuńczo-wychowawczej w ciągu procesu usamodzielniania w placówce opiekuńczo-wychowawczej należy starać się wspomagać rozwój młodych ludzi tak, by stawali się samodzielnymi dorosłymi. Cele tej pracy na rzecz wychowanków mają polegać na tym, aby usamodzielniający się mieli pomysł na siebie i swoje życie.

Należy wspierać młodych ludzi, by potrafili stawiać sobie cele, a potem je realizować. By wierzyli w siebie i w to, że im się uda osiągnąć to, czego pragną. Zważać należy także na to, by dokonywali świadomych wyborów i ponosili ich konsekwencje. Misją pracy z wychowankami jest również uczenie młodych ludzi współpracy, otwartości na pomoc innych, umiejętności uzyskiwania pomocy. Osoba samodzielna potrafi w odpowiedni sposób o siebie zadbać, jest niezależna i odpowiedzialna. Organizuje swoje życie w taki sposób, by osiągać poczucie szczęścia.

Zdzisław Dąbrowski zauważa, że „Wspólnym celem domu dziecka i rodziny wychowanka jest optymalne zaspokojenie potrzeb dziecka i właściwe przygotowanie go do samodzielnego życia”⁷.

Albin Kelm uważa, iż „przygotowanie wychowanków do życia w społeczeństwie stanowiło w przeszłości i stanowi nadal podstawowy obowiązek placówek opiekuńczo-wychowawczych, jakimi są domy dziecka. Znaczenie tego obowiązku wynika z jego szczególnego charakteru, a mianowicie:

1) Jest to działanie docelowe, na którego wykonanie składa się szereg zadań szczegółowych, tworzących w sumie całość pracy opiekuńczo-wychowawczej;

2) Ma charakter długofalowy, rozpoczyna się bowiem w momencie przejęcia opieki przez placówkę, a trwa często jeszcze i po formalnym usamodzielnieniu wychowanka;

⁶ M. Deptuła, *Poznanwanie kompetencji społecznej dzieci w celach profilaktycznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania*, pod red. E. Trempały, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 227–236.

⁷ *Wprowadzenie do metodyki opieki i wychowania w Domu Dziecka*, pod red. Z. Dąbrowskiego, PWN, Warszawa 1985, s. 226.

3) Stanowi chyba jeden z najbardziej istotnych sprawdzianów sprawności opieki wychowawczej⁸.

Dla Beaty Gumienny celem procesu usamodzielniania podopiecznych domu dziecka jest wyposażenie ich w takie umiejętności, „które pozwolą funkcjonować w samodzielnym, dorosłym życiu:

- 1) Umiejętność ponoszenia skutków swego działania;
- 2) Rozumienie siebie, swojego dobra i umiejętność jego utrzymywania, bronięcia;
- 3) Zdolność podejmowania decyzji dotyczących siebie, jak i innych ludzi;
- 4) Umiejętności samoobsługi związane z codziennym życiem;
- 5) Zdolność do niezależnego, emocjonalnego funkcjonowania, wyrażająca się wiarą w siebie, zdolnością radzenia sobie ze stresem, lękiem, umiejętnością kierowania własnymi emocjami i uczuciami⁹.

Alicja Szerląg usamodzielnianie w placówce opiekuńczo-wychowawczej rozumie jako przygotowanie dzieci i młodzieży w procesie zintegrowanych oddziaływań wychowawczych do aktywności człowieka dorosłego. W swojej pracy pisze ona, że podstawowym celem placówki jest zapewnienie wychowankom takich warunków życia, aby byli oni przygotowani do samodzielnego funkcjonowania w otaczającej ich rzeczywistości. Autorka ujmuje to w następujący sposób: „Usamodzielnianie ma nieść przesłanie, którego treścią jest ukształtowanie prawidłowej i akceptowanej społecznie postawy młodego człowieka, gotowego na zderzenie z niestabilnymi warunkami społeczno-ekonomicznymi, zaradnego życiowo, ambitnego, wykształconego i przygotowanego do pełnienia podstawowych ról życiowych. Przekształcanie dziecięcej zależności od opiekunów w niezależność od nich wymaga podjęcia następujących działań opiekuńczo-wychowawczych:

- 1) Systematycznego postępowania, w którym nie wyręcza się podopiecznego i daje mu stopniowo coraz większą samodzielność;
- 2) Dawanie wzorów radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych;
- 3) Zapewnienia poczucia własnej niezależności, mimo obiektywnej zależności dziecka od wychowawcy;
- 4) Zachęcanie dziecka do samodzielności, do podejmowania samodzielnych wyborów, podejmowania decyzji (początkowo w małych, drobnych sprawach, później należy zwiększać próg trudności)¹⁰.

⁸ A. K e l m, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 221.

⁹ B. G u m i e n n y, *Rola opieki w toku procesu usamodzielniania wychowanków*, [w:] *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, pod red. W. W a l c, B. S z l u z, I. M a r c z y k o w s k i e j, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008, s. 51.

¹⁰ A. S z e r l ą g, *Problemy wychowanków domów dziecka w pierwszych latach po usamodzielnieniu się*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, pod red. D.K. M a r z e c, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 1996, s. 195–196.

Dużo uwagi pracy z dziećmi w placówce opiekuńczo-wychowawczej pod kątem ich usamodzielniania poświęciła także Halina Filipczuk. W książce *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej* znaleźć można wiele odniesień do zagadnienia usamodzielniania wychowanków. Filipczuk podsumowuje czas przejścia wychowanka z opieki instytucjonalnej w dorosłe, samodzielne życie w odniesieniu do poprzedzającego opuszczenie placówki procesu usamodzielniania w sposób następujący: „Rozwój człowieka nie zamyka się w chwili ukończenia przez niego 18 lub 19 lat i osiągnięciu prawnej dojrzałości.

Toteż żaden z wychowanków nie opuszcza domu dziecka ani innej placówki w pełni dojrzały, z osobowością ostatecznie ukształtowaną. Ważne jest, by opuszczał ją z pragnieniem dalszego doskonalenia swego «ja», osiągania coraz wyższego poziomu. Powinien być przekonany o konieczności samowychowania, które byłoby kontynuacją tej pracy, jaką w stosunku do niego i przy jego udziale realizowali wychowawcy”¹¹.

W innym miejscu swojej książki autorka pisze: „[...] dzieci wychowujące się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych mają więcej okazji do zaspokajania potrzeby samodzielności niż dzieci z rodzin. Wynika to choćby z konieczności.

Żadna placówka nie dysponuje dużą liczbą personelu. Toteż dzieci znacznie wcześniej opanowują umiejętność samodzielnego jedzenia, ubierania się, porządkowania swoich rzeczy, sprzątania niż ich rówieśnicy z rodzin.

Samodzielność ta ma jednak ograniczony charakter, obejmuje tylko niektóre elementy codziennego życia. Przede wszystkim te, które są realizowane w obrębie placówki bez potrzeby wychodzenia na zewnątrz. Na przykład zakupy, załatwianie różnych spraw w mieście nie wchodzą w jej zakres”¹².

Halina Filipczuk odnosząc się po raz kolejny do samodzielności wychowanków placówki pisze w ten sposób: „Niedostateczne zaspokojenie potrzeby samodzielności jest uwarunkowane także specyficznymi właściwościami życia zbiorowego.

Jest ono bardziej uregulowane, zorganizowane niż życie dziecka w rodzinie. Więcej działa nakazów i zakazów, mniej jest okazji do samodzielnego decydowania o sobie, o swoim rozkładzie dnia, o zajęciach. Liczne czynności są z góry narzucone i określone”¹³.

Wanda Wiśniewska zauważa, że „W warunkach domu dziecka, praca opiekuńczo-wychowawcza związana z przygotowaniem do samodzielności życiowej realizowana jest przez całokształt działań placówki. Istotne w tym procesie są zarówno czynniki strukturalne środowiska, jak i funkcjonalne, takie jak: atmosfera w placówce, znajomość wychowanków, postawa wychowawcy, ciągłość

¹¹ H. Filipczuk, *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 148.

¹² Tamże, s. 137.

¹³ Tamże, s. 139.

i jednolitość oddziaływań, stosowane metody pracy a szczególnie współpracy z rodzinami wychowanków¹⁴.

Za szczególne ważne w procesie usamodzielniania W. Wiśniewska uważa zapewnienie wychowankom powodzenia szkolnego, przygotowanie ich do roli zawodowej, a także roli żony, męża, matki i ojca.

