

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

ROK XXIII

KRAKÓW, LIPIEC–GRUDZIEŃ 2023

NR 2



ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI
I UZDOLNIENÍ DZIECI
W WIEKU SZKOLNYM

Pod redakcją
Joanny Aksman

„Państwo i Społeczeństwo”

czasopismo Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
panstwoispoleczenstwo.pl

Czasopismo punktowane w rankingu

Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Index Copernicus International (40 punktów)

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:

Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Rada Naukowa: *Maria Kapiszewska, J. Krzysztof Lenartowicz, Zbigniew Maciąg, Grzegorz Zieliński*

Redaktor naczelny: *Jacek M. Majchrowski*

Redaktor statystyczny: *Piotr Stefanów*

Redaktor statystyczny numerów „Państwo i Społeczeństwo – Medycyna i Zdrowie Publiczne”:

Elżbieta Broniatowska

Sekretarz redakcji: *Halina Baszak Jaroń*

Sekretarz redakcji numerów „Państwo i Społeczeństwo – Medycyna i Zdrowie Publiczne”: *Maria Konturek*



Adres redakcji:

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, bud. A, pok. 218; bud. B, pok. 120
30-705 Kraków

tel. (12) 25 24 665, 25 24 663, 25 24 608

e-mail: oficina@afm.edu.pl

© Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2023

e-ISSN 2451-0858 – wersją pierwotną czasopisma jest wydanie elektroniczne

ISSN 1643-8299 – wersja czasopisma drukowana na żądanie

Półrocznik „Państwo i Społeczeństwo” jest w pełni otwartym czasopismem
(Open Access Journals) wydawanym na licencji CC BY-NC-ND 3.0 PL

Redakcja językowa: *Carmen Stachowicz*

Korekta: *Filip Rekucki-Szczurek*

Projekt okładki: *Maria Petri*

Skład i łamanie oraz opracowanie materiału ilustracyjnego: *Oleg Aleksejczuk*

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo
skracać tekstów przeznaczonych do druku. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii
recenzentów.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

SPIS TREŚCI

Joanna Aksam : Rozwijanie zdolności i uzdolnień dzieci w wieku szkolnym. Wprowadzenie	5
---	---

STUDIA I ARTYKUŁY

CZĘŚĆ I:

WARUNKI POZYTYWNEGO ROZWOJU ZDOLNOŚCI I UZDOLNIEŃ DZIECI ORAZ JEGO BARIERY

Teresa Olearczyk : Cisza w procesie wspierania rozwoju ucznia w młodszym wieku szkolnym.....	11
Ewelina Szlachta : Filozofowanie jako czynnik stymulujący rozwój myślenia dywergencyjnego u dzieci w młodszym wieku szkolnym	29
Anna Badora : Uczeń zdolny w środowisku i społeczności lokalnej	45
Ewelina Winiarczyk-Waleniak : Rozwijanie zdolności uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym	59

CZĘŚĆ II:

PROGRAMY I INNE PROPOZYCJE DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH DLA DZIECI ZDOLNYCH I UZDOLNIONYCH

Danuta Skulicz : Autorskie programy kształtowania postaw twórczych oraz rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.....	79
Wojciech Walat : Zastosowanie programu edukacyjnego Edu-Matrix w rozwijaniu myślenia komputacyjnego uczniów klas I-III szkoły podstawowej – sprawozdanie z badań pilotażowych.....	105
Marta Buk-Cegiełka : Inspirowanie dzieci do twórczości literackiej na I etapie edukacyjnym	123
Joanna Aksam : Kształtowanie umiejętności do budowania samoświadomości u dzieci zdolnych plastycznie – uczestników projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja” (porównanie badań ilościowych i jakościowych)	139
Marcin Cziomer : Rozwiązania kreatywne w edukacji plastycznej w pracy z dzieckiem uzdolnionym na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – doświadczenia wybranych szkół.....	163
Ewa Donesch-Jeżo, Ewa Krysakowska-Budny : Rola sztuki w nauczaniu języka obcego dzieci uzdolnionych językowo	179

Andrzej Rokicki: Aktywność fizyczna i uzdolnienia sportowe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	189
SPRAWOZDANIA:	
PEDAGOGICZNE DZIAŁANIA POPANDEMICZNE I ADAPTACYJNE	
Joanna Bierówka, Yelyzaveta Tereshonok: „Mini Akademia” – projekt Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego dla dzieci, które w wyniku agresji Rosji na Ukrainę musiały emigrować do Polski	207
Artur Dobrzański: Historia i społeczne znaczenie teatru akademickiego Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego	209
Iwona Szyniec: „Tutoring szansą spersonalizowanego rozwoju studenta” w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w latach 2019–2023 w ramach realizacji projektu „Nauczyciel 5.0 nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej”	221
Agnieszka M. Sendur: Seminarium dydaktyczne „ <i>Flipped classroom</i> , czyli uczenie do góry nogami”. Kilka słów o wydarzeniu	229
Lista recenzentów	235
Instrukcja przygotowania artykułów	237

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-000

ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI I UZDOLNIEŃ DZIECI W WIEKU SZKOLNYM. WPROWADZENIE

Joanna Aksman

dr, prof. KAAFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0002-9333-7723>

Tematyka najnowszego numeru „Państwa i Społeczeństwa” dotyczy jednego z ważniejszych obszarów we współczesnej edukacji, którym jest rozwijanie zdolności i uzdolnień dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci w młodszym wieku szkolnym. Już od lat 70. XX w. w programach kształcenia podkreśla się wagę wielostronnego rozwoju uczniów za sprawą teorii ogłoszonej przez wybitnego polskiego pedagoga-dydaktyka Wincentego Okonia¹. Obecnie, kierując się nadal tą teorią, pedagodzy coraz częściej wskazują na konieczność stwarzania szczególnych warunków rozwoju uczniom o specyficznych problemach edukacyjnych. Wśród tych dzieci są także dzieci zdolne i uzdolnione. Warto już na początku wyjaśnić, że:

- pojęcie „zdolność” dotyczy zdolności ogólnych, sposobów rozumowania i przetwarzania poznawanych informacji – to zazwyczaj zdolności do uczenia się, zdolności szkolne lub akademickie;
- pojęcie „uzdolnienie” kojarzone jest ze zdolnościami specjalnymi w obrębie określonej dziedziny np. literackiej, matematycznej, muzycznej, plastycznej, sportowej;

¹ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967; powtórzona i rozbudowana wersja teorii wielostronnego kształcenia pojawiła się także w licznych późniejszych publikacjach Okonia, m.in. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1995.

- pojęcie „talent” dotyczy kompleksu cech indywidualnych zauważanych w określonej dziedzinie, polegających na ponadprzeciętnej zdolności nabywania wiedzy lub sprawności².

Diagnoza zdolności i uzdolnień już w najwcześniejszych etapach edukacji przyczynia się, jak twierdzi Teresa Giza³, do rozwoju społeczeństwa i postępu cywilizacyjnego. Dlatego tak ważna jest podjęta problematyka w kontekście wychowania i kształcenia dzieci zdolnych i uzdolnionych, co wciąż, pomimo zwiększającej się liczby pedagogicznych i psychologicznych analiz badawczych, nie znajduje wyraźnego odzwierciedlenia w istniejących programach kształcenia.

Artykuły w niniejszym numerze zostały zgromadzone wskutek współpracy Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (KAAF) w osobie piszącej te słowa oraz dr hab. Teresy Olearczyk, prof. KAAF, ze społecznością Katedry Dydaktyki, Edukacji Szkolnej i Pedeutologii Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II – prof. dr hab. Krystyną Hałas oraz dr Martą Buk-Cegiełką. Za wspólne debaty nad opisaną problematyką, wymianę poglądów, zaproszenie naukowców z innych jeszcze ośrodków składałam serdeczne podziękowania, mając nadzieję na dalszą współpracę.

Podjęty temat od wielu już lat stanowił problematykę zainteresowań naukowców z Instytutu Pedagogiki KAAF⁴, w związku z tym przedstawiony

² N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 20; *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; M. Kuśpit, *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018.

³ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

⁴ Między innymi *Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży / Педагогічна та суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді*, red. O. Boczarova, J. Aksman, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne–Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010 (t. 1) oraz 2013 (tom 2); *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013; J. Aksman, *Diagnoza i wsparcie dzieci zdolnych plastycznie*, [w:] *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*, A. Doušková, B. Kasáčová a kol., Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, Banská Bystrica 2014, s. 188–213; *eadem*, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie pracy z dziećmi zdolnymi plastycznie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia” 2016, vol. 29, nr 3, s. 135–147; *eadem*, *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021 (w tym reportaż fotograficzny przebiegu eksperymentu), a także płyta DVD *Filmy obrazujące przebieg eksperymentu w trzyletnich badaniach nad kształtowaniem umiejętności życiowych dzieci poprzez innowacyjny model edukacji plastycznej Nauk – Sztuka – Edukacja*

Czytelnikowi numer jest kontynuacją działań wokół refleksji nad pracą z uczniem zdolnym i uzdolnionym. Celem niniejszego zbioru artykułów jest przedstawienie opisywanej problematyki w dwóch częściach: pierwszej, poświęconej warunkom pozytywnego rozwoju zdolności i uzdolnień dzieci oraz jego barier oraz drugiej, skupiającej się na aplikacji istniejących sposobów optymalnej pracy z dziećmi zdolnymi i uzdolnionymi w kontekście działań konkretnych podmiotów edukacyjnych i ich obszarów oddziaływań.

W części pierwszej *Warunki pozytywnego rozwoju zdolności i uzdolnień dzieci oraz jego bariery* o pozytywnych elementach wsparcia rozwoju ucznia zdolnego i uzdolnionego piszą Teresa Olearczyk, która zwraca uwagę na pedagogiczny wymiar ciszy w edukacji, oraz Ewelina Szlachta, która skupia się na stymulowaniu rozwoju myślenia o charakterze twórczym dzieci z wykorzystaniem filozofowania. Z kolei Anna Badora i Ewelina Winiarczyk-Walieniak obok możliwości wsparcia dzieci zdolnych i uzdolnionych w swoich tekstach odniosły się także do możliwych barier w swobodnym rozwoju tychże dzieci. Autorki ujęły swoje refleksje również pod kątem empirycznym, badając wypowiedzi studentów oraz prowadząc badania monograficzne Ośrodka Socjoterapii w Solcu nad Wisłą.

Część druga *Programy i inne propozycje działań edukacyjnych dla dzieci zdolnych i uzdolnionych* składa się z siedmiu artykułów stanowiących opis konkretnych programów edukacyjnych oraz propozycji działań edukacyjnych dla dzieci zdolnych i uzdolnionych w obrębie różnych dziedzin (matematycznej, literackiej, plastycznej, językowej, sportowej). O autorskich programach edukacyjnych kształtowania postaw twórczych pisze Danuta Skulicz, która wyróżnione przez siebie propozycje działań skierowała szczególnie do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Z kolei Wojciech Walat zapoznaje Czytelnika z zastosowaniem ciekawego programu edukacyjnego Edu-Matrix w rozwijaniu myślenia komputacyjnego wśród uczniów klas I–III szkoły podstawowej, a Marta Buk-Cegiełka z konkretnymi, inspirującymi przykładami praktycznych sposobów inspirowania uczniów I etapu edukacyjnego do twórczości literackiej. Kolejne dwa artykuły poświęcone są kształtowaniu uzdolnień plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W pierwszym z nich Joanna Aksman przedstawia proces kształtowania umiejętności do budowania samoświadomości u dzieci zdolnych plastycznie – uczestników projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja”, porównując prowadzone przez siebie badania ilościowe i jakościowe. W drugim Marcin Cziomer opisujący ten rodzaj uzdolnień ukazuje kreatywne rozwiązania w edukacji plastycznej w pracy z najmłodszymi dziećmi w przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej. Autor odniósł się do przykładów z polskich i węgierskich szkół. Kreatywne sposoby nauczania języka obcego u dzieci uzdolnionych językowo, szczególnie wykorzystanie sztuki w tej kwestii, w swoim tekście opisują z powodzeniem Ewa Donesh-Jeżo i Ewa Krysakowska-Budny.

(klasa I,II,III) oraz film podsumowujący realizację modelu NSE – scenariusz i konsultacja pedagogiczna: J. Aksman, Societas Vistulana, Kraków 2021.

Na zakończenie Andrzej Rokicki przedstawia analizę programów wspierających uzdolnienia sportowe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Numer zamykają cztery sprawozdania z działań edukacyjnych podejmowanych dla dzieci, młodzieży, studentów oraz dorosłych m.in. w okresie popandemicznym, których celem było wsparcie rozwoju i kształtowania umiejętności społeczno-emocjonalnych. Działania te potrzebne są dla wszystkich, ale mogą także stanowić inspiracje dla osób pracujących z dziećmi i młodzieżą zdolną i uzdolnioną. Joanna Bierówka i Yelyzavetta Tereshonok opisują trzymiesięczny społeczny projekt „Mini Akademia” zorganizowany dla ukraińskich dzieci i *młodzieży* oraz ich mam/opiekunek z porywu serca przez studentów i wykładowców Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w początkach napaści Federacji Rosyjskiej na Ukrainę. Artur Dobrzański w tekście *Historia i społeczne znaczenie teatru akademickiego Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego* przedstawia praktyczne egzemplifikacje pedagogiki teatru w działaniach zainicjowanych w programie studiów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych KAAFM przed pandemią, w jej trakcie i obecnie. Z kolei Iwona Szyniec dzieli się z Czytelnikiem doświadczeniami edukacyjnymi z 4-letniego prowadzenia działań tutoringowych w KAAFM wśród przyszłych nauczycieli/pedagogów szkolnych. Personalizacja kształcenia nauczycieli z elementami tutoring jest, jak wykazały wnioski z przeprowadzonych badań, wielką szansą na pełniejszy rozwój przyszłych nauczycieli, ale także sposobem na pracę ze zdolnym lub uzdolnionym studentem. Tę część kończy tekst Agnieszki Sendur opisujący ciekawe metodycznie wydarzenie – seminarium dydaktyczne „*Flipped classroom*, czyli uczenie do góry nogami” zorganizowane przez Studium Języków Obcych przy współpracy Instytutu Pedagogiki i Katedry Filologii Angielskiej Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Na zakończenie warto dodać, że staraliśmy się ująć współczesne aspekty problematyki edukacji dzieci zdolnych i uzdolnionych w jak najbardziej szerokim interdyscyplinarnym zakresie. Celem było zatem połączenie doświadczeń naukowców zainteresowanych myślą badawczą z praktycznymi realizacjami oddziaływań skierowanych do tych dzieci. Mamy nadzieję, że numer spotka się nie tylko z zainteresowaniem naukowców, badaczy tej problematyki, ale także będzie inspiracją do kreatywnych działań podejmowanych przez nauczycieli, wychowawców, edukatorów w placówkach pozaszkolnych oraz rodziców dzieci zdolnych i uzdolnionych.

STUDIA I ARTYKUŁY

CZĘŚĆ I:

**WARUNKI POZYTYWNEGO ROZWOJU ZDOLNOŚCI
I UZDOLNIEŃ DZIECI ORAZ JEGO BARIERY**

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-001

Data wpłyńięcia: 1.07.2023

Data akceptacji: 30.09.2023

CISZA W PROCESIE WSPIERANIA ROZWOJU UCZNIA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Teresa Olearczyk

dr. hab., prof. KAAFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0001-6660-2379>

Streszczenie

Szkoła, której celem jest edukacja i wychowanie, musi m.in. odpowiedzialnie troszczyć się o rozwój każdego ucznia, a zwłaszcza uczniów zdolnych. Obok nauczania, a więc przekazu treści o charakterze dydaktycznym, ważne jest umożliwienie dzieciom i młodzieży osobistego rozwoju, ich pasji i zdolności. Cisza wywiera wpływ na życie zarówno całych społeczeństw, jak i poszczególnych osób. Spotkanie uczniów z ciszą odbywa się w kontekście szeroko rozumianej kultury, w której także szkoła ma poczesne miejsce. Szkoła powinna więc właściwie reagować na zmienione relacje pomiędzy edukacją a ciszą, której nowe formy są obecne w kulturze. Praca w ciszy pozwala na lepsze myślenie, które z kolei ma odzwierciedlenie w jakości działania ucznia. Cisza dotyczy działań mających na celu m.in. pracę nad sobą, nade wszystko jest pomocą w koncentracji, a zatem usprawnia proces uczenia się. Celem artykułu jest wskazanie znaczenia ciszy w rozwoju ucznia w młodszym wieku szkolnym.

Słowa kluczowe: rozwój dziecka, uczeń zdolny, cisza, uczeń w młodszym wieku szkolnym

Silence in the process of supporting the development of a student at a younger school age

Abstract

A school whose goal is education and upbringing must, among others: take responsible care of the development of every student, especially the gifted ones. In addition to teaching – that is transmitting didactic content – it is important to enable children and young adults to develop their passions and abilities. Silence affects the lives of both entire societies and individual people. Students' encounter with silence takes place in the context of broadly understood culture, where the school plays an important role. Therefore, the school should respond appropriately to the changed relationship between education and silence, new forms of which are present in culture. Working in silence allows for better thinking, which in turn is reflected in the quality of the student's performance. Silence applies to actions aimed at, among others: working on yourself, above all, however, it helps one concentrate, and therefore improves the learning process. The aim of the article is to indicate the importance of silence in the development of students at early school age.

Key words: child development, gifted student, silence, student of younger school age

„W każdym z nas panuje cisza. [...]

A kiedy doświadczamy tej ciszy, przypominamy sobie, kim jesteśmy”.

Gunilla Norris

Wprowadzenie

Rozwój człowieka uwarunkowany jest wieloma czynnikami – niektóre z nich są od nas niezależne, na inne mamy wpływ i możemy świadomie wspomagać swój rozwój poprzez ich stymulację.

Dynamizm dziecięcy jest dowodem zdrowia i sprawności dziecka, niemniej potrzebuje ono także odpoczynku, przemienności bycia aktywnym i pasywnym. Warunki, w jakich przyszło żyć młodemu pokoleniu, znacznie zmieniły się, a właściwie są trudno porównywalne do minionych czasów. W wyniku postępu nauki, rozwoju techniki, rozrastania się wielkich aglomeracji, a także zmiany otoczenia przedszkoli i szkół w coraz większym stopniu otacza nas hałas, który bez wątpienia nie sprzyja rozwojowi, a w szczególności koncentracji. Coraz częściej słyszymy o nowych dysfunkcjach, problemach natury psychicznej dzieci i młodzieży, która potrzebuje obecności, bliskości, a także spokoju, by mózg mógł się zregenerować. Wiele dzieci z trudem funkcjonuje w hałasie, który nie jest obojętny dla wrażliwego systemu nerwowego dziecka; nadmierna ilość bodźców powoduje niepokój i utrudnia koncentrację, a czasem nawet ją uniemożliwia. Dzieci nadpobudliwe postrzegane są jako problematyczne, są „etykietowane” i oceniane poniżej swoich możliwości, ponieważ mają trudności ze skupieniem się, koncentracją.

Celem rozważań nad fenomenem ciszy jest omówienie uwarunkowań rozwoju dziecka w kontekście jego zdolności i uzdolnień, budowania zdrowia psychicznego oraz przeciwdziałania zagrożeniom cywilizacyjnym eksponującym hałas, dźwięk, ultradźwięk, szum itp. Celem artykułu jest więc ukazanie znaczenia ciszy we wszechstronnym rozwoju ucznia w młodszy wieku szkolnym.

Cisza i spokój odgrywają znaczącą rolę w procesie rozwojowym i wychowawczym nastawionym na wszechstronny rozwój dziecka, a zarazem pełnią funkcję gwarantów uzyskania możliwie jak najlepszych efektów działań podejmowanych na rzecz jego wychowania i kształcenia.

Koncentrując swoją uwagę na środowisku wczesnoszkolnym i potrzebach rozwojowych dziecka w tym wieku, warto zauważyć, że cisza jest jedną z ważnych kompetencji nauczyciela w relacji wychowawczej z uczniem, a szczególnie z uczniem zdolnym, formowanym w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym, etycznym, duchowym i fizycznym, który dzięki tworzonej sytuacji edukacyjnej może doświadczać odkrywania i przeżywania świata nauki, przyrody, świadomie włączając się w uniwersalną wspólnotę cywilizacji.

Zapewne brzmi to jak truizm, jednak uczeń zdolny to potencjalność i nadzieja dla społeczeństwa oraz nauki. Dzięki nieprzeciętnej inteligencji i wielu talentom może wzbogacać szkołę swoją kreatywnością, nowatorskimi pomysłami; może w istotny sposób przyczynić się do rozkwitu miejsca, w którym przebywa. Jego postawa na pewno zostanie zauważona przez rówieśników, będzie ich inspirować do rozwoju własnego potencjału, pobudzać do działania. Ucznia zdolnego postrzega się poprzez pryzmat wysokich ocen, jakie otrzymuje, a które wskazują na zdolności, choć mogą one być i zwykle bywają wynikiem pilności ucznia, oraz warunków, w jakich proces nauczania przebiega zarówno w szkole, jak i w środowisku rodzinnym.

Dziecko zdolne to dobrodziejstwo dla rodziców, rówieśników, szkoły, a w przyszłości dla społeczeństwa. Jednak czy takie twierdzenie można uznać za pewnik? Czy pojawienie się ucznia zdolnego gwarantuje pomyślność i rozwój wszystkich uczestników procesu edukacyjnego? Opinie są jednoznaczne: oprócz przyjemności, satysfakcji i dumy praca z nieprzeciętnym wychowankiem nieraz przynosi wiele problemów, wątpliwości i wyzwań, chociażby z powodów osobowościowych, wrażliwości, a także dysfunkcji, które nie omijają uczniów zdolnych.

Przychodzimy na świat z tzw. inteligencją płynną (zadatki organiczne), a na jej bazie tworzy się inteligencja skryzalizowana w wyniku nabywania doświadczenia indywidualnego, uczenia się, także szkolnego, w określonym kontekście kulturowym¹.

¹ B. Janiszewska, *Uczniowie zdolni w świetle teorii psychologicznych*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 3, s. 7, https://prowly-uploads.s3.eu-west-1.amazonaws.com/uploads/landing_page_image/image/136598/2c129fb25e3206e1a85e1f39dbf75cc7.pdf [dostęp: 29.11.2023]. Szerzej na ten temat zob.: Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, wyd. 3 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 332; A. Matczak, *Diagnoza intelektu*, Wydawnictwo Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1994.

Howard Gardner wyróżnił aż osiem rodzajów inteligencji: logiczno-matematyczną, językową, przyrodniczą, muzyczną, przestrzenną, ruchową, interpersonalną i intrapersonalną. A zatem uzdolnienia mogą być różnorakie. Główną ideą Gardnera jest fakt, że każdy z nas posiada wszystkie typy inteligencji, ale mamy je rozwinięte w różnym stopniu. Inteligencje uzupełniają się wzajemnie oraz można je rozwijać poprzez rozmaite ćwiczenia, odpowiednie pobudzanie, ale czynnikiem wspierającym ich rozwój są także warunki, w jakich będzie odbywał się proces rozwoju.

W placówkach oświatowych od 1 września 2017 r. obowiązuje rozporządzenie MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i innych placówkach wychowawczych. Rozporządzenie to nie tylko nakłada na szkoły obowiązek udzielania odpowiedniego rodzaju pomocy uczniom mającym różnorodne trudności w nauce, lecz także zwraca uwagę na otoczenie opieką i szczególne zainteresowanie uczniami zdolnymi tak, by nie zaprzepaścić ich potencjału, lecz go rozwijać i stymulować. Problem polega na odróżnieniu uczniów zdolnych od tych, z którymi intensywnie pracują rodzice, oraz tych, którzy mają korepetycje, są zwykle przygotowani do sprawdzianów, prowadzą zeszyty i zazwyczaj otrzymują dobre oceny. Nasuwają się pytania, czym są uwarunkowane zdolności, czym są zdolności jako takie, jakie są ich rodzaje i czym się charakteryzują².

Definicja pojęcia „uczeń zdolny”

Dostępnych jest wiele publikacji, które przedstawiają teoretyczne ujęcie takich zagadnień jak zdolność, inteligencja oraz twórczość dzieci i młodzieży. Ich mnogość wskazuje, jakie bogactwo teorii funkcjonuje w literaturze fachowej³. Głównym wyróżnikiem charakteryzującym uczniów zdolnych jest ich inteligencja.

Uczeń zdolny to taki, który ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia, wysoki poziom twórczy, to znaczy, że charakteryzuje go niepokój poznawczy, umie oderwać się od utartych schematów, potrafi znaleźć się w nowej sytuacji, ma pomysły nowych rozwiązań starych problemów, nie boi się nowych rzeczy⁴.

Zatem materię zagadnienia należy uznać za złożoną.

Większość specjalistów wyróżnia co najmniej dwa kryteria identyfikowania uczniów zdolnych, kryterium psychologiczne i psychopedagogiczne. Kryterium

² B. Janiszewska, *op. cit.*, s. 5.

³ Wśród formalnych teorii zdolności można wymienić: trójpierścieniowy model zdolności Renzulli'ego, wielowymiarowy model zdolności Mönksa, teorię inteligencji wielorakiej Gardnera. Zob. M. Referda, *Zdolności a porażka szkolna: jaką rolę odgrywa osobowość?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019; B. Łubianka, A. Sękowski, *Świat wartości uczniów zdolnych*, red. eidem, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2016.

⁴ M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 54.

psychologiczne związane jest ze stosowaniem badań testowych sprawdzających poziom inteligencji, zdolności specjalnych, a także cech osobowości. Kryterium psychopedagogiczne odwołuje się do osiągnięć ucznia [...] który ma wysokie osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, jest uznawany za zdolnego. [...] Uczniów zdolnych, ze względu na ich specyficzne potrzeby, związane z wysokim poziomem intelektualnym, silną motywacją poznawczą, pogłębionymi zainteresowaniami, możemy zaliczyć do grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a więc specyfika ich rozwoju powinna być uwzględniona w toku kształcenia i wychowania⁵.

Procesy poznawcze ucznia zdolnego

Na tle grupy rówieśniczej dziecko zdolne wyróżnia się w wielu obszarach działalności i często wykazuje przy tym znaczne pokłady wiary w siebie i swoje możliwości. Charakteryzuje się sprawnością funkcjonowania w sferze poznawczej, czy to w dziedzinie nauk ścisłych, przyrodniczych, lingwistycznych, czy też w obszarach sztuk artystycznych i sportowych. Wyróżnia się przede wszystkim umiejętnościami językowymi i doskonałą pamięcią, dzięki której uczy się dużo szybciej, efektywniej, odpowiada poprawnie na postawione pytania, samemu formułując wnikiwe, wręcz dociekliwe zapytania, ponieważ jest ciekawe świata i ludzi⁶. Potrafi świetnie obserwować otoczenie, a w konsekwencji szybko wyciągać poprawne wnioski, wysuwać ciekawe, intrygujące koncepcje. Szybko znajduje rozwiązanie problemu, który się pojawia. Ponadto posiada umiejętność skupienia uwagi przez długi czas na tym, co je interesuje, czyli skutecznie koncentruje się na zadaniu, jest uważne. Przejawia zainteresowania czytelnice, dzięki czemu pogłębia swoją wiedzę, utrwala zasady ortograficzne, przyswaja konstrukcje stylistyczne oraz poszerza słownictwo czynne i bierne, a przede wszystkim buduje swój świat wyobraźni, dzięki któremu jest tak twórcze i niepowtarzalne. Cechuje je oryginalność w myśleniu, mnogość zainteresowań i potrzeba wyrażania swoich uczuć, emocji czy myśli poprzez sztukę. Dziecko zdolne umiejętnie broni swoich poglądów, wykorzystując do tego celu racjonalne argumenty, a także ironię, sarkazm czy poczucie humoru. Często uczniowie zdolni mają problemy z odnajdywaniem się w grupie rówieśniczej z powodu odmiennych zainteresowań czy zachowań.

Rozwój dziecka zdolnego

Korzenie twórczego myślenia tkwią w domu [rodzinnym]. To od rodziców dzieci uczą się, co cenić, jak patrzeć na siebie i innych, gdzie widzieć granice możliwości.

⁵ *Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie*, Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna nr 2, <http://www.ppp2edugdynia.pl/porady/uczen-zdolny-ksztalcenie-i-wychowanie> [dostęp: 29.11.2023].

⁶ M. Partyka, *op. cit.*, s. 54.

Twórcze wychowanie w domu daje tyle samo, jeśli nie więcej, ile daje szkoła w późniejszym okresie⁷.

Rodzice nie zawsze posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności, które mogłyby pomóc im w zrozumieniu i właściwym podejściu do możliwości intelektualnych ich dziecka i popełniają niezamierzone błędy wychowawcze. [...] w imię wyznawanej przez siebie „filozofii wychowania”, nieświadomie niszczą i tłumią zdolności swoich dzieci. Dążąc do realizacji ideału „dziecko grzeczne i posłuszne”, bagatelizują, a nawet tłumią naturalną dużą ciekawość poznawczą i potrzebę eksploracji [otoczenia], poprzez zabranianie pewnych niekonwencjonalnych zachowań, dążności do eksperymentowania, zadawanie zbyt dużej ilości lub „niestosownych pytań”. Powoduje to chwiejność emocjonalną, niepewność, a nawet lęk [u dziecka]. W szkole dzieci takie czują się często zagubione, są nieśmiałe, nie potrafią zaprezentować swoich rzeczywistych możliwości⁸.

Druga grupa rodziców wynosi dziecko na piedestał. „Wychowują je w atmosferze pochwał i podziwu. Starają się także zintensyfikować jego rozwój poprzez różne dodatkowe, często bardzo obciążające zajęcia. Skutkiem tego mogą być takie niepożądane zachowania jak: zbytnia zarozumiałość i pewność siebie, nadmierna dążność do rywalizacji, okazywanie lekceważenia kolegom [...]”, znudzenie zajęciami, niechęć do współpracy i współdziałania w grupie. „Zrozumiałe jest, że w takiej sytuacji [dzieci], dosyć łatwo popadają też w konflikty z otoczeniem”⁹.

Uczniowie zdolni to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które należy rozpoznać i zaspokoić. Celem pomocy jest wspieranie ucznia zdolnego, jego potencjału poprzez stworzenie w szkole takich warunków, aby uczeń mógł w pełni uczestniczyć w życiu szkoły¹⁰.

Cechy osobowości ucznia zdolnego i jego miejsce w społeczeństwie

Paradoksem okazuje się edukacyjna sytuacja dziecka wybitnie zdolnego; w wielu przypadkach obserwowana jest rozbieżność między jego rzeczywistym potencjałem a osiągnięciami szkolnymi. Dzieje się tak zapewne dlatego, że dzieci uzdolnione jako indywidualiści przywiązani do swoich idei, nieustępliwi, nadmiernie skupieni na sobie, często wolą poświęcać czas na interesujące je zagadnienia niż bezrefleksyjnie przyswajać wiedzę w szkole, koncentrują się na tych zadaniach, „które wzbudzają ich zainteresowanie, czasem nawet

⁷ U. Kwiecińska, *Uczeń zdolny*, Szkoła Podstawowa Nr 86 im. Bronisława Czecha, <https://sp86.edupage.org/text/?eqa=dGV4dD10ZWFjaGVycy8tMzImc3VicGFnZT0x> [dostęp: 29.11.2023].