O tym, jak przebiega wdrażanie wychowanków do samodzielności Wanda Wiśniewska pisze w sposób następujący: „Przygotowanie do samodzielności życiowej w codziennej rzeczywistości domu dziecka odbywa się poprzez pełnienie różnych funkcji w samorządzie placówki, wykonywanie zadań związanych z samoobsługą i opieką nad młodszym rodzeństwem lub kolegami, udział w pracach gospodarczych i organizacyjnych placówki, np.: pomoc przy sporządzaniu zapasów zimowych, przywozie i rozładunku opału, pomoc przy zakupach i udział w pracach porządkowo-remontowych¹⁵.

O obszarach i zadaniach, jakie mają do wypełniania wychowankowie placówki w trakcie procesu usamodzielniania pisze również Urszula Kamińska: „Przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia to zadanie docelowe domu dziecka, bez względu na zaistniałe realne warunki powrotu dziecka do domu rodzinnego czy skierowanie go do innych form wychowania rodzinnego, w tym rodzinnego domu dziecka czy rodziny zastępczej. Jest to proces długotrwały, polegający na przygotowaniu dziecka od początku jego pobytu w placówce do samoobsługi, pełnienia dyżurów, wyrabiania umiejętności i nawyków przydatnych w gospodarstwie domowym i wykonywania pracy na rzecz domu dziecka¹⁶.

W prawodawstwie polskim nie znajdziemy wprost odniesienia do procesu usamodzielniania w przeciwieństwie do form wsparcia i pomocy przy usamodzielnieniu się wychowanka. W kontekście rozumianego przeze mnie procesu usamodzielniania jako etapu pracy wychowawczej przygotowującej wychowanka do opuszczenia placówki — usamodzielnienia mają zastosowanie następujące akty prawne:

1) Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (z późn. zm.).

2) Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej:

„§ 14.1. Niezwłocznie po przyjęciu dziecka do placówki opiekuńczo-wychowawczej albo do regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej sporządza się diagnozę psychofizyczną dziecka.

¹⁴ W. Wiśniewska, *Przygotowanie wychowanków domów dziecka do samodzielności życiowej*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, pod red. D.K. Marzec, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 1996, s. 188–189.

¹⁵ Tamże, s. 189.

¹⁶ U. Kamińska, *Wychowawcza i edukacyjna rola domu dziecka w Polsce*, WSP TWP, Warszawa 2010, s. 206.

2. Diagnozę sporządza psycholog lub pedagog.
3. W diagnozie uwzględnia się analizę:
 - 1) mocnych stron dziecka i jego potrzeb w zakresie opiekuńczym, rozwojowym, emocjonalnym oraz społecznym;
 - 2) przyczyn kryzysu w rodzinie oraz wpływu tego kryzysu na rozwój dziecka;
 - 3) relacji dziecka z jego najbliższym otoczeniem oraz osobami ważnymi dla dziecka;
 - 4) rozwoju dziecka.
4. Diagnoza zawiera, odpowiednio do wieku, rozwoju i doświadczeń dziecka, wskazania dotyczące:
 - 1) dalszej pracy pedagogicznej z dzieckiem;
 - 2) programu terapeutycznego;
 - 3) pracy z rodziną dziecka;
 - 4) pracy przygotowującej dziecko do umieszczenia w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka;
 - 5) przygotowania dziecka do usamodzielnienia.

§ 15.2. Opracowując plan pomocy dziecku, stosownie do okoliczności, rozwoju psychicznego i fizycznego, stanu zdrowia i stopnia dojrzałości dziecka, uwzględnia się zdanie dziecka.

3. W planie pomocy dziecku:

- 1) określa się cele i działania krótkoterminowe i długoterminowe, uwzględniając w szczególności wiek dziecka, jego możliwości psychofizyczne, sytuację rodzinną i przebieg procesu przygotowania dziecka do usamodzielnienia;
- 2) wyznacza się cel pracy z dzieckiem, uwzględniający powrót dziecka do rodziny, umieszczenie dziecka w rodzinie przysposabiającej, umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej lub przygotowanie dziecka do usamodzielnienia¹⁷.

W Statutach oraz schematach organizacyjnych niektórych placówek opiekuńczo-wychowawczych odnajdziemy formy pracy z młodzieżą, które mają w jak największym stopniu przygotować starsze dzieci (najczęściej w przedziale wiekowym 14–18 lat) do opuszczenia placówki. Są to:

- 1) Grupy usamodzielniania.
- 2) Mieszkania usamodzielniania (zamiennie — grupy autonomiczne).

To szczególne grupy wychowanków, które w swych programach pracy kładą szczególny nacisk na nabywanie umiejętności prowadzenia własnego gospodarstwa domowego i samodzielnego życia po opuszczeniu placówki. Ci wychowankowie w odróżnieniu od wychowanków spoza grup usamodzielniania

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 r., nr 292, poz. 1720).

czy mieszkań usamodzielniania mają zwiększony zakres autonomii a zarazem odpowiedzialności za gospodarowanie przyznawanymi im środkami na funkcjonowanie w placówce.

Samodzielnie wykonują takie czynności, jak:

— gotowanie — dzieci samodzielnie planują jadłospis, gotują, nakrywają do stołu; nie ma kucharki, jak w tradycyjnym domu dziecka;

— pranie — dzieci uczą się obsługi pralki i samodzielnej przepierki bielizny osobistej;

— sprzątanie — dzieci same sprzątają swoje pokoje i inne pomieszczenia, w których przebywają;

— gospodarowanie pieniędzmi — dzieci samodzielnie robią zakupy, planują zarządzanie tygodniowym budżetem.

Wychowankowie takich grup również samodzielnie:

— chodzą do lekarza (jeśli jest taka możliwość);

— samodzielnie poznają funkcjonowanie różnych instytucji;

— kupują rzeczy osobiste;

— samodzielnie próbują rozwiązywać własne problemy¹⁸.

Ostatnim, poprzedzającym etapem opuszczenia placówki przez wychowanka, jest etap w którym młody człowiek musi wybrać opiekuna usamodzielnienia oraz opracować Indywidualny Program Usamodzielnienia (IPU).

Opiekun Usamodzielnienia to osoba, która wspiera wychowanka w realizacji programu usamodzielnienia, to osoba, która razem z wychowankiem ów program przygotowuje i dopilnowuje (sprawuje pieczę, nadzór) aby zawarte w nim postanowienia były realizowane, jest za wychowanka odpowiedzialna. Opiekuna usamodzielnienia, osoba usamodzielniania wybiera na rok przed osiągnięciem pełnoletności. Osoba przez nią wybrana wyraża zgodę na piśmie i musi zostać zatwierdzona przez dyrektora Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie lub dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej. Osoba ta to najczęściej ktoś spokrewniony z wychowankiem lub inna osoba, która zna wychowanka, jego historię życia.

Indywidualny Program Usamodzielnienia to dokument opracowany wspólnie przez opiekuna usamodzielnienia wraz z wychowankiem przy wsparciu osób, które mogą wnieść zasadniczy wkład i pomoc w określeniu zadań i celów wpisanych w IPU. Program ten określa obowiązki osoby usamodzielnianej, w tym: formy uzyskania wykształcenia, podjęcia zatrudnienia, uzyskania odpowiednich warunków mieszkaniowych, uzyskania należnych świadczeń wraz z terminem ich realizacji. Treść programu wypełniają obowiązki usamodzielnianego wychowanka oraz zobowiązania podjęte przez opiekuna usamodzielnienia. Dokument ten zawierający zobowiązanie wychowanka do reali-

¹⁸ Zob. D. Was i ń s k i, *Dom dziecka*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, pod red. A. Ko ł a k o w s k i e g o, GWP, Sopot 2013, s. 591–592.

zacji poszczególnych etapów programu, zatwierdzony przez PCPR, staje się podstawą do przyznania świadczeń związanych z usamodzielnieniem.

Ze względu na temat tego opracowania autor w tym miejscu nie odniesie się do świadczeń związanych z usamodzielnieniem, gdyż tak jak było to napisane wcześniej należy odróżnić proces usamodzielniania — nauki samodzielności od usamodzielnienia — końcowego etapu pobytu wychowanka tuż przed osiągnięciem przez niego pełnoletniości lub już pełnoletniego, który za chwilę opuści placówkę.

Do usamodzielnienia się osoby opuszczającej pieczę zastępczą odnoszą się następujące akty prawne:

1) Usamodzielniani wychowankowie rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych, którzy opuścili te formy pieczy zastępczej przed 01.01.2012 r.:

— Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2009 r., nr 175, poz. 1362 z późn. zm. w brzmieniu przed 01.01.2012 r.),

— Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 23 grudnia 2004 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz.U. z 2005 r., nr 6, poz. 45 z późn. zm.).

2) Usamodzielniani wychowankowie rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych, którzy opuścili te formy pieczy zastępczej po 01.01.2012 r.:

— Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (jednolity tekst Dz.U. z 2013 r., poz. 135 z późn. zm.).

Na zakończenie należy napisać o jeszcze jednym problemie związanym z usamodzielnianiem się młodzieży przebywającej w placówce. Trzeba mieć na względzie to, że wychowanek rzadko kiedy przy usamodzielnianiu może liczyć na osoby mu bliskie, skutkiem czego placówka musi go usamodzielniać bez względu na to, czy dojrzał już do pełnienia dorosłych ról. U osób, które pozostaną w placówce do pełnoletniości, najwcześniej jak to możliwe należy kształtować aktywne postawy, motywować je do nauki, uczyć sposobów poszukiwania pracy. Trzeba też zabezpieczyć ich przyszłe potrzeby mieszkaniowe.

Wielu wychowanków opuszczających dom dziecka przejawia kłopoty z samodzielnością w wielu aspektach życia i pełnieniu ról w życiu dorosłym, a także w integracji ze środowiskiem. Dlatego też sprawę usamodzielniania wychowanków powinno uznawać się za priorytetową w oddziaływaniach wychowawczych.

Streszczenie

Proces dojścia do samodzielności jest trudny. W domu dziecka realizowany jest codziennie. Na proces ten składa się wiele elementów. Należy zadbać o to, aby dzieci osiągnęły samodzielność. To bardzo ważne. Muszą sobie radzić w życiu poza domem dziecka. Temu właśnie służy proces dojścia do samodzielności.

Summary

The process of coming to independence is difficult. At the orphanage it is carried out daily. This process consists of many elements. It should be ensured that children achieve self-reliance. This is very important. They have to deal with life outside the home of the child. This is what constitutes the process of coming to independence.

Literatura

- Deptuła M., *Poznanwanie kompetencji społecznej dzieci w celach profilaktycznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania*, pod red. E. Trempały, M. Cichosza, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.
- Ekel J., Jaroszyński J., Ostaszewska J., *Mały słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965.
- Filipczuk H., *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2009.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, wyd. VII, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2008.
- Gumienny B., *Rola opieki w toku procesu usamodzielniania wychowanków*, [w:] *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, pod red. W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowskiej, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008.
- Kamińska U., *Wychowawcza i edukacyjna rola domu dziecka w Polsce*, WSP TWP, Warszawa 2010.
- Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Miller R., *Proces wychowania i jego wyniki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 r., nr 292, poz. 1720).
- Szczepaniak J., *Usamodzielnianie wychowanków placówek socjalizacyjnych. Dylematy i zastrzeżenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2007, nr 8.
- Szerląg A., *Problemy wychowanków domów dziecka w pierwszych latach po usamodzielnieniu się*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, pod red. D.K. Marzec, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 1996.
- Wasiński D., *Dom dziecka*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, pod red. A. Kołakowskiego, GWP, Sopot 2013.
- Wiśniewska W., *Przygotowanie wychowanków domów dziecka do samodzielności życiowej*, [w:] *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*, pod red. D.K. Marzec, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 1996.
- Wprowadzenie do metodyki opieki i wychowania w Domu Dziecka*, pod red. Z. Dąbrowskiego, PWN, Warszawa 1985.
- Z opieki w dorosłość — model usamodzielnienia*, <http://www.tpp.org.pl/z-opieki-w-doroslosc.html> [dostęp: 30.03.2017].

Barbara Ziółkowska

(Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

BIBLIOGRAFIA ZAWARTOŚCI PUBLIKACJI KUJAWSKIEJ SZKOŁY WYŻSZEJ WE WŁOCŁAWKU (2015)

Wprowadzenie

Bibliografia jest kontynuacją zestawień publikacji za lata 1997–2000 oraz 2001–2003, które ukazały się w odrębnych opracowaniach w roku 2000 i 2004. Kolejne dwie edycje za lata 2004–2006 i 2007–2009 ukazały się w „Zeszytach Naukowych WSHE” — tom 26 (2009) i 31 (2010). Od 2010 r. ukazują się roczne zestawienia bibliograficzne w „Zeszytach Naukowych WSHE”. W sierpniu 2015 r. uczelnia zmieniła nazwę na Kujawska Szkoła Wyższa również „Zeszyty Naukowe WSHE” zmieniły swą nazwę i od tomu 41. (2015) ukazują się pt. „Zeszyty Naukowe KSW”. Bibliografia niniejsza obejmuje wszystkie wydawnictwa Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku (dawniej: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku) za rok 2015 i jest zestawieniem dorobku wydawniczego uczelni, zawierającego publikacje autorskie, jak również zbiorowe i ciągle, opublikowane w „Zeszytach Naukowych WSHE” i czasopiśmie naukowym „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”, ukazującym się od 2012 r.

Piśmiennictwo zostało podzielone na działy, w obrębie których opisy ułożone są alfabetycznie. Jeżeli artykuły lub wydawnictwa obejmowały swą treścią tematykę dotyczącą więcej niż jednego działu, zostały umieszczone w kilku miejscach.

Opisy bibliograficzne artykułów i publikacji rozpoczynają się od tytułu zgodnie z normą PN-N-01152. W drugiej strefie odpowiedzialności po kresce ukośnej umieszczone jest imię i nazwisko autora, a w dalszej kolejności miejsce wydania, wydawnictwo i pozostałe elementy identyfikujące.

Bibliografia zawiera „Indeks autorów”, zamieszczono również „Indeks przedmiotowy”, który opisuje zagadnienie bardzo szczegółowo. Numery umieszczone przy hasłach odsyłają do pozycji w zrubie głównym.

Przy opracowaniu oparto się na następujących pozycjach:

Bibliografia: metodyka i organizacja, pod red. Zbigniewa Żmigrodzkiego, Warszawa 2000;

Janowska Maria, Opis bibliograficzny artykułów (interpretacja postanowień PN-N-01152);

Janowska Maria, Opis bibliograficzny wydawnictw ciągłych (interpretacja postanowień PN-N-1152-2);

Lenartowicz Maria, Przepisy katalogowania książek, cz. 1: Opis bibliograficzny, Warszawa 1983;

Metodyka bibliograficzna. Poradnik dla autorów bibliografii specjalnych, praca zbiorowa pod red. H. Hleb-Koszańskiej, M. Dembowskiej, H. Sawoniaka, Warszawa 1963.

Wykaz pozycji wydawniczych

A. Druki zwarte

- Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej*, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – 244, [1] s.; 23,5 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-61609-65-0.
- Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu*, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – 400 s., 23,3 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-61609-63-6.
- Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy*, pod red. Stanisława Kunikowskiego: *Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego*. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – 215, [1] s.; 23,5 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-61609-64-3.
- Wiatrowski Zygmunt, Gawroński Adam: *Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku*. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – 253 s.; 23,5 cm; Bibliografia przy art.; ISBN 978-83-61609-62-9.

B. Serie wydawnicze

- „Zeszyty Naukowe WSHE”, T. 40, Nauki Pedagogiczne, red. Zygmunt Wiatrowski, Władysław Kubiak, Włocławek 2015, rec. tomu Krystyna Marzec-Holka, Marian Bybluk.
- „Zeszyty Naukowe KSW”, T. 41, Nauki Techniczne, red. Adam Rejmak, Włocławek 2015, rec. tomu Romuald Szymkiewicz, Kazimierz Burzyński.

C. Periodyki

- „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; *The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing*, red. nac. Robert Ślusarz, Włocławek 2015, t. 4 nr 1.
- „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; *The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing*, red. nac. Robert Ślusarz, Włocławek 2015, t. 4 nr 2.

Administracja. Prawo

1. 25 lat konwencji o prawach dziecka — korczakowskie inspiracje / Barbara Janina Sochal // *W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej*, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 89–101.

Bibliografia

2. Bibliografia zawartości publikacji Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (2014) / Barbara Ziółkowska // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015), s. 161–181 (ser. G, z. 1).
3. Publikacje naukowe i popularne ks. Mariana Włosińskiego / W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 23–44.

Biografie

4. Droga życiowa i naukowa ks. Mariana Włosińskiego / Zachariasz S. Jabłoński, OSPPE // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 15–21.
5. Janusz Korczak / W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 15–18.
6. Janusz Korczak i Aleksander Zacharenko — filary działalności opiekuńczo-wychowawczej / Olena Bida, Ludmiła Prokopenko // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 215–223 (ser. C, z. 14).
7. Korczak — społecznik–socialista / Yaron (Karol) Becker // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 71–78.
8. Ks. prof. dr hab. Marian Włosiński pedagog Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej — w 70. rocznicę urodzin / Szymon Kubiak // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 67–72.
9. Ks. Profesor Marian Włosiński reprezentatywną osobą w obszarze pedagogiki religii / Zygmunt Wiatrowski // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 51–66.
10. Stefa Wilczynska, his full partner in the path and Korczak the thinker, dreamer and fighter for the children / Batia Gilad // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 59–62.