⁸ *Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie, op. cit.*

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ M. Jasińska, *Uczeń zdolny – jak go wspierać*, Librus, 11.04.2022, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/uczen-zdolny-jak-go-wspierac> [dostęp: 29.11.2023].

zaniedbując inne. Odrabianie lekcji nie zawsze traktują jako istotne, ponieważ odczuwają je jako ograniczanie rozwoju własnych zdolności i zainteresowań. [...] Są też przypadki, że dzieci wybitnie inteligentne są bardzo złymi uczniami”¹¹. To poważna strata społeczna. Wiadomo bowiem, że szkolne porażki niekorzystnie wpływają na funkcjonowanie emocjonalne i rozwój osobowości dziecka, a już szczególnie takiego, które cechuje niska lub zawyżona samoocena, egocentryzm czy nieśmiałość, frustracja z powodu braku sukcesów albo słaba umiejętność radzenia sobie z porażkami.

Zatem uczeń zdolny ma więcej niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych niż pozostali¹². Rozbieżność pomiędzy rozwojem poznawczym a psychicznym jest u niego bardziej widoczna niż u pozostałych wychowanków, gdyż dojrzewanie tej sfery nie jest przyspieszone i dziecko reaguje tak jak jego rówieśnicy, a wysoka sprawność intelektualna sprawia, że jest ono traktowane przez osoby dorosłe zbyt poważnie. Uczeń ten wymaga bliskich relacji emocjonalnych, jednak częściej słyszy, że jest mądry niż że jest kochany. Stąd nierzadko miewa problemy nie tylko z najbliższymi, ale i

w kontaktach z rówieśnikami. Nie znajdując partnera o podobnym poziomie intelektualnym [...] okazuje [...] swoją przewagę lub świadomie wycofuje się i pozostaje outsiderem. Niedowartościowani koledzy mogą zwyczajnie zazdrościć zdolnemu jego sukcesów, co czasem prowadzi do otwartych konfliktów w zespole klasowym. Sama osobowość ucznia może być też źródłem problemów emocjonalnych. Radzenie sobie z emocjami, sukcesami i porażkami, wysoko postawiona poprzeczka, relacje z rówieśnikami – to wielkie wyzwania dla psychiki takiego ucznia. Często rodzi to problemy wychowawcze, co przysparza zmartwień [...] wychowawcy, rodzicom i szkolnemu pedagogowi¹³.

Słuszności takiej tezy dowodzi Maria Tyszkowa¹⁴. Pod koniec lat 80. XX w. przeprowadziła ciekawy eksperyment dotyczący nauki szkolnej dzieci o wysokim poziomie inteligencji i poczyniła interesujące spostrzeżenia. We wnioskach obok zinterpretowanych wyników badań dydaktycznych zamieściła również informacje odnoszące się do funkcjonowania geniuszy w grupie. „Okazało się, że w grupie rówieśniczej jaką jest klasa, zajmują oni o wiele bardziej różnicowaną pozycję niż ich przeciętni koledzy. W szkole podstawowej należą do

¹¹ *Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie*, op. cit.

¹² E. Janusz-Bielecka, A. Pawłowska, *Trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym ucznia zdolnego*, <https://sp4.kielce.eu/sites/default/files/pliki/2020/05/uczen-zdolny-trudn-emocj-spol.pdf> [dostęp: 6.12.2023].

¹³ M. Wojnarowska, *Działania szkoły w pracy z uczniem zdolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 7, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4860> [dostęp: 29.11.2023].

¹⁴ Zob. M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1: *Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

znacznego odsetka uczniów cieszących się uznaniem i sympatią, ale większość z nich cieszy się bardziej uznaniem niż sympatią. Natomiast w szkołach średnich kształtuje się to już odmiennie. Niestety duży odsetek młodzieży zdolnej w omawianych badaniach znalazł się w grupie izolowanych (79%) i odrzuconych (60%). Jest to oczywiście zjawisko niekorzystne, powodujące konsekwencje w postaci przykrych przeżyć emocjonalnych, a także niekorzystnych zachowań [...], jak np. tendencje do izolowania i zamykania się w sobie lub skłonność do nadmiernego konformizmu i ukrywania swoich możliwości [...] celem uzyskania akceptacji grupy. Zauważa się też taką prawidłowość, że młodzież zdolna traci na sympatii wraz z wiekiem [...]”. Jednak warto podkreślić, że bez względu na wiek ucznia zdolnego, jego „pozycja w grupie społecznej zależy w bardzo znacznym stopniu od cech osobowości [...]”, jakie prezentuje. „Najczęściej cieszy się sympatią ze względu na użyteczność dla klasy, a więc można zaryzykować twierdzenie, że jest traktowany dosyć instrumentalnie. Akceptacji przez klasę sprzyjają też, takie cechy osobowości, które upodabniają młodzież zdolną do przeciętnych uczniów m.in. niestałość uczuciowa i zaniżona samoocena. Ta ostatnia sprawa, że subiektywnie nie odczuwają oni swojej przewagi intelektualnej nad przeciętnymi rówieśnikami, co ułatwia im wzajemne kontakty i powoduje, że są postrzegani jako skromni, koleżeńscy”¹⁵.

„Dzieci zdolne od wczesnego dzieciństwa potrzebują pomocy otoczenia i właściwego stymulowania rozwoju: poznawczego, emocjonalnego, psychomotorycznego i społecznego”¹⁶, a problem, „jak organizować edukację dziecka zdolnego, aby nie traciło kontaktu ze swoim naturalnym środowiskiem rówieśniczym, nie doświadczało przykrych przeżyć i izolacji z racji specyfiki swojego rozwoju i maksymalnie wykorzystało swój potencjał zdolności”¹⁷, jest wciąż aktualny.

Nadpobudliwość u dzieci zdolnych

„Wszystkie głębokie myśli – tak jak wszystkie emocje
z nimi związane – poprzedza cisza”.

Herman Melville

Obraz deficytów dziecka zdolnego byłby niepełny, gdyby obok niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych nie wspomnieć o nadpobudliwości¹⁸, która może się ujawniać w różnych obszarach. Nadpobudliwość psychoruchowa jest

¹⁵ *Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie, op. cit.*

¹⁶ U. Kwiecińska, *op. cit.*

¹⁷ *Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie, op. cit.*

¹⁸ T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci: prawie wszystko co chcielibyście wiedzieć. Książka dla rodziców, nauczycieli i lekarzy*, Bifolium, Lublin 1999.

zjawiskiem często spotykanym u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Jej przyczyny są różne, podobnie jak jej przejawy. W sferze intelektualnej i wyobraźniowej nadpobudliwość uwidacznia się poprzez liczne pytania kierowane do dorosłych, często abstrakcyjne i trudne intelektualnie, a także budowanie niezwykle światów wyobraźniowych rodem z krainy fantazji. Nadpobudliwość w sferze sensomotorycznej przejawia się w nadwrażliwości zmysłów na hałas, dotyk, światło, w impulsywnym zachowaniu podczas lekcji czy w braku spokoju wewnętrznego. Natomiast nadpobudliwość ruchowa uwidacznia się w nadmiernej ekspresji, kręceniu się w ławce szkolnej, przeszkadzaniu na lekcjach, niezdyscyplinowaniu. Zwiększoną ruchliwość można zauważyć szczególnie podczas pracy nad ciekawym zadaniem. Z tym rodzajem nadaktywności ściśle wiąże się nadpobudliwość psychomotoryczna. Określa się ją jako dekoncentrację uwagi i brak skupienia, co jest związane z częstym zamyśleniem się lub prowadzeniem rozmów z innymi uczniami. I choć zewnętrze dziecko zdolne sprawia wrażenie niezainteresowanego, to dzięki dużej podzielności uwagi drażni interesujące go aspekty poruszanych zagadnień, błyskawicznie rozwiązuje nowe zadania, redaguje długie opowiadanie czy też spontanicznie układa wiersz.

Wychowując i kształcąc dzieci zdolne, należy mieć świadomość ich cech inności, charakterystycznych dla tej grupy dzieci. O indywidualności dziecka świadczą zachowania, które określa się jako „nadpobudliwość” lub „nadwrażliwość”. Można wyodrębnić:

- nadpobudliwość intelektualną,
- nadpobudliwość wyobraźniową,
- nadpobudliwość emocjonalną,
- nadpobudliwość zmysłowo-sensoryczną,
- nadpobudliwość psychomotoryczną.

Wybranymi wskaźnikami nadwrażliwości są m.in.: łatwość popadania w konflikty z otoczeniem, brak nawyków systematycznej pracy, wyższy stopień neurotyzmu, brak emocjonalnego zrównoważenia, nadmierna próżność i pewność siebie, brak identyfikacji z grupą, skłonność do dominacji, egoizm, skrytość, skłonność do izolacji, agresywność¹⁹.

W szkole jednak takie zachowania są oceniane jako niezgodne z przyjętymi regułami i wymaganiami. Zatem nasuwa się pytanie, w jaki sposób pomóc uczniowi o wybitnych uzdolnieniach, pamiętając, że człowiek, który je posiada, powinien czynić z nich właściwy użytek dla siebie i dla innych.

¹⁹ J. Szada-Borzyszkowska, *Sytuacja dziecka zdolnego w szkole*, [w:] *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, red. M. Wróblewska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2008, s. 92, <https://docplayer.pl/8774928-Sytuacja-dziecka-zdolnego-w-szkole.html> [dostęp: 29.11.2023].

Kilka refleksji na temat współczesnej edukacji

Obecna kondycja szkoły/edukacji jest istotnym czynnikiem rzutującym na efekty wiedzy oraz kulturę zachowania dzieci i młodzieży; niewątpliwie wymaga odrębnej, szerszej refleksji, na którą – ze względu na zakres tematyczny artykułu – nie ma miejsca. Zaznaczyć jednak należy, że takie rozważania powinny dotyczyć zarówno form, jak i treści nauczania i wychowania. Choć już teraz z całą stanowczością można stwierdzić, że wychowanie bezstresowe i nieustające reformy, w których funkcjonują zagubieni uczniowie, nie dały pozytywnych rezultatów; należy jednak zaryzykować tezę, że w dłuższej perspektywie może to ulec zmianie, ale pod pewnym warunkiem, tj. jeżeli mądrzy nauczyciele będą mieli głos i wezmą w swoje ręce pracę z uczniem zdolnym. Warto jednak stale pamiętać o tym, że rysujące się na horyzoncie korzystne perspektywy to tylko możliwości, które można wykorzystać, ale można je też stracić. Konieczne wydaje się wprowadzenie tzw. dyscypliny pozytywnej, która będzie pomocą w obniżeniu poziomu hałasu, szumu, przyczyniając się do łatwiejszej koncentracji i uwagi uczniów.

Edukacja włączająca, czyli integracja „na siłę” nie przyniosła dobrych skutków – zdolni uczniowie trwonią czas na lekcji, a naukę kontynuują w komercyjnych klubach, na zajęciach dodatkowych, korepetycjach lub w elitarnych szkołach prywatnych, z kolei słabsi pochłaniają całkowicie uwagę i troskę nauczycieli, przygotowujących dodatkowo plany naprawcze czy sprawozdania z pracy wyrównawczej. Taka sytuacja nie służy ani uczniom, ani nauczycielom; tracą na niej i zdolni, i mniej zdolni.

Coraz więcej nauczycieli odchodzi z zawodu, obniża się poziom nauczania na każdym etapie, czego efektem jest chociażby coraz słabsze przygotowanie kandydatów na studia. Bycie pedagogiem pozwala zrozumieć potrzebę wsparcia rozwoju uczniów, którzy nie mają wybitnych zdolności i napotykają na duże trudności edukacyjne, ale możliwe jest założenie, że nie można tego realizować kosztem dobra innych uczestników zajęć. Najwyższa pora, aby znaleźć nowe rozwiązania strukturalne dające szanse wszystkim uczniom, choćby postawić na rozwój różnych stopni i typów kształcenia. Stopniowalność nauczania wydaje się rozsądną inicjatywą. Równocześnie warto postulować o szczególne rozwiązania mające na uwadze rozwój ucznia zdolnego, który wymaga wiele troski i pracy nauczyciela.

Do tej pory wieloletnie niespójne działania dotyczące reform w edukacji nie przyniosły zadowalających przeobrażeń, warto więc przeanalizować sytuację i postawić pytanie: W jaki sposób wykorzystać dotychczasowe bolesne doświadczenia edukacyjne w procesie zmian? Propozycją dla reformatorów systemu oświaty jest refleksja w ciszy, tak potrzebna tu i teraz.

Aby doszło do korzystnych zmian, a nie szeregu niepowiązanych ze sobą spontanicznych incydentów, niepodlegających głębszej refleksji lub, co gorsza,

poddanych pseudorefleksji, niewątpliwie konieczne są atrybuty trwałości i drożności w edukacji.

Po tych wstępnych przemyśleniach dotyczących potrzeby zapewnienia stabilności edukacji trzeba zwrócić uwagę na sprawy pierwszorzędnej wartości. Należy do nich ciągłość nauczania opartego na jednakowych wartościach oraz na odnoszących się do nich wydarzeniach i procesach mających miejsce w przeszłości i jasno zarysowanych we wspólnej przestrzeni fizycznej i symbolicznej, szerzej – w przestrzeni kultury, a nade wszystko cywilizacji. W takim społeczeństwie koniecznością jest nakreślenie wizji wspólnej, dobrej przyszłości edukacyjnej, wizji zintegrowanej, ale realizowanej głównie na podstawie analizy procesów rozwojowych uczniów i ich potrzeb oraz kultury zachowań, której braki są coraz bardziej widoczne. Równocześnie należy wskazać w nieodległej przyszłości pewien przybliżony, nie nadmiernie detaliczny proces integracji uczniów z nauczycielami i rodzin ze szkołą (niemający nic wspólnego z biurokratycznym czy jakimkolwiek innym centralizmem i unifikacją), a także sposób i metody współdziałania najważniejszych instytucji odpowiedzialnych za wychowanie i wykształcenie społeczeństwa.

Stworzenie równowagi edukacyjnej jest konieczne: przemawia za tym racja państwa, ale nade wszystko potrzeba zrównoważonego rozwoju człowieka – ucznia (i nie tylko). Zatem zrozumienie przez rządzących krajem przyczyn względnego i ciągłego zagrożenia dla edukacji to dobry kierunek zmian. Niewątpliwie wymagane jest w przyszłości uzyskanie głębszego rozeznania i refleksji, że najistotniejszym, długofalowym i zasadniczym wyzwaniem będzie racjonalna ewolucyjna zmiana.

W związku z powyższym konieczna jest determinacja i wytrwałość przy pełnej wiedzy, że w przyszłości będziemy mieli do czynienia z procesami długiego trwania; z tego powodu powinno obowiązywać podejście etapowe. Nie wymyślimy systemu natychmiast, jednorazowo i przy biurku centralnego planisty. W dużej mierze nastąpią procesy organiczne – choć na ogół powolne, ale przynoszące trwałe i pozytywne rezultaty. Niezbędne jest zatem zrozumienie, że edukacja i wychowanie młodego pokolenia to nie doraźne działanie, a długofalowy proces. Na usta cisną się pytania: jak długo może on trwać? obejmie jedno pokolenie czy więcej? co zrobić, by uzyskać długotrwałe i wymierne rezultaty przemian? jaki jest poziom wiedzy i kultury nauczycieli, szczególnie w szkolnictwie podstawowym, wczesnoszkolnym, zwłaszcza że kolejne reformy nie przyczyniły się do „wykształcenia”, a raczej „kształcenia” poprzez „dyplomowanie”.

Nie próbując całościowo odpowiedzieć na te frapujące, a zarazem trudne pytania, trzeba zauważyć, iż u źródeł obecnego stanu tkwi pomylenie przyczyn kryzysu szkolnictwa z jego skutkami, a nade wszystko niedocenienie głębokich i uniwersalnych propozycji rozwoju edukacji o charakterze duchowym, kulturowym i cywilizacyjnym. W szczególności należy się wyzybyć myśli, którą można nazwać wielką iluzją, że szybko rozwiążemy problemy kształcenia i wychowania.

Trzeba najpierw wskazać błędy i ich przyczyny, a w nadchodzących trudnych miesiącach i latach tworzyć silne, zdrowe i trwałe powiązania, przynoszące niezmienne korzyści dla uczniów i nauczycieli, tworzyć dobre szkoły o różnym charakterze, możliwie odformalizowane, ale operujące różnymi metodami i typami powiązań. Należy stosować podejście organiczne i etapowe. Istotne znaczenie ma wykorzystanie dobrych i nieudanych doświadczeń z przeszłości, a nade wszystko unikanie nihilizmu praktykowanego na ogromną skalę, zwłaszcza w dużych miastach, a także spojrzenie w niepewną przyszłość i zastanowienie się, jakiej wiedzy będzie uczeń potrzebował, nie zapominając o kulturze bycia.

Pedagogika ciszy

Z pomocą zarówno dla uczniów zdolnych, ich nauczycieli, wychowawców, jak i reformatorów oświaty przychodzi cisza, w wymiarze psychicznym czy duchowym rozumiana jako spokój, wyciszenie myśli i emocji. Dzięki temu możliwe jest poznanie siebie: „Istota ciszy jest nierozzerwalnie związana z potrzebą odkrywania i kształtowania własnej osobowości”²⁰. Warto wiedzieć, że cisza wywiera zarówno wpływ na życie poszczególnych osób, jak i całych społeczeństw, jest elementem kultury bycia i zachowania.

Spotkanie uczniów z ciszą odbywa się obecnie w ramach kultury (szeroko pojętej), w której i szkoła ma swoje miejsce. Z tego powodu reakcja szkoły powinna być adekwatna do sytuacji, którą są zmieniające się relacje na linii kultura–cisza oraz formy ciszy. I chociażby z tego powodu szkoła powinna wprowadzać do programu nauczania ciszę, która z jednej strony przygotowuje uczniów do podmiotowego, odpowiedzialnego i kompetentnego uczestnictwa w kulturze; z drugiej strony powinna zaopatrzyć ich w odpowiednie narzędzia, na które składają się takie wartości jak cisza interpretowana jako ład wewnętrzny wspierający samodyscyplinę, który sprzyja nauce i kształtowaniu pożądanych społecznie cech, dzięki którym będą oni zdolni do rozróżniania tego co dobre i co złe.

Zauważamy, że świat ulega obecnie szybkim przeobrażeniom. Dynamika przemian stawia jednostkę przed okolicznościami, które wymagają nowych kompetencji. By poznawać i rozumieć zmieniającą się rzeczywistość, potrzebne jest uzyskanie intelektualnej niezależności refleksyjnego myślenia, czemu sprzyja cisza.

Proces rozumienia obejmuje: po pierwsze – selekcję otrzymanych danych, eliminującą informacje nieważne; po drugie – nadanie sensu informacjom uznanym za istotne, co polega na znalezieniu całości, w której kontekst mogą być włączone (konkret rozumiemy przez odniesienie do całości); po trzecie – wychwycenie i ocenę technik

²⁰ T. Olearczyk, *Pedagogia ciszy*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 41.

manipulacyjnych zawartych w danym przekazie. Wszystko to wymaga od nas następujących kompetencji:

- znajomości norm i wartości służących jako kryteria selekcji;
- posiadania obszernej puli kulturowo ważnych całości i wzorów interpretacyjnych;
- abstrakcyjnego myślenia wykraczającego poza myślenie operacyjne;
- intelektualnej plastyczności umożliwiającej wychodzenie poza znane schematy;
- krytycznego myślenia pozwalającego dostrzec jawne i ukryte założenia danego przekazu, leżące u podstaw manipulacji, indoktrynacji czy propagandy²¹.

O konieczności kształtowania w uczniach potrzeby ciszy mówi się coraz częściej, jest to jednak nadal wyzwanie pedagogiczne wymagające przemyślanej i systemowych rozwiązań. Centrum argumentacji antropologicznej stanowi założenie, że niezmiennym elementem życia człowieka jest doświadczanie różnego poziomu dźwięku i ciszy, który niejako wiąże się z ludzką codziennością. Specjaliści wszystkich dziedzin potwierdzają, że hałas (ten zewnętrzny i wewnętrzny, który przejawia się niepokojem psychicznym) jest wielce szkodliwy. Psycholodzy podkreślają, że ma on negatywny wpływ na poziom koncentracji oraz zdolności przyswajania informacji; odbiorcy nie słyszą komunikatów do nich kierowanych. Przebywanie w ciągłym szumie podnosi ciśnienie krwi, może wywoływać niepokój, rozdrażnienie, a nawet agresję. Po spędzeniu kilku godzin w hałasie ucho ludzkie potrzebuje wiele czasu, aby przejść proces rehabilitacji.

Warto wspomnieć w tym miejscu, że wszystkie kraje europejskie wśród priorytetów w dziedzinie edukacji zapisały kwestie zdrowia psychicznego młodego pokolenia. Uzasadnienie obecności kultury ciszy w przestrzeni publicznej pozwala wskazać pozytywną rolę ciszy w życiu dzieci i młodzieży oraz możliwy udział ciszy w realizacji celów edukacyjnych szkoły.

Cisza może pomóc uczniom w kształtowaniu kompetencji interpretacyjnych i umiejętności postrzegania rzeczywistości z perspektywy wiedzy o wartości ciszy i jej oddziaływaniu na system nerwowy. W związku z tym szkoła zyskuje na znaczeniu, a cisza staje się wartością w pracy z każdym, również zdolnym uczniem.

„Argumentacja taka [przemawiająca za wprowadzeniem do programów nauczania pojęcia ciszy] potrzebna jest zarówno samym wychowawcom, by mogli uzasadnić swoje działanie wobec określonych [...] [uczniów, również zdolnych], którym często brakuje motywacji do podjęcia trudu samowychowania”²². To oni właśnie powinni zostać głównymi beneficjentami dobrze zaprojektowanego systemu edukacyjnego.

²¹ A. Pobjewska, *Czego dzisiaj potrzebujemy do moralnego postępowania?*, „Filozofuj” 2017, nr 5, s. 6–7, https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2017/11/fi017_nr_5.pdf [dostęp: 6.12.2023]; zob. też eadem, *Edukacja do samodzielności: warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 42.

²² R. Chałupniak, *Katecheza w szkole czy poza szkołą?*, „Paedagogia Christiana” 2012, t. 1, s. 165–166.

Warto zauważyć, że cisza „nie jest oderwana od rzeczywistości edukacyjnej i ma w tym sensie silną orientację pedagogiczno-dydaktyczną. Taki stan rzeczy wynika z tego [...]”²³, że cisza ułatwia koncentrację, regeneruje system nerwowy, pozwala rozwijać uważność, „nie jest jakimś «niepotrzebnym», «uprzywielejoną» lub «luksusowym dodatkiem» do wychowania ogólnego, lecz jego nieodzowną częścią, gdyż edukacja i wychowanie muszą obejmować całego człowieka – [kulturę zachowań wraz] z jego ciałem, rozumem, wolą, emocjami, ale także z jego duchowością [...]”²⁴.

„Europejskie szkolnictwo i idea uniwersytetu mają [...] korzenie w szkołach katedralnych, a liczne prądy intelektualne, kształtujące przez wieki obraz dzisiejszej Europy, czerpały wielokrotnie z dorobku myśli chrześcijańskiej”²⁵, w której cisza zajmuje poczesne miejsce.

Praca z uczniem zdolnym w szkole

Szkoła, której celem jest edukacja i wychowanie, musi m.in. odpowiedzialnie troszczyć się o rozwój uczniów, w szczególności zdolnych. „Chodzi tu nie tylko o nauczanie, a więc przekaz treści o charakterze [...] [dydaktycznym], ale także o umożliwienie dzieciom i młodzieży osobistego [...]”²⁶ rozwoju pasji i zdolności. Grono pedagogiczne pracujące

z uczniem zdolnym może i powinno korzystać z [istniejących] rozwiązań prawnych [...]. Należy zauważyć, że bardzo często stosowaną formą aktywizowania i wspierania rozwoju uczniów zdolnych jest ich udział w konkursach i olimpiadach. Rzadziej wykorzystywana jest możliwość podjęcia indywidualnego programu lub toku nauki. Mogą one być realizowane na każdym poziomie kształcenia. Uczeń objęty indywidualnym tokiem może być klasyfikowany i promowany w ciągu całego roku szkolnego. Może także realizować w ciągu jednego roku szkolnego program z zakresu dwóch klas. Jest on klasyfikowany na podstawie egzaminu klasyfikacyjnego. Z wnioskiem o zezwolenie mogą wystąpić rodzice, nauczyciele, a także sam zainteresowany uczeń. Zgodę wydaje dyrektor po zasięgnięciu opinii Rady Pedagogicznej [działającej w placówce] i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej [współpracującej ze szkołą]. Wydanie jednej negatywnej opinii uniemożliwia wydanie zezwolenia na indywidualny program lub tok studiów. Inne formy działalności na rzecz ucznia zdolnego to:

- możliwość promocji śródrocznej,
- praca w kołach zainteresowań,
- prowadzenie nauczania w oparciu o programy autorskie,

²³ M. Chrostowski, *Nieteologiczne argumenty na rzecz edukacji religijnej w szkołach publicznych w Polsce*, „Paedagogia Christiana” 2021, t. 2, s. 100, <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2021.021>.

²⁴ *Ibidem*, s. 101.

²⁵ *Ibidem*, s. 94. Zob. też J. Ratzinger, *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, tłum. R. Zajączkowski, wyd. 2, Jedność, Kielce 2005, 78–80.

²⁶ M. Chrostowski, *op. cit.*, s. 97.

– kontakty ze szkołami wyższego rzędu. Ostatnio obserwuje się np. tendencje do tworzenia klas, nad którymi pieczę sprawują szkoły wyższe.

Nauczyciel pracujący w klasie z uczniem zdolnym powinien:

- dostosować wymagania do jego możliwości (np. zadawanie dodatkowego lub trudniejszego materiału, opracowanie referatu, polecenie prowadzenia jakiś zajęć, przygotowanie się do konkursu itp.),
- czuwać, by nie doszło do dysharmonii rozwojowych,
- dbać, aby nie doszło do niekorzystnych zachowań (konflikty z grupą, izolowanie ucznia zdolnego przez grupę, wywyższanie się ponad innych i inne)²⁷.

Uczenie poprzez przeżywanie ciszy²⁸

Osiągnięcie ciszy jest procesem wymagającym ukierunkowanych działań oraz indywidualnych starań dziecka i nauczyciela. Budząc motywację wewnętrzną, należy tworzyć sytuacje, w których dziecko doświadczy ciszy i przyjemności z niej płynącej. Uczenie przez przeżywanie to nie wyizolowana forma oderwana od zajęć, to pewien sposób naturalnie wpleciony w podejmowane działania, a przebywanie w ciszy, choćby na krótko w ciągu dnia, jest czynnikiem decydującym o dobrej kondycji mózgu. Sprzyja poprawie naszego stanu emocjonalnego, zdrowia i jakości życia. W raporcie WHO z 2011 r. hałas określono nowoczesną zarazą i stwierdzono, że „Istnieje wiele dowodów, że ekspozycja na hałas środowiskowy ma negatywny wpływ na zdrowie ludności”²⁹.

Szkoła w procesie wychowania tworzy wspólną kulturę bycia, organizuje przestrzeń edukacyjną, w tym strefy ciszy, pamiętając, że każde działanie oparte na autorytecie pedagogicznym prowadzone systematycznie przyczynia się do tego, by mógł zadziałać habitus, czyli system wzorców, określonych praktyk³⁰. Zatem istnieje wiele przesłanek ku temu, by propozycja budowania strefy komfortu przyjęła się w każdej placówce. Cisza dotyczy działań mających na celu m.in. pracę nad sobą, poznanie siebie, a nade wszystko jest pomocą w koncentracji, a zatem usprawnia proces uczenia się. Ponadto wskazuje skuteczne działania wpisujące się w proces wychowania. Cisza to trud, wysiłek, by nie czynić hałasu w swoim życiu i swoim życiem; można rozumieć ją też jako tworzenie przestrzeni dla słowa. Nie zawsze jednak jest związana z „mechaniczną” stroną życia; można ją rozumieć raczej jako potrzebę duchową, odnoszącą się do uspokojenia

²⁷ *Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie, op. cit.*

²⁸ Fragment na podstawie opracowania Joanny Niedziałek, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej.

²⁹ *Burden of disease from environmental noise – Quantification of healthy life years lost in Europe*, World Health Organization. Regional Office for Europe – JRC. European Commission, Copenhagen 2011, s. 105, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/326424/9789289002295-eng.pdf?sequence=1> [dostęp: 6.12.2023].

³⁰ A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny: wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 70.

emocjonalnego, wyciszenia. Praca w ciszy pozwala na lepsze myślenie, które z kolei ma odzwierciedlenie w jakości działania. W szkole tworzącej strefę ciszy powinno znaleźć się miejsce o zakomponowanej przestrzeni z ograniczoną liczbą dobranych przedmiotów w stonowanej kolorystyce. Taka estetyka będzie sprzyjać koncentracji, skupieniu, uwadze i wyciszeniu. Dwie godziny ciszy dziennie prowadzą do rozwoju nowych komórek w hipokampie – w kluczowym dla uczenia się, pamięci i emocji regionie mózgu. Nadmiar hałasu może powodować stres i zwiększone napięcie, a według badań wyciszenie się ma odwrotny skutek – uwalnia mózg i ciało od napięcia; w 2006 r. w „European Heart Journal” opublikowano badania, które na podstawie analizy zmian ciśnienia krwi i krążenia krwi w mózgu wskazują, że dwie minuty ciszy są bardziej relaksujące niż słuchanie „relaksującej” muzyki³¹.

Podsumowanie

Kształtowanie w uczniach potrzeby ciszy jest wyzwaniem pedagogicznym wymagającym przemyślanych i systemowych rozwiązań. Dla pedagogiki jest to tym bardziej istotne, że język ciszy używany intencjonalnie może być postrzegany jako „narzędzie” wywoływania zmian w osobowości (tożsamości) ucznia. Hałas – zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny, który przejawia się niepokojem psychicznym, jest wielce szkodliwy. Psycholodzy podkreślają, że ma on negatywny wpływ na rozwój psychiczny, intelektualny, emocjonalny. Powoduje natężenie szumu informacyjnego, co zdecydowanie nie sprzyja komunikacji inter- i intrapersonalnej.

Większość krajów europejskich wśród priorytetów w dziedzinie edukacji zapisało promowanie zdrowia, z naciskiem na zdrowie psychiczne młodego pokolenia. Fundamentem promowania zdrowia we wszystkich obszarach jest kształtowanie umiejętności życiowych. I w tym kontekście oczywiste jest kształtowanie umiejętności rozpoznawania ciszy i życia w jej kulturze, tak w przestrzeni publicznej, jak i w instytucjach, ze szczególnym uwzględnieniem instytucji edukacyjnych i wychowawczych. Pozytywna rola ciszy w życiu dzieci i młodzieży oraz możliwy udział ciszy w realizacji celów edukacyjnych szkoły sprawiają, że szkoła zyskuje na znaczeniu, a cisza staje się wartością w pracy z każdym uczniem. Atmosfera ciszy daje szansę wielostronnego rozwoju wszystkich dzieci, w szczególności tych ze specjalnymi potrzebami psychologiczno-pedagogicznymi. I właśnie dzieci zdolne/uzdolnione do tej grupy należą.

³¹ M. Siedlinski, L. Carnevale, X. Xu, D. Carnevale, E. Evangelou, M.J. Caulfield, P. Maffia, J. Wardlaw, N.J. Samani, M. Tomaszewski, G. Lembo, M.V. Holmes, T.J. Guzik, *Genetic analyses identify brain structures related to cognitive impairment associated with elevated blood pressure*, „European Heart Journal” 2023, vol. 44, issue 23, s. 2114–2125, <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehad101>.

Bibliografia

- Burden of disease from environmental noise – Quantification of healthy life years lost in Europe*, World Health Organization. Regional Office for Europe – JRC. European Commission, Copenhagen 2011, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/326424/9789289002295-eng.pdf?sequence=1> [dostęp: 6.12.2023].
- Chałupniak R., *Katecheza w szkole czy poza szkołą?*, „Paedagogia Christiana” 2012, t. 1, s. 163–178.
- Chrostowski, *Nieteologiczne argumenty na rzecz edukacji religijnej w szkołach publicznych w Polsce*, „Paedagogia Christiana” 2021, t. 2, s. 91–106, <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2021.021>.
- Janiszewska B., *Uczniowie zdolni w świetle teorii psychologicznych*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 3, https://prowly-uploads.s3.eu-west-1.amazonaws.com/uploads/landing_page_image/image/136598/2c129fb25e3206e1a85e1f39dbf75cc7.pdf [dostęp: 29.11.2023].
- Janusz-Bielecka E., Pawłowska A., *Trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym ucznia zdolnego*, <https://sp4.kielce.eu/sites/default/files/pliki/2020/05/uczen-zdolny-trudn-emocj-spol.pdf> [dostęp: 6.12.2023].
- Jasińska M., *Uczeń zdolny – jak go wspierać*, Librus, 11.04.2022, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/uczen-zdolny-jak-go-wspierac> [dostęp: 29.11.2023].
- Kwiecińska U., *Uczeń zdolny*, Szkoła Podstawowa Nr 86 im. Bronisława Czecha, <https://sp86.edupage.org/text/?eqa=dGV4dD10ZWJjaGVycy8tMzI3VicGFnZT0x> [dostęp: 29.11.2023].
- Łubianka B., Sękowski A., *Świat wartości uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2016.
- Matczak A., *Diagnoza intelektu*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Olearczyk T., *Cisza: refleksje nie tylko pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2022.
- Olearczyk T., *Cisza w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016.
- Olearczyk T., *Między hałasem a ciszą. Wartość ciszy we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej*, Societas Vistulana, Kraków 2021.
- Olearczyk T., *Pedagogia ciszy*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórcy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Pobojewska A., *Czego dzisiaj potrzebujemy do moralnego postępowania?*, „Filozofuj” 2017, nr 5, s. 6–8, https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2017/11/fi017_nr_5.pdf [dostęp: 6.12.2023].
- Pobojewska A., *Edukacja do samodzielności: warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1: *Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Ratzinger J., *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*, tłum. R. Zajączkowski, wyd. 2, Jedność, Kielce 2005.

- Referda M., *Zdolności a porażka szkolna: jaką rolę odgrywa osobowość?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Sawisz A., *Szkola a system społeczny: wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Siedlinski M., Carnevale L., Xu X., Carneval D., Evangelou E., Caulfield M.J., Maffia P., Wardlaw J., Samani N.J., Tomaszewski M., Lembo G., Holmes M.V., Guzik T.J., *Genetic analyses identify brain structures related to cognitive impairment associated with elevated blood pressure*, „European Heart Journal” 2023, vol. 44, issue 23, s. 2114–2125, <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehad101>.
- Szada-Borzyszkowska J., *Sytuacja dziecka zdolnego w szkole*, [w:] *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, red. M. Wróblewska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2008, s. 90–99, <https://docplayer.pl/8774928-Sytuacja-dziecka-zdolnego-w-szkole.html> [dostęp: 29.11.2023].
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Uczeń zdolny – kształcenie i wychowanie*, Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna nr 2, <http://www.ppp2edugdynia.pl/porady/uczen-zdolny-ksztalcenie-i-wychowanie> [dostęp: 29.11.2023].
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, wyd. 3 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Wojnarowska M., *Działania szkoły w pracy z uczniem zdolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4860> [dostęp: 29.11.2023].
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci: prawie wszystko co chcielibyście wiedzieć. Książka dla rodziców, nauczycieli i lekarzy*, Bifolium, Lublin 1999.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-002

Data wpłyńcia: 3.08.2022

Data akceptacji: 20.11.2023

FILOZOFOWANIE JAKO CZYNNIK STYMULUJĄCY ROZWÓJ MYŚLENIA DYWERGENCYJNEGO U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Ewelina Szlachta

dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych
<https://orcid.org/0000-0002-9697-8358>

Streszczenie

Myślenie dywergencyjne stanowi jeden z komponentów postawy twórczej, charakterystycznej dla osób uzdolnionych. Stymulowanie rozwoju tego typu myślenia jest jednym z zadań stojących przed współczesną szkołą, gdyż jest ono niezbędne dla właściwego funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie oraz realizowania przez nią swojej podmiotowości. Szybkie zmiany w otaczającej rzeczywistości wymagają równie szybkiej reakcji oraz umiejętności wytwarzania nowych, różnorodnych rozwiązań dla pojawiających się problemów. Podejmowanym w artykule zagadnieniem jest stymulowanie rozwoju myślenia dywergencyjnego dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem filozofowania. Na wstępie omówiony został związek zdolności i myślenia twórczego, którego jednym z elementów konstytucyjnych jest myślenie dywergencyjne. Następnie przedstawiono ujęcie definicyjne powyższego zagadnienia, będące podstawą dla podjęcia rozważań dotyczących charakterystyki filozofowania z dziećmi, mającego na celu rozwój myślenia dywergencyjnego, a w szerszej perspektywie integralny rozwój osoby wychowanka.

Słowa kluczowe: filozofia, filozofowanie z dziećmi, myślenie dywergencyjne, kreatywne myślenie, myślenie pytajne

Philosophizing with children as a way of stimulating their divergent thinking ability

Abstract

Divergent thinking is one of creative attitude components that characterizes talented people. Stimulating the development of this type of thinking is one of the tasks facing modern schools, because it is necessary for the proper functioning of an individual in modern society and the realization of his or her subjectivity. Rapid changes in the surrounding reality require an equally quick response and the ability to create new, diverse solutions to emerging problems. The aim of this article is to present philosophizing with children as method that helps stimulate development of divergent thinking. At the beginning, the relationship between creative abilities and creative thinking was discussed, one of the constitutional elements of which is divergent thinking. Then, a definitional approach to the above issue is presented, which is the basis for considering the characteristics of philosophizing with children, aimed at the development of divergent thinking, and in a broader perspective, the integral development of the student as a person.

Key words: philosophy, philosophizing with children, divergent thinking, creative thinking, problem finding

Wprowadzenie

Podejmowanym w artykule zagadnieniem jest filozofowanie będące jednym z czynników stymulujących rozwój myślenia dywergencyjnego u dzieci w młodszych latach szkolnym. Zostanie zatem zarysowana rola filozofowania, wykorzystywania elementów edukacji filozoficznej w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, mającej na celu stymulowanie rozwoju myślenia dywergencyjnego jako jednego z komponentów postawy twórczej, charakterystycznej dla osób uzdolnionych. Należy na wstępie podkreślić, że filozofować może każde dziecko, każdy uczeń niezależnie od jego zdolności i uzdolnień. Zajęcia wykorzystujące obok różnych metod pracy także dociekania filozoficzne są skierowane do wszystkich uczniów – możemy filozofować z dziećmi w wieku przedszkolnym, w młodszym wieku szkolnym oraz z uczniami na kolejnych etapach edukacyjnych. Natomiast zaangażowanie najmłodszych wychowanków w zajęcia wykorzystujące dociekania filozoficzne przynosi wiele pozytywnych efektów w osiąganiu wyznaczonych celów kształcenia, wspomagając integralny rozwój osoby wychowanka.

Możliwość filozofowania z dziećmi będącymi jeszcze w szkole podstawowej szczególnie podkreślali m.in. Gareth B. Matthews oraz Catherine McCall, którzy obok Matthew Lipmana oraz Ann Margaret Sharpe stali się pionierami wykorzystywania filozofowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Pozytywne rezultaty filozofowania z dziećmi zostały zaraportowane przez zespół psychologów edukacji prowadzony przez Stevena Trickeya. Grupa badaczy prowadziła ewaluację czteroletniego programu Philosophy for Children (P4C) na terenie Wielkiej Brytanii. Wśród pozytywnych rezultatów znalazły się m.in.:

rozwój niezależnego myślenia, pobudzenie, motywacja i angażowanie się w proces uczenia się, wzrost umiejętności czytania ze zrozumieniem, lepsze osiągnięcia w matematyce i naukach przyrodniczych, większa umiejętność współpracy, wzrost poczucia własnej wartości, przenoszenie umiejętności wykształconych podczas dociekań filozoficznych na inne obszary nauki szkolnej, lepsze relacje z rówieśnikami i rodzicami¹. Jak wykazują raporty, jest wiele korzyści z wykorzystania filozofowania w praktyce szkolnej, które dają możliwość kształtowania kompetencji pozwalających w przyszłości, w dorosłym życiu, na aktywny udział w życiu społecznym, kulturalnym czy naukowym. W tej perspektywie przygotowanie nauczycieli do wykorzystywania filozofowania w pracy z dziećmi staje się jednym z elementów, który powinien znaleźć swoje miejsce wśród zadań stawianych w procesie kształcenia nauczycieli.

Zdolności i myślenie twórcze

Problematyka zdolności stanowi przedmiot wielu badań, co ma swój wyraz w wielu różnych koncepcjach zdolności, w których twórczość umieszczana jest wśród elementów budujących strukturę wybitnych zdolności osób (np. w koncepcjach Josepha Renzulliego czy Franza Mönksa)². Myślenie dywergencyjne stanowi element pojawiający się w charakterystyce twórczości czy charakterystycznych dla twórczości procesów myślowych.

Model zdolności przedstawiony przez Renzulliego, który jest modelem strukturalno-interakcyjnym, opisuje istotę zdolności jako współistnienie kilku składających się na nią komponentów. Są nimi: ponadprzeciętna inteligencja, uzdolnienia specjalne, wysoki poziom twórczości oraz zaangażowanie w zadanie, a więc czynniki odnoszące się do motywacji. W tym modelu twórczość jest rozumiana jako zdolność do myślenia dywergencyjnego. W myśl autora jest to zdolność związana z oryginalnością, giętkością i płynnością myślenia. Ponadto odnosi się do umiejętności podejmowania nowych problemów o charakterze niekonwencjonalnym, co związane jest z otwartością na wieloznaczność, chęcią podejmowania ryzyka, a także wrażliwością i bogatą emocjonalnością³.

Witold Dobrołowicz, badając problematykę związaną ze zdolnościami, wyróżnił uczniów zdolnych oraz kreatywnych. Punktem różnicującym jest charakter zdolności ucznia – zdaniem autora należy sobie zadać pytanie, czy są to zdolności o naturze odtwórczej czy twórczej.

¹ Ł. Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2019, s. 21–24.

² Zob. W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994; A.E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

³ A.E. Sękowski, *op. cit.*

Zdolności o charakterze odtwórczym odnoszą się do sprawności umysłowych związanych z umiejętnością szybkiego uczenia się, która przejawia się przede wszystkim w bardzo dobrej pamięci, co pozwala uczniowi szybko zrozumieć i przyswoić więcej informacji. Natomiast u uczniów obdarzonych zdolnościami kreatywnymi można zauważyć większą wyobraźnię, która przekłada się na umiejętność formułowania ciekawych pomysłów w kontekście myślenia dywergencyjnego⁴.

Zarówno Joy P. Guilford, jak i Calvin W. Taylor wiążą twórczość z myśleniem dywergencyjnym. Guilford opisuje myślenie twórcze jako umiejętność poszukiwania różnych rozwiązań dla stawianego problemu, w tym rozwiązań o charakterze niekonwencjonalnym i oryginalnym. Taylor, opisując cechy twórczej osobowości, wskazuje na giętkość myślenia, jego oryginalność oraz płynność, które są kategoriami opisującymi myślenie dywergencyjne⁵. Podobnie o myśleniu twórczym pisze Edward de Bono, który określa je jako myślenie „w bok”, pozwalające na szukanie wielu pomysłów, które mogłyby rozwiązać napotkany problem⁶.

Michael A. West podkreśla, że myślenie twórcze wiąże się z procesem tworzenia nowych koncepcji, u którego podstaw znajduje się elastyczność intelektualna i nieszablonowe postrzeganie elementów rzeczywistości, opisujące umiejętność spojrzenia na określone zagadnienia w inny niż dotychczasowy sposób⁷. Istotną cechą myślenia twórczego jest tzw. aktywne podejście do stawianego problemu, co oznacza, że zanim dojdzie do efektu końcowego procesu – rozwiązania, problem zostaje poddany uproszczeniu i zredefiniowaniu. Zostaje zmodyfikowany⁸.

Myślenie dywergencyjne stanowi jeden z charakterystycznych dla twórczości procesów myślowych. Zaliczamy do nich także myślenia: konwergencyjne, asocjacyjne, praktyczne, kombinatoryczne, metaforyczne, refleksyjne, krytyczne, pytajne⁹. Stymulowanie intelektualnego rozwoju dzieci, prowadzące do twórczego rozwiązywania problemów, wymaga m.in. wspomagania rozwoju myślenia

⁴ Zob. W. Dobrołowicz, *O niektórych cechach psychicznych uczniów kreatywnych*, [w:] *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Materiały z sesji naukowej*, red. S. Poppek, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Instytut Psychologii, Lublin 1982, s. 34.

⁵ B. Dyrda, *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży: poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red. B. Dyrda, Impuls, Kraków 2004, s. 11–23.

⁶ Zob. E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1994; *idem*, *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1995; *idem*, *Myślenie równoległe*, tłum. K. Dmoch, Prima, Warszawa 1998.

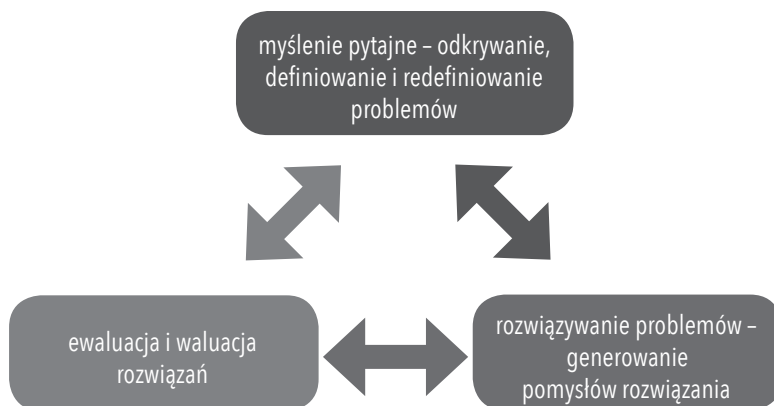
⁷ M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, tłum. M. Woźniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 34–42.

⁸ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

⁹ K.J. Szmidt, E. Płociennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 18–32.

dywergencyjnego. Opisywane w literaturze modele twórczego rozwiązywania problemów zawierają określone fazy: odkrywanie problemu, redefiniowanie problemu, generowanie rozwiązań i ich weryfikacja¹⁰. Umiejscowienie myślenia dywergencyjnego w procesie twórczego rozwiązywania problemów przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Myślenie dywergencyjne w procesie twórczego rozwiązywania problemów



Źródło: K.J. Szmidt, E. Plóciennik, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 22.

Odkrywanie problemu polega na stawianiu sobie pytań dotyczących wybranego fragmentu rzeczywistości, które przejawiają się np. w kwestionowaniu istniejących założeń. Redefiniowanie problemu jest związane z przeformułowaniem sytuacji problemowej. Kolejnym krokiem jest generowanie rozwiązań danego problemu, gdzie ważne jest wymyślanie różnorodnych odpowiedzi, wtedy właśnie mamy do czynienia z myśleniem dywergencyjnym. Ostatnim etapem jest ocena rozwiązań. Na schemacie 1 odkrywanie, definiowanie i redefiniowanie problemów odnosi się do myślenia pytajnego.

Myślenie pytajne to wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym¹¹.

¹⁰ Zob. G. Wallas, *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and Company, New York 1926; T.I. Lubart, *Creativity*, [w:] *Thinking and Problem Solving*, vol. 2, ed. R.J. Sternberg, Academic Press, San Diego 1994, s. 289–332; E. Nęcka, *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Impuls, Kraków 1994; idem, *Psychologia...*, op. cit.; idem, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. 2 popr., Impuls, Kraków 1999.

¹¹ K.J. Szmidt, *Szkola przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązywania*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2(22), s. 23.

Od myślenia pytajnego zostały wyprowadzone strzałki wskazujące przejście obustronne do rozwiązywania problemów związanego z generowaniem pomysłów rozwiązania odwołującego się do myślenia dywergencyjnego. Następnie zestaw wytworzonych rozwiązań dla zauważonego problemu zostaje poddany ewaluacji i waluacji¹².

W kontekście wykorzystania filozofowania z dziećmi istotne są wskazówki i procedury pedagogicznego działania, nazywane nagradzaniem twórczych rozwiązań, ponieważ możemy je odnieść także do charakteru specyfiki filozoficznych dociekań z wychowankami. Są nimi: poszanowanie dla niezwykłych pytań stawianych przez dzieci, szacunek dla ciekawych i oryginalnych pomysłów zgłaszanych przez dzieci, powstrzymywanie się od oceny w fazie wymyślenia pomysłów na rozwiązanie problemów i podczas form ekspresji twórczej dzieci oraz konstruktywna ocena¹³.

Myślenie dywergencyjne

Podstawą dla rozwoju myślenia dywergencyjnego jest sformułowanie problemu o charakterze otwartym, który nie ma jednego poprawnego rozwiązania. W konsekwencji nauczyciel w rozmowie z dziećmi nie prowadzi dyskusji ku wypracowaniu jednej odpowiedzi – istotą staje się zgromadzenie wielu propozycji rozwiązań¹⁴. Ważne staje się zachęcanie wychowanków do formułowania pytań związanych z omawianym zagadnieniem, na które następnie nauczyciel wspólnie z dziećmi poszukuje odpowiedzi. Arie Kizel podkreśla konieczność zmiany myślenia o przestrzeni edukacyjnej – proponuje odejście od tradycyjnego modelu nauczania zorientowanego na przyswajaniu wiedzy i podawaniu jedynie poprawnych odpowiedzi i zastąpienie go zajęciami opartymi na dociekanii i stymulowaniu ucznia do kształcenia umiejętności zadawania pytań¹⁵.

Zdolności do myślenia dywergencyjnego ujawniają się najczęściej wtedy, gdy mamy do czynienia z problemem otwartym – taki problem w sposób naturalny będzie wymuszał poszukiwanie wielu różnorodnych rozwiązań.

Guilford podaje następującą definicję myślenia dywergencyjnego: „wytworzenie dywergencyjne to generowanie informacji na podstawie informacji danej, przy czym nacisk położony jest na różnorodność i ilość produktów wygenerowanych

¹² K.J. Szmidt, E. Płóciennik, *op. cit.*, s. 22–23.

¹³ B. Dyrda, *op. cit.*, s. 11–23.

¹⁴ Zob. M.H. Chruszczewski, *Zdolności w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 13.

¹⁵ Zob. A. Kizel, *Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning*, „Cogent Education” 2016, vol. 3, article 1244026, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>, s. 4–5.

z tego samego źródła; prawdopodobnie wchodzi tu w grę transfer”¹⁶. Autor, chcąc zoperacjonalizować definicję myślenia dywergencyjnego, zaproponował kryteria, które pozwoliły na ocenę tego procesu. Są nimi: płynność myślenia, giętkość myślenia, oryginalność myślenia oraz elaboracja (staranność artykulacji własnego pomysłu – rozwiązania problemu)¹⁷.

„Płynność (ideacyjna, ekspresyjna bądź skojarzeniowa) wyraża się w łatwości generowania idei, jej wskaźnikiem jest liczba pomysłów, czyli w praktyce liczba czyichś odpowiedzi czy rozwiązań problemu o charakterze otwartym. [...] Giętkość (spontaniczna bądź adaptacyjna) rozumiana jest natomiast jako gotowość do zmiany kierunku myślenia, może o niej świadczyć różnorodność rozwiązań problemu otwartego [...] [oraz wytwarzanie różnorodnych idei]”¹⁸.

Oryginalność odnosi się do zdolności do wytwarzania nietypowych, niecodziennych i nowych idei¹⁹; ostatni element stanowi „elaboracja (staranność [...]), czyli nakład pracy włożony w przedstawienie rozwiązania [...]”²⁰.

Powyższe wskaźniki – kryteria wskazane przez Guilforda, stanowią te elementy procesu myślenia dywergencyjnego, które w trakcie zajęć wykorzystujących dociekania filozoficzne są stymulowane. Zastosowanie filozofowania jako jednej z metod pracy z dziećmi pozwoli wspomagać rozwój każdego z powyższych, charakterystycznych czynników ze względu na istotę filozofowania z dziećmi, którą stanowi Ważne Pytanie o charakterze otwartym, określające podejmowane przez grupę zagadnienie. Ponadto wytrwała i systematyczna praca z dziećmi, wykorzystująca dociekania filozoficzne, pozwoli kształtować szereg umiejętności związanych nie tylko z rozwojem poznawczym, ale także emocjonalnym i społecznym. Wyraźne jest, że filozofowanie z dziećmi, wykorzystujące określony model prowadzenia dociekań, wspomaga integralny rozwój osoby wychowanka na każdej z płaszczyzn: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej oraz światopoglądowej.

Filozofowanie z dziećmi

Dociekania filozoficzne stanowią jedną z metod pracy z dziećmi, która wymaga od nauczyciela odpowiedniego zaangażowania oraz wiedzy. Głównym elementem tego rodzaju zajęć nie są ustalenia terminologiczne, wyjaśnianie, czym jest filozofia oraz przekazanie wiedzy dotyczącej historii filozofii i największych systemów filozoficznych. Powyższe zagadnienia powinny stanowić zasoby wiedzy

¹⁶ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978, s. 410.

¹⁷ *Idem*, *Creativity*, „American Psychologist” 1950, vol. 5, issue 9, s. 444–454.

¹⁸ M.H. Chruszczewski, *op. cit.*, s. 18.

¹⁹ *Zob. ibidem*, s. 19–20.

²⁰ *Ibidem*, s. 21.

nauczyciela, na podstawie których będzie planował zajęcia z dziećmi, poruszające tematykę odpowiednią dla ich etapu rozwojowego. Co ważne, nie należy unikać trudnych tematów, które w trakcie filozofowania mogą zostać przybliżone dzieciom w odpowiedni sposób.

Filozofowanie z dziećmi jest procesem dochodzenia do odpowiedzi na omawiane pytanie, wykorzystującym twórcze myślenie, które w konsekwencji pomaga zrozumieć dane zagadnienie. Dociekania filozoficzne pozwalają na wykształcenie umiejętności krytycznej refleksji, rozróżniania godnych zaufania źródeł wiedzy i informacji, a także wspomagają naukę stosowania narzędzi poprawnego rozumowania²¹.

W trakcie dociekań filozoficznych z dziećmi nauczyciel pełni charakterystyczną rolę, która wychodzi poza utarty schemat prowadzenia zajęć w szkole. Nie jest on typowym źródłem wiedzy, posiadającym odpowiedzi na pojawiające się pytania. Co więcej, jego sposób myślenia może zostać poddany analizie przez uczniów w klasie²². Jest on częścią wspólnoty, która prowadzi dociekania, mające na celu rozwiązanie danego problemu. Przede wszystkim pełni rolę przewodnika, który nie wychodzi na pierwszy plan. To dzieci, ich refleksje i obrady są na pierwszym planie, wobec czego uczestnicy zajęć powinni rozmawiać ze sobą, a nie jedynie odpowiadać na pytania prowadzącego. Charakterystyczne dla postawy nauczyciela wykorzystującego dociekanie filozoficzne jest to, że jest on neutralny, co oznacza, że nie wartościuje odpowiedzi proponowanych przez dzieci. Ponadto zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny stara się nie pokazywać, że nie zgadza się z konkretnymi stanowiskami, nie podaje także gotowych rozwiązań. To zadanie należy do uczestników zajęć. Istotne jest, aby nauczyciel był bardzo dobrze przygotowany, próbował wcześniej określić kierunki, w których może potoczyć się dyskusja, aby przygotować pytania pomocnicze, ale jednocześnie był na tyle elastyczny, aby w sytuacji, gdy debata odrobinę odbiegnie od głównego problemu, pozwolił dzieciom poprowadzić ją w inną stronę. Jednak należy zaznaczyć, że powinien także czuwać, by ostatecznie uczestnicy zajęć powrócili do głównego pytania²³.

Łukasz Krzywoń zaproponował autorską strukturę (model) zajęć z filozofowania z dziećmi, u podstaw której znajdują się różne modele prowadzenia zajęć, wykorzystujące dociekania filozoficzne z dziećmi prowadzone w grupie. W głównej mierze inspirację stanowiły schematy zajęć P4C zaproponowane przez Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) oraz metoda Ważnego Pytania. Charakterystyczną cechą

²¹ Zob. A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006; Ł. Krzywoń, *op. cit.*, s. 45–47.

²² Zob. K.J. Topping, S. Trickey, P. Cleghorn, *Philosophy for children*, IBE, Geneva 2020, s. 17, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403> [dostęp: 22.10.2023].

²³ Ł. Krzywoń, *op. cit.*, s. 42–44.

zaproponowanego przez Krzywonia modelu pracy z dziećmi jest jego elastyczność, dzięki czemu model ten może zostać wykorzystany nie tylko przez filozofów, ale także przez nauczycieli innych przedmiotów szkolnych. Struktura zajęć obejmuje następujące etapy:

1. Przygotowania i rozgrzewka
2. Prezentacja materiału i refleksja
3. Ważne Pytania i refleksja
4. Filozoficzne dociekania
5. Podsumowanie i ewaluacja zajęć

Pierwszy etap odnosi się do przygotowania sali, w której będą przebiegały zajęcia, tak aby wszyscy mogli siebie widzieć, słyszeć i zauważać reakcje uczestników zajęć na ich przebieg, na podejmowane w ich trakcie problemy. Wobec tego podczas zajęć dociekania filozoficznego dzieci najczęściej usytuowane są w kręgu, co także pozwala na budowanie wspólnoty. Gdy miejsce pracy zostanie odpowiednio przygotowane, niezbędne staje się ustalenie reguł pracy opartych na czterech filarach: koleżeństwie, kreatywności, kolaboracji i krytyczności. Pierwszy etap zajęć kończy rozgrzewka, która powinna mieć charakter zarówno intelektualny, jak i fizyczny²⁴. Prowadzący zajęcia może wykorzystać różne gry i zabawy, mające na celu rozluźnienie atmosfery. Uczestnicy zajęć będą mogli poczuć się swobodniej, co w konsekwencji, obok budowania poczucia wspólnoty, pozwoli aktywniej partycypować w rozmowie, a zajęcia staną się ciekawsze. Istotna staje się postawa otwartości, którą powinien charakteryzować się nauczyciel, pozwalająca stworzyć środowisko sprzyjające komfortowej artykulacji dziecięcych refleksji oraz pomysłów rozwiązujących w różny sposób postawione pytanie, problem otwarty.

Drugi etap rozpoczyna prezentacja materiału, będąca punktem wyjściowym dla refleksji²⁵. Sposób, w jaki prowadzący zajęcia zaprezentuje zagadnienie, które chciałby poruszyć, ma fundamentalne znaczenie dla wzbudzenia zainteresowania dzieci problematyką podejmowaną w trakcie dociekań oraz wyznacza dynamikę przebiegu lekcji. Im ciekawszy sposób prezentacji skupiający uwagę grupy, z którą pracuje nauczyciel, tym łatwiej zaangażować uczniów we wspólną pracę, a dyskusja staje się bardziej interesująca. Zaprezentowany materiał może mieć formę krótkiej historii, filmiku, nagrania głosowego, fragmentu książki, obrazka lub może wykorzystywać różne rekwizyty. Po prezentacji następuje czas na refleksję nad zaprezentowanym materiałem. Na tym etapie istotne stają się czas oraz cisza jako te kategorie, które pozwolą rozważyć i wstępnie przeanalizować przedstawiony materiał, aby następnie uczestnicy mogli podzielić się tym, co przyszło im na myśl w trakcie prezentacji, wysunąć pierwsze skojarzenia związane z danym zagadnieniem. Poza indywidualną refleksją

²⁴ *Ibidem*, s. 47–71.

²⁵ *Ibidem*, s. 85–95.

nauczyciel może także zaproponować pracę w parach – wymianę zdań z osobą siedzącą obok i np. wypisanie swoich myśli na karteczkach. Przy pierwszych próbach filozofowania ze starszymi dziećmi nauczyciel może przygotować karteczki z pytaniami, które na tym etapie uczniowie powinni przemyśleć²⁶. Dobrym rozwiązaniem jest także wykorzystanie burzy mózgów lub wspólne przygotowanie mapy myśli. Należy zaznaczyć, że wypowiedzi uczniów nie muszą być długie, wystarczą krótkie odpowiedzi (np. dwa zdania) lub hasła, które są wynikiem skojarzeń. Ten etap pracy kończy wysłuchanie refleksji uczestników zajęć, co równocześnie jest punktem wyjścia dla kolejnej części.

Etap trzeci dotyczy wyboru Ważnego Pytania, które będzie poddane refleksji i dyskusji podczas dociekania filozoficznego. Wybór zagadnienia, które grupa chciałaby podjąć, może odbyć się poprzez głosowanie o charakterze jawnym lub niejawnym. Nauczyciel także może podzielić uczniów na grupy i każda z nich może wybrać jedno pytanie, które najbardziej ich nurtuje, aby następnie poddać głosowaniu każdy z pomysłów. Należy mieć na uwadze, że nie każde pytanie będzie miało charakter filozoficzny, wobec czego prowadzący zajęcia powinien w trakcie rozmowy z uczniami łagodnie ich naprowadzać wykorzystując do tego dodatkowe pytania. Nauczyciel może także wcześniej przygotować Ważne Pytanie, które może odczytać²⁷.

Gdy zostanie wyłoniiony problem zawierający się w pytaniu, które stanie się przedmiotem obrad, przechodzimy do właściwego etapu zajęć – do dociekania filozoficznego. Mając Ważne Pytanie, staramy się w trakcie zajęć odnaleźć na nie odpowiedź. W procesie dochodzenia do odpowiedzi możemy wykorzystywać różne narzędzia krytycznego myślenia, takie jak: kontrprzykłady, rozróżnianie, wnioskowanie, podawanie różnych przykładów (szczególnie tych o charakterze granicznym), eksperymenty myślowe. Jeżeli w grupie, z którą pracuje nauczyciel, podawane odpowiedzi są podobne, nie ma różnorodności stanowisk i zanika dyskusja, to jako prowadzący/moderator, nauczyciel ma za zadanie poprzez odpowiednio sformułowane pytania nadać impuls grupie do rozważenia odmiennych stanowisk. Należy także pamiętać, że w pracy z dziećmi prowadzący powinien co jakiś czas przypomnieć grupie o Ważnym Pytaniu, tak aby obrady szły w kierunku znalezienia na nie odpowiedzi²⁸.