11. Stefania Wilczyńska / W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 18–21.

Kultura. Literatura. Sztuka. Sport

12. „Bądź sobą, szukaj własnej drogi...” na podstawie powieści J. Korczaka Bankructwo małego Dżeka. Scenariusz autorski zajęć dramy literackiej jako formy zajęć warsztatowych / Romana Ludwicka-Mierzejewska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 201–206.
13. Młody Doktor jako lingwista, czyli o tym jak w powieściach meandry naszej polszczyzny całkiem udanie wyjaśniał / Adam Wróbel // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 173–199.
14. Twórcze wykorzystanie dorobku pedagogicznego Janusza Korczaka — świat wartości i humanistyczne aspekty / Jan Żebrowski // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 79–88.
15. Wartości kulturowe w kształtowaniu świadomości społecznej / Stanisław Kuniowski // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 45–50.
16. Z doświadczeń praktyka. Teatr dziecięcy i młodzieżowy. Teatr korczakowski / Romana Ludwicka-Mierzejewska // W: Aktualności pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 207–212.

Nauka. Oświata. Wychowanie

17. Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku / Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński // . – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – 253, [1] s.; 23,5 cm
Bibliografia
ISBN 978-83-61609-62-9
18. Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i wynikach w kontekście aktualnych potrzeb społeczno-gospodarczych / Zygmunt Wiatrowski i Adam Gawroński / W: Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński: Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 163–197.

19. Absolwenci pedagogiki WSHE o swoich losach profesjonalnych / Adam Gawroński i Zygmunt Wiatrowski // W: Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński: Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 199–226.
20. Aktualne spojrzenie i sposób traktowania edukacji pedagogicznej w szkole niepublicznej — ze szczególnym uwzględnieniem WSHE we Włocławku / Adam Gawroński i Zygmunt Wiatrowski // W: Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński: Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 83–141.
21. Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – 244, [1] s.; 23, 5 cm
Bibliografia przy art.
ISBN 978-83-61609-65-0
22. „Bądź sobą, szukaj własnej drogi...” na podstawie powieści J. Korczaka Bankructwo małego Dżeka. Scenariusz autorski zajęć dramy literackiej jako formy zajęć warsztatowych / Romana Ludwicka-Mierzejewska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 201–206.
23. 25 lat konwencji o prawach dziecka — korczakowskie inspiracje / Barbara Janina Sochal // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 89–101.
24. Dygresje jako „ukryty program” wykładu akademickiego / Roman Schulz // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 225–237 (ser. C, z. 14).
25. Dziedzina kultury jako układ odniesienia i penetracji dla pedagogiki / Stanisław Kunikowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 187–198 (ser. C, z. 14).
26. Etapy rozwojowe człowieka dorosłego z wyszczególnieniem okresu starości / Adam Gawroński // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 85–96 (ser. C, z. 14).
27. Функції соціальної компетентності вчителя початкової школи / Олена Біда // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 211–216.
28. Janusz Korczak i Aleksander Zacharenko — filary działalności opiekuńczo-wychowawczej / Olena Bida, Ludmiła Prokopenko // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 215–223 (ser. C, z. 14).
29. Janusz Korczak i Stefania Wilczyńska — pedagogiczne małżeństwo? / Ireneusz Jan Pyrzyk // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefa-

- nii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 63–70.
30. Wychowawca ambitny /Janusz Korczak // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 23–27.
31. Korczak a szczęśliwe i nieszczęśliwe dzieciństwo / Anna Kamińska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 103–120.
32. Ks. Profesor Marian Włosiński reprezentatywną osobą w obszarze pedagogiki religii / Zygmunt Wiatrowski // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 51–66.
33. Miłość wymagająca w koncepcji opiekuńczo-wychowawczej Janusza Korczaka / Paweł Rieske // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 121–134.
34. Młody Doktor jako lingwista, czyli o tym jak w powieściach meandry naszej polszczyzny całkiem udanie wyjaśniał / Adam Wróbel // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 173–199.
35. Myślmy, że Korczak by tak chciał..., czyli rzecz o potrzebie rzetelnej edukacji seksualnej / Urszula Kempieńska, Izabella Trojanowska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 213–230.
36. Nauki pedagogiczne w Polsce — dawniej-dziś-jutro / Zygmunt Wiatrowski // W: Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński: Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. s. 19–41.
37. Nové obzory učenia pravdy (Štúdiu venujem vzácnemu jubilantovi — najdôstojnejšiemu Mons. prof. dr. hab. Marianovi Włosińskiemu) / Jozef Jarab // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 73–83.
38. Obszar szkolnictwa wyższego i związane z nim problemy / Zygmunt Wiatrowski // W: Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński: Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 43–65.
39. Opieka i cierpienie (umieranie) jako istotne czynniki funkcjonowania człowieka w wieku senioralnym / Ireneusz Pyrzyk // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 127–136 (ser. C, z. 14).

40. Opieka i wychowanie jako nośniki „wartości dodanej” w rozwoju jednostki ludzkiej / Roman Schulz // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 137–146.
41. Pedagogiczny sens radości w wychowaniu człowieka / ks. Marian Włosiński // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 199–214 (ser. C, z. 14).
42. Podstawy metodologii badań na studiach inżynierskich — potrzebne czy nie? / Adam Rejmak // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015), s. 43–52 (ser. G, z. 1).
43. Ponadczasowa wartość przesłania Janusza Korczaka / ks. Marian Włosiński // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 39–57.
44. Potrzeba poradnictwa małżeńskiego / Urszula Kempieńska // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 199–209.
45. Pozytywne i dyskusyjne następstwa wiązania nauki i edukacji nade wszystko z rynkiem pracy / Zygmunt Wiatrowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 175–185 (ser. C, z. 14).
46. Prawda względna i bezwzględna jako podstawowa wartość rozwoju i edukacji człowieka / Ireneusz Pyrzyk // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 189–198.
47. Projekt edukacyjny — Koło Naukowe „Warsztaty Korczakowskie” (dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ich rodziców) / Małgorzata Pietrzak, Ireneusz Wieczorek, Sylwia Piechocka, Arleta Szyjkowska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 241–245.
48. Rzeczywistość ludzi w wieku senioralnym a poziom ich satysfakcji życiowej (na przykładzie badań słuchaczy oddziałów terenowych Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku) / Renata Brzezińska // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 57–72 (ser. C, z. 14).
49. Stefa Wilczynska, his full partner in the path and Korczak the thinker, dreamer and fighter for the children / Batia Gilad // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015 – s. 59–62.

50. Sprawozdanie z półrocznej działalności Poradni Pedagogicznej przy Związku „Centos” / Stefania Wilczyńska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefania Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 29–35.
51. Światopoglądowy charakter stereotypów w myśleniu o wychowaniu i pedagogice / Teresa Hejnicka-Bezwińska // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 163–173 (ser. C, z. 14).
52. Toksyczny senior w domu pomocy społecznej. Kim jest, jak sobie z nim radzić i pracować (analiza i refleksja sytuacyjna) / Jarosław Pułanecki // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 147–152 (ser. C, z. 14).
53. Trzy budowle Janusza Korczaka / Roman Wróblewski // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefania Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 137–171.
54. Twórcze wykorzystanie dorobku pedagogicznego Janusza Korczaka — świat wartości i humanistyczne aspekty / Jan Żebrowski // W: Aktualność pedagogii i pedagogiki Janusza Korczaka i Stefania Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 79–88.
55. „Uprzejmie słucham, w czym mogę pomóc”. O funkcji (po)rozumienia w mediacji / Renata Podgórska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefania Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 231–240.
56. Wyobrażenia o starości i osobach starszych w relacjach międzypokoleniowych / Joanna Borowiak, Tomasz Borowiak // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 111–126 (ser. C, z. 14).
57. Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań empirycznych oraz charakterystyka terenu badań i osób badanych / Adam Gawroński // W: Zygmunt Wiatrowski, Adam Gawroński: Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych: Opracowanie z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 143–162.
58. „Zeszyty Naukowe WSHE”, T. 40: Nauki Pedagogiczne: Wiek senioralny w teorii i w codzienności / red. Marian Włosiński. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2014. – 243, [5] s.; 23,5 cm (ser. C, z. 14)
Bibliografia przy art.
ISSN 1507-7403

Nauki Techniczne

59. Badanie deformacji ścian budynku / Jan Gadomski, Maria Gadomska // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 141–150 (ser. G, z. 1).
60. Brzeg klifowy w Jastrzębiej Górze i wielokrotne próby jego ochrony / Wiesław Subotowicz // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 19–27 (ser. G, z. 1).