Podsumowanie i ewaluacja stanowią etap końcowy zajęć filozoficznego dociekania²⁹. Prowadzący podsumowuje obrady i prezentuje wnioski z przeprowadzonej dyskusji. Ewaluacja dotyczy kilku elementów: atrakcyjności formy zajęć, efektywności prowadzonych obrad, autorefleksji uczestników dotyczącej ich zaangażowania oraz raportu przygotowanego przez prowadzącego. Krzywoń proponuje kończyć zajęcia dociekania filozoficznego dowolną zabawą, która pełni

²⁶ *Ibidem*, s. 97–98.

²⁷ *Ibidem*, s. 74.

²⁸ *Ibidem*, s. 75.

²⁹ *Ibidem*, s. 131–143.

funkcję rozluźniającą, a także stanowi element, który dzieci będą dobrze kojarzyć z zajęciami z filozofowania.

Chcąc wdrożyć dociekania filozoficzne do pracy z dziećmi, możemy szukać inspiracji oraz wskazówek w różnych źródłach. Rozpoczynając przygodę z filozofowaniem z dziećmi, możemy sięgnąć do gotowych poradników i scenariuszy zajęć, które w znacznym stopniu pomogą zaznajomić się z tą metodą pracy z grupą w młodszym wieku szkolnym. Gotowe scenariusze zajęć znajdujemy w książce Krzywonia *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Jest to pozycja, w której autor zamieszcza szereg wskazówek dla osób chcących rozpocząć filozofowanie z dziećmi oraz szczegółowo omawia każdy z etapów tego rodzaju zajęć. Zagadnienia o charakterze teoretycznym są uzupełnione przykładami praktycznymi, które bezpośrednio można wykorzystać w praktyce edukacyjnej.

Kolejnym źródłem, z którego można skorzystać, jest magazyn „Filozofuj!”. Na stronie internetowej czasopisma w zakładce Edukacja filozoficzna³⁰ znajdujemy przykładowe propozycje konspektów zajęć skierowanych do uczniów poszczególnych etapów edukacyjnych. Na portalu publikowane są także artykuły oraz prezentowane są różne inicjatywy propagujące filozofię w przestrzeni publicznej.

Na uwagę zasługuje także działalność Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”, które prowadzi własną stronę internetową³¹. Portal posiada specjalną zakładkę Dydaktyka, gdzie znajdujemy przykładowe scenariusze zajęć, polecaną literaturę dla dzieci i młodzieży, przybliżającą zagadnienia filozoficzne, oraz recenzje książek. Ze Stowarzyszeniem związana jest Gazeta Filozoficzna „Filozofik”, która tworzona jest przez dzieci.

Filozofowanie z dziećmi w klasie – przykłady dobrych praktyk

Wybór tematu do filozofowania może zostać zainspirowany wieloma czynnikami – zauważonymi sytuacjami w klasie, rozmowami uczniów podczas zabaw/przerw, zainteresowaniami uczniów, ciekawymi informacjami usłyszanymi w telewizji / przeczytanymi w Internecie, zapisami podstawy programowej itp. Nauczyciel może samodzielnie wybrać temat lub pozwolić wybrać – z określonej puli – temat uczniom w klasie. Chcąc uatrakcyjnić wybory uczniów, można posłużyć się projektem zawierającym podwieszone pod sufitem na sznurkach kolorowe ptaki, wykonane sztuką origami. Każdy z nich zawierałby

³⁰ Zob. Filozofuj!, *Edukacja filozoficzna*, <https://filozofuj.eu/edukacja-filozoficzna> [dostęp: 23.11.2023].

³¹ Zob. Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”, <https://phronesis.org.pl> [dostęp: 23.11.2023].

hasło związane z określonym tematem zajęć. Liczba tematów odpowiada liczbie osób w klasie plus jeden – tak, aby każdy miał możliwość wskazania tematu. Inną formą umożliwiającą uczniowi wybór jest skonstruowanie niewielkiej groty z papieru pakowego opartego na szkielecie pochodzącym z namiotu (czterooosobowego) – groty, do której będzie mógł wejść uczeń. W środku na ścianach przyklejamy obrazki, które byłyby symboliczną reprezentacją tematu omawianego podczas filozofowania. Uczeń, który danego dnia wybiera temat, wchodzi do groty i odczepia jeden rysunek ze ścianki, który posłuży do rozpoczęcia rozmowy.

Poniżej znajdują się propozycje tematów i pytań, które można wykorzystać w pracy z dziećmi.

Propozycja 1

PIES – DLACZEGO PIES SZCZĘKA? – nagranie głosowe, na którym słychać szczekanie psa

Pytania na rozgrzewkę: Czy słyszeliście kiedyś odgłos z nagrania? Co to za odgłos? Czy ktoś w klasie ma psa w domu?

Pytania wstępne do dyskusji: Dlaczego pies szczeka? Czy pieski szczekają w różny sposób? Jakie dźwięki mogą wydawać psy? Kiedy pies wydaje różne dźwięki? Jak zachowują się pieski w różnych sytuacjach? (obrazki sytuacji, na których widać różne zachowania psa)

Ważne Pytanie: Czy zwierzęta mówią? W jaki sposób zwierzęta porozumiewają się z nami?

Pytania dodatkowe: Co sprawia, że piesek jest pieskiem? Jakie cechy wyglądu i zachowania sprawiają, że zwierzątko jest pieskiem? Jak sprawić, żeby piesek machał ogonkiem?

Szukając odpowiedzi na pytania dodatkowe, można posłużyć się technikami plastycznymi, które ułatwią zaprezentowanie cech charakterystycznych psa. Dodatkowe pytania mogą się pojawiać w trakcie rozmowy.

Propozycja 2

KONICZYŃKA – O TYM, CZYM JEST SZCZĘŚCIE – nauczyciel przynosi do klasy balonik w kształcie koniczynki wypełniony helem

Pytanie na rozgrzewkę: Czy czterolistna koniczynka przynosi szczęście?

Pytania wstępne do dyskusji: Jakie są oznaki szczęścia? Skąd wiesz, że jesteś szczęśliwy? Czy łatwo jest być szczęśliwym? Czy potrzebujemy kogoś/czegoś do tego, by być szczęśliwym? Dlaczego zdarza się, że jesteśmy nieszczęśliwi?

Ważne Pytanie: Czym jest szczęście?

Pytania dodatkowe: Jakie uczucia towarzyszą nam, gdy jesteśmy szczęśliwi? W jakich sytuacjach czujemy się szczęśliwi? Co może uszczęśliwiać innych ludzi? Jak wygląda człowiek szczęśliwy?

Dodatkowe pytania, nad którymi grupa będzie rozmyślać, mogą się pojawiać w trakcie rozmowy. Wykorzystujemy techniki plastyczne.

Propozycja 3

LUSTRO – KTO ZNAJDUJE SIĘ PO DRUGIEJ STRONIE LUSTRA? – zajęcia wymagają dostępu do różnych rodzajów luster/lusterek, które będą w różny sposób zmieniały kształt osoby wpatrującej się w nie

Pytanie na rozgrzewkę: Do czego służy nam lusterko?

Pytania wstępne do dyskusji: Czy po drugiej stronie lustra jest drugi ja? Gdzie może znikać ten drugi ja, gdy nie przeglądam się w lustrze? Co stanie się z tym drugim, jak lusterko się zbije?

Ważne Pytanie: Kim jestem – co sprawia, że jestem sobą?

Pytania dodatkowe: Jakie cechy sprawiają, że jestem sobą? Czy jak zmienię imię, to nadal będę sobą? Co sprawia, że człowiek jest człowiekiem, a nie zwierzątkiem?

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dodatkowe można posłużyć się technikami plastycznymi lub poprosić uczniów, żeby napisali na karteczkach cechy, które sprawiają, że są sobą oraz cechy, które sprawiają, że osoba obok jest sobą. Dodatkowe pytania mogą się pojawiać w trakcie rozmowy.

Podsumowanie

Podsumowując filozofowanie z dziećmi, a następnie z uczniami, na każdym etapie edukacyjnym stanowi element wspomagający, stymulujący rozwój procesów myślowych charakterystycznych dla myślenia twórczego, którego jednym z elementów jest myślenie dywergencyjne. Stymulowanie intelektualnego rozwoju dzieci – wspomaganie rozwoju każdego z elementów procesu twórczego rozwiązywania problemów: myślenia pytajnego, myślenia dywergencyjnego generującego pomysły i rozwiązania problemów lub przedstawionego w pracy z wychowankami konfliktu oraz ewaluacja i waluacja rozwiązań, stanowi jedno z zadań nauczyciela. Wykorzystywanie zajęć z dociekania filozoficznego w praktyce szkolnej przełamuje tradycyjny sposób prowadzenia lekcji, stanowiąc przestrzeń, w której uczniowie mogą z dużą swobodą dzielić się swoimi przemyśleniami i pomysłami w klasie szkolnej, uczą się generować różne rozwiązania przedstawionego problemu, różne odpowiedzi na pojawiające się pytania, co więcej – kształtują umiejętność stawiania pytań, co stanowi punkt wyjścia dla procesu myślenia twórczego, wspierając rozwój w sferze poznawczej. Filozofowanie z dziećmi pozwala praktykować i utrwalać zdolność do głębszego myślenia, refleksji, co następnie może zaowocować kształtowaniem osoby niezależnej oraz krytycznie myślącej, kreatywnej, potrafiącej spojrzeć na problem z różnych stron, a w konsekwencji potrafiącej szukać wielu różnorodnych rozwiązań dla stawianego problemu. Wspieranie rozwoju myślenia dywergencyjnego za pomocą dociekań filozoficznych od najmłodszych lat nauki pozwala na rozwijanie umiejętności radzenia sobie z ciągłymi zmianami, które charakteryzują współczesne społeczeństwo, z pojawianiem się nowych wyzwań oraz formułowaniem różnorodnych dla nich rozwiązań. Natomiast w szerszej perspektywie filozofowanie,

dociekanie filozoficzne staje się jednym z czynników wspierających postulowane w wielu publikacjach wychowanie do mądrości.

Realizacja celów kształcenia z zastosowaniem filozofowania z dziećmi stanowi atrakcyjny i interesujący sposób działania, jest metodą uniwersalną, którą można wykorzystać do pracy na różnych zajęciach. Struktury zajęć proponowane przez różnych autorów także mogą zostać wykorzystane w pracy z uczniem na różnych etapach edukacyjnych.

Bibliografia

- de Bono E., *Myślenie równoległe*, tłum. K. Dmoch, Prima, Warszawa 1998.
- de Bono E., *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1995.
- de Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. M. Madaliński, Prima, Warszawa 1994.
- Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.
- Chruszczewski M.H., *Zdolności w akcji. Pozaintelektualne uwarunkowania efektywności operacji wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Dobrołowicz W., *O niektórych cechach psychicznych uczniów kreatywnych*, [w:] *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży. Materiały z sesji naukowej*, red. S. Popek, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Instytut Psychologii, Lublin 1982, s. 33–43.
- Dyrda B., *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży: poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red. B. Dyrda, Impuls, Kraków 2004, s. 11–23.
- Guilford J.P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, vol. 5, issue 9, s. 444–454.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978.
- Kizel A., *Philosophy with Children as an educational platform for self-determined learning*, „Cogent Education” 2016, vol. 3, article 1244026, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>.
- Krzywoń Ł., *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2019.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Lubart T.I., *Creativity*, [w:] *Thinking and Problem Solving*, vol. 2, ed. R.J. Sternberg, 2nd ed., Academic Press, San Diego 1994, s. 289–332.
- Necka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. 2 popr., Impuls, Kraków 1999.
- Necka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Necka E., *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Impuls, Kraków 1994.
- Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

- Szmidt K.J., *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2, s. 21–44.
- Szmidt K.J., Płóciennik E., *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Topping K.J., Trickey S., Cleghorn P., *Philosophy for children*, IBE, Geneva 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403> [dostęp: 22.10.2023].
- Wallas G., *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and Company, New York 1926.
- West M.A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, tłum. M. Woźniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-003

Data wpłynięcia: 3.08.2022

Data akceptacji: 23.10.2023

UCZEŃ ZDOLNY W ŚRODOWISKU I SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

Anna Badora

dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych
<https://orcid.org/0000-0003-4027-6792>

Streszczenie

W artykule podjęto próbę określenia, jak działania podejmowane przez środowisko i społeczność lokalną na rzecz ucznia zdolnego są oceniane przez badanych studentów. Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej określono, w jaki sposób definiowane są zdolności; w drugiej wymieniono i opisano funkcje, które środowisko przyjmuje wobec zdolności ucznia. W części trzeciej przeprowadzono analizę jakościową swobodnych wypowiedzi studentów. Następnie sformułowano wnioski.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, środowisko lokalne, społeczność lokalna

The gifted student in the environment and the community Abstract

The article attempts to determine how the actions taken by the environment and the community in support of the gifted student are evaluated by the students surveyed. The article consists of four parts. The first identifies how giftedness is defined; the second lists and describes the functions that the environment assumes towards the student's giftedness. In the third part, a qualitative analysis of the students' free statements was carried out. This is followed by the formulation of conclusions.

Key words: gifted pupil, local environment, local community

Wprowadzenie

Zdolności członków społeczności lokalnej stanowią o dynamice rozwoju tej społeczności. Stąd zasadne jest założenie, że troska o rozwój zdolności dzieci powinna być priorytetem w organizacji edukacyjnych działań samorządowych i lokalnych. Należy podkreślić, że wszelkie działania w tym zakresie powinny być realizowane już wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Głównym celem niniejszego artykułu jest określenie, jak działania wspierające dla ucznia zdolnego realizowane przez środowisko i społeczność lokalną oceniają studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Dla urzeczywistnienia wskazanego celu konieczne staje się określenie, czym są zdolności. Wbrew dość powszechnemu stosowaniu, również w przekazach medialnych, nie jest to pojęcie jednoznaczne.

Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat i Małgorzata Justyna Tarasiuk zaznaczają, że „cechą wspólną zdolności jest to, iż uznano je za właściwość psychiczną człowieka o charakterze ogólnym, warunkującą czy wyznaczającą (wskazującą na) maksymalne możliwości człowieka w jakiejś dziedzinie jego działalności. Podkreśla się w nich, że zdolności są zawsze wynikiem rozwoju, a z racji, że działanie człowieka jest źródłem jego rozwoju, zdolności nie istnieją, dopóki nie pojawi się działanie”¹. W kontekście przedstawionej definicji należy podkreślić, że zdolności są przynależne każdemu człowiekowi jako elementy jego warstwy psychicznej; jednocześnie zachodzi konieczność, aby rozpatrywać je w kategorii zasobu, który nie wzrasta naturalnie wraz z rozwojem osoby, ale wymaga od niej ukierunkowanych działań dynamizujących. Wiesława Limont podkreśla jednak, że „właściwości związane z osobowością i ze środowiskiem wpływają na kryształizowanie się i rozwój zdolności, ale nie mają znaczenia dla specyficzności uzdolnień kierunkowych”².

Krzysztof J. Szmidt wskazuje na działanie – czynność – jako główny punkt odniesienia dla definiowania zdolności. Autor podkreśla, że „Zdolności są na ogół rozumiane jako:

- 1) potencjalna szansa, aktualnie niewystępująca, ale którą można nabyć;
- 2) biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności;
- 3) aktualna możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności;
- 4) indywidualna właściwość człowieka, zapewniająca mu powodzenie w jakimś działaniu”³.

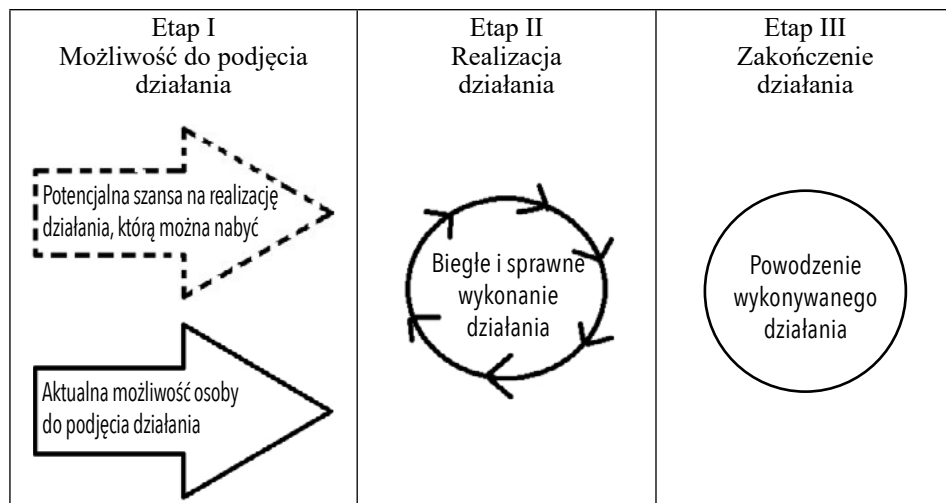
¹ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, M.J. Tarasiuk, *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty. Narracje. Interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok 2014, s. 23.

² W. Limont, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 51–52.

³ K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 23, <http://dx.doi.org/10.18778/7525-837-0.02>.

W kontekście przedstawionego stanowiska należy zaznaczyć, że etap realizacji czynności może stanowić o sposobie rozumienia zdolności. Zróżnicowanie przedstawiono na schemacie 1.

Schemat 1. Pojęcie zdolności – perspektywa etapu działania



Źródło: opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, <http://dx.doi.org/10.18778/7525-837-0.02>.

Jak przedstawiono na schemacie 1, zdolność będzie rozpatrywana jako potencjał osoby, który ta już posiada, ale również jako potencjał, którego w określonym momencie człowiek nie posiada, ale jest w stanie gotowości do jego wypracowania. Zdolnością będzie także sposób przeprowadzania działania, który należy określić jako wysoce efektywny w zakresie zakładanych celów oraz wykorzystania potencjału osoby. Zdolności będzie definiowało również powodzenie wykonania działania, które jest konsekwencją indywidualnych właściwości osoby.

Agnieszka Hłobił podkreśla, że wyjaśnienie terminu zdolności wymaga uwzględnienia różnicowania ich rodzajów. Jak zaznacza: „można tu odnotować dwa podejścia badaczy: traktowanie zdolności jako potencjalności, dzięki której człowiek przez uczenie się zdobywa nowe umiejętności i sprawności, oraz jako umiejętności. Osoba uzdolniona nabywa je znacznie szybciej w porównaniu z ludźmi o przeciętnych zdolnościach”⁴. Stąd zdolności stanowią zarówno wysoką sprawność do nabywania określonych umiejętności, ale także

⁴ A. Hłobił, *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Impuls, Kraków 2010, s. 11.

konkretne umiejętności, które charakteryzują się wysokim poziomem dynamiki i skuteczności realizacji zadania. Warto podkreślić, że zidentyfikowanie zdolności u osoby wymaga kontekstu społecznego.

Funkcje środowiska i społeczności lokalnej wobec ucznia zdolnego

Sprawność nabywania i poziom umiejętności są oceniane jako zdolność poprzez weryfikowanie ich z takimi samymi elementami obecnymi w społeczności, w określonych kategoriach wiekowych. W tym kontekście można określić pierwszą funkcję, którą spełnia społeczność wobec zdolności, tj. funkcję rozpoznawczą i weryfikacyjną co do ich obecności, rodzaju oraz poziomu.

Elżbieta Płóciennik zaznacza, że istotnym w rozpatrywaniu, czym są zdolności, jest założenie, że stanowią one potencjał, a nie samo osiągnięcie⁵. Przyjęcie tej perspektywy umożliwi określenie, że zdolności są przestrzenią, która może być rozwijana, stąd występują potencjalne warunki dla nich dynamizujące oraz inhibitujące. Mając to na względzie, zasadne jest przyjęcie obecności uwarunkowań intra- i interesobowych, które oddziałują na przestrzeń zdolności osoby. Zakres tego oddziaływania jest zależny od rodzaju zdolności oraz od jakości i siły czynników oddziałujących. Jednym z warunków zewnętrznych kształtujących zdolności będzie środowisko i społeczność lokalna, które mogą spełniać istotne funkcje dla rozwoju zdolności, a więc funkcje: motywacyjną, dynamizującą i zabezpieczającą, przy założeniu najbardziej optymalnego działania tych struktur.

Funkcja motywacyjna

Środowisko oraz społeczność lokalna mają możliwość rozbudzania motywacji uczniów. Jak zaznacza Andrzej Sękowski, „Opisywanie wybitnych zdolności w kategoriach wyjątkowości i codzienności pozwala na dostrzeżenie zarówno ich aspektu poznawczego jak i społecznego. Z wybitnością łączy się zarówno wyjątkowość jak i codzienność, poczucie spełnienia i zadowolenia z jednej strony, z drugiej zaś zmęczenie, niepewność i poczucie alienacji a także samotność. Podobnie jak w innych sferach życia również i w tej oba aspekty wzajemnie się przeplatają i uzupełniają. Być może są sobie nawzajem potrzebne i dla siebie niezbędne”⁶. Potrzeba bycia wyjątkowym, a jednocześnie bycia integralną częścią społeczności będzie czynnikiem rozbudzającym działania osoby ukierunkowane na poszukiwanie własnej przestrzeni zdolności. Z kolei z perspektywy społeczności w codzienności życia możliwe jest dostrzeżenie zdolności osoby, a jej wyjątkowość będzie warunkowała konieczność organizowania nowych form

⁵ Zob. E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazów dynamicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 11–12.

⁶ A. Sękowski, *Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 269.

działania, pozwalających tę wyjątkowość rozwijać. Stąd funkcja motywacyjna społeczności lokalnej wobec zdolności będzie miała charakter dwukierunkowy. Zależność przedstawiono na schemacie 2.

Schemat 2. Funkcja motywacyjna w relacji zdolności–środowisko i społeczność lokalna



Źródło: opracowanie własne.

Jak przedstawiono na schemacie 2, środowisko i społeczność lokalna poprzez budowanie tożsamości i przynależności społecznej osoby będą motywowały ją do poszukiwania własnych zdolności, z kolei specyfika indywidualnych zdolności będzie warunkowała konieczność wypracowania i modyfikowania działań środowiska i społeczności lokalnej, które umożliwią rozwijanie indywidualnych zdolności.

Innym rodzajem motywacji będzie wskazywanie osobie celu, dla którego zdolność powinna być rozwijana. Kluczowe w tym kontekście stają się dwie kategorie celów: pierwsza, w której osoba rozwija zdolności dla własnych korzyści wyrażających się m.in. w wysokiej pozycji zawodowej; druga kategoria to zdolności rozwijane dla korzyści społecznych, wyrażających się m.in. dążeniem do polepszenia uwarunkowań środowiska lokalnego.

Andrzej Sękowski i Tomasz Knopik przeprowadzili badania wśród 120 uczniów zdolnych z terenu województwa lubelskiego. Jednym z celów badań było określenie, po co uczniowie podejmują trud rozwijania swoich zdolności. Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że zdecydowana większość badanych swoje zdolności określa jako narzędzie, które pozwoli im realizować własną karierę oraz osiągnąć sukces zawodowy. Tylko nieznaczny odsetek badanych wskazał, że zdolności stanowią środek do poprawy rzeczywistości i niesienia pomocy innym. Jak wskazują autorzy, taki sposób postrzegania jest

warunkowany tożsamą postawą przyjmowaną przez rodziców, szkoły oraz nauczycieli⁷.

Agnieszka Hłobił zaznacza, że „Doświadczenia badanych nauczycieli wskazują na brak skoordynowanych działań na rzecz wielopłaszczyznowego, koordynującego współpracę rodziców, uczniów, nauczycieli, pedagogów i innych specjalistów procesu wspierania ucznia zdolnego i jego rodziców, czego konsekwencją jest nieefektywność tego procesu. Zatem postulaty szkoły na miarę ucznia stanowią jedynie hasła, a podejmowane działania mają charakter działań wynikających z przyzwyczajęń czy doświadczeń indywidualnych nauczycieli [...]”⁸. W związku z brakiem zaplanowanych i zróżnicowanych działań praca z uczniem zdolnym we współczesnej szkole jest skoncentrowana na budowaniu motywacji do rozwijania zdolności poprzez zdobywanie dobrych stopni i osiągnięć konkursowych, które postrzegane są jako gwarancja przyszłego sukcesu⁹. Przy takim działaniu wiele rodzajów zdolności nie zostaje dostrzeżonych przez środowisko i społeczność lokalną; ponadto część uczniów poprzez wysoki poziom rywalizacji w konkursach nie będzie w stanie, w stopniu zadowalającym, wykorzystać swojego potencjału. Warto także podkreślić, że niejednokrotnie wymaga się od uczniów wyłącznie odtwarzania określonego zasobu wiadomości, nie zaś twórczego rozwiązywania problemów¹⁰. Szmidt stoi na stanowisku „iż dominacja konkursów i innych form rywalizacyjnych w celu motywowania uczniów zdolnych do rozwoju jest nieświadomym przyznaniem się nauczycieli do porażki dydaktycznej, polegającej na tym, iż inne – nierywalizacyjne formy kształcenia – po prostu nie działają stymulująco na uczniów zdolnych w środowisku polskiej szkoły”¹¹.

Wskazane sposoby budowania motywacji u uczniów zdolnych wydają się mocno ograniczone i niewystarczające, stąd zasadne jest ukazywanie uczniom innej kategorii celów. Andrzej E. Sękowski i Beata Łubianka podkreślają, że uczniów zdolnych charakteryzuje wysoki poziom idealizmu rzeczywistości, przez co preferują oni na równi z wartościami poznawczymi także wartości społeczne, tj. prawdę, sprawiedliwość, dobro, piękno, przyjaźń¹². Integracja młodzieńczego idealizmu z aktualnymi problemami społeczności lokalnej może

⁷ Zob. A. Sękowski, T. Knopik, *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2014, t. 2, s. 97.

⁸ A. Hłobił, *Źródła wsparcia społecznego ucznia zdolnego i jego rodziny na terenie szkoły*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2017, nr 13, s. 78.

⁹ Zob. J. Rybska-Kłapa, M. Bem-Belzowska, *Szkolny system wspierania uczniów zdolnych*, [w:] *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, red. W. Jakubaszek, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 119.

¹⁰ Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 108.

¹¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna...*, op. cit., s. 26.

¹² Zob. A.E. Sękowski, B. Łubianka, *Preferencja wartości uczniów zdolnych*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, t. 52, nr 4, s. 417.

stanowić inspirację dla podejmowania działań, które równolegle będą służyły rozwijaniu zdolności indywidualnych oraz struktur środowiskowych.

Funkcja dynamizująca

Funkcja dynamizująca społeczność i środowisko lokalne wobec zdolności ucznia wyraża się przede wszystkim w kształtowaniu warunków, w których możliwa jest konfrontacja własnego potencjału z różnorodnością doświadczeń, relacji oraz wartości.

Uczeń zdolny potrzebuje sytuacji sporu, w którym może wypróbować swoją argumentację, a także proponowane sposoby działania. W tym kontekście istotne jest podkreślenie, że społeczność i środowisko lokalne mają możliwość pobudzania twórczego wymiaru zdolności osoby. Józef Kozielecki zaznacza: „Ludzie twórczy cenią autentyczne, żywe interakcje społeczne, które są takie rzadkie we współczesnych czasach”¹³. Szmidt wyjaśnia to w następujący sposób: „Twórcy doceniają takie kontakty, które polegają na toczeniu bezpośrednich, bez pomocy internetu, sporów z kolegami oraz takie środowisko, w którym łatwo rozwija się autentyczne życie towarzyskie oparte na bezpośrednich kontaktach interpersonalnych”¹⁴. Warto zaznaczyć, że dyskusja nad pomysłem w zespole pozwala na poszukiwanie najlepszego rozwiązania dla podjętego zagadnienia. Społeczność lokalna „dostarcza” uczniowi zdolnemu wielu relacji, a zatem wielu perspektyw spojrzenia na określone zagadnienie, a także na same zdolności. W jednym z postulatów National Association for Gifted Children – Council for Exceptional Children (Narodowego Stowarzyszenie na Rzecz Uczniów Zdolnych i Rady ds. Wyjątkowych Dzieci) zaznaczono, że istotnym dla dynamizowania rozwoju uczniów zdolnych jest środowisko, które „zaszczepia w jednostkach osobistą i społeczną odpowiedzialność, kompetencje, umiejętności interpersonalne i techniczne oraz komunikacyjne”¹⁵. Zakłada się, że rozwijanie zdolności uczniów jest realizowane w akcie spotkania i dialogu. Dotyczy to zarówno pomysłu, jak i pojedynczego działania oraz samych zdolności, które mogą stanowić przyczynę konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych.

Funkcja dynamizująca będzie wyrażała się także w generowaniu przez środowisko i społeczność lokalną przestrzeni, w których możliwe będzie przezwyciężanie nudy. Szmidt zaznacza, że gdy wystąpi

¹³ J. Kozielecki, *Skazani na twórczość. Od Aleksandrii – poprzez Lwów – do San Francisco*, [w:] *Psychologia w wielkim świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 19, cyt za: K.J. Szmidt, *Twórczy Zachód, twórcza Polska? Rozważania o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach rozwoju kreatywności*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 111.

¹⁴ K.J. Szmidt, *Twórczy Zachód, twórcza Polska? ...*, op. cit., s. 111.

¹⁵ J. Łukasiewicz-Wieleba, *Szkola i nauczyciele wobec uczniów zdolnych*, [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013, s. 150.

[...] brak dostatecznych bodźców dobiegających ze świata zewnętrznego, potęguje się u znudzonego człowieka stan określany jako deprywacja sensoryczna (przebywanie dłuższy czas w ograniczonej przestrzeni: pobyt w szpitalu, więzienie, długie oczekiwanie na lotnisku itp.). Jeśli więc nasi uczniowie narażeni są na monotonne, powtarzalne, znane im już wcześniej, sytuacje dydaktyczne i wychowawcze, o podobnym przebiegu i treściach, a do tego przebywają w ograniczonej i ubogiej w różnorodne bodźce przestrzeni szkolnej, to nic dziwnego, że nuda stanowi nieodłączną część ich życia szkolnego. [...] Niejako przeciwieństwem stanu deprywacji sensorycznej jest nadmiar stymulacji, który wywołuje tak często spotykane u współczesnego odbiorcy kultury masowej uczucie przesytu i znużenia. Nuda z przesytu jest zapewne równie często odczuwana przez dzisiejszych uczniów i ich nauczycieli, jak nuda z braku wyzwań¹⁶.

Warto podkreślić, że wiele sytuacji edukacyjnych, które są realizowane w szkole, może zostać przeniesionych na inne obszary środowiska lokalnego, przez co zyskują innowacyjny charakter. Przykładowo: tereny wiejskie mogą stanowić przestrzeń lekcji o przyrodzie oraz zachodzących w niej zależnościach; prowadzenie bezpośrednich obserwacji i doświadczeń będzie stanowiło dla ucznia zdecydowanie bardziej fascynujące przeżycie niż przyswajanie tych samych treści poprzez korzystanie z podręcznika czy też planszy¹⁷.

Funkcja zabezpieczająca

Funkcja zabezpieczająca będzie realizowana poprzez działania ochronne, podejmowane wobec ucznia zdolnego. Limont podkreśla, że „Uczeń szczególnie zdolny to często Inny, a nieraz Obcy, co powoduje przy braku społecznej tolerancji na inność, agresję otoczenia i próbę niszczenia tej inności, izolowania, a nawet spychania na margines wykluczonych”¹⁸. W tym kontekście zadaniem środowiska i społeczności lokalnej będzie zapobieganie wykluczeniu uczniów zdolnych poprzez budowanie u nich osobistego poczucia wartości, a także świadomości i wiedzy pozostałych członków społeczności o specyfice funkcjonowania ucznia zdolnego oraz o indywidualnym i społecznym znaczeniu zdolności. Maria Porzucek-Miśkiewicz zaznacza, że „Właśnie środowisko edukacyjne odgrywa znaczącą rolę w rozwoju osobowości uczniów zdolnych, stanowiąc obszar osobistych doświadczeń, związanych z powodzeniem lub niepowodzeniem w nauce czy też w kontaktach społecznych. Niewątpliwie stymulowanie zdolności, atmosfera celebrowania sukcesu, ułatwiają jednostkom

¹⁶ K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 41.

¹⁷ Zob. K. Chałas, A. Badora, M. Buk-Cegiełka, *Aksjologiczny potencjał środowiska wiejskiego źródłem szans integralnego rozwoju i wielostronnej aktywności uczniów*, t. I: *Przyroda – ekologia – praca rolnika – przedsiębiorczość – kultura ludowa – integracja społeczna*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2022.

¹⁸ W. Limont, „Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 133.

zdolnym wiarę we własne możliwości, co z kolei wpłynie pozytywnie na poziom zadowolenia z siebie i gotowość podejmowania nowych wyzwań”¹⁹. W funkcji zabezpieczającej będą mieściły się wszelkie działania, w których środowisko i społeczność lokalna kształtują u ucznia umiejętność przyjmowania porażki i traktowania jej jako kolejnego wyzwania. Nie bez znaczenia pozostaje także realne docenianie sukcesów ucznia zarówno w przestrzeni szkolnej oraz rodzinnej, jak i szerszego środowiska lokalnego.

Uczeń zdolny w środowisku i społeczności lokalnej w świetle własnych badań empirycznych

Główny problem badawczy, który sformułowano, wyraża się w pytaniu: jaki rodzaj oddziaływań wobec ucznia zdolnego realizuje środowisko i społeczność lokalna w ocenie badanych studentów?

Przedmiotem badań przeprowadzonych w 2022 r. była ocena rodzaju oddziaływań realizowanych przez środowisko i społeczność lokalną wobec ucznia zdolnego. Zastosowano metodę hermeneutyczną z wykorzystaniem techniki analizy swobodnych wypowiedzi. W badaniach uczestniczyło 40 studentów II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Studentów poproszono o sformułowanie swobodnej wypowiedzi pisemnej na temat „uczeń zdolny w moim środowisku i społeczności lokalnej”. Zebrane odpowiedzi poddano analizie jakościowej, której wnioski przedstawiono poniżej.

Według studentów głównymi elementami środowiska lokalnego podejmującymi działania wobec ucznia zdolnego były szkoły oraz domy kultury. Dominującą w szkole metodą pracy z uczniem zdolnym była przede wszystkim organizacja konkursów i olimpiad. Jedna ze studentek napisała: „W szkołach do których uczęszczałam odbywały się różne konkursy, m.in. konkursy recytatorskie, plastyczne, matematyczne. Takie konkursy były bardzo wymagające, ale również rozwijające”.

W swoich wypowiedziach badani podkreślali, że organizowane przez szkoły konkursy były zróżnicowane, zarówno według kryterium tematycznego, jak i zasięgu. Ten zabieg zapewniał szerokie spectrum możliwości dla uczniów. Stąd w wielu wypowiedziach występowało stwierdzenie, że „każdy mógł znaleźć coś dla siebie”. Podobnie badani studenci postrzegali ofertę zajęć pozalekcyjnych – kół zainteresowań organizowanych w szkole.

Studenci podkreślali także to, jak bogatą ofertę dla ucznia zdolnego proponowały lokalne domy kultury. Przykładowo: „Do wyboru były m.in. zajęcia w Miejskim Ośrodku Kultury, tj. plastyczne, teatralne, muzyczne, taneczne”. Z domami kultury współpracowały także organizacje – Związek Harcerstwa

¹⁹ M. Porzucek-Miśkiewicz, *Samopoczucie ucznia zdolnego w szkole*, [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, op. cit., s. 219.

Rzeczypospolitej i Związek Harcerstwa Polskiego, Centrum Wolontariatu czy też Centrum Dziecięcej Twórczości.

Przedstawiony w wypowiedziach studentów stan troski środowiska lokalnego o zdolności ucznia wydaje się dynamiczny i satysfakcjonujący dla uczniów. Jednak warto zwrócić uwagę, że wszystkie te wypowiedzi odnoszą się do działań organizowanych w środowisku miejskim, niejednokrotnie wielkomiejskim.

W środowisku wiejskim z kolei badani studenci wskazywali na dwie dominujące metody oddziaływania na ucznia zdolnego. Pierwszym elementem było realne wykorzystywanie i włączanie w proces wychowawczo-dydaktyczny zasobów przyrody.

Pamiętam, że w mojej szkole podstawowej chodziliśmy na spacerzy na pobliską łąkę i mogliśmy dowiedzieć się, co na niej rośnie oraz jakie zwierzęta tam zamieszkują.

Pamiętam gdy w czasie lekcji plastyki, kiedy było ciepło na zewnątrz, wychodziliśmy z nauczycielem z blokami i pastelami i próbowaliśmy namalować pola, które znajdowały się w okolicy szkoły. Mój kolega narysował pejzaż, który został powieszony na korytarzu naszej szkoły.

Studenci postrzegają zasoby przyrodnicze środowiska lokalnego jako czynnik inspirujący do rozwijania zdolności oraz jako przestrzeń, w której możliwe jest zróżnicowanie dróg rozwijania zdolności.

Ważnym elementem rozwoju zdolności w środowisku wiejskim były dla studentów lokalne festyny.

W mojej miejscowości bardzo często organizowane są festyny np. na zbiórkę pieniędzy dla chorych dzieci. Wtedy uczniowie są proszeni o pomoc; z mojego doświadczenia, kiedy ja chodziłam do szkoły, każdy kto chciał i miał chęć rozwoju poprzez pomoc w czymś nowym, znalazł coś dla siebie, np. upieczenie ciasteczek na stoisko bądź przygotowanie stroików, ozdób.

Należy zwrócić uwagę, że przy tego rodzaju wydarzeniach zdolności uczniów pełnią funkcję służebną wobec wyższego celu, jakim w tym wypadku jest pomoc drugiemu człowiekowi. Zastosowanie takich działań pozwala nie tylko rozwijać zdolności ucznia, ale także rozwiązywać problemy środowiska lokalnego.

Lokalne festyny stwarzają także szansę dla ucznia do zaprezentowania swoich zdolności szerszemu gronu odbiorców. W ten sposób budowane są jego pewność siebie oraz satysfakcja z podejmowanych działań.

Badani studenci podkreślali, jak istotnym dla rozwoju ich zdolności był drugi element oddziaływania, a więc postać nauczyciela. Jedna z badanych napisała:

Byłam uczennicą, którą nauczycielka określała jako „uczennica wybitnie uzdolniona plastycznie”. W szkole podstawowej zostałam przez nią skierowana do Młodzieżowego Domu Kultury nr 2 na zajęcia plastyczne refundowane przez miasto Lublin.

Kluczowym w przypadku tej uczennicy stało się rozpoznanie jej zdolności przez nauczyciela oraz jego zaangażowanie w odnalezienie możliwości rozwoju tych zdolności. Na taką funkcję nauczyciela w kontekście zdolności wskazuje także kolejna badana: „Oferowana była pomoc nauczycieli, którzy chętnie rozszerzali materiał na zajęciach oraz z własnej woli zostawali po godzinach, aby pomagać”.

Warto podkreślić osobiste i autentyczne zaangażowanie nauczycieli w proces rozwoju zdolności uczniów. Ta autentyczność i poświęcenie były szczególnie cenne dla badanych. Przez swoje zaangażowanie nauczyciele tworzyli ze swoimi uczniami wspólnotę działania. Jedna z badanych podkreśla: „W liceum poszczególni zaangażowani nauczyciele brali udział wraz z uczniami w projektach Instytutu Pamięci Narodowej, np. [projekt] «O tym nie można zapomnieć...» dotyczący obozu koncentracyjnego w Ravensbrück”.

Nauczyciel, wykorzystując wskazane powyżej działania wspólnotowe, naturalnie inspirował do podejmowania trudu rozwoju poprzez świadectwo swojego działania.

Powyżej przedstawiono fragmenty wypowiedzi, w których studenci wskazywali, że środowisko i społeczność lokalna podejmują działania wspierające rozwój zdolności uczniów. Niestety w wielu wypowiedziach badani podkreślali, że takich działań zdecydowanie brakowało lub były one mocno ograniczone.

Jedna z badanych napisała: „Zdecydowanie w mojej miejscowości brakowało kół zainteresowań. Była tylko piłka nożna i koło językowe, na które przychodzili uczniowie z trudnościami w nauce języka”. W innej wypowiedzi stwierdzono: „W mojej szkole były koła zainteresowań, ale chodziło na nie tylko kilku uczniów, którzy przygotowywali się do olimpiady”. Kolejna uczestniczka badania porównała swoje wspomnienia z sytuacją swojego rodzeństwa:

Mieszkam na wsi. Gdy ja chodziłam do szkoły podstawowej nie było żadnej osoby zdiagnozowanej jako „uczeń zdolny”. Teraz zauważam tę różnicę, gdyż uczniem zdolnym jest mój brat. Ma on zajęcia dodatkowe pozalekcyjne z matematyki na wyższym poziomie, aby podnosić jego inteligencję, lecz to wszystko tylko dwie godziny tygodniowo dla ucznia zdolnego przez trzy lata. W środowisku lokalnym nie występuje nic, co mogłoby go dokształcać w dziedzinie matematyki. Jedyne co występuje to zajęcia piłki nożnej, w których uczestniczy. Po moim bracie widać, że po 3-letnim udziale w zajęciach dodatkowych zaczyna go to nudzić, ponieważ polegają [one] jedynie na rozwiązywaniu kart pracy.

Perspektywa ucznia zdolnego, który ma poczucie znużenia podejmowanymi wobec niego działaniami, wydaje się szczególnie cenna w kontekście projektowania działań wspierających takiego ucznia.

Wnioski

Analiza zebranego materiału badawczego umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

1. Praca z uczniem zdolnym realizowana jest głównie poprzez organizowanie szkolnych zajęć pozalekcyjnych oraz organizowanie konkursów.
2. Głównymi instytucjami środowiska lokalnego zaangażowanymi w pracę z uczniami zdolnymi są szkoła oraz lokalne ośrodki kultury.
3. Zróżnicowanie metod pracy z uczniem zdolnym jest szczególnie obecne w środowiskach miejskich.
4. Główne metody pracy z uczniem zdolnym w lokalnym środowisku wiejskim obejmują wykorzystanie zasobów przyrody oraz działalności wolontariackiej, a także środowiskowych uroczystości i festynów.
5. Większość studentów zwróciło uwagę na brak występowania inicjatyw środowiska i społeczności lokalnej, które będą dynamizujące dla rozwoju ucznia zdolnego.
6. Badani wskazywali przede wszystkim na brak inicjatyw w środowisku lokalnym oraz małe zróżnicowanie i niewystarczającą ofertę zajęć i działań proponowanych przez szkołę.

Podsumowanie: implikacje pedagogiczne

W kontekście sformułowanych wniosków należy wskazać, że środowisko i społeczność lokalna nie wykorzystują w pełni potencjału zarówno ucznia, jak i potencjału własnego w organizowaniu oddziaływań wobec ucznia zdolnego. Zasadne jest wskazanie potrzeby poszerzenia grupy podmiotów, które mogłyby realizować zadania wobec ucznia zdolnego i z takim uczniem. Należy w tym miejscu wskazać lokalne stowarzyszenia, przedsiębiorców, przedstawicieli różnych zawodów, a także organy samorządowe. Działania podejmowane przez te instytucje mogą przyjmować różne formy, m.in. spotkań indywidualnych, debat, warsztatów, wspólnych projektów itp.

Cennym działaniem środowiska i społeczności wobec ucznia zdolnego jest włączanie do działań zasobów przyrodniczych, a także wolontariatu. Istotne w tym kontekście staje się poszerzenie spectrum zdolności, wobec których są one wykorzystywane. Warto podkreślić, że otaczający świat przyrody stanowi nie tylko przestrzeń do poznawania i urzeczywistniania piękna, które będzie głównym czynnikiem dynamizującym zdolności plastyczne, lub szerzej – artystyczne, ale także jest to „otwarte laboratorium”, w którym można zdobywać wiedzę i poznawać prawdę o funkcjonującym świecie. Stąd istotne jest dostrzeżenie tego potencjału dla zdolności w zakresie biologii, przyrody, fizyki, geografii.

Bibliografia

- Chałas K., Badora A., Buk-Cegielka M., *Aksjologiczny potencjał środowiska wiejskiego źródłem szans integralnego rozwoju i wielostronnej aktywności uczniów*, t. I: *Przyroda – ekologia – praca rolnika – przedsiębiorczość – kultura ludowa – integracja społeczna*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2022.
- Hłobił A., *Działalność szkoły we wspomaganiu rozwoju ucznia zdolnego*, Impuls, Kraków 2010.
- Hłobił A., *Źródła wsparcia społecznego ucznia zdolnego i jego rodziny na terenie szkoły*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2017, nr 13, s. 69–79.
- Limont W., „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 125–138.
- Limont W., *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Łukasiewicz-Wieleba J., *Szkoła i nauczyciele wobec uczniów dolnych*, [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013, s. 147–162.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 97–128.
- Płóciennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazów dynamicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Porzucek-Miśkiewicz M., *Samopoczucie ucznia zdolnego w szkole*, [w:] *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, red. M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013, s. 219–224.
- Rybska-Kłapa J., Bem-Bełzowska M., *Szkolny system wspierania uczniów zdolnych*, [w:] *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, red. W. Jakubaszek, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 110–134.
- Sękowski A., *Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 267–276.
- Sękowski A., Knopik T., *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2014, t. 2, s. 95–110.
- Sękowski E.A., Łubianka B., *Preferencja wartości uczniów zdolnych*, „Przegląd Psychologiczny” 2009, t. 52, nr 4, s. 409–432.
- Szmidt K.J., *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Szmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 13–40, <http://dx.doi.org/10.18778/7525-837-0.02>.
- Szmidt K.J., *Twórczy Zachód, twórcza Polska? Rozważania o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach rozwoju kreatywności*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 103–115.

Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M.J., *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty. Narracje. Interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok 2014.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-004

Data wpłyńięcia: 3.08.2022

Data akceptacji: 23.10.2023

ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI UCZNIÓW ZAGROŻONYCH NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM

Ewelina Winiarczyk-Waleniak

dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych
<https://orcid.org/0000-0002-9436-1311>

Streszczenie

Rozwijanie zdolności i uzdolnień uczniów jest zarówno zadaniem, jak i wyzwaniem współczesnej edukacji. Kwestia ta jest szczególnie ważna dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, ponieważ bazowanie na potencjale posiadanym przez tych młodych ludzi może prowadzić do ich szybszego uspołecznienia. W artykule zdefiniowano termin „zdolność” oraz ukazano spektrum zdolności wyróżnionych przez Janinę Uszyńską-Jarmoc, Beatę Kunat i Jerzego Mantura. W dalszej części zaprezentowano sposoby rozwijania poszczególnych rodzajów zdolności wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Solcu nad Wisłą.

Słowa kluczowe: niedostosowanie społeczne, zdolności, uczeń zdolny

Developing the abilities of students at risk of social maladjustment Abstract

Developing students' abilities and talents is both a task and a challenge of modern education. This issue is particularly important for students at risk of social maladjustment, because building on the potential possessed by these young people can lead to their faster socialization. The paper presented here defines the term “abilities” and the spectrum of abilities distinguished by Janina Uszyńska-Jarmoc,

Beata Kutnar and Jerzy Mantur is shown. The following section present ways to develop particular types of abilities of the charges of the Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Solcu nad Wisłą were presented.

Key words: social maladjustment, abilities, gifted student

Wprowadzenie

Współczesny świat stawia przed młodym człowiekiem liczne wymagania. Młoda osoba powinna być kreatywna i twórcza zarówno w myśleniu, jak i w działaniu, powinna mieć ugruntowaną wiedzę oraz konkretne umiejętności. Stąd też nasuwa się pytanie, jakie podjąć działania, aby uzyskać takie efekty. W jaki sposób może oddziaływać szeroko rozumiane otoczenie społeczne, aby przyczyniać się do rozwoju zdolności młodego człowieka? Artykuł składa się z dwóch części: w pierwszej dokonano – w skrótovej formie – charakterystyki terminu „zdolność”; w drugiej części ukazano, w jaki sposób w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii (MOS) w Solcu nad Wisłą rozwijane są poszczególne rodzaje zdolności wśród jego wychowanków. Opisane poniżej działania realizowane były przez uczniów klas VI–VIII szkoły podstawowej oraz klas I–III szkoły branżowej. Zastosowano strategię badań ilościowych z wykorzystaniem metody monografii pedagogicznej¹. Wiele działań realizowanych w placówce może stanowić inspirację zarówno do pracy z dziećmi i młodzieżą starszą, jak również dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Zdolności – definicyjne ujęcia

Zbigniew Pietrański definiuje zdolności jako „różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu”². Maria Tyszkowa stoi na stanowisku, że występuje korelacja pomiędzy zdolnościami a podejmowanymi przez człowieka działaniami. To właśnie zdolności posiadane przez osobę stanowią istotny element procesu uczenia się. Warunkują one zarówno możliwości, jak również szybkość przyswajania materiału i jego wykorzystywanie w innych działaniach podejmowanych przez człowieka³. Kazimiera Tyborowska zauważa, że zdolności to czynniki, które pozwalają człowiekowi na podejmowanie działań, które

¹ Tadeusz Pilch wskazuje, że najlepszą metodą do badania działalności placówki jest monografia pedagogiczna, która mieści się w strategii badań ilościowych. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 2 popr. i rozsz., Żak, Warszawa 2001, s. 75–77.

² Z. Pietrański, *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976, s. 736.

³ Zob. M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 11–12.

jest on w stanie lepiej wykonać od innych ludzi⁴. Natomiast Wenancjusz Panek zwraca uwagę, że to posiadane przez człowieka zdolności w znacznym stopniu pozwalają na efektywniejsze i skuteczniejsze podejmowanie działań w wielu obszarach życiowych. Autor stwierdza, że zdolności to „właściwości psychiczne funkcjonalnie związane z podłożem organicznym stanowiące sprawne i skuteczne wykonywanie prostych, złożonych i coraz bardziej skomplikowanych czynności i działań w procesie uczenia się i pracy”⁵. Tomasz Knopik, analizując pojęcie zdolności, dochodzi do wniosku, że są to cechy indywidualne charakteryzujące każdego człowieka. Ich posiadanie stanowi istotny element podejmowanej przez człowieka aktywności⁶. Z kolei Tadeusz Lewowicki w swoich rozważaniach wskazuje, że posiadany przez człowieka zasób zdolności i uzdolnień w znaczący sposób może warunkować osiąganie przez niego wysokich rezultatów w danej dziedzinie. Zdolności „są określeniem pewnej potencjalnej możliwości do wykonania czynności, uzdolnienia zaś to określenie zespołu zdolności oraz nabytych wiadomości i umiejętności, które wpływają na poziom wykonywania danej czynności – na aktualnie uzyskany wynik”⁷. Wiesława Limont przyjmuje następującą definicję zdolności: są to „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów poznawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji”⁸. Zespół badaczy – Janina Uszyńska-Jarmoc, Beata Kunat i Jerzy Mantur – podkreśla, że dzięki posiadanym zdolnościom osoba ma możliwość osiągania wyników w poszczególnych obszarach funkcjonowania człowieka⁹, a Wincenty Okoń – że zdolności to „możliwość uzyskania spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności w określonych warunkach zewnętrznych”¹⁰.

Hanna Stachera, Anna Kijo i Justyna Wilińska w swoich rozważaniach dotyczących zdolności stwierdzają, że ich przejawem „jest niezawodność, samodzielność i skuteczność w podejmowanej działalności. Zdolność polega na łatwym docieraniu do źródeł informacji, szybkim nabywaniu i przetwarzaniu wiadomości.

⁴ Zob. K. Tyborowska, *Problemy współczesnej psychologii: wybrane zagadnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1964, s. 206.

⁵ W. Panek, *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, [rozprawa habilitacyjna], Sekcja Wydawnicza Filii UW, Białystok 1977, s. 58.

⁶ Zob. T. Knopik, *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, s. 5.

⁷ T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 37.

⁸ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2010, s. 17 cyt. za: N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport przygotowany w ramach projektu Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 20.

⁹ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *Zdolny, ale jak?: (auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Białystok 2005, s. 29.

¹⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 463.

[...] również jako umiejętność podejmowania właściwych decyzji”¹¹. Howard Gardner w odniesieniu do zdolności używa z kolei terminu „inteligencja”. Uznaje on, że jest ona „zdolnością do rozwiązywania problemów albo kształtowania wytworów ludzkiej pracy, która ceniona jest w jednym lub kilku kręgach kulturowych lub społecznościowych”¹².

Rozpoznawanie oraz rozwijanie zdolności jest jednym z podstawowych zadań, które stoją przed współczesną szkołą. Dlatego na potrzeby artykułu postawiono pytanie: czy i w jaki sposób rozwijane są poszczególne rodzaje zdolności wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Solcu nad Wisłą¹³? Klasyfikację zdolności przyjęto za Uszyńską-Jarmoc, Kunat i Manturem, którzy poddając analizie to zagadnienie, wyróżnili następujące rodzaje zdolności: matematyczne, technologiczne i informatyczne, przyrodnicze, naukowo-analityczne, twórcze oraz kreatywność, przedsiębiorczo-innowacyjne, przywódcze/społeczne, lingwistyczne/językowe, literackie, plastyczne, muzyczne, aktorskie, a także sportowe¹⁴.

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Solcu nad Wisłą – przykłady dobrych praktyk

Zdolności matematyczne

Pierwszym rodzajem zdolności są zdolności matematyczne. Wadim A. Krutiecki definiuje je jako „zdolności do tworzenia uogólnionych, zredukowanych, elastycznych i odwracalnych skojarzeń oraz ich systemów na matematycznym materiale w zakresie stosunków liczbowych i przestrzennych wyrażonych za pośrednictwem symboli liczb i znaków matematycznych”¹⁵. Beata Łubianka, dokonując rozważań dotyczących zdolności matematycznych, opisuje wskaźniki świadczące o posiadaniu tychże zdolności. Autorka zalicza do nich:

¹¹ W. Okoń za: H. Stachera, A. Kijo, J. Wilińska, *Jak pomagać uczniom rozwijać uzdolnienia informatyczne?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 6.

¹² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 24.

¹³ Ze wszystkimi opisanymi w artykule działaniami, programami, a także zdjęciami czytelnik może zapoznać się, zaglądając na stronę internetową Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii Solec nad Wisłą, <http://mossolec.pl/> bądź też na Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

¹⁴ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 34–46. Również J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, *Debiutant czy ekspert. Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, s. 17–28.

¹⁵ W.A. Krutiecki, *Psychologia matematycznych sposobnośniej szkolników*, Proswieszczenie, Moskwa 1968, s. 385–387 cyt. za: M. Legutko, *Wieloletapowe zadania problemowe szansą rozwoju ucznia zdolnego na lekcji matematyki*, s. 6, <http://maciejko.org/witryna/wp-content/uploads/2012/12/nr-22-MLegutko-.pdf> [dostęp: 9.11.2023].

- „wysoką aktywność poznawczą związaną z zadawaniem pytań dotyczących świata matematyki,
- zaangażowanie w proces uczenia się przedmiotu,
- nadprogramowe czytanie literatury popularnonaukowej,
- generowanie różnych sposobów rozwiązania danego zadania,
- samokontrolę w myśleniu,
- umiejętność krytycznego spojrzenia na własne rozwiązania,
- twórcze wykorzystywanie wiedzy i umiejętności matematycznych w rozwiązywaniu sytuacji problemowych z życia codziennego,
- umiejętność uogólniania i szybkiego łączenia wiedzy z różnych dziedzin matematyki podczas rozwiązywania zadań”¹⁶.

W MOS w Solcu nad Wisłą na lekcjach matematyki, na kółku matematycznym oraz w trakcie zajęć wychowawczych podopieczni mają możliwość rozwijania swoich zdolności matematycznych, m.in. biorąc udział w obchodach Światowego Dnia Tabliczki Mnożenia i Światowego Dnia Liczby π . W dni te, w trakcie licznych gier i zabaw, młodzież ma możliwość wykazania się wiedzą i umiejętnościami matematycznymi¹⁷.

Ciekawym pomysłem na zainteresowanie młodych ludzi matematyką są zajęcia pt. „Matematyka malowana nitką – haft matematyczny”. W ramach tego typu zajęć młodzież może poszerzyć swoją wiedzę dotyczącą figur geometrycznych, a także rozwijać zdolności manualne w trakcie haftowania kształtów figur geometrycznych¹⁸.

Nauczyciele pracujący w MOS w Solcu nad Wisłą organizują również zajęcia praktyczno-techniczne na lekcjach matematyki. Ma to na celu lepsze przyswojenie materiału z matematyki. Takim przykładem zajęć może być sklejanie z papieru graniastosłupów¹⁹.

Opisane powyżej działania pozwalają nauczycielowi na identyfikację uczniów posiadających zdolności matematyczne, rozwijanie ciekawości matematycznej, ale także na rozwijanie twórczego myślenia.

Zdolności technologiczne i informatyczne

Drugim rodzajem zdolności wyróżnionym przez Uszyńską-Jarmoc, Kunat i Mantura są zdolności technologiczne i informatyczne. Autorzy, dokonując charakterystyki tego zagadnienia, stwierdzają, że „zdolności i uzdolnienia techniczne

¹⁶ J. Janowicz, L. Wrona i K. Makowska za: B. Łubianka, *Uzdolnienia matematyczne – definicja, struktura, pomiar*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4/26, s. 34–35, <https://doi.org/10.15584/eti.2018.4.2>.

¹⁷ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), posty zamieszczone 2.11.2017, 19.10.2018, 20.11.2020, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

¹⁸ Zob. *ibidem*, post dotyczący haftu matematycznego został zamieszczony 24.02.2022.

¹⁹ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 24.03.2022.

dotyczą sprawnego posługiwania się wiedzą z zakresu techniki i technologii oraz umiejętności wykorzystania jej w wyspecjalizowanych dziedzinach życia. Natomiast zdolności i uzdolnienia informatyczne związane są ze szczególnym zainteresowaniem i motywacją do zgłębiania zagadnień z zakresu informatyki, zdobywania umiejętności posługiwania się technologiami informatycznymi oraz ich wykorzystywania do twórczego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych²⁰.

Wychowankowie MOS w Solcu nad Wisłą korzystają z pracowni informatycznej, w której mogą przeglądać strony internetowe oraz poszukiwać informacji dotyczących nowinek w zakresie techniki i technologii. W trakcie pobytu w placówce uczniowie często wykorzystują technologie informatyczne. W ramach koła plastycznego „Autoportret” poznają techniki robienia zdjęć oraz uczą się korzystać z programów komputerowych służących do obróbki fotografii. Dość często młodzież ucząca się w placówce przygotowuje prezentacje multimedialne z wcześniej wykonanymi zdjęciami, następnie prezentując je na różnych imprezach ośrodkowych²¹. Innym sposobem wykorzystania środków teleinformatycznych jest nagrywanie filmików zarówno z zajęć prowadzonych w Ośrodku, jak również filmików, które biorą udział w różnych konkursach, m.in. „MOSimy zdrowo żyć”²². Innym przykładem wykorzystywania filmu jest korzystanie z filmików instruktażowych bądź profilaktycznych umieszczonych w Internecie.

Ciekawym sposobem rozwijania zdolności techniczno-informatycznych były zajęcia realizowane przez Bibliotekę Pedagogiczną w Lipsku, na których wychowankowie MOS uczyli się posługiwać techniką *sleeve face*²³. Uczniowie używają tej techniki, biorąc udział w konkursach, np. „Ze sztuką mi do twarzy”²⁴.

Podopieczni MOS w Solcu nad Wisłą biorą udział w licznych konkursach, w których należy skorzystać z narzędzi IT. Przykładem jest konkurs „Biblioteka w memie”. Zadaniem jego uczestników było przygotowanie mema internetowego propagującego czytelnictwo bądź bibliotekę²⁵.

Zdolności przyrodnicze

Kolejnym rodzajem zdolności, które mogą być rozpoznawane i rozwijane w MOS są zdolności przyrodnicze. Urszula Grygier, Beata Jancarz-Łanczowska i Krzysztof T. Piotrowski uznają, że „objawia się to wzmożonym

²⁰ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 36.

²¹ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), posty dotyczące działalności koła zainteresowań „Autoportret” zostały zamieszczone m.in. 20.11.2020, 28.11.2020, 3.12.2020, 16.02.2021, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

²² Zob. *ibidem*, post dotyczący konkursu „MOSimy zdrowo żyć” zamieszczony 16.06.2021.

²³ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 12.03.2017.

²⁴ Zob. *ibidem*, posty dotyczące konkursu zostały zamieszczone 29.10.2022, 31.10.2022.

²⁵ Zob. *ibidem*, post na temat konkursu „Biblioteka w memie” został zamieszczony 26.05.2018.

zainteresowaniem światem przyrodniczym (zarówno zwierzętami, roślinami, jak i zjawiskami fizycznymi). Tej fascynacji towarzyszy zazwyczaj silne zaangażowanie pamięci²⁶. Uszyńska-Jarmoc i Kunat wskazują, że „uczeń uzdolniony przyrodniczo jest bardzo zaintrygowany rzeczywistością przyrodniczą oraz dociekaniem istoty i natury zjawisk zachodzących w przyrodzie”²⁷.

Podopieczni MOS w Solcu nad Wisłą mają możliwość rozwijania zdolności przyrodniczych poprzez działania na rzecz przyrody. W ramach zajęć wychowawczych sadzą kwiaty przed ośrodkami, o które potem dbają, podlewają je, plewią. Pozwala im to, podobnie jak piesze wędrówki do lasu, na obserwację zmian, jakie zachodzą w przyrodzie. Poznają także różne rośliny, np. grzyby jadalne i niejadalne.

Wychowankowie uczestniczą w zajęciach, które mają na celu poszerzenie ich świadomości ekologicznej, są to np. działania w ramach projektu „Leśna szkoła z klimatem”²⁸. W trakcie tego typu zajęć poznają rolę i znaczenie lasu w życiu i funkcjonowaniu człowieka.

Młodzież ucząca się w MOS chętnie bierze udział w akcjach ogólnopolskich. W ramach akcji „Sprzątanie Świata” uczniowie sprzątają najbliższą okolice. Biorą również udział w obchodach Międzynarodowego Dnia Ziemi, podejmując działania, które przyczyniają się do podnoszenia świadomości ekologicznej oraz kształtowania właściwej postawy względem przyrody, a także w różnych warsztatach związanych z szeroko rozumianą przyrodą, np. „Świat jest piękny i kolorowy i aby taki był muszę o niego dbać”²⁹.