61. Dobór kompozytów polimerowych na elementy konstrukcyjne z uwzględnieniem wielokryterialnej optymalizacji / Julian Polański, Sławomir Murawski, Jerzy Grzegórski, Wojciech Mułski // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 29–42 (ser. G, z. 1).
62. Logistyk jutra pilnie poszukiwany / Witold Terechowicz // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 53–64 (ser. G, z. 1).
63. Model siłownika hydraulicznego precyzyjnego działania / Mirosław Radwański // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – t. 41 (2015). – s. 111–118 (ser. G, z. 1).
64. Obowiązek stosowania Eurokodów w projektowaniu obiektów budowlanych w Polsce / Włodzimierz Cichy // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 119–127 (ser. G., z. 1).
65. Podstawy metodologii badań na studiach inżynierskich — potrzebne czy nie? / Adam Rejmak // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 43–52 (ser. G, z. 1).
66. Porowate łożyska spiekane do pracy w podwyższonych temperaturach / Wiesław Urbaniak // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 129–139 (ser. G, z. 1).
67. Potencjalne zasoby hydroenergetyczne województwa kujawsko-pomorskiego / Zbigniew Brenda // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 79–89 (ser. G, z. 1).
68. Wpływ morskich obciążeń środowiskowych na stateczność palisady w Zatoce Gdańskiej / Bohdan Zadroga // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 11–17 (ser. G, z. 1).
69. Wpływ przebiegu pojazdu na zawartość metali w oleju silnikowym / Michał Sójka // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 65–78 (ser. G, z. 1).
70. Wpływ temperatury na przemieszczenia pionowe wybranych obiektów / Jan Gadomski, Maria Gadomska // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 91–99 (ser. G, z. 1).
71. Wpływ warunków atmosferycznych i właściwości światła na widoczność pojazdów / Walter Wegner, Zbigniew Wasielek // „Zeszyty Naukowe KSW”, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 151–160 (ser. G, z. 1).
72. Wyznaczanie ugięcia i momentu gnącego belki metodą różnic skończonych / Mirosław Radwański // „Zeszyty naukowe KSW, Nauki Techniczne / KSW Włocławek. – T. 41 (2015). – s. 101–110 (ser. G, z. 1).
73. „Zeszyty Naukowe KSW”, T. 41: Nauki Techniczne: Nauki techniczne fundamentem rozwoju i ochrony cywilizacji / red. Adam Rejmak. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – 180, [4] s.; 23, 5 cm (ser. G, z. 1).
Bibliografia przy art.
ISSN 1507-7403

Zagadnienia gospodarcze

74. Dylematy współczesnej polityki gospodarczej — kilka refleksji / Henryk Stępień // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 181–188.

Zagadnienia społeczne

75. Antropologický rozmer pravdy / Jozef Bieľak // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 85–95.
76. Aux origines du discours chrétien / Joseph Wolinski // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 97–101.
77. De Sancto Aurelio Augustino episcopo Hipponensi veritatis christianae defensore eximio / Basilius Degórski, O.S.P.P.E. // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – 103–115.
78. Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych / Janusz Trempała // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 31–45 (ser. C, z. 14).
79. E-wykluczenie a ageizm (głos w dyskusji) / Izidor Zaręba // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 157–162 (ser. C, z. 14).
80. Функції соціальної компетентності вчителя початкової школи / Олена Біда // W: Nauka o rozmiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 211–216.
81. Korczak — społecznik–socjalista / Yaron (Karol) Becker // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 71–78.
82. La verità nella vita evangelica: temi di santità francescana / Luciana Maria Mirri // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin

- księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 117–126.
83. Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – 215, [1] s.; 23, 5 cm.
Bibliografia przy art.
ISBN 978-83-61609-64-3
84. Opieka i wychowanie jako nośniki „wartości dodanej” w rozwoju jednostki ludzkiej / Roman Schulz // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 137–146.
85. Podejmowanie aktywności przez osoby starsze w kontekście przystosowania do starości / Iwona Mandrzejewska-Smól // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. T. 40 (2015), s. 47–56 (ser. C, z. 14).
86. Ponadczasowa wartość przesłania Janusza Korczaka / ks. Marian Włosiński // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 39–57.
87. Potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym / Zygmunt Wiątrowski // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 17–29 (ser. C, z. 14).
88. Pravdy viery v pohrebných homiliach / Marian Šuráb // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 127–135.
89. Problemy aktywności zawodowej ludzi starszych (głos w dyskusji) / Henryk Stępień // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 141–145 (ser. C, z. 14).
90. Rzeczywistość ludzi w wieku senioralnym a poziom ich satysfakcji życiowej (na przykładzie badań słuchaczy oddziałów terenowych Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku) / Renata Brzezińska // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 57–72 (ser. C, z. 14).
91. Sytuacja życiowa i potrzeby osób starszych z terenu województwa kujawsko-pomorskiego w kontekście starzenia się społeczeństwa (komunikat z badań) / Dorothea Wróblewska // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 137–140 (ser. C, z. 14).
92. Toksyczny senior w domu pomocy społecznej. Kim jest, jak sobie z nim radzić i pracować (analiza i refleksja sytuacyjna) / Jarosław Pułanecki // „Zeszyty Nauko-

- we WSHE", *Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek*. – T. 40 (2015), s. 147–152 (ser. C, z. 14).
93. „Upzejmie słucham, w czym mogę pomóc?”. O funkcji (po)rozumienia w mediacji / Renata Podgórska // W: *Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefani Wilczyńskiej*, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 231–240.
94. Walka o prawdę o Zbrodni Katyńskiej na Kujawach i Pomorzu / Władysław Kubiak // W: *Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery prawdy*, pod red. Stanisława Kunikowskiego: *Księga Pamiątkowa* wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 147–159.
95. Wartości kulturowe w kształtowaniu świadomości społecznej / Stanisław Kunikowski // W: *Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery prawdy*, pod red. Stanisława Kunikowskiego: *Księga Pamiątkowa* wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 45–50.
96. Wizerunek świętego Floriana na strażackich sztandarach / Zdzisław Jan Zasada // W: *Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery prawdy*, pod red. Stanisława Kunikowskiego: *Księga Pamiątkowa* wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 169–179.
97. Współczesny patriotyzm seniorów w ujęciu porównawczym / Władysław Kubiak // „Zeszyty Naukowe WSHE”, *Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek*. – T. 40 (2015), s. 73–84 (ser. C, z. 14).
98. Wyobrażenia o starości i osobach starszych w relacjach międzypokoleniowych / Joanna Borowiak, Tomasz Borowiak // „Zeszyty Naukowe WSHE”, *Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek*. – T. 40 (2015), s. 111–126 (ser. C, z. 14).
99. Wybrane aspekty sprawności funkcjonalnej włocławskich seniorów / Beata Haor // W: *Nauka o rozmiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery prawdy*, pod red. Stanisława Kunikowskiego: *Księga Pamiątkowa* wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 161–167.

Zdrowie

100. Aktualne spojrzenie na nanotechnologię w medycynie / Waldemar Jędrzejczyk, Piotr Piszczek, Jerzy Jakubiak, Henryk Różycki, Wioletta Wrótniak-Przesiecka, Antoni Grodzicz, Anna Lewandowska, Andrzej Gruźlewski // W: *Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu*, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 43–54.

101. Aktywność fizyczna jako sposób dbania o zdrowie (na przykładzie „Regionalnego Programu Aktywności Fizycznej Seniorów” — komunikat z badań) / Piotr Bielicki // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 153–156 (ser. C, z. 14).
102. An Important Problem for the Individuals with Spinal Cord Injury: Neurogenic Bladder; Poważne powikłanie u osób z uszkodzonym rdzeniem kręgowym: neurogeniczna dysfunkcja pęcherza moczowego / Hatice Kaya, Gülsün Özdemir Aydın // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing – 2015, T. 4 nr 1, s. 35–39.
103. Characteristics of the Parameters of Somatic Construction and Fitness Level in Elderly People Based on Selected Fullerton Test Samples; Charakterystyka parametrów budowy somatycznej i poziomu sprawności fizycznej seniorów w oparciu o wybrane próby testu Fullertona / Marek Zieliński, Jolanta Zielińska, Robert Ślusarz // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 2, s. 48–55.
104. Craniocerebral Injuries and the Glasgow Coma Scale Score in the Patients under the Influence of Alcohol Admitted to Hospital Emergency Department; Urazy czaszkowo-mózgowe a punktacja Glasgow Coma Scale u pacjentów pod wpływem alkoholu przyjmowanych do szpitalnego oddziału ratunkowego / Małgorzata Kołpa, Aneta Grochowska, Agnieszka Gniadek, Beata Jurkiewicz, Marta Gondek // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 2, s. 56–61.
105. Czynniki wpływające na jakość życia pacjentów z guzami mózgu / Agnieszka Królikowska, Piotr Zieliński, Marek Harat, Renata Jabłońska, Robert Ślusarz // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 291–299.
106. Determinants of Functional Capacity in Patients with Lumbosacral Discopathy Treated Conservatively; Uwarunkowania wydolności funkcjonalnej chorych z dyskopatią lędźwiowo-krzyżową poddanych leczeniu zachowawczemu / Katarzyna Krystyna Snarska, Jolanta Małyszko, Monika Charyton, Hanna Bachórzewska-Gajewska, Wiesław Drozdowski // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”: The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 1, s. 4–12.
107. Determinants of Functional Capacity of Patients Who Experienced Haemorrhagic Stroke; Uwarunkowania sprawności funkcjonalnej pacjentów po przebytych incydencie udaru krwotocznego mózgu / Beata Haor, Mariola Rybka, Anna Antczak, Agnieszka Kwasiborska // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 2, s. 62–68.
108. Edukacja ako dôležitý determinant úrovne vedomostí pacienta s tuberkulózou / Lukáš Kober // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 219–236.