Ciekawym działaniem, dzięki któremu podopieczni mogli rozwijać swoje zainteresowanie zwierzętami, były cykliczne wyjazdy do stadniny koni Vital Horse, w których młodzież uczyła się, jak należy opiekować się zwierzętami³⁰.

Zdolności naukowo-analityczne

Zdolności naukowo-analityczne – jak piszą Uszyńska-Jarmoc, Kunat i Mantur – „ujawniają się w różnych dziedzinach wiedzy. Wiążemy je z umiejętnością wykorzystywania wiedzy do wyjaśniania zjawisk i procesów, a także formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach”³¹.

²⁶ U. Grygier, B. Jancarz-Łanczkowska, K.T. Piotrowski, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadpodstawowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 35.

²⁷ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, *op. cit.*, s. 18.

²⁸ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), posty zamieszczone 12.06.2022 oraz 26.10.2022, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

²⁹ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 26.05.2022.

³⁰ Zob. *ibidem*, posty zamieszczone 1.06.2017, 19.10.2018.

³¹ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 38.

W MOS w Solcu nad Wisłą do pracy wykorzystywana jest metoda tutoringu szkolnego, w ramach której młodzież uczy się samodzielności w myśleniu, działaniu oraz kształtowana jest umiejętność refleksyjnego funkcjonowania w życiu.

Zdolności twórcze oraz kreatywność

Kolejnym rodzajem zdolności są zdolności twórcze oraz kreatywność. Maciej Karwowski definiuje je jako „sprawności w zakresie intelektualnych operacji istotnych przy generowaniu, eksplorowaniu i wdrażaniu w życie idei oraz rozwiązywaniu problemów”³². Uszyńska-Jarmoc, Kunat i Mantur wskazują, że „uzdolnienie twórcze obejmuje swoim zakresem znaczeniowym: [...] zdolności twórcze (cechy intelektualne), umiejętności tworzenia czegoś nowego i oryginalnego, motywację do twórczości oraz zespół cech osobowości (m.in. nonkonformizm, poczucie humoru, odwagę”³³.

W MOS w Solcu nad Wisłą działa koło majsterkowe. Jego członkowie biorą udział w licznych konkursach, pokazując swoje wytwory. Przykładami takich konkursów jest „Konkurs na Najpiękniejszą i Najokazalszą Palmę Wielkanocną”³⁴, „Dizajn – działaj kreatywnie i pokaż swoją pasję”³⁵ itp. W ramach działania koła podopieczni poznają różne techniki, np. decoupage, oraz różne metody wykonywania prac plastycznych, technicznych, a także rozwijają swoje zdolności manualne. Uczą się również racjonalnego korzystania z produktów oraz poszukują alternatywnych metod wykorzystania zużytych już czy niepotrzebnych rzeczy, nadając im drugie życie.

Zdolności przedsiębiorczo-innowacyjne

Zdolności przedsiębiorczo-innowacyjne rozumiane są przez Uszyńską-Jarmoc, Kunat i Mantur jako „otwartość na nowe rozwiązania, a przejawiają się w gotowości i umiejętności podejmowania ryzyka, przyjmowania nowych rozwiązań, krytycyzmie wobec zastanych schematów i standardów postępowania, otwartości na nowinki technologiczne i techniczne oraz chęci wykorzystania ich w codziennym życiu”³⁶.

W MOS w Solcu nad Wisłą działa koło zainteresowań „Słodkości z miłości”. Uczestnicy tego koła nie tylko rozwijają swoje umiejętności cukiernicze, ale także poznają tajniki przedsiębiorczości. W ramach zajęć wychowawczych

³² M. Karwowski, *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 14, cyt. za: *ibidem*, s. 39.

³³ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 39.

³⁴ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), posty zostały zamieszczone 26.03.2021, 28.03.2021, 8.04.2022, 10.04.2022, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

³⁵ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 8.01.2019, 11.12.2021, 17.12.2021, 11.12.2022.

³⁶ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 41.

w internacie przygotowują ciasta, które następnie zostają sprzedane na jarmarkach bożonarodzeniowych oraz wielkanocnych. Także członkowie koła majsterkowego przygotowują różne wytwory plastyczno-techniczne, a następnie sprzedają je na wspomnianych jarmarkach.

Zdolności przywódcze/społeczne

Uczeń posiadający zdolności przywódcze i społeczne wykazuje „tendencję do kierowania innymi podczas wspólnej aktywności. Lubi przebywać w grupie i ma dobre relacje z innymi. Jest traktowany jako lider i koordynator grupy. Koledzy zwracają się do niego o pomoc w sytuacjach, gdy o czymś trzeba zdecydować. Posiada umiejętność przekonywania innych do realizacji wspólnych pomysłów, ponadto potrafi odczytywać emocje innych”³⁷.

W MOS w Solcu nad Wisłą działa samorząd uczniowski, do którego wychowankowie wybierani są w demokratycznych wyborach. Przewodniczący, jego zastępca oraz sekretarz to osoby, które stanowią łącznik pomiędzy wychowanymi a kadrą. Samorząd ma możliwość, podejmując współpracę z kadrą pedagogiczną, tworzyć istotne wydarzenia szkolne oraz wdrażać własne pomysły w życie ośrodka.

Zdolności językowe/lingwistyczne

Zdolności językowe/lingwistyczne to kolejna grupa. Joanna Sobańska-Jędrych, Beata Karpeta-Peć i Marta Torenc wymieniają cechy, które tworzą zdolności językowe. Są to:

- „zdolność kodowania fonetycznego, czyli umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania i późniejszego przywoływania z pamięci;
- wrażliwość gramatyczna, czyli umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu;
- umiejętność wnioskowania indukcyjnego, czyli umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów;
- zdolność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego i skojarzeń”³⁸.

Istotnym elementem zdolności językowych jest predyspozycja do nauki języka obcego. Składa się ona z kilku komponentów; są to:

- łatwość w opanowaniu nowych słów i gramatyki,
- umiejętność komunikowania się w języku obcym,
- rozumienie wyrażen i wypowiedzi w języku obcym³⁹.

³⁷ *Ibidem*, s. 41–42.

³⁸ J. Sobańska-Jędrych, B. Karpeta-Peć, M. Torenc, *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 10.

³⁹ Zob. N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *op. cit.*, s. 47.

Jedną z możliwości rozwijania zdolności uczniów MOS w Solcu nad Wisłą jest udział w konkursach językowych np.:

- „Best in English 2022”, w którym to konkursie młodzież może również poszerzyć swoje zdolności informatyczne, ponieważ rywalizacja przeprowadzona była za pomocą platformy Genially; konkurs pozwolił na poszerzenie wiedzy i umiejętności językowych, ale także na rozwijanie umiejętności informatycznych⁴⁰;
- „Welcome to England” – w ramach konkursu podopieczni mogli poszerzyć swoje umiejętności językowe, ale także wykorzystać narzędzia IT do uzupełnienia wiedzy na temat życia i funkcjonowania w Wielkiej Brytanii⁴¹;
- konkurs na kartkę świąteczną z życzeniami w języku niemieckim⁴².

Innym ciekawym przykładem, mogącym przyczyniać się do rozwijania zdolności zarówno technologiczno-informatycznych, jak również lingwistycznych, jest projekt „Zakodowane pozdrowienia z Polski, a może i ze świata” realizowany w MOS w Solcu nad Wisłą od maja do grudnia 2021 r., który polegał na wysyłaniu i odbieraniu pocztówek online w języku polskim i angielskim z zakodowanymi wiadomościami pomiędzy różnymi placówkami edukacyjnymi⁴³.

Zdolności literackie

Zdolności literackie to kolejny rodzaj zdolności, który jest identyfikowany i rozwijany w MOS w Solcu nad Wisłą. Uszyńska-Jarmoc, Kutnar i Mantur wskazują, że zdolności literackie związane są z „wczesnym zainteresowaniem literaturą piękną i posiadaniem zdecydowanie wyższych umiejętności pisarskich [...]”⁴⁴. Teresa Kosyra-Cieślak, dokonując charakterystyki uczniów zdolnych językowo, słusznie konstatuje, że „dysponują [oni] bogatym słownictwem i ładnym, «lekkim» stylem tworzą wypowiedzi mówione i pisane spełniające najwyższe kryteria oceny, a często wykraczające poza nie dzięki oryginalnemu ujęciu tematu, ciekawej kompozycji, wykorzystaniu środków językowych i stylistycznych czy trafnemu wyborowi formy wypowiedzi, adekwatnej do tematu i spełniającej wymogi gatunku”⁴⁵.

Młodzież podejmuje próby tworzenia własnych wytworów literackich. Podopieczni są twórcami wierszy – są one prezentowane zarówno w placówce, jak

⁴⁰ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), post zamieszczony 15.06.2022, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

⁴¹ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 14.06.2022.

⁴² Zob. *ibidem*, post zamieszczony 1.06.2022.

⁴³ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 3.02.2022.

⁴⁴ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 43.

⁴⁵ T. Kosyra-Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013, s. 81.

również wysyłane na liczne konkursy⁴⁶. Podobnie wygląda kwestia pisania tekstów piosenek, które są prezentowane w MOS, a także biorą udział w licznych konkursach lokalnych i ogólnopolskich⁴⁷.

Młodzież bierze udział w wielu konkursach, które przyczyniają się do rozwoju zdolności literackich, np. konkurs na list do Świętego Mikołaja⁴⁸, esej w konkursie „Mazowsze – moja mała Ojczyzna”, a także w konkursach recytatorskich, np. „Kreować głosem”⁴⁹. Przygotowując się do tego typu konkursów, podopieczni poszukują odpowiednich tekstów literatury dostosowanych do swoich możliwości i zainteresowań, analizują teksty literackie, uczą się je interpretować, aby móc je prawidłowo wyrecytować.

Wychowankowie MOS w Solcu nad Wisłą biorą udział w wielu akcjach promujących czytelnictwo. Jedną z nich jest akcja „Jak nie czytam, jak czytam”⁵⁰, w ramach której uczniowie nie tylko mogli rozwijać swoje zdolności literackie, ale także integrować się ze społecznością lokalną. Podopieczni biorą udział w programie Narodowego Czytania – wcześniej przygotowane fragmenty literackie są przez nich czytane.

Wychowankowie brali także udział w Narodowym Programie Rozwoju Czytelnictwa. Do biblioteki zakupiono wiele egzemplarzy książek, które są chętnie czytane przez młodzież, co przyczynia się do rozwijania ich ciekawości, zasobu słów oraz kształtuje umiejętność wyrażania własnych myśli i opinii w sposób konstruktywny.

W ramach Tygodnia Bibliotek w bibliotece MOS w Solcu nad Wisłą realizowany jest Tydzień Poezji. Dzięki temu młodzież ma okazję w trakcie konkursów, gier i zabaw tematycznych poznawać dzieła poetyckie, poszerzać swoją wiedzę z zakresu poezji polskiej, a tym samym poszerzać zasób słownictwa, wiedzy ogólnej, ale także kształtować umiejętność samodzielnego myślenia i formułowania własnych myśli.

Ciekawym przykładem rozwijania zdolności literackich młodzieży uczącej się w MOS w Solcu nad Wisłą jest projekt „Z profilaktyką w świat młodzieży” realizowany we współpracy z Radiem Lipsko. Wychowankowie sami poszukują tematów związanych z szeroko rozumianą profilaktyką, a następnie przygotowują do tego zagadnienia audycje radiowe.

⁴⁶ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), post zamieszczony 5.12.2022, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

⁴⁷ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 20.12.2022.

⁴⁸ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 6.12.2021.

⁴⁹ Zob. *ibidem*, posty zamieszczone 13.01.2018, 21.01.2019, 9.12.2022.

⁵⁰ Zob. *ibidem*, post zamieszczony 14.09.2019.

Zdolności plastyczne

Uczeń wykazujący się zdolnościami plastycznymi „od wczesnych lat przejawia zainteresowania sztukami plastycznymi. Jego umiejętności plastyczne są wyższe niż przeciętne, a wytwory plastyczne wyróżniają się na tle prac rówieśników świeżością i oryginalnością. Traktuje sztukę jako sposób wyrażania własnego «ja», swoich przeżyć i uczuć. Ponadto uczeń ten jest wrażliwy na piękno, ma rozwinięte poczucie estetyki, zauważa szczegóły i odcienie barw, których mogą nie dostrzegać inni”⁵¹.

W ramach rozwijania zdolności plastycznych młodzież z MOS w Solcu nad Wisłą bierze udziału w licznych konkursach zarówno ogólnopolskich, jak i lokalnych, dzięki którym może rozwijać posiadane przez siebie umiejętności, np. „Ogólnopolski konkurs plastyczny z okazji roku Lema”⁵², „Autoportret”⁵³. Jednym z ciekawszych warsztatów plastycznych, w których uczestniczyli podopieczni, były zajęcia „Tworzenie komiksu, mangi i karykatury”⁵⁴.

Przygotowywanie obrazków i plakatów, z których tworzone są wystawy dostępne dla innych podopiecznych, to kolejna możliwość rozwijania umiejętności plastycznych. Wychowankowie tworzą gazetki szkolne, wykorzystując swoje zdolności plastyczne. Uczestniczą także w wystawach malarskich, gdzie mogą podziwiać dzieła artystyczne, czerpiąc z nich inspiracje do własnej aktywności plastycznej.

W ramach koła zainteresowań młodzi ludzie poznają tajniki sztuki plastycznej. Zapoznają się z różnymi metodami i technikami wykonywania prac plastycznych.

Zdolności muzyczne

Zdolności muzyczne są kolejnym rodzajem zdolności wyróżnionych przez Uszyńską-Jarmoc, Kunat oraz Mantura. Autorzy wskazują, że można je „analizować [...] z perspektywy pojęcia inteligencji muzycznej, która jest zdolnością do rozpoznawania zapisów nutowych, dźwięków, rytmów, zapamiętywania melodii i piosenek. Zdolności muzyczne można łączyć także z predyspozycjami człowieka do komponowania i improwizowania muzyki oraz wrażliwością muzyczną, aktywnym słuchaniem muzyki i jej krytycznym odbiorem”⁵⁵.

W MOS w Solcu nad Wisłą działa koło muzyczne. Jego uczestnicy doskonalą swoje umiejętności wokalne przez wspólne próby, biesiady przy ognisku, a także

⁵¹ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 44.

⁵² Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), post zamieszczony 1.12.2021, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

⁵³ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 27.05.2022, 15.05.2017.

⁵⁴ Zob. *ibidem*, post został zamieszczony 14.05.2022.

⁵⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 44–45.

w trakcie organizowanych w placówce konkursów karaoke⁵⁶, na ulubioną piosenkę czy autorski utwór muzyczny i wiele innych.

Podopieczni w ramach rozwijania zdolności muzycznych mają możliwość uczestniczenia w wielu koncertach muzycznych, zarówno muzyki klasycznej, jak i bardziej współczesnej, jako bierni uczestnicy, a także startowania w konkursach muzycznych. Są to konkursy: Ekosong⁵⁷, Festiwal Piosenki i Pieśni Patriotycznej⁵⁸ itp.

Przykładem działania realizowanego w MOS Solec nad Wisłą są „Młode Tymienianki”. W ramach współpracy, jaka została nawiązana z Kołem Gospodyń Wiejskich „Tymienianki” z Tymienicy, uczennice miały możliwość poznawania mazowieckich tradycyjnych przyspiewek ludowych, ale także doskonalenia umiejętności wokalnych w trakcie cyklicznych spotkań z członkiniami koła. Działanie to zaowocowało osiągnięciami w licznych konkursach, m.in. w XXIV Festiwalu Folkloru i Twórczości Nieprofesjonalnej „Powiśle” 2018 czy w XIX Mazowieckim Przeglądzie Folkloru – 59. Dni Kolbergowskie⁵⁹.

Zdolności aktorskie

Przedostatni rodzaj zdolności wyróżniony przez Uszyńską-Jarmoc, Kunat i Mantura to zdolności aktorskie. Autorzy wskazują, że uczeń, który je posiada „od dzieciństwa przejawia autentyczne zainteresowanie grą autorską, jest mistrzem w mimice, pantomimie i naśladowaniu innych ludzi (sposób mówienia, chodzenia, gestykulacji) oraz potrafi skutecznie komunikować uczucia, świadomie wykorzystując gesty i mimikę twarzy. Z łatwością potrafi rozpoznać swoje nastroje i przedstawić je w różnych językach wyrazu. Jego umiejętności aktorskie doceniane są przez innych. Uczeń uzdolniony aktorsko w sytuacji wystąpień publicznych potrafi skupić na sobie uwagę innych oraz wywołać emocje odbiorców”⁶⁰.

W MOS w Solcu nad Wisłą działa koło teatralno-kabaretowe, dzięki któremu podopieczni placówki mogą zgłębiać tajniki gry aktorskiej. Uczą się, jak właściwie wypowiadać się oraz zachowywać i gestykulować na scenie. W placówce wychowankowie mogą zastosować zdobytą wiedzę w praktyce. Przy okazji różnych okoliczności w Ośrodku odbywają się liczne akademie, w których to członkowie koła mają możliwość pokazania się szerszej publiczności.

Podopieczni MOS mają także okazję do biernego uczestniczenia w licznych przedstawieniach organizowanych przez różne instytucje (domy kultury, kina,

⁵⁶ MOS Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), posty zostały zamieszczone 2.11.2021, 21.11.2021, 8.11.2022, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

⁵⁷ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 13.02.2017, 22.12.2018, 16.12.2021.

⁵⁸ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 12.05.2018, 26.05.2018, 22.12.2018, 8.12.2021.

⁵⁹ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 13.01.2018, 22.06.2018, 22.11.2018.

⁶⁰ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, J. Mantur, *op. cit.*, s. 45.

teatru itp.). Dzięki temu młodzi ludzie mogą podpatrywać, jak powinna wyglądać gra aktorska.

Zdolności sportowe

Ostatnim rodzajem zdolności są zdolności sportowe, które rozumiane są jako „zespół właściwości indywidualnych o podłożu morfologicznym, motorycznym, fizjologicznym i psychologicznym, istotnie sprzyjających efektywności treningu i walki sportowej w określonej dyscyplinie sportu. Można je powiązać z inteligencją cielesno-kinestetyczną ucznia, czyli zdolnością do poruszania się i koordynacji ruchowej”⁶¹. Michał Bronikowski, Adam Kantanista i Agata Glapa wskazują, że zdolności ruchowe uczniów charakteryzują się „[...] wysokim potencjałem rozwojowym, zdolności motorycznych i umiejętności ruchowych oraz zdecydowanie wyższym niż rówieśnicy poziomem kompetencji poznawczych”⁶².

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Solcu nad Wisłą stwarza wiele szans do rozwijania zdolności sportowych. Podopieczni mogą korzystać z zajęć sportowych prowadzonych zarówno podczas lekcji wychowania fizycznego, jak również podczas zajęć koła sportowego. W trakcie ćwiczeń uczniowie podejmują aktywność ruchową oraz doskonałą swoją kondycję fizyczną.

Ośrodek jest organizatorem cyklicznych imprez sportowych takich jak Turniej tenisa stołowego⁶³ oraz Zimowa Olimpiada Sportowa⁶⁴. W ramach tych przedsięwzięć młodzież ma możliwość uczestniczenia w zawodach sportowych oraz może osiągać w nich sukcesy sportowe, co może skutkować chęcią do dalszego rozwoju fizycznego. Zawody sportowe rozwijają zdolności motoryczne i umiejętności ruchowe, a także uczą w praktyce zasady fair play⁶⁵.

Rajdy piesze i rowerowe to kolejne przedsięwzięcia, dzięki którym młodzież poprawia swoją kondycję fizyczną oraz wytrzymałość⁶⁶.

Warto podkreślić, że wychowankowie mają również możliwość uczestniczenia w licznych wycieczkach i wyjazdach, np. na lodowisko⁶⁷, na basen⁶⁸ czy na stok narciarski⁶⁹; także podczas tego typu zajęć mogą rozwijać nowe

⁶¹ *Ibidem*, s. 46.

⁶² M. Bronikowski, A. Kantanista, A. Glapa, *Wychowanie fizyczne – praca z uczniem zdolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 9.

⁶³ Zob. Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii Solec nad Wisłą (profil na Facebooku), posty zostały zamieszczone 13.01.2018, 24.04.2018, 22.03.2021, 12.05.2022, <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].

⁶⁴ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 12.03.2017, 25.03.2018, 3.02.2021.

⁶⁵ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 30.04.2017, 6.06.2020.

⁶⁶ Zob. *ibidem*, posty zostały zamieszczone 13.02.2017, 2.11.2017, 19.10.2018, 22.12.2018, 14.06.2019, 14.11.2019, 29.11.2021, 21.05.2022, 28.09.2022.

⁶⁷ Zob. *ibidem*, post został zamieszczony 25.01.2018.

⁶⁸ Zob. *ibidem*, post został zamieszczony 2.02.2018.

⁶⁹ Zob. *ibidem*, post został zamieszczony 13.02.2017.

umiejętności sportowe, zdobywać kolejne sprawności motoryczne oraz odkrywać nowe zdolności.

W trakcie pobytu w Ośrodku podopieczni biorą udział w podchodach⁷⁰ oraz w grze terenowej „Trzydziestka”⁷¹. W trakcie tych zmagani rozwijają swoją szybkość, sprawność, ale także mają możliwość czerpania satysfakcji z podejmowanej aktywności fizycznej. W konsekwencji może to powodować lepsze samopoczucie. Dodatkowo takie działanie może przyczyniać się do rozwijania innych rodzajów zdolności, m.in. twórczych czy przyrodniczych. Innym przykładem zajęć o charakterze sportowym są regaty wiślane. Dzięki udziałowi w nich podopieczni nie tylko rozwijają swoją sprawność fizyczną, ale także obcują z przyrodą, co może skutkować także rozwijaniem zdolności przyrodniczych.

Podsumowanie

Z przedstawionych powyżej analiz wynika, że Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Solcu nad Wisłą jest placówką, która realizuje różne działania, w ramach których może nastąpić identyfikacja zdolności i uzdolnień uczniów. Pierwszym elementem procesu identyfikacji zdolności są informacje uzyskane od opiekunów prawnych, analiza posiadanej dokumentacji, obserwacja oraz nominacje nauczycielskie.

W placówce realizowane są zajęcia zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak również zajęcia pozalekcyjne, które pozwalają na jednoczesne identyfikowanie oraz rozwijanie zdolności wychowanków.

Działania, które są realizowane przez pracowników Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Solcu nad Wisłą, pomimo że mają miejsce w klasach VI–VIII szkoły podstawowej oraz w klasach I–III szkoły branżowej, po pewnej modyfikacji i dostosowaniu ich do możliwości ucznia edukacji wczesnoszkolnej mogą stanowić inspirację do prowadzenia zajęć przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Zarówno w MOS, jak również w edukacji wczesnoszkolnej istotne jest umożliwienie odniesienia sukcesu w sensie jednostkowym, edukacyjnym, a także wychowawczym. Warto również, aby wszelkie sukcesy uczniów były promowane oraz nagradzane za pomocą dyplomów, pochwał, wyróżnień, co przyczynia się do wzrostu motywacji i podejmowania działań. Istotnym elementem, który może przyczyniać się do identyfikacji oraz rozwijania zdolności na wspomnianych etapach edukacji jest przygotowanie i udział uczniów w konkursach, turniejach oraz olimpiadach.

Warto zachęcać uczniów do korzystania z szerokiej oferty proponowanej przez inne placówki edukacyjne oraz kulturalne (np. wystawy, koncerty,

⁷⁰ Zob. *ibidem*, post został zamieszczony 14.09.2021.

⁷¹ Zob. *ibidem*, post został zamieszczony 26.11.2020.

spotkania, przedstawienia itp.). Działania takie mogą przyczyniać się do rozwoju ucznia w wielu sferach jego funkcjonowania, m.in. mogą warunkować postawę twórczą, inspirować do podejmowania określonych działań.

Zajęcia pozalekcyjne oraz koła zainteresowań to kolejne działanie, które może przyczyniać się do identyfikacji zdolności oraz pracy z uczniem zdolnym, podobnie jak spotkania z osobami, które prezentują określony zakres zdolności (np. członkowie koła gospodyń wiejskich, którzy uczą śpiewać bądź grać na instrumentach). Uczniowi można przydzielać także dodatkowe zadania oraz funkcje, jakie może pełnić w klasie bądź grupie rówieśniczej.

Podczas rozwijania zdolności – zarówno w MOS, jak i edukacji wczesnoszkolnej – ważne jest, aby wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne, które w zasadniczy sposób mogą przyczyniać się do efektywniejszego uczenia się oraz są nieodłącznym elementem funkcjonowania we współczesnym świecie.

Podejmowanie wielu z opisanych powyżej działań w edukacji wczesnoszkolnej może również stanowić czynnik prewencyjny. Angażowanie uczniów w różne działania może zapobiegać powstawaniu zachowań odbiegających od ogólnie przyjętych norm życia społecznego.

Bibliografia

- Bronikowski M., Kantanista A., Glapa A., *Wychowanie fizyczne – praca z uczniem zdolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport przygotowany w ramach projektu Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Grygier U., Jancarz-Łanczkowska B., Piotrowski K.T., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia przyrodnicze w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadpodstawowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Knopik T., *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Kosyra-Cieślak T., *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Legutko M., *Wieloetapowe zadania problemowe szansą rozwoju ucznia zdolnego na lekcji matematyki*, <http://maciejko.org/witryna/wp-content/uploads/2012/12/nr-22-MLegutko-.pdf> [dostęp: 9.11.2023].
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.

- Łubianka B., *Uzdolnienia matematyczne – definicja, struktura, pomiar*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4/26, s. 31–36, <https://doi.org/10.15584/eti.2018.4.2>.
- Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Solcu nad Wisłą, <http://mossolec.pl> [dostęp: 10.03.2023].
- Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Solcu nad Wisłą (profil na Facebooku), <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057544596326> [dostęp: 10.03.2023].
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, [rozprawa habilitacyjna], Sekcja Wydawnicza Filii UW, Białystok 1977.
- Pietrasiniński Z., *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, wyd. 2, PWN, Warszawa 1976, s. 735–762.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 2 popr. i rozsz., Żak, Warszawa 2001.
- Sobańska-Jędrych J., Karpeta-Peć B., Torenc M., *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Stachera H., Kijo A., Wilińska J., *Jak pomagać uczniom rozwijać uzdolnienia informatyczne?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Tyborowska K., *Problemy współczesnej psychologii: wybrane zagadnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1964.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., *Debiutant czy ekspert. Identyfikacja i samoocena uzdolnień uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Mantur J., *Zdolny, ale jak?: (auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Białystok 2005.

CZĘŚĆ II:
PROGRAMY I INNE PROPOZYCJE DZIAŁAŃ
EDUKACYJNYCH DLA DZIECI ZDOLNYCH
I UZDOLNIONYCH

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-005

Data wpłyńcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 23.10.2023

AUTORSKIE PROGRAMY KSZTAŁTOWANIA POSTAW TWÓRCZYCH ORAZ ROZWIJANIA ZDOLNOŚCI I UZDOLNIEŃ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Danuta Skulicz

dr, prof. KAAFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0002-4711-2160>

Streszczenie

W kształtowaniu postaw twórczych człowieka, w rozwijaniu jego zdolności, uzdolnień i zainteresowań nieodzowna jest celowa działalność edukacyjna od wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego począwszy. Konstruktywne podejście do zadań edukacyjnych budowane na psychologii pozytywnej rozwijają pedagodzy reprezentujący nurt pedagogiki rozwoju i pedagogiki pozytywnej. Doskonalenie przez nauczyciela umiejętności prowadzenia zajęć z wykorzystaniem aktywnych metod nauczania-uczenia się to podstawa efektywnego warsztatu pracy. Jedną z ważnych dróg jego doskonalenia jest projektowanie programów autorskich. Działalność ta ma charakter twórczy i takie też postawy należy kształtować u nauczycieli w toku doskonalenia warsztatu pracy metodycznej. Zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i nauczycieli można powiedzieć, że to edukacja budująca osobę.

Celem artykułu jest uprzystępnienie i omówienie autorskich programów rozwijania zdolności oraz kształtowania uzdolnień uczniów, zawartych w publikacjach przedmiotowych, oraz wybranych programów zaprezentowanych na forach edukacyjnych dla nauczycieli i rodziców. Warto podkreślić, że nie jest powszechną praktyką doskonalenie warsztatu dydaktycznego nauczycieli na drodze własnej, autorskiej twórczości, szczególnie w zakresie konstruowania programów edukacyjnych. Ważne jest zatem budowanie świadomości nauczycieli, że można taką działalność (twórczą) podjąć, zarówno dla własnego

rozwoju, ale przede wszystkim dla rozwoju uczniów. Autorskie programy rozwijania zdolności dzieci oraz kształtowania uzdolnień są tutaj najlepszym przykładem.

Słowa kluczowe: postawa twórcza, zdolności, uzdolnienia, zainteresowania, metody aktywne, projektowanie programów, programy autorskie

Authors' programmes for shaping creative attitudes and developing the abilities and talents of pre-school and early school-age children

Abstract

Deliberate educational activities are indispensable in shaping people's creative attitudes, in developing their abilities, talents and interests, from pre-school and early school age onwards. A constructive approach to educational tasks built on positive psychology is developed by educators representing the development pedagogy / positive pedagogy strand. Improving the teacher's ability to teach using active teaching/learning methods is the basis for an effective workshop. One of the important ways of improving it is designing authoring programmes. This activity is creative in nature and such attitudes should be shaped in teachers in the course of improving their methodological workshop. With regard to both students and teachers, it can be said that it is education that builds the person.

The aim of this article is to present and discuss the author's programmes of developing pupils' abilities and shaping their talents, included in subject publications and selected programmes presented at educational forums for teachers and parents. It is worth emphasising that it is not common practice for teachers to improve their teaching skills through their own original creations, especially in the construction of educational programmes. It is therefore important to create awareness among teachers that it is possible to undertake such (creative) activities, both for their own development, but above all for the development of pupils. Authorial programmes for the development of children's abilities and the shaping of talents are the best example here.

Key words: creative attitude, abilities, talents, interests, active methods, programme design, original programmes

Wprowadzenie

Powinnością nauczycieli w projektowaniu działalności edukacyjnej w celu kształtowania postaw twórczych oraz rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci jest konstruowanie autorskich programów. Są one tworzone z myślą o organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jedną z dwunastu okoliczności, a w konsekwencji jedną z wyróżnionych grup dzieci, które wymagają objęcia pomocą, wymienioną w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., są dzieci o szczególnych uzdolnieniach¹. Realizacja przywołanych w rozporządzeniu założeń

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591 ze zm.), § 2 ust. 2.

możliwa jest przy uwzględnieniu indywidualizacji w procesie edukacyjnym, a ta z kolei wykonalna jest poprzez wykorzystanie autorskich programów nauczycieli. Projektowanie przez nauczycieli działalności edukacyjnej wymaga poznania uwarunkowań konstruowania programów specjalistycznych, np. rozwijania twórczości, kształtowania zdolności i uzdolnień, rozwijania i kształtowania umiejętności dzieci oraz ich kompetencji. Istotne w przygotowaniu nauczycieli do konstruowania programów autorskich jest oparcie ich działalności projektowej na aktualnych założeniach teoretycznych oraz metodologicznych dotyczących projektowania procesów edukacyjnych. Do takich zaliczyć można prace naukowe obejmujące tematykę istoty, uwarunkowań i konsekwencji społecznych, kulturowych oraz politycznych w ujmowaniu dzieciństwa, ze szczególnym akcentem na jego jakość, a także znaczenie tego okresu rozwojowego w życiu człowieka. Z kolei przegląd stanowisk dotyczących w szczególności rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci oraz kształtowania ich postaw twórczych stanowi o merytorycznej zawartości programu, o jego tematyce w odniesieniu do poszczególnych faz rozwoju psychicznego, społecznego, umysłowego oraz fizycznego dziecka.