109. Etapy rozwojowe człowieka dorosłego z wyszczególnieniem okresu starości / Adam Gawroński // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. 40 (2015), s. 85–96 (ser. C., z. 14).
110. Faktory ovplyvňujúce vznik obezity u detí v predškolskom veku / Helena Kadučáková, Gabriela Hrivňáková // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 131–149.
111. Holistyczne ujęcie działań pielęgniarских w chorobach infekcyjnych układu nerwowego / Renata Jabłońska, Magdalena Śliwińska, Agnieszka Królikowska, Robert Ślusarz // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 279–290.
112. Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – 400 s.
Bibliografia przy art.
ISBN 978-83-61609-63-6
113. Jakość opieki pielęgniarskiej w opinii pacjentów będących w okresie pooperacyjnym / Leokadia Rezmerska, Dorota Kochman, Maria Kontowicz // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 55–65.
114. Jan Paweł II na temat lekarskiej etyki / ks. Marian Włosiński // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 19–32.
115. Kinesiotherapeutic Treatment in the Case of the Multiple Sclerosis — Case Report; Leczenie kinezyterapeutyczne w przypadku stwardnienia rozsianego — opis przypadku / Zuzana Hudáková, Lada Cetlová, Vlasta Dvořáková // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 2, s. 69–75.
116. Kvalita života lidí s bolestou chrbta / Zuzana Hudáková, Mária Novysedláková, Lada Cetlová, Vlasta Dvořáková // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 247–266.
117. Najczęstsze przyczyny urazów czaszkowo-mózgowych w latach 2013–2014 u pacjentów hospitalizowanych w Katedrze i Klinice Rehabilitacji Szpitala Uniwersyteckiego nr 1 w Bydgoszczy / Joanna Siminska, Katarzyna Pietkun, Joanna Stocka, Krystyna Nowacka, Wojciech Hagner // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 311–323.

118. Myślmy, że Korczak by tak chciał..., czyli rzecz o potrzebie rzetelnej edukacji seksualnej / Urszula Kempieńska, Izabella Trojanowska // W: Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej, pod red. Ireneusza Jana Pyrzyka. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 213–230.
119. Ocena skuteczności edukacji zdrowotnej chorych z cukrzycą typu 2 w warunkach leczenia uzdrowiskowego / Dorota Kochman, Ewa Smokowska, Krzysztof Worowski // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 185–198.
120. Ocena sprawności fizycznej kobiet w starszym wieku w oparciu o wybrane próby testu Fullertona / Marek Zieliński, Monika Glonek, Marta Ułanowska // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 345–356.
121. Ocena stopnia niesamodzielności osób przewlekle chorych objętych stacjonarną opieką długoterminową / Mariola Rybka, Maria Posłuszna-Owczarz // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 325–334.
122. Opieka pielęgniarska nad noworodkiem urodzonym z sekwencją Pierre’a-Robina / Dorota Kochman, Renata Kaźmierczak, Maria Paczkowska // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 95–110.
123. Osobowościowe aspekty funkcjonowania w okresie późnej dorosłości / Beata Płaczkiwicz // „Zeszyty Naukowe WSHE”, Nauki Pedagogiczne / WSHE Włocławek. – T. (40) 2015, s. 97–109 (ser. C., z. 14).
124. Pielęgnacja pacjenta hospitalizowanego w oddziale chirurgicznym z powodu żylnego owrzodzenia podudzia / Mariola Głowacka, Alicja Tomczyk // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 369–389.
125. Podpora zdravia v ošetrovatelstve / Mária Novyzedláková, Zuzana Hudáková, Marta Kozáková // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 199–217.
126. Powrót osób niepełnosprawnych do pracy w latach 2009–2012 na podstawie danych statystycznych / Joanna Siminska, Katarzyna Pietkun, Joanna Stocka, Wojciech Hagner, Alicja Krakowska, Krystyna Nowacka // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 357–368.
127. Przyczyny lęku u dzieci starszych w trakcie hospitalizacji / Bogumiła Małecka, Marta Grabinska, Violetta Czarna, Mirosława Felsmann, Ewa Barczykowska // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod

- red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 151–161.
128. Rehabilitácia pri totalnej endoprotéze kolenného kĺbu / Zuzana Hudáková, Oľga Šrobárová // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 267–277.
129. Rola opiekuna w profilaktyce powikłań występujących u osób przewlekle chorych, długotrwale unieruchomionych / Monika Biercewicz, Justyna Szrajda, Beata Haor, Mariola Głowacka, Kornelia Kędziora-Kornatowska // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 391–400.
130. Shaping Nursing Professional Skills with the use of the Method of Nursing Process as well as Diagnoses and Nursing Interventions According to ICNP Oriented on the Female Patient with Multiple Sclerosis; Kształtowanie pielęgniarских umiejętności zawodowych z wykorzystaniem metody procesu pielęgnowania oraz diagnoz i interwencji pielęgniarских według ICNP zorientowanych na pacjentkę ze stwardnieniem rozsianym / Mariola Głowacka, Agnieszka Kalinowska // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 2, s. 76–84.
131. Speech Disorders of the Type of Aphasia after Right Hemisphere Stroke in Right — handed People — a Case Study; Zaburzenia mowy o typie afazji po udarze prawej półkuli mózgu u osoby praworęcznej — studium przypadku / Jolanta Zielińska // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 1, s. 30–34.
132. Sport osób niepełnosprawnych szansą na rozwój kariery sportowej / Katarzyna Pietkun, Joanna Siminska, Małgorzata Giermakowska, Beata Haor, Karol Ogurkowski, Krystyna Nowacka // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 335–344.
133. Stres w pracy pielęgniarek zatrudnionych w oddziałach pediatrycznych i internistycznych / Paulina Panek, Ewa Barczykowska, Bogusława Lech, Marta Grabinska, Andrzej Kurylak // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 79–94.
134. Termoregulacja i utrzymanie prawidłowej temperatury ciała jako problem noworodków przedwcześnie urodzonych / Marta Grabinska, Ewa Barczykowska, Małgorzata Grzeszkiewicz, Bogumiła Małecka, Paulina Panek, Andrzej Kurylak // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 163–174.
135. The Degree of Illness Acceptance among Patients with Multiple Sclerosis; Poziom akceptacji choroby w stwardnieniu rozsianym / Lidia Pejas-Grzybek, Agnieszka Skorupska-Król // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”: The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 1, s. 19–23.

136. The Effect of Early Intensive Neurological Treatment on the Prognosis of Patients' Return to Full Functional Capacity after Stroke; Wpływ wczesnego intensywnego leczenia neurologicznego na rokowania powrotu do pełnej wydolności funkcjonalnej pacjentów po udarze mózgu / Regina Lorencowicz, Anna Krasa, Józef Jasik, Krzysztof Turowski // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”: The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 1, s. 13–18.
137. The Effect of Selected Factors on the Intensity of Low-back Pain within Six Months from the Complaint Onset; Wpływ wybranych czynników na intensywność bólu lędźwiowego odcinka kręgosłupa w ciągu sześciu miesięcy od wystąpienia dolegliwości / Małgorzata Kołpa, Agnieszka Jankowicz-Szymańska, Edyta Mikołajczyk // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”: The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 1, s. 24–29.
138. Úloha sestry pri upevňovaní duševného zdravia detí / Helena Kadučáková, Jarmila Vlčková // W: interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 111–129.
139. Urazy czaszkowo-mózgowe w sporcie, wybrane aspekty zapobiegania im — przegląd piśmiennictwa / Katarzyna Pietkun, Joanna Siminska, Joanna Stocka, Wojciech Hagner, Karol Ogurkowski, Alicja Krakowska, Krystyna Nowacka // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 301–310.
140. Uwagi na temat powstania „Przysięgi” Hipokratesa / Lech Bieganowski // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 11–18.
141. Vitamin D and the Selected Diseases of the Nervous System; Witamina D a wybrane schorzenia układu nerwowego / Monika Biercewicz, Łukasz Pietrzykowski, Kornelia Kędziora-Kornatowska // „Pielęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”; The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing. – 2015, T. 4 nr 2, s. 85–90.
142. Wewnątrzpochodne teorie starzenia się / Agnieszka Andrearczyk-Woźniakowska // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 33–42.
143. Wpływ czynników społeczno-demograficznych na występowanie zespołów bólowych odcinka lędźwiowego kręgosłupa / Anna Antczak // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 237–245.
144. Wybrane aspekty pomyślnego starzenia się słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku / Beata Haor, Robert Ślusarz, Mariola Rybka, Leokadia Rezmerska, Maria Pośluszna-Owczarz, Dorota Kochman, Maria Paczkowska, Eugeniusz Suwiński // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej. – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 175–184.

145. Wybrane aspekty sprawności funkcjonalnej włocławskich seniorów / Beata Haor // W: Nauka o wymiarach prawdy; Studio sulle valenze della verità; Rozmery pravdy, pod red. Stanisława Kunikowskiego: Księga Pamiątkowa wydana przez Kujawską Szkołę Wyższą we Włocławku wydana z okazji 70. Rocznicy Urodzin księdza Profesora Mariana Włosińskiego. – Włocławek: Kujawska Szkoła Wyższa, 2015. – s. 161–167.
146. Wybrane czynniki warunkujące efektywną komunikację pielęgniarki z pacjentem i jego rodziną / Maria Posłuszna-Owcarz, Mariola Rybka // W: Interdyscyplinarny wymiar opieki nad człowiekiem w naukach o zdrowiu, pod red. Beaty Haor, Roberta Ślusarza i Marioli Głowackiej – Włocławek; Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2015. – s. 67–77.

Indeks autorów

- | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Andrearczyk-Woźniakowska Agnieszka 142 | Grabinska Marta 127, 133, 134 |
| Antczak Anna 107, 143 | Grochowska Aneta 104 |
| Aydın Gülsün Özdemir 102 | Grodzicz Antoni 100 |
| Bachórzewska-Gajewska Hanna 106 | Gruźlewski Andrzej 100 |
| Barczykowska Ewa 127, 133, 134 | Grzegórski Jerzy 61 |
| Becker Yaron (Karol) 7, 81 | Grzeszkiewicz Małgorzata 134 |
| Bida Olena 6, 27, 28, 80 | Hagner Wojciech 117, 126, 139 |
| Bieganowski Lech 140 | Haor Beata 99, 100, 105, 107, 108, 110,, 111, |
| Biełak Jozef 75 | 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, |
| Bielicki Piotr 101 | 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, |
| Biercewicz Monika 129, 141 | 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146 |
| Borowiak Joanna 56, 98 | Harat Marek 105 |
| Borowiak Tomasz 56, 98 | Hejnicka-Bezwińska Teresa 51 |
| Brenda Zbigniew 67 | Hrivňáková Gabriela 110 |
| Brzezińska Renata 48, 90 | Hudáková Zuzana 115, 116, 125, 128 |
| Cetlová Lada 115, 116 | Jabłońska Renata 105, 111 |
| Charyton Monika 106 | Jabłoński Zachariasz S. 4 |
| Cichy Włodzimierz 64 | Jakubiak Jerzy 100 |
| Czarna Violetta 127 | Jankowicz-Szymańska Agnieszka 137 |
| Degórski Basilius 77 | Jarab Jozef 37 |
| Drozdowski Wiesław 106 | Jasik Józef 136 |
| Dvořáková Vlasta 115, 116 | Jędrzejczyk Waldemar 100 |
| Felsmann Mirosława 127 | Jurkiewicz Beata 104 |
| Gadomska Maria 59, 70 | Kadučáková Helena 110, 138 |
| Gadomski Jan 59, 70 | Kalinowska Agnieszka 130 |
| Gawroński Adam 17, 18, 19, 20, 26, 36, 38, 57, | Kamińska Anna 31 |
| 103, 109 | Kaya Hatice 102 |
| Giermakowska Małgorzata 132 | Kaźmierczak Renata 122 |
| Gilad Batia 10, 49 | Kempińska Urszula 35, 44, 118 |
| Głonek Monika 120 | Kędziora-Kornatowska Kornelia 129, 141 |
| Głowacka Mariola 100, 105, 108, 110, 111, 112, | Kober Lukáš 108 |
| 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, | Kochman Dorota 113, 119, 122, 144 |
| 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, | Kołpa Małgorzata 104, 137 |
| 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146 | Kontowicz Maria 113 |
| Gniadek Agnieszka 104 | Korczak Janusz 30 |
| Gondek Marta 104 | Kozáková Marta 125 |

- Krakowska Alicja 126, 139
 Krasa Anna 136
 Królikowska Agnieszka 105, 111
 Kubiak Szymon 8
 Kubiak Władysław 94, 97
 Kunikowski Stanisław 3, 4, 8, 9, 15, 25, 27, 32, 37, 40, 44, 46, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 88, 94, 95, 96, 99, 145
 Kurylak Andrzej 133, 134
 Kwasiborska Agnieszka 107
 Lech Bogusława 133
 Lewandowska Anna 100
 Lorencowicz Regina 136
 Ludwicka-Mierzejewska Romana 12, 16, 22
 Małecka Bogumiła 127, 134
 Małyszko Jolanta 106
 Mandrzejewska-Smól Iwona 85
 Mikołajczyk Edyta 137
 Mirri Luciana Maria 82
 Mulski Wojciech 61
 Murawski Sławomir 61
 Novyzedláková Mária 116, 125
 Nowacka Krystyna 117, 126, 132, 139
 Ogurkowski Karol 132, 139
 Paczkowska Maria 122, 144
 Panek Paulina 133, 134
 Pejas-Grzybek Lidia 135
 Piechocka Sylwia 47
 Pietkun Katarzyna 117, 126, 132, 139
 Pietrzak Małgorzata 47
 Pietrzykowski Łukasz 141
 Piszczek Piotr 100
 Płaczkiewicz Beata 123
 Podgórska Renata 55, 93
 Polański Julian 61
 Połusznna-Owczarz Maria 121, 144, 146
 Prokopenko Ludmiła 6, 28
 Pułanecki Jarosław 52, 92
 Pyrzyk Ireneusz 1, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 22, 23, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 43, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 81, 86, 93, 100, 118
 Radwański Mirosław 63, 72
 Rejmak Adam 42, 65, 73
 Rezmerska Leokadia 113, 144
 Rieske Paweł 33
 Różycki Henryk 100
 Rybka Mariola 107, 121, 144, 146
 Schulz Roman 24, 40, 84
 Siminska Joanna 117, 126, 132, 139
 Skorupska-Król Agnieszka 135
 Smokowska Ewa 119
 Snarska Katarzyna Krystyna 106
 Sochal Barbara Janina 1, 23
 Sójka Michał 69
 Šrobárová Oľga 128
 Stępień Henryk 74, 89
 Stocka Joanna 117, 126, 139
 Subotowicz Wiesław 60
 Šuráb Marian 88
 Suwiński Eugeniusz 144
 Szrajda Justyna 129
 Szyjkowska Arleta 47
 Śliwińska Magdalena 111
 Ślusarz Robert 100, 103, 105, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146
 Terechowicz Witold 62
 Tomczyk Alicja 124
 Trempała Janusz 78
 Trojanowska Izabella 35, 118
 Turowski Krzysztof 136
 Ułanowska Marta 120
 Urbaniak Wiesław 66
 Vlčková Jarmila 138
 Wasielak Zbigniew 71
 Wegner Walter 71
 Wiatrowski Zygmunt 9, 17, 18, 19, 20, 32, 36, 38, 45, 57, 87
 Wieczorek Ireneusz 47
 Wilczyńska Stefania 50
 Włosiński Marian, ks. 41, 43, 58, 86, 114
 Wolinski Joseph 76
 Worowski Krzysztof 119
 Wróbel Adam 13, 34
 Wróblewska Dorota 91
 Wróblewski Roman 53
 Wrótniak-Przesiecka Wioletta 100
 Zadroga Bohdan 68
 Zareba Izidor 79
 Zasada Zdzisław Jan 96
 Zielińska Jolanta 103, 131
 Zieliński Marek 103, 120
 Zieliński Piotr 105
 Ziółkowska Barbara 2
 Żebrowski Jan 14, 54