Początków „modelowego” ujęcia kształtowania zdolności dzieci w zakresie wychowania przedszkolnego można upatrywać na przełomie XVIII i XIX w. w przedszkolu Friedricha Froebela, w realizowanej przez niego koncepcji darów, a więc oryginalnych przedmiotów i zabawek rozwijających procesy poznawcze, społeczne i emocjonalne dzieci.

Systemowe podejście do rozwoju zdolności pojawiło się w koncepcjach i praktyce edukacyjnej na przełomie XIX i XX w. wraz z rozwojem pąjdocentryzmu, któremu początki dał Jan Jakub Rousseau, głosząc tezę swobodnego wychowania zgodnego z naturą dziecka. Naturalizm pedagogiczny odkrywał dziecko, jego potrzeby, zainteresowania, ograniczając rolę wychowawcy do czuwania nad rozwojem dziecka oraz do badań nad zróżnicowaniem indywidualnym dzieci. Kolejne wyzwania dla edukacji kreatywnej pojawiły się w Stanach Zjednoczonych. Na początku XX w. pedagogika naturalistyczna przyjęła nazwę progresywizmu, którego inicjatorem był John Dewey. Progresywizm stał się załączkiem dużego ruchu nowatorskiego zwanego nowym wychowaniem, a razem z nim zaczęły powstawać liczne szkoły eksperymentalne. Ruch ten przyjął się także w Europie i dał początek licznym eksperymentom pedagogicznym. Reformy niektórych systemów edukacyjnych nastawione były głównie na upowszechnianie i demokratyzację oświaty – szkoła miała być aktywna, uwzględniać indywidualność ucznia, rozwijać działania i twórczość dzieci. W wyniku tego powstawały różne odmiany szkół i nauczania, łącznie z podejmowanymi próbami zreformowania szkół tradycyjnych. Do najbardziej twórczych szkół europejskich rozwijających się od początku XX w. (po dziś dzień) należą niewątpliwie francuska szkoła nowoczesna autorstwa Celestyna Freineta oraz przedszkole Marii Montessori. Opracowana metodyka edukacji

przedszkolnej i wczesnoszkolnej funkcjonuje po dziś dzień zarówno w montesoriańskich przedszkolach, jak i szkołach podstawowych.

Organizacja procesu edukacji w znacznej mierze zależy od założeń dotyczących celów kształcenia w kontekście społeczno-kulturowym funkcjonowania systemu edukacji. W równym stopniu zależy od potrzeb psychologicznych obejmujących rozwój dziecka, ale również od jakości tego rozwoju określanej jako jakość dzieciństwa. Jakość ta ujmowana jest w różnych kontekstach stanowiących wzorce/paradygmaty rozwoju dzieciństwa. Wyznacznikiem jakości dzieciństwa są szeroko rozumiane warunki realizacji potrzeb edukacyjnych dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania twórczości ściśle powiązanej z rozwijaniem zdolności i uzdolnień. Celem omówienia wymienionych zagadnień jest ukazanie i przybliżenie założeń konstruowania autorskich programów przez nauczycieli, a więc ich kreatywnej działalności edukacyjnej. Podejmowana jest ona również w kontekście uwarunkowań zewnętrznych, do jakich niewątpliwie należą uwarunkowania społeczne. Istotne w perspektywie oddziaływań edukacyjnych obejmujących kształtowanie postaw twórczych oraz rozwijanie zdolności, uzdolnień i zainteresowań dzieci jest podejście do dzieciństwa. Perspektywa psychologiczna, społeczna, kulturowa, ale również polityczna w istotny sposób warunkują tworzenie modelowych rozwiązań w podejmowaniu działań pedagogicznych zgodnie z indywidualnymi potrzebami dzieci.

Rozwijanie zdolności, uzdolnień i zainteresowań dzieci w kontekście paradygmatów podejścia do dzieciństwa

W życiu codziennym wypełniającym rzeczywistość społeczną spotykamy się z różnymi określeniami i stereotypami odnoszącymi się do dziecka zdolnego. Bardzo często przez rodziców, których cieszą najmniejsze osiągnięcia rozwojowe dziecka, osiągnięcia te przypisywane są ponadprzeciętnym zdolnościom ich dzieci. Każda bazgrota rozpoznawana jest jako uzdolnienie, podobnie jak rytmiczne uderzenie zabawką czy wydanie „melodyjnego” dźwięku. Są też tacy rodzice i opiekunowie, dla których zabawa dziecka książeczką odczytywana jest jako zdolność intelektualna.

Można powiedzieć, że takie rozpoznawanie zdolności nie prowadzi do autentycznej diagnozy. Jest ona oczywiście możliwa, jednak pod warunkiem, że rodzice posiadają wiedzę oraz kompetencje w diagnozowaniu poszczególnych obszarów oraz faz rozwoju dziecka. Nawet bardziej niż rodziców dotyczy to wychowawców i nauczycieli w przedszkolach oraz w szkołach w nauczaniu wczesnoszkolnym. Diagnoza jest niezmiernie ważna dla rozwoju człowieka, ponieważ wczesne etapy edukacji mają fundamentalne znaczenie dla kształtowania zdolności. Należy zatem brać pod uwagę wiek przedszkolny jako okres dynamicznego rozwoju zasobu słownictwa, fantazji, wyobraźni i logicznego

myślenia, rozszerzania kontaktów społecznych, zwiększania umiejętności komunikowania się z dorosłymi oraz rówieśnikami. Zdolności matematyczne i artystyczne – zwłaszcza muzyczne i plastyczne – pojawiają się najwcześniej u dzieci w młodszym wieku szkolnym, podobnie jak rozwój zdolności intelektualnych. Z kolei w okresie dorastania następuje rozkwit zdolności twórczych, zwłaszcza w zakresie zdolności intelektualnych. Wtedy też młodzież cechuje duża aktywność, energia, wrażliwość, a jednocześnie duża samodzielność i niezależność intelektualna.

Zdolności, uzdolnienia i talent określić można jako fenomeny, które definiują istotę człowieczeństwa. Są one fundamentem twórczości człowieka we wszystkich obszarach i aspektach jego życia. Te indywidualne właściwości człowieka stanowią przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych, w tym pedagogiki. Spośród autorów zajmujących się problematyką zdolności, uzdolnień i talentu warto przywołać Krzysztofa J. Szmidta. Usystematyzował on poszczególne pojęcia, co ma niewątpliwie istotne znaczenie dla potencjalnych autorów programów kształtowania omawianych dyspozycji osobowych.

I tak zdolności rozumiane są jako:

- 1) potencjalna szansa, aktualnie niewystępująca, ale którą można nabyć;
- 2) biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności;
- 3) aktualna możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności;
- 4) indywidualna właściwość człowieka, zapewniająca mu powodzenie w jakimś działaniu.

Uzdolnienia to: zdolności kierunkowe, specjalne, odpowiednio ukierunkowane, które warunkują ponadprzeciętny poziom wykonania jakiegoś rodzaju działalności, na przykład naukowej, artystycznej, fizycznej, technicznej itp. Inaczej – zdolności specjalne: poznawcze, językowe, literackie, matematyczne, techniczne, muzyczne, plastyczne, pedagogiczne, społeczne i in.

Talent to specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w jakiejś dziedzinie. Inaczej – bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w jakiejś dziedzinie (talent muzyczny, plastyczny, aktorski, literacki, sportowy itp.).

Pojęcie geniusza odnosi się do najwyższego poziomu funkcjonowania intelektualnego i twórczego. Geniusz zatem to osoba:

- 1) wybitnie uzdolniona;
- 2) uznana społecznie;
- 3) cechująca się mistrzostwem w jakiejś dziedzinie².

² K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 23.

Uczniów zdolnych można z kolei podzielić na trzy grupy:

- 1) uzdolnieni intelektualnie – odnoszą sukcesy w uczeniu się;
- 2) uzdolnieni w różnych dziedzinach – uczniowie zdolni w sztuce, technice, sporcie itp.;
- 3) uzdolnieni twórczo – charakteryzują się zdolnościami kreatywnymi w jednej lub kilku dziedzinach, wymyślając nowe i oryginalne rozwiązania.

Nas, z racji głównego zasobu, którym interesuje się pedagogika pozytywna, najbardziej interesuje uczeń zdolny twórczo³.

W najnowszych publikacjach obejmujących dziedzinę kształtowania postaw twórczych autorzy odnoszą się w swoich rozważaniach do „systemowej, inwestycyjnej teorii twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta [...] [model ten] zawiera jasne zasady stymulowania kreatywności uczniów. Twórczość – według wspomnianych autorów – opiera się na współdziałaniu sześciu powiązanych ze sobą czynników: zdolności intelektualnych [...], wiedzy, właściwego stylu myślenia [...], cech osobowości specyficznych dla twórczych osób [...], motywacji (szczególnie wewnętrznej) i środowiska (wspierającego)”⁴. Według Roberta J. Strenberga „twórczy ludzie są twórczy nie dlatego, że się tacy urodzili, ale poprzez swoje nastawienie do życia: nawykowo odpowiadają na problem w nowy, świeży sposób». Oznacza to, że model przeznaczony jest nie tylko dla dzieci uzdolnionych, ale także do całej społeczności klasowej, bowiem nastawienie do życia możemy skutecznie kształtować przez rodziców i nauczycieli, co stało się założeniem modelu. Twórczość w tej koncepcji traktowana jest jako określony sposób podejmowania decyzji”⁵. Aktywność twórcza jest znaczącą cechą różnych form działań przejawianych przez dzieci w ruchu, w zabawie, w wyrażanych spontanicznie umiejętnościach życiowych, a przede wszystkim w działaniach artystycznych. W szczególnie sposób wyrażana jest przez dzieci zdolne, a uzewnętrzniana przez nie w działaniach intelektualnych, oraz u dzieci uzdolnionych w działaniach artystycznych.

Rozważania obejmujące tematykę kształtowania postaw twórczych w toku rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci skoncentrowane są m.in. na socjokulturowym podejściu do dzieciństwa. Paradygmat ten obejmuje socjologiczne konstrukty, psychologię rozwojową i badania dzieciństwa, zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej (nowe media – nowe postaci dzieciństwa). Kolejny paradygmat – polityczny obejmuje perspektywy polityki wobec dzieciństwa dotyczące promocji dzieciństwa, troski o dzieciństwo w wymiarze społecznym, materialnym oraz rozwojowym, a także prawa dzieci⁶.

³ *Ibidem*, s. 25.

⁴ J. Aksman, *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021, s. 14–15.

⁵ *Ibidem*, s. 15.

⁶ *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Każda z tych koncepcji dzieciństwa stanowi znaczący element fundamentu rozwoju człowieka, czyli wychowania i edukacji. Przy czym przez wychowanie należy rozumieć całokształt działań podejmowanych intencjonalnie oraz nieintencjonalnie odnoszących się do formowania istoty ludzkiej. Edukacja obejmuje działania intencjonalne, zorganizowane, skierowane na kształtowanie człowieka we wszystkich obszarach egzystencji, tj. w obszarze jego intelektu, fizyczności, psychiki, socjalizacji i duchowości. Do działań nieintencjonalnych należą te, które mają najczęściej miejsce w rodzinie i wynikają z tradycji, obyczajów oraz zasad społecznego współżycia, np. w społeczności lokalnej. Są to działania niezinstytucjonalizowane, których cele wynikają z przyjętych w rodzinie czy społeczności wartości.

Na każdym etapie życia decyzje dotyczące własnego rozwoju są kolejno: niesamodzielne, ograniczone oraz samodzielne, chociaż nie w pełni, bowiem czynników znaczących – determinujących nasz rozwój jest bardzo dużo, a ich struktura jest niewątpliwie złożona. Dokonujemy życiowych wyborów, kierując się zainteresowaniami, pasjami, zdolnościami, talentami, uzdolnieniami, postawą twórczą. W kontekście edukacji w ogóle, a edukacji wczesnoszkolnej w szczególności, warto zatrzymać się nad tymi obszarami działalności pedagogicznej, które obejmują realizację celów kształcenia i kształtowania postaw twórczych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem ich zdolności, uzdolnień i zainteresowań.

Literatura na temat zdolności, uzdolnień i zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym jest bardzo obszerna. Z jednej strony obejmuje definicje i opis fenomenów, psychologiczne podstawy rozwoju, w tym potencjał fenomenów, ale i chronologię ich kształtowania. Rozważania te w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym usytuować można w kolejnym paradygmacie dzieciństwa, którym jest jego jakość⁷. Dyskurs w obszarze tego paradygmatu, a więc dyskurs „jakości życia”, jest alternatywą zarówno dla dyskursu potrzeb, jak i praw dziecka.

Zastosowanie konceptu jakości życia w rozważaniach nad dzieciństwem zawdzięczamy w szczególności Ferranowi Casasowi, który uważał, że „pojęcie jakości życia jest użyteczne w rozważaniach nad dobrem dzieci, ponieważ w pojęciu tym zawiera się uznanie faktu, iż stopień, w jakim dzieci są zadowolone ze swojego życia, oraz to, na ile są szczęśliwe, nie zależy wyłącznie od stopnia, w jakim zaspokajane są ich potrzeby, czy nawet od tego, na ile są respektowane ich prawa. Musimy też wziąć pod uwagę czynniki kulturowe, takie jak role społeczne dzieci oraz ich status w rodzinach i społecznościach lokalnych”⁸.

Rozwój zdolności, uzdolnień, zainteresowań, a nade wszystko postaw twórczych dzieci może stanowić rękomię ich działań w pokonywaniu różnego rodzaju trudności w: radzeniu sobie z przeciwnościami, dorastaniu, zdrowiu,

⁷ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *ibidem*, s. 173–197.

⁸ *Ibidem*, s. 189–190.

zadowoleniu, osiągnięciu autonomiczności, nabywaniu umiejętności komunikowania się z innymi, dokonywania wyborów czy w rozwiązywaniu problemów, przed którymi stają w codziennym życiu. W edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście konstituowania najlepszej jakości ich życia koncentrujemy się na zaspokajaniu ich potrzeb we wszystkich sferach rozwoju, ze szczególnym naciskiem na rozwój fizyczny, społeczno-emocjonalny, intelektualny, psychiczny i duchowy.

Diagnozowanie i równoległe stymulowanie aktywności twórczej, zdolności, uzdolnień i zainteresowań dzieci niewątpliwie buduje bazę dla rozwijania procesów motywacyjnych, warunkujących rozwój procesów poznawczych. I tak aktywność plastyczna dzieci, która objawia się w sposób naturalny i spontaniczny, odpowiednio, tzn. celowo, rozwijana w środowisku życia dziecka stanowi jeden z najistotniejszych czynników rozwijania procesów poznawczych.

Rozwijanie kreatywności, twórczości, zdolności i uzdolnień dzieci w toku realizacji działalności edukacyjnej przedszkola i szkoły

W kształtowaniu postaw twórczych człowieka, w rozwijaniu jego zdolności, uzdolnień i zainteresowań nieodzowna jest celowa działalność edukacyjna, od wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego począwszy.

Temat kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym rozwinięła Agnieszka Misiuk w artykule pt. *Kreatywność dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – tworzenie warunków do rozwoju*⁹. Autorka dokonała teoretycznego odniesienia do problematyki kreatywności oraz opisała, jakie znaczenie może mieć stosowanie ćwiczeń rozwijających kreatywność w kontekście realizacji zadań rozwojowych; omówiła także zasady ich prowadzenia. W części drugiej opracowania przedstawiła zestaw zadań dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym rozwijających kreatywność oraz karty pracy, które w tym celu można wykorzystać. Zamieszczona propozycja działań edukacyjnych stanowi inspirację do opracowania rozbudowanego programu kształtowania postaw twórczych dzieci. Takie konstruktywne podejście do zadań edukacyjnych, budowane na psychologii pozytywnej, rozwijają pedagodzy reprezentujący nurt pedagogiki rozwoju, czyli pedagogiki pozytywnej.

Głównym przedmiotem zainteresowań psychologii pozytywnej jest dobre życie, a celem badań jest opisanie i wyjaśnienie, na czym z psychologicznego punktu widzenia polega dobre życie i jakie czynniki do niego prowadzą. Psychologia pozytywna zwraca uwagę przede wszystkim na fakt, iż ludzie są twórczy, produktywni,

⁹ A. Misiuk, *Kreatywność dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – tworzenie warunków do rozwoju*, [w:] *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy*, red. M. Kamińska, I. Szczęsna, Ł. Bartosiak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 331–357.

z powodzeniem radzą sobie z trudnościami i wychodzą z opresji życiowych oraz cieszą się życiem. Badacze reprezentujący ten nurt koncentrują uwagę na przesłankach dobrego życia – zasobach – które można zaliczyć do trwałego wyposażenia psychicznego człowieka [...] ¹⁰.

Główny cel pedagogiki pozytywnej to edukacja rozwijająca człowieka na każdym etapie jego życia zgodnie ze zdolnościami, uzdolnieniami, zamiłowaniami i zainteresowaniami. Można powiedzieć, że to edukacja budująca osobę. W ujęciu Szmidta podstawą pomyślnego rozwoju są zasoby twórcze jednostki, jej zdolności i wartości ¹¹. „Większość z postulatów i przyjętych w badaniach psychologów pozytywnych zasad ogólnych pośrednio lub bezpośrednio odnosi się do zasobów twórczych, zdrowia i dobrostanu człowieka, jego potencjalnych i urzeczywistnionych zdolności i uzdolnień, cnót obywatelskich i osobistych” ¹². Autor, powołując się na twórców psychologii pozytywnej, określa priorytety pedagogiki pozytywnej i zalicza do nich następujące kategorie: twórczość i kreatywność, zdolności i uzdolnienia, talent oraz mądrość. Przedmiotem badań empirycznych w obszarze pedagogiki pozytywnej są: twórczość i kreatywność dzieci, rozwijanie ich zdolności, uzdolnień i talentu. Konsekwencją takiego podejścia opartego na wynikach badań, również o charakterze międzynarodowym, jest tworzenie modeli kształtowania zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym wieku szkolnym. Taki innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie powstał w ramach międzynarodowego projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja” zrealizowanego w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w latach 2012–2013 ¹³. W ramach opracowanego modelu przedstawiono szereg rozwiązań metodycznych w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, w szkołach w Słowacji, Słowenii, Ukrainie i w Polsce, obejmujących m.in. metody i techniki kształtowania zdolności plastycznych dzieci ¹⁴. Przywołany model rozwijania zdolności, uzdolnień oraz postaw twórczych dzieci w procesie edukacji wczesnoszkolnej jest na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat jednym z najpełniej i najwnikliwiej opracowanych projektów metodycznych opartych na pogłębionych badaniach. Dwa kolejne innowacyjne modele kształtowania zdolności twórczych dzieci powstały jako efekt badawczych/eksperymentalnych prac zrealizowanych przez specjalistki w zakresie teorii i praktyki, zarówno spontanicznej, jak i zorganizowanej w procesie edukacji, twórczości plastycznej dzieci.

¹⁰ K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 15.

¹¹ *Ibidem*, s.13–40.

¹² *Ibidem*, s. 15.

¹³ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.

¹⁴ D. Skulicz, *Metody i techniki kształtowania zdolności plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *ibidem*, s. 317.

Kształtowanie zdolności twórczych dzieci w badaniach eksperymentalnych

Urszula Szuścik oraz Joanna Aksman – autorki prac badawczych/eksperymentalnych obejmujących tematykę ekspresji/twórczości artystycznej (plastycznej) dziecka – w wyniku przeprowadzonych badań udowodniły, jak istotne znaczenie w rozwoju procesów poznawczych, ale i umiejętności społecznych ma twórczość plastyczna dzieci rozwijająca się od bazgroty po rysunek schematyczny oraz schemat wzbogacony. Działalność plastyczna dzieci jest naturalną przestrzenią w rozwoju kształtowania zdolności twórczych.

Urszula Szuścik w pracy eksperymentalnej zatytułowanej *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*¹⁵ na podstawie przeprowadzonych badań udowodniła, że stwarzanie 2–3-letniemu dziecku warunków do spontanicznej ekspresji plastycznej, ale i innych form ekspresji, np. ruchowej, muzycznej, technicznej, a więc takiej, w którą zaangażowane jest „całe” dziecko w relacji z opiekunem czy innymi dziećmi, to niewątpliwie droga do wprowadzania, kształtowania i rozwijania umiejętności będących podstawą aktywności przejawianej przez dziecko w projektowaniu, planowaniu, dokonywaniu wyborów, twórczości artystycznej, twórczości językowej, w rozwijaniu i uzewnętrznianiu zainteresowań, zdolności i uzdolnień, reasumując – postaw twórczych.

Joanna Aksman przeprowadziła badania eksperymentalne, których przedmiotem były umiejętności życiowe kształtowane w toku twórczość plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przeprowadzenie badań poprzedzone było wypracowaniem modelu rozwijania twórczości plastycznej dzieci w procesie edukacji szkolnej. Prace o zasięgu międzynarodowym prowadzone były w ramach wspomnianego projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja” zrealizowanego przez pedagogów KAAFM. W toku eksperymentu, który trwał trzy lata, nauczyciele posługiwali się m.in. podręcznikami metodycznymi przygotowanymi przez Joannę Aksman i Jolantę Gabzdyl. Założenia teoretyczne, metodologiczne, opis eksperymentu i jego wyniki Aksman przedstawiła w publikacji *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*¹⁶. „Warto [...] pamiętać, że w okresie wczesnoszkolnym rozwój rysunkowy przebiega równoległe z rozwojem językowym dziecka i także w sposób zauważalny może wspierać naukę pisania. Przede wszystkim jest to także okres, podczas którego dzieci w sposób naturalny cieszą się z własnej twórczości plastycznej i jeszcze nie tak krytycznie jak w następnych etapach rozwojowych oceniają swoją twórczość. Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci wraz z kształtowaniem ich umiejętności plastycznych odbywałoby się zatem w komfortowej dla dzieci scenerii warsztatów plastycznych

¹⁵ U. Szuścik, *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

¹⁶ J. Aksman, *op. cit.*, s. 15.

niosących radość, twórczość i zabawę”¹⁷. Wyniki przeprowadzonych przez Aksman badań dowodzą m.in. potrzeby radykalnych zmian w podejściu do kształtowania postaw twórczych dzieci, rozwijania ich zdolności i uzdolnień oraz zainteresowań. Nasuwa się też dość istotne wskazanie odnoszące się do praktyki edukacyjnej na poziomie wczesnoszkolnym. W praktyce, w toku realizacji przez nauczycieli badań w działaniu¹⁸ mają oni możliwość, poprzez prowadzenie m.in. obserwacji ciągłej, realizacji wstępnej diagnozy zdolności, uzdolnień i zainteresowań dzieci. Ekspresja plastyczna jako złożony wskaźnik rozwoju dziecka, zorganizowana zgodnie z najlepszym modelem metodyki, daje bowiem możliwość najlepszej jakości życia dziecka i jego rozwoju.

Baza teoretyczna i metodologiczna obydwu przywołanych prac naukowych (Aksman i Szuścik) reprezentuje najwyższy poziom, na którym można budować metodykę kształtowania postaw twórczych, rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Właśnie w takich pracach naukowych odnajdujemy uzasadnienie dla rozwoju pedagogiki pozytywnej/inkluzywej.

Zainteresowania człowieka przejawiają się w gromadzonych informacjach i wiedzy dotyczącej przedmiotu zainteresowań, w działaniach oraz w stosunku emocjonalnym do tych obszarów życia, sztuki, nauki, przyrody, społeczeństwa i kultury, które zainteresowania obejmują. O intensywności zainteresowań świadczy aktywność zarówno odtwórcza, jak i twórcza, którą przejawia człowiek. Motywacja odnosząca się do rozwoju własnych zainteresowań prowadzi do ich rozszerzania i pogłębiania, a wyraża się często w pasji. Rozwój zainteresowań uwarunkowany jest wieloma czynnikami, ale to właśnie zainteresowania stanowią podstawę dla rozwoju zdolności i uzdolnień oraz twórczości¹⁹.

W zaproponowanych i zrealizowanych rozwiązaniach metodycznych Szuścik i Aksman zastosowały model edukacji aktywnej, w której na plan pierwszy wysuwają się jakość życia dziecka, radość z wykonywanych zadań oraz z kontaktów z innymi. Jakość wyrażana m.in. w rozwijanych umiejętnościach, trafnie wykorzystywanych w relacjach z innymi, ale również w oddziaływaniu na przedmioty, w pozytywnych emocjach przejawianych w ruchu, mimice, gestach, słowach i twórczości/ekspresji. Jakość wyrażana w samodzielności oraz w wyborze to z kolei poczucie własnej wartości, sprawstwa i odpowiedzialności.

¹⁷ *Ibidem*, s. 17.

¹⁸ D. Skulicz, *Badania w działaniu (action research)*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 113–121.

¹⁹ A. Ostrowska, *Twórcze myślenie dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 252–264.

Założenia programowe i metodyczne obejmujące rozwijanie kreatywności, zainteresowań, zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Założenia metodyczne są rozwijane i wzbogacane nowatorskimi rozwiązaniami w zakresie pełnego, wielostronnego rozwoju dzieci już od kilkunastu lat. Były i są szkoły eksperymentalne, alternatywne, z nauczycielem i bez nauczyciela, edukacja domowa, nauczanie zindywidualizowane i wiele innych konstruktywnych pomysłów, których myślą przewodnią była i jest edukacja atrakcyjna, pozytywna, radosna, a nade wszystko rozwijająca w zgodzie z potencjałem jednostki i z jej rolą społeczną na konkretnym etapie rozwoju. Z założeń tych wynika idea konstruowania programów edukacyjnych, w których tworzenie zaangażowani są nauczyciele, a ich działalność edukacyjna ma charakter twórczy i osadzona jest na ich zdolnościach, uzdolnieniach, zainteresowaniach, nie mówiąc już o talencie pedagogicznym. Od połowy lat 90. XX w. nauczyciele mogą konstruować i realizować programy autorskie dla wszystkich dziedzin nauczania. Możliwość taką stworzyło zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne²⁰. Obecnie ramy dla tych programów stanowi podstawa programowa i dotyczy to głównie treści merytorycznych (przedmiotowych). Natomiast programy kształtowania zdolności, uzdolnień, umiejętności, zainteresowań dzieci zależą całkowicie od kompetencji nauczycieli i są odpowiedzią na potrzeby wielostronnego rozwoju uczniów. Dotyczy to przede wszystkim wychowania przedszkolnego oraz nauczania początkowego. Na wyższych szczeblach kształcenia w odniesieniu do dzieci uzdolnionych i utalentowanych konstruowane i realizowane przez specjalistów są programy rozwoju artystycznego, intelektualnego i fizycznego. Pojawia się zatem pytanie, czy nauczyciele konstruują programy autorskie i kształtowania postaw twórczych dzieci oraz rozwijania zdolności, uzdolnień, a także jakie są te programy – jaka jest ich oferta.

Ze względu na zintegrowaną edukację przedszkolną i wczesnoszkolną niewątpliwie nie tylko interesujące, ale również znaczące z punktu widzenia wielostronnego rozwoju dziecka będą programy adresowane do wszystkich dzieci, a więc programy, których specyfika polega na kształtowaniu przede wszystkim umiejętności społeczno-emocjonalnych, praktycznych oraz artystycznych, ze szczególnym uwzględnieniem wszystkich form ekspresji. Wymienione umiejętności, jak dowodzą przywołane już wcześniej prace eksperymentalne Szuścik i Aksman, pozostają w bezpośrednim związku z rozwijaniem procesów poznawczych, zainteresowań oraz z kształtowaniem postaw twórczych. Istotny jest

²⁰ Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz.Urz. MEN nr 6, poz. 20).

aspekt metodyczny programów stymulujących i rozwijających zdolności oraz uzdolnienia dzieci.

Metodyka edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej na plan pierwszy wysuwa metody warsztatowe. Ich istotą są zorganizowane formy aktywności dzieci, które wprowadza i realizuje nauczyciel. Aktywność dzieci jest pod „kontrolą” nauczyciela, który nie tylko proponuje, ale również czuwa nad prawidłowym (z punktu widzenia metodyki) realizowaniem celów oraz zadań warsztatów. Ważna jest też ewaluacja, która jest udziałem dzieci, a wyrażana jest w ich zadowoleniu z wykonanych prac. Przykłady teoretycznych i metodycznych podstaw konstruowania programów zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej można odnaleźć w literaturze przedmiotowej obejmującej tematykę kształtowania postaw twórczych dzieci. Na uwagę zasługuje fakt, że stymulowanie i rozwijanie aktywności twórczej sprzyja diagnozie zdolności i uzdolnień oraz zainteresowań wszystkich dzieci, a także ich wszechstronnemu rozwojowi.

W działaniach edukacyjnych obejmujących kształtowanie postaw twórczych dzieci, ich zdolności, uzdolnień i zainteresowań wiodącą rolę pełni nauczyciel²¹. Czego zatem należy od niego oczekiwać? Rolą nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci jest w pierwszej kolejności nieograniczanie ich naturalnych zdolności, co powinno wyrażać się poprzez: okazywanie dzieciom, że ich pomysły są wartościowe; okazywanie szacunku dla niezwykłych pomysłów dzieci; nieograniczanie, ale i zachęcanie do stawiania pytań; odnoszenie się z zainteresowaniem do pytań „niezwykłych”.

Dla zaprojektowania, organizacji i realizacji efektywnych i twórczych działań nauczyciela, a w konsekwencji ucznia, potrzebny jest przemyślany projekt działań, wyrażający się w programach autorskich kształtowania umiejętności twórczych dzieci. Właśnie te umiejętności otwierają najmłodszymi drogę do rozwijania zainteresowań, zdolności i uzdolnień w procesie edukacji na wszystkich jej poziomach, o co należy szczególnie dbać. Programy autorskie kształtowania zdolności i uzdolnień dzieci zostały zaprezentowane w publikacji *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* pod redakcją Wiesławy Limont²². W pierwszej części publikacji zawarte są artykuły obejmujące teoretyczne założenia oraz strukturę różnych kategorii programów. Druga część publikacji składa się z trzech rozdziałów: *Programy edukacyjne — przez twórczość i ku twórczości*, *Programy edukacyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* oraz *Programy edukacyjne w dalszych etapach kształcenia*. Treści zawarte w tej części pracy mogą być szczególnie przydatne dla nauczycieli, którzy przygotowują się do konstruowania programów autorskich. Obok

²¹ *Edukacja małego dziecka*, t. 12: *Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusić, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego–Oficina Wydawnicza Impuls, Cieszyn–Kraków 2017.