Indeks przedmiotowy

- Absolwenci pedagogiki 18, 19
 – kariera — badania 17
- Aktywność fizyczna — dzieci w wieku
 przedszkolnym 110
 – seniorzy 101
 – zawodowa — seniorzy 89
- Bibliografia zawartości publikacji — Wyższa
 Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
 we Włocławku 2
- Badania naukowe 57
- Ból — kręgosłup 143
- Ból lędźwiowego odcinka kręgosłupa — le-
 czenie 115
- Budownictwo 59
- Chrześcijaństwo 76
- Cukrzyca typu 2 119
- Deformacje ścian — przyczyny 59
- Diagnozy i interwencje pielęgniarские we-
 dług ICNP 130
- Domy Pomocy Społecznej — podopieczni
 52, 92
- Drama literacka — scenariusz zajęć warszta-
 towych 12, 22
- Dyskopatia lędźwiowo-krzyżowa — leczenie
 106
- Dzieci starsze — hospitalizacja 127
- Dziecko — prawo 1, 23
- Dziecko w wieku przedszkolnym — aktyw-
 ność fizyczna 110
- E-wykluczenie 79
- Edukacja — pacjenci 108
- Edukacja pedagogiczna 20
- Edukacja seksualna według Janusza Korcza-
 ka 35, 118
- Endoproteza kolana 128
- Etyka lekarska 114
- Eurokody — budownictwo 64
- Ewangelizacja 82
- Gruźlica 108
- Guzy mózgu — jakość życia 105
- Homiletyka — 88
- Hydroenergetyka — województwo kujaw-
 sko-pomorskie 67
- Infekcje — układ nerwowy 111
- Jakość życia — choroba 105
 – pacjenci 116
- Jan Paweł II — nauczanie 114
- Jastrzębia Góra — ochrona klifów 60
- Kinezyterapia 115
- Klify — Jastrzębia Góra — Polska — ochrona
 60
- Koło Naukowe „Warsztaty Korczakowskie” 47
- Kompozyty polimerowe 61
- Komunikacja lądowa — bezpieczeństwo 71
- Komunikacja pielęgniarki z pacjentem 146
 – z rodziną 146
- Konstrukcje 61
- Korczak Janusz 5, 6, 7, 21, 28, 29, 33, 35, 43,
 53, 54, 81, 86
 – lingwista 13, 34
 – pedagog 14, 30, 31
- Kręgosłup — ból 143
 – leczenie 137
- Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzecie-
 go Wieku 48, 90
- Kultura — wartości 15, 25, 95
- Leczenie uzdrowskawe 119
- Logistycy 62
- Ludzie starzy — aktywność 85, 87
 – dyskryminacja ze względu na wiek 78
 – funkcjonowanie 78, 123
 – stereotypy 56, 98
- Mechanika 72
- Mediacje 55, 93
- Metodologia badań — nauki techniczne 42,
 65
- Nanotechnologia 100
- Nauczyciele nauczania początkowego 27, 80
- Nauki techniczne 73
- Niepełnosprawni — readaptacja 2009–2012 r.
 126
 – sport 123
- Noworodki — opieka pielęgniariska 122
- Opieka 40
- Opieka długoterminowa 129
- Opieka — ludzie starzy 39
- Pacjenci — edukacja 108
 – jakość życia 116
 – komunikacja 146
- Pacjenci szpitalnych oddziałów ratunko-
 wych 104
- Palisady — Zatoka Gdańska 68
- Pedagogia 21
- Pedagogika 21, 36, 58
- Pedagogika — nauczanie 36
- Pedagogika kultury 15, 25
- Pedagogika opiekuńcza 31, 33, 84
- Pęcherz moczowy — dysfunkcje neurolo-
 giczne 102
- Pielęgniarki
 – komunikacja 146

- stres 133
- Pielęgniarstwo 113, 125, 146
- Pielęgniarstwo pediatryczne 138
- Pierre’a Robina sekwencja 122
- Polimery 61
- Polityka gospodarcza 74
- Poradnictwo małżeńskie 44
- Porowate łożyska spiekane — praca 66
- Prawa dziecka 1, 23
- Projektowanie budowlane — normy 64
- Projekty edukacyjne 47
- Promocja zdrowia — pielęgniarki 125
- Przemieszczenia pionowe obiektów — a temperatura 70
- Przysięga Hipokratesa 140
- Rdzeń kręgowy — uszkodzenia 102
- Regionalny Program Aktywności Fizycznej Seniorów — Włocławek 101
- Rehabilitacja — endoproteza kolana 128
- Rozwój człowieka — starość 109
- Rynek pracy — a edukacja 45
- Seniorzy 91, 99, 106, 144
 - badania sprawności — test Fullertona 103, 120
 - funkcjonowanie — Włocławek 145
 - opieka 39, 52, 92
 - patriotyzm 97
- Silniki — praca 69
- Siłownik hydrauliczny — model 63
- Sport — niepełnosprawni 132
 - urazy czaszkowo-mózgowe 139
- Sprawność fizyczna — kobiety — badanie 120
- Starość — 142
 - stereotypy 56, 98
- Starzenie się 142
- Stereotypy — wychowanie 51
- Stres — pielęgniarki 133
- Stwardnienie rozsiane 115, 130, 135
- Szkolnictwo wyższe 38
- Szkolnictwo wyższe — wykłady 24
- Szkoła niepubliczna — edukacja pedagogiczna 20
- Święty Florian 96
- Teatr dziecięcy 16
- Teatr młodzieżowy 16
- Temperatura — wpływ na przemieszczanie pionowe obiektów 70
- Test Fullertona — seniorzy — badanie 103, 120
- Udar krwotoczny mózgu 107
- Udar mózgu — leczenie 136
- Udar prawej półkuli mózgu — zaburzenia mowy 131
- Układ nerwowy — choroby 141
 - infekcje 111
- Uniwersytet Trzeciego Wieku 144
- Urazy czaszkowo-mózgowe 117
 - punktacja Glasgow Coma Scale 104
 - sport 139
- Wartości 37, 46, 75, 83
 - chrześcijańskie 82
 - kulturowe 15, 25, 95
- Wcześnieiki — termoregulacja 134
- Wilczyńska Stefania 10, 11, 21, 29, 49, 50
- Witamina D — wpływ na układ nerwowy 141
- Włocławek — seniorzy 99, 145
- Włosński Marian, ks. — bibliografia 3, 4
 - biografia 4
 - pedagog 8, 9, 32
- Województwo Kujawsko-Pomorskie — seniorzy 91
- Wychowanie 40, 41
 - stereotypy 51
- Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
 - absolwenci 19
 - publikacje 2
- Zaburzenia mowy o typie afazji 131
- Zacharenko Aleksander 6, 28
- Zajęcia warsztatowe — pedagogika 12, 22
- Zatoka Gdańska — palisady 68
- Zbrodnia Katyńska — Kujawy 94
 - Pomorze 94
- Zdrowie — profilaktyka — seniorzy 101
- Żylne owrzodzenia podudzia 124

INFORMACJE O AUTORACH

Robert Bielecki — mgr, pedagog, wykładowca KSW we Włocławku

Viktorija Bondar — mgr, Czerkaski Uniwersytet Narodowy im. Bohdana Chmielnickiego

Joanna Borowiak — dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych KSW we Włocławku, samorządowiec, poseł na Sejm RP VIII kadencji — członek Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Podkomisji Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Tomasz Borowiak — dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych KSW we Włocławku, koordynator Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej przy KSW we Włocławku

Paweł Jurkiewicz — mgr pedagogiki rewalidacyjnej, certyfikowany terapeuta integracji sensorycznej, właściciel Centrum Diagnostyczno-Terapeutycznego „Praxis” we Włocławku

Oleksandr Kuczaj — dr hab., Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie

Tetiana Kuczaj — dr hab., Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie

Larysa Lukianova — prof. dr hab., dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych Państwowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Joanna Osowska — mgr, pedagog specjalny, nauczyciel w szkole integracyjnej

Beata Płaczkiewicz — dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych KSW we Włocławku

Maria Połuszna-Owczar — dr n. med., psycholog, adiunkt Wydziału Nauk o Zdrowiu KSW we Włocławku

Jarosław Pułanecki — mgr, dyrektor Domu Pomocy Społecznej we Włocławku

Ireneusz Jan Pyrzyk — dr, prof. nadzw. KSW we Włocławku, pedagog o specjalności opiekuńczo-wychowawczej

Zygmunt Wiatrowski — prof. zw. dr hab., doktor honoris causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, filatelista

Lidia Anna Wiśniewska — dr nauk humanistycznych, psycholog, adiunkt w Katedrze Psychologii na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Jolanta Zielińska — mgr, logopeda, wykładowca KSW we Włocławku

Marek Zieliński — dr nauk o kulturze fizycznej, II stopień specjalizacji zawodowej, adiunkt Wydziału Nauk o Zdrowiu KSW we Włocławku

Barbara Ziółkowska — mgr, starszy kustosz Biblioteki Głównej KSW we Włocławku

Mirosława Żbikowska — mgr, pedagog i logopeda Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku, wiceprzewodnicząca Włocławskiego Oddziału Nr 31 Polskiego Towarzystwa Dysleksji