²² *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

istotnych treści odnoszących się do projektów działań opublikowane są również przykładowe programy. Z działań dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym na uwagę zasługuje program „Dostrzegać więcej, widzieć inaczej”, eksponujący „praktyczne aspekty rozwijania zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Walorem [...] jest refleksyjny sposób ujęcia programu przez autorkę. [...] Założeniem programu edukacyjnego jest stymulowanie rozwoju uzdolnień w nauczaniu zintegrowanym. Ciekawym rozwiązaniem jest realizacja programu z całą klasą w ciągu trzech lat, uwzględniająca kontynuację w klasach IV–VI. Spośród wszystkich uczestników biorących udział w zajęciach wyłonione zostają dzieci szczególnie zdolne twórczo. [...] Autorki [programu] spodziewają się, że w efekcie oddziaływań na dziecko ukształtują człowieka aktywnego i zdolnego do twórczych działań”²³.

Doskonalenie umiejętności prowadzenia zajęć z wykorzystaniem aktywnych metod pracy to podstawa efektywnego warsztatu pracy nauczyciela. Jedną z ważnych dróg doskonalenia tego warsztatu jest projektowanie programów autorskich. Działalność ta wymaga wiedzy dotyczącej struktury programów, przedmiotu rozwoju / kształtowania / kształcenia, czyli określenia w jakim zakresie będą to wiadomości, a w jakim umiejętności specyficzne (przedmiotowe), społeczne i emocjonalne, a także doskonałego warsztatu metodycznego nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących.

Wyczerpujące omówienie tych zagadnień, wraz z przykładami metod i technik aktywizujących, zawiera opracowanie *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie* autorstwa Edyty Brudnik, Anny Moszyńskiej i Beaty Owczarskiej²⁴. Autorki omówiły kilkadziesiąt grup metod aktywnych wraz z technikami (ok. 400), a także przykładowe warsztaty z zastosowaniem przedstawionych przez nie metod. Według autorek metody aktywne pomagają w rozbudzaniu zainteresowań oraz w przyswajaniu wiedzy w zaplanowanym procesie dydaktycznym. Istotne cechy metod aktywnych takie jak: podmiotowość, realizacja indywidualnych potrzeb dziecka, kontrakt w planowaniu i realizacji zadań edukacyjnych, odpowiedzialność uczestników procesu edukacyjnego, komunikacja, a przede wszystkim profesjonalne pełnienie roli osoby prowadzącej zajęcia metodami aktywnymi, służą stworzeniu niezbędnych warunków dla rozwijania i kształtowania zdolności, uzdolnień, zainteresowań i postaw twórczych. W zajęciach prowadzonych metodami aktywizującymi uczestniczący zapamiętują aż 90% dostępnej dla nich wiedzy oraz rozwijają i kształtują umiejętności życiowe. Istnieją też ograniczenia wynikające ze stosowania metod aktywnych, ponieważ wymagają one specyficznych warunków (np. odpowiednia ilość miejsca i czasu, materiały edukacyjne,

²³ V. Tyborowska, W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, s. 206, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/459/wieslawa-limont-red--teoria-i-praktyka-edukacji-uczniow-zdolnych-krakow-2004/article.pdf> [dostęp: 7.12.2023].

²⁴ E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.

dydaktyczne). W wyniku stosowania tych metod w ponad 20-osobowych grupach mogą pojawiać się trudności – nauczyciel może nie być w stanie nadzorować pracy wszystkich uczniów²⁵.

Niewątpliwym walorem metod aktywizujących jest fakt, że prowadzący zajęcia pomaga członkom grupy w identyfikowaniu ich własnych potrzeb, a także w stworzeniu atmosfery, w której uczestnicy mogą być otwarci i ufać sobie wzajemnie. Prowadzący stosuje różne metody i akceptuje wkład każdej osoby w proces uczenia się.

Możliwe jest zastosowanie wielu technik – ich znajomość, ale również „wypraktykowanie” przez prowadzącego (np. w ramach warsztatów dla edukatorów) stwarza realne możliwości osiągnięcia zaplanowanych celów programu poprzez efektywną realizację zaprojektowanych zadań. Naturalnie dobór metod i technik zależy w pierwszej kolejności od wieku rozwojowego dzieci do których adresowany jest program pozytywnego rozwoju²⁶.

Udział portali edukacyjnych w popularyzowaniu i udostępnianiu autorskich programów rozwijania zdolności, uzdolnień i postaw twórczych dzieci

Jak sytuacja wygląda w praktyce edukacyjnej? Odpowiedź na to pytanie – w pewnym ograniczonym do źródeł zakresie – autorka niniejszego artykułu starała się uzyskać, analizując programy autorskie obejmujące rozwijanie i kształtowanie zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wybrane zostały programy realizowane przez nauczycieli, opublikowane na portalach internetowych, których przedmiotem jest szeroko rozumiana edukacja. Jednym z takich portali jest Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)²⁷, który w zakładce „Kształcenie i wychowanie” zawiera m.in. informacje oraz opracowania np. na temat uczniów zdolnych i ze specjalnymi potrzebami, edukacji najmłodszych oraz ich diagnozy. W zakresie opracowań dotyczących uczniów zdolnych znajduje się dwanaście specjalistycznych tematów, a wśród nich materiały „Dobre praktyki dotyczące rozwijania zainteresowań i uzdolnień – przysyłane do Ośrodka Rozwoju Edukacji ze «Szkół Odkrywców Talentów» i «Miejsc Odkrywania Talentów» – to materiały edukacyjne adresowane do nauczycieli, uczniów i rodziców. Mają one na celu wzbogacenie warsztatu pracy nauczyciela, wsparcie samego ucznia w rozwoju i pomoc rodzicom w prowadzeniu edukacji ich zdolnych dzieci”²⁸. Na szczególną uwagę zasługuje dział „Specjalne potrzeby

²⁵ *Ibidem*, s. 4–7.

²⁶ Pełny opis metod aktywizujących: *ibidem*, s. 11–427.

²⁷ Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/> [dostęp: 17.09.2022].

²⁸ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Dobre praktyki – SOT i MOT*, 6.07.2012, <https://www.ore.edu.pl/2012/07/dobre-praktyki-formatki-sot-mot> [dostęp: 12.12.2023].

edukacyjne – Edukacja najmłodszych”²⁹, w którym przedstawione zostały *Nowoczesne koncepcje wspierania uzdolnień i zdolności uczniów* – projekt rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci w młodszym wieku szkolnym opracowany przez dr Barbarę Wolny. Autorka dobitnie akcentuje, że okres wczesnoszkolny jest „fundamentem rozwoju zdolności dziecka – wtedy ujawniają się różne uzdolnienia i talenty takie jak np. artystyczne, twórcze, muzyczne, aktorskie, przywódcze, pisarskie, matematyczne czy naukowe”³⁰. Podkreśla również, że „zdolności (uzdolnienia) w wybranej dziedzinie [powinny być] podstawą pracy z uczniem najmłodszym. W pracy z uczniem najmłodszym należy odnieść się do uzdolnień dzieci (potencjalnych)”³¹. Autorka w opracowanym projekcie pracy dzieckiem zdolnym w klasach I–III przedstawiła teoretyczne założenia rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci ze szczególnym uwzględnieniem opracowania sylwetki rozwojowej uczniów na wszystkich etapach edukacji. Kolejny rozwinięty przez autorkę temat, to przegląd „innovacyjnych koncepcji wspierania uzdolnień i zdolności uczniów, w tym uczniów najmłodszych (z uwzględnieniem sześciolatka)”³² przy czym za najbardziej innowacyjną, a zarazem najbardziej humanistyczną autorka uznała teorię inteligencji wielorakich H. Gardnera, a więc innowacyjną koncepcję wspierania zdolności dzieci najmłodszych”³³. W zaprezentowanym projekcie Wolny jako przykład dobrych praktyk zamieściła dwa projekty przygotowania nauczycieli do konstruowania autorskich programów rozwijania zdolności dzieci w młodszym wieku szkolnym. Opracowanie to można uznać jako wzorcowy model do tworzenia przez nauczycieli autorskich programów rozwijania zdolności wszystkich dzieci.

W bardzo dużej ofercie ORE w dziale „Kształcenie i wychowanie” brak jest jednak całościowo opracowanych przez nauczycieli edukacyjnych programów autorskich dotyczących rozwijania zdolności dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Takie całościowe rozwiązania proponuje natomiast portal Profesor.pl – Serwis Edukacyjny³⁴. W ofercie odnajdujemy *Autorski Program z plastyki dla dzieci 3-letnich* – „Baw mnie sztuką” Ewy Chłód. Autorka tak pisze o programie:

Chcąc zapewnić dzieciom jak najlepsze warunki do rozwoju aktywności twórczej, opracowałam program zajęć plastycznych, który w połączeniu z codziennymi zajęciami pozwoli na utrwalenie poznanych zadań, umożliwi poszerzenie doświadczeń

²⁹ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Specjalne potrzeby edukacyjne – Edukacja najmłodszych*, <https://www.ore.edu.pl/2015/02/specjalne-potrzeby-edukacyjne> [dostęp: 27.12.2023].

³⁰ B. Wolny, *Nowoczesne koncepcje wspierania uzdolnień i zdolności uczniów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 4, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4891> [dostęp: 12.12.2023].

³¹ *Ibidem*, s. 5.

³² *Ibidem*, s. 16.

³³ *Ibidem*, s. 23 i nast.

³⁴ Profesor.pl – serwis edukacyjny, <https://profesor.pl/> [dostęp: 17.09.2022].

związanych z nowymi technikami plastycznymi, rozwinięciu umiejętności współpracy w grupie i pomagania sobie nawzajem oraz wzmocni, a w niektórych wypadkach rozbudzi wiarę w siebie i własne możliwości. [...]

Szczegółowe cele i zadania:

- stymulowanie ogólnego rozwoju dziecka
- usprawnianie manualne pogłębianie, usprawnianie percepcji wzrokowej „oko-ręka-mózg”
- rozwijanie aktywności indywidualnej
- ćwiczenie kreatywnego myślenia
- rozwijanie zainteresowań
- rozbudzanie ekspresji twórczej ucznia
- wyrabianie umiejętności wyrażania swoich myśli i uczuć w formie prac plastycznych
- rozwijanie umiejętności dostrzegania piękna w wytworach kultury i czerpania przyjemności z bezpośredniego kontaktu z dziełami sztuk³⁵.

Autorką kolejnego programu pt. *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka* jest Hanna Nawrocka. Program jest syntetyczny – autorka na początku definiuje pojęcie twórczości, natomiast o swoim programie pisze: „Stworzony przeze mnie program adresowany jest dla uczniów klasy II. Wykorzystując naturalną ciekawość świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym, pragnę rozbudzić w nich kreatywność, zdolność do poszukiwania nowych rozwiązań, a także ekspresję twórczą”³⁶; Nawrocka określa cele ogólne programu w formie opisowej, a następnie w tabeli zamieszcza powtórzone cele ogólne, cele szczegółowe, ewaluacje i jej narzędzia. W programie brak jest odniesień do metodyki zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, toteż nie zawiera on propozycji metod pracy z dziećmi, wykorzystywanych materiałów oraz czasu pracy. Wynika to prawdopodobnie z intuicyjnego podejścia autorki do tworzenia programu.

Relatywnie do zawartej na portalu Profesor.pl ogromnej oferty edukacyjnej niewiele jest zaprezentowanych programów autorskich rozwijania zdolności (uzdolnień), kształtowania postaw twórczych oraz rozwijania zainteresowań dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym wieku szkolnym. Jednym z takich programów jest *Modyfikacja do programu zajęć plastycznych dla uczniów klasy III*, którego autorką jest Katarzyna Obczyńska-Wojenka, nauczycielka nauczania zintegrowanego, pedagog specjalny. We wstępie do zmodyfikowanego programu autorka pisze:

Zadaniem szkoły jest rozwijanie wszelkich zdolności ucznia, dzięki czemu kształtuje on swoją osobowość i zwiększa szansę powodzenia w szkole i w życiu. Sztuki

³⁵ E. Chłód, *Autorski Program z plastyki dla dzieci 3-letnich – „Baw mnie sztuką”*, Profesor.pl, 17.03.2016, <https://profesor.pl/publikacja,30738,Program-nauczania,Autorski-Program-z-plastyki-dla-dzieci-3-letnich-Baw-mnie-sztuka> [dostęp: 27.12.2023].

³⁶ H. Nawrocka, *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*, s. 2, https://www.profesor.pl/mat/pd7/pd7_h_nawrocka_20070514.pdf [dostęp: 27.12.2023].

plastyczne doskonale wpływają na proces kształtowania osobowości i postawy otwarcia na świat. Ich podstawą są przeróżne działania plastyczne. Dają one dziecku radość poprzez oglądanie, dotykanie, manipulowanie, praktyczne działanie. Poprzez działanie plastyczne dziecko okazuje uczucia, wyraża samego siebie, wzbogaca i rozwija własną osobowość. Tworząc prace plastyczne, dziecko doskonali i rozwija własną wyobraźnię i pomysłowość, staje się samodzielne, nabywa umiejętności radzenia sobie, dobierania narzędzi i materiałów potrzebnych do realizacji projektu, wykazywania inicjatywy. Dzieci bardzo angażują się w proces tworzenia i z dumą pokazują swoje prace. Promocja i odpowiednia prezentacja tych prac jest bardzo istotna, ponieważ:

- dowartościowuje autorów prac,
- mobilizuje do twórczego działania,
- jest uwieńczeniem długotrwałego działania.

Zaangażowanie dzieci niepełnosprawnych w ogólnie rozumianą twórczość daje nieocenioną pomoc w procesie wychowania i rewalidacji tych dzieci³⁷.

Program został zmodyfikowany przez nauczycielkę na potrzeby pracy w klasie integracyjnej z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami, niewątpliwie z korzyścią dla wszystkich dzieci, ponieważ autorka w szczególny sposób skoncentrowała się na realizacji zadań skierowanych na diagnozowanie, rozwijanie i kształtowanie zdolności i uzdolnień dzieci, w szczególności ich wyobraźni. Realizowane zajęcia z plastyki poprzedzone są stwarzaniem sytuacji pobudzających pozytywne przeżycia dzieci, sytuacji, w których dzieci są aktywne i jest to np. wspólna zabawa, spacer po okolicy z ciekawym dla dzieci zadaniem do realizacji i inne formy aktywności jak ruch, taniec itp. Jest to program, który może stanowić wzorcowy przykład autorskiego programu rozwijania zdolności, uzdolnień i kształtowania postaw twórczych dzieci.

Należy zauważyć, że od połowy lat 90. nauczyciele rozpoczęli konstruowanie programów autorskich we wszystkich dziedzinach kształcenia, były to jednak działania sporadyczne, do których w głównej mierze zachęcały ośrodki akademickie podejmujące praktyki kształcenia alternatywnego. W tym czasie pod kierunkiem Bogusława Śliwerskiego organizowane były cykliczne konferencje poświęcone pedagogice, edukacji i szkolnictwu alternatywnemu. Była to inspiracja dla realizowania przez nauczycieli akademickich kursów dla studentów projektowania programów autorskich, a w konsekwencji podejmowania przez nauczycieli twórczej działalności związanej z konstruowaniem programów. Wzorem dla powstających programów w początkowym okresie stały się założenia szkół Celestyna Freineta, Marii Montessori oraz Rudolfa Steinera. To właśnie ich programy pozwalały na budowanie edukacji otwartej przede wszystkim na rozwój indywidualny dziecka w atmosferze podmiotowości uczestników procesów edukacyjnych, sympatii, przyjaznego i funkcjonalnego

³⁷ K. Obczyńska-Wojenka, *Modyfikacja do programu zajęć plastycznych dla uczniów klasy III*, Profesor.pl, 31.05.2016, <https://www.profesor.pl/publikacja,31200,Program-nauczania,Modyfikacja-do-programu-zajec-plastycznych-dla-uczniow-klasy-III> [dostęp: 27.12.2023].

środowiska szkoły, twórczości, a nade wszystko rozwijania zdolności/uzdolnień i zainteresowań dzieci. Z przyczyn formalnych (obowiązek realizacji podstawy programowej), organizacyjnych (środowisko szkoły, system klasowo-lekcyjny), trudno jest wprowadzać niektóre rozwiązania metodyczne stosowane w szkołach alternatywnych, stąd popularność ich programów ograniczana jest do tworzenia nielicznych zresztą szkół prywatnych realizujących praktycznie w całości koncepcje wymienionych szkół.

Znaczącym przełomem w działalności projektowej nauczycieli było podjęcie w 1991 r. pod patronatem UNESCO, a z inicjatywy m.in. profesor Barbary Woynarowskiej, organizowania szkół promujących zdrowie, a w ślad za tym konstruowania przez nauczycieli programów kształtowania umiejętności życiowych dzieci i młodzieży, których coraz większa popularność, wynikająca niewątpliwie z potrzeb społecznych i zdrowotnych dzieci i młodzieży, spowodowała wykorzystanie tej koncepcji już nie tylko w projektowaniu programów promocji zdrowia, ale również programów rozwijania aktywności twórczych, zdolności i uzdolnień. Potrzeba kształtowania umiejętności życiowych doprowadziła do zaprojektowania modelu programu autorskiego edukacji zdrowotnej dzieci³⁸.

Warto podkreślić, że model ten pełni swoją funkcję w kształtowaniu innowacyjnych programów edukacji przedszkolnej i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, co znalazło swój wyraz m.in. w opracowaniu modelu rozwijania zdolności plastycznych dzieci w projekcie „Nauka – Sztuka – Edukacja”³⁹ i kolejno w badaniach eksperymentalnych zrealizowanych przez Aksman. Przeprowadzone badania i ich wyniki dowodzą, że podstawą konstruowania programów rozwijania zdolności twórczych oraz uzdolnień we wszystkich dziedzinach życia są kształtowane na każdym etapie rozwoju umiejętności życiowe, a w konsekwencji kompetencje, już jako specyficzne, wyspecjalizowane działania uzewnętrzniające zdolności i uzdolnienia podmiotów edukacji. Kompetencje uzewnętrzniane są w sferze poznawczej, intelektualnej, działaniowej oraz emocjonalnej. Ponieważ umiejętności stanowią fundament rozwijania umiejętności specyficznych, symptomatycznych dla poszczególnego rodzaju uzdolnień, to w pierwszej kolejności powinny być rozwijane już od wieku przedszkolnego. Dowiodła tego w swojej pracy eksperymentalnej Szuścik.

Realizowane w latach 2020–2022 kształcenie online na wszystkich poziomach edukacji zwiększyło korzystanie, szczególnie przez studentów, z e-booków, ale również z bardzo bogatej propozycji wartościowych materiałów edukacyjnych, kursów, szkoleń, które oferowane są przez specjalistyczne portale edukacyjne. Aktualna i bardzo wartościowa jest oferta rozwijania twórczej aktywności dzieci ich zdolności/uzdolnień, prezentowana głównie w postaci scenariuszy

³⁸ D. Skulicz, *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. eadem, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 103–133.

³⁹ Eadem, *Metody i techniki kształtowania zdolności plastycznych...*, op. cit., s. 317–337.

zajęć warsztatowych na portalu Pedagogika Specjalna – portal dla nauczycieli⁴⁰. W dziale „Uczeń zdolny” zawarte są projekty edukacyjne, programy i scenariusze rozwijania aktywności twórczej dzieci, ich ekspresji plastycznej i językowej oraz kształtowania umiejętności w toku rozwijania uzdolnień specyficznych. Organizowane są również kursy dla nauczycieli, pedagogów i terapeutów rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci, np.: „Szkolenie *Zabawy muzyczno-ruchowe z rekwizytami na cztery pory roku*” opiera się na metodzie Carla Orffa, Batii Strauss, poznaniu autorskich piosenek i zabaw z wykorzystaniem rekwizytów, instrumentów perkusyjnych oraz elementów body percussion, a także tańców, opracowań ruchowych i praktycznych ćwiczeń umuzykalniających, które można wykorzystywać podczas zajęć tematycznych związanych z różnymi porami roku⁴¹. Kolejny kurs warty uwagi to kurs online *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – stymulacja zmysłowa*, który „skierowany jest do osób, w obszarze zainteresowania których znajduje się wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, m.in. pedagogów specjalnych, terapeutów, psychologów, nauczycieli wychowawców, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, studentów, a także rodziców dzieci”⁴². Udział w wymienionych kursach zwiększa kompetencje osób organizujących działania edukacyjne i wychowawcze w zakresie konstruowania programów autorskich rozwijania zdolności, uzdolnień, zainteresowań oraz kształtowania postaw twórczych dzieci ze specjalnymi potrzebami psychologiczno-pedagogicznymi na każdym etapie ich rozwoju.

Najbardziej „kreatywna” propozycja programowa obejmująca kształtowanie zdolności i uzdolnień dzieci dostępna na portalu Pedagogika Specjalna to Projekt edukacyjny „Kreatywne Prace Plastyczne”. „Międzynarodowy projekt edukacyjny «KREATYWNE PRACE PLASTYCZNE» to nowe wyzwanie edukacyjne[...], do którego warto dołączyć. [...] którego zasięg z roku na rok zwiększył się dwukrotnie. Dotychczas wzięło w nim udział ok. dwa tysiące nauczycieli, tysiąc sto różnych placówek oświatowych, wychowawczych i kulturalnych oraz trzydzieści tysięcy przedszkolaków, uczniów i wychowanków. Organizatorką i pomysłodawczynią projektu jest Beata Grzeszczuk-Nęcza – autorka najpopularniejszego w Polsce edukacyjnego bloga plastycznego „Kreatywne Prace Plastyczne”⁴³. Projekt ma charakter otwarty i daje w zasadzie

⁴⁰ Pedagogika specjalna – portal dla nauczycieli, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/> [dostęp: 18.09.2022].

⁴¹ Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Perfectus, *Zabawy muzyczno-ruchowe z rekwizytami na cztery pory roku*, <https://perfectus.edu.pl/produkt/zabawy-muzyczno-ruchowe-z-rekwizytami-na-cztery-pory-roku> [dostęp: 27.12.2023].

⁴² Pedagogika specjalna – portal dla nauczycieli, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka-stymulacja zmysłowa - kurs online*, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/produkt/kurs-online-wczesne-wspomaganie-rozwoju-dziecka-stymulacja-zmyslowa> [dostęp: 27.12.2023].

⁴³ B. Grzeszczuk-Nęcza, *Projekt edukacyjny Kreatywne Prace Plastyczne 2022/23 – zapraszamy do udziału*, Pedagogika Specjalna – portal dla nauczycieli, 20.08.2022, <https://pedago->

nieograniczone możliwości kreowania i realizowania autorskich programów przez nauczycieli, ale i studentów w przygotowaniu prac w zakresie metodyki edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Najważniejsze założenia projektu dotyczą określenia adresatów, którymi są nauczyciele szkół podstawowych, zarówno klas 1–3, jak i nauczyciele plastyki, a także pedagodzy i nauczyciele pozaszkolnych instytucji wychowawczych. Główne cele projektu odnoszą się do rozwijania kreatywności uczestników w toku różnorodnych działań plastycznych. Wyzwalanie potrzeby tworzenia sztuki oraz harmonijny rozwój jednostki są podstawowymi zadaniami do zrealizowania. Działania plastyczne powinny wspierać rozwój, przekazywać wartości motoryki małej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, integracji sensorycznej oraz procesów poznawczych. Rozwój wymienionych dyspozycji stanowi fundament kształtowania zdolności i uzdolnień oraz postaw twórczych. Projekt twórczości plastycznej dzieci bazuje na ekologicznym podejściu do przyrody, której piękno jest odzwierciedlane w pracach plastycznych, a wykorzystywane materiały do kreacji dziecięcych dzieł pochodzą często z recyklingu, co pozwala na budowanie postaw proekologicznych. Edukacja plastyczna w tym projekcie jest innowacyjna, twórcza i promuje oryginalność.

„Projekt jest zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, plastyki w kl. IV–VIII i szkół specjalnych oraz kierunkiem realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/23”⁴⁴.

Trzecia edycja projektu rozpoczęła się we wrześniu 2022 r., a zakończyła w maju 2023 r. Pełny opis organizacji oraz realizacji projektu zamieszczony jest na blogu edukacyjnym dla nauczycieli pedagogów i terapeutów „Kreatywne Prace Plastyczne”⁴⁵. Obecnie od 14 września 2023 r. trwa kolejna, czwarta edycja.

Zaletą projektu jest m.in. to, że daje podstawę do konstruowania zarówno autorskich programów edukacyjnych opartych na podstawie programowej, jak i autorskich programów rozwijania zdolności i uzdolnień w obszarze edukacji równoległej⁴⁶. I jest to niewątpliwie jedna z najbardziej konkretnych

gika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/projekt-edukacyjny-kreatywne-prace-plastyczne-2022-23-zapraszamy-do-udzialu [dostęp: 12.12.2023]. Zob. także *Kreatywne Prace Plastyczne* – blog, <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/> [dostęp: 12.12.2023].

⁴⁴ B. Grzeszczuk-Nędza, *op. cit.*

⁴⁵ *Kreatywne Prace Plastyczne* – blog, *Kreatywne Prace Plastyczne Regulamin Projektu III Edycja*, 3.08.2022, <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2022/08/kreatywne-prace-plastyczne-regulamin.html> [dostęp: 12.12.2023].

⁴⁶ E. Trempała, *Funkcjonowanie edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania (relacje z badań zespołowych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 24, s. 87–104, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2410/Trempała%20Funkcjonowanie%20edukacji%20rownoleglej%20w%20polskim%20systemie%20oswiaty%20i%20wychowania.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 27.12.2023].

i dostępnych dla wszystkich zainteresowanych droga samokształcenia w zakresie metodyki pracy z dzieckiem zdolnym i uzdolnionym oraz z dziećmi, ale także z dziećmi o specjalnych potrzebach psychologiczno-pedagogicznych, które wykazują zainteresowania sztukami pięknymi.

Zarówno dla nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej, jak i studentów tych specjalności projekt może być inspiracją do przygotowania autorskich programów innowacyjnego rozwijania zdolności, uzdolnień oraz zainteresowań, do kształtowania postaw twórczych, w pierwszej kolejności nauczycieli, a następnie dzieci, których indywidualny rozwój, jakość kształcenia, a nade wszystko szczęśliwe dzieciństwo powinno być najistotniejszym paradygmatem rozwoju.

Podsumowanie

Konsekwentna postawa pedagogów w prowadzeniu zarówno badań, jak i w podejmowaniu twórczej działalności edukacyjnej zdecydowanie wzbogaca ofertę edukacyjną dla nauczycieli, ale również inspiruje ich do własnych działań projektowych. Działania te, aby mogły być zrealizowane, powinny zostać poprzedzone kształtowaniem kompetencji zawodowych nauczycieli, w tym kompetencji twórczych, czyli projektowych. Przekonanie nauczycieli o potrzebie działalności twórczej jest efektywne szczególnie wtedy, gdy wiedzę i umiejętności przybliżają im i uprząstwiają nauczyciele akademicy. Wiedza dotyczy opisu istoty fenomenu zdolności, uzdolnień oraz twórczości, a także uwarunkowań, zarówno zewnętrznych, jak i osobowych, rozwoju tych dyspozycji.

W odniesieniu do uwarunkowań zewnętrznych w artykule przybliżono koncepcje jakości życia jako najbardziej istotnego uwarunkowania rozwoju dziecka i dorosłego człowieka. Na tę jakość składają się działania edukacyjne, a w wielu przypadkach przede wszystkim tradycja, kultura, zwyczaje, obyczaje, społeczeństwo i polityka. Z kolei jakość edukacji uwarunkowana jest wieloma czynnikami, jednak w artykule, ze względu na jego tematykę, skupiono się na badaniach naukowych, a konkretnie eksperymentalnych, których wyniki, wnioski, a także sformułowane prawidłowości w realizacji procesów twórczych przyczyniły się do wykreowania modeli pracy pedagogicznej rozwijania zdolności, uzdolnień i postaw twórczych głównie w toku działalności plastycznej dzieci. Należy tutaj przypomnieć, że badania eksperymentalne Aksman poprzedzone zostały realizacją międzynarodowego projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja”, w którym brali udział pedagodzy-nauczyciele akademicy KAAFM. W wyniku przeprowadzonych badań opracowano model rozwijania uzdolnień plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, który został zastosowany w badaniach eksperymentalnych Aksman i nadal jest z powodzeniem wykorzystywany w niektórych przedszkolach i szkołach podstawowych w Małopolsce.

Działalność plastyczna ma tutaj szczególne znaczenie, ponieważ aktywność rysunkowa dziecka współgra z rozwojem procesów poznawczych i odgrywa istotną rolę w zasadzie we wszystkich sferach rozwoju dziecka. Prekursor praktyki i teorii rozwoju rysunkowego Stefan Szuman, jak i jego żona Wanda Szuman eksponowali fundamentalne znaczenie rozwoju rysunkowego dzieci dla ich wszechstronnego rozwoju⁴⁷.

Konstruowanie programów edukacyjnych wymaga wielu ukształtowanych umiejętności nauczycieli, a przede wszystkim umiejętności twórczych. W artykule ukazano trzy drogi rozwijania takich umiejętności. Pierwsza to poznanie teoretycznych założeń rozwijania i kształtowania zdolności, uzdolnień i postaw twórczych. Druga to przykłady metodyki edukacji zintegrowanej, inkluzywnej, alternatywnej, pozytywnej. Trzecia droga to przegląd i przekazanie informacji na temat kilku stosowanych programów autorskich, głównie edukacji plastycznej. Osoby zainteresowane mogą się z tymi programami szczegółowo zapoznać, korzystając z przywołanych portali dla nauczycieli. Warto podkreślić, że bardzo wielu nauczycieli zamieszcza na tych portalach swoje prace wynikające z doświadczeń zawodowych, ze szkoleń, w których biorą udział, a przede wszystkim z motywacji do doskonalenia własnego warsztatu pracy, co niewątpliwie świadczy o ich zamiłowaniu do wykonywanego zawodu nieodłącznie związanym z empatią i talentem.

Bibliografia

- Aksman J., *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.
- Chłód E., *Autorski Program z plastyki dla dzieci 3-letnich – „Baw mnie sztuką”*, Profesor.pl, 17.03.2016, <https://profesor.pl/publikacja,30738,Program-nauczania,Autorski-Program-z-plastyki-dla-dzieci-3-letnich-Baw-mnie-sztuka> [dostęp: 27.12.2023].
- Edukacja małego dziecka*, t. 12: *Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusćnik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego–Oficyna Wydawnicza Impuls, Cieszyn–Kraków 2017.
- Grzeszczuk-Nęcza B., *Projekt edukacyjny Kreatywne Prace Plastyczne 2022/23 – zapraszamy do udziału*, Pedagogika Specjalna – portal dla nauczycieli, 20.08.2022, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/projekt-edukacyjny-kreatywne-prace-plastyczne-2022-23-zapraszamy-do-udzialu> [dostęp: 12.12.2023].
- Kreatywne Prace Plastyczne – blog, <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/> [dostęp: 12.12.2023].

⁴⁷ S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, skł. gł. Książnica „Atlas”, Warszawa 1927.

- Kreatywne Prace Plastyczne – blog, Kreatywne Prace Plastyczne Regulamin Projektu III Edycja, 3.08.2022, <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2022/08/kreatywne-prace-plastyczne-regulamin.html> [dostęp: 12.12.2023].
- Misiuk A., *Kreatywność dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – tworzenie warunków do rozwoju*, [w:] *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy*, red. M. Kamińska, I. Szczesna, Ł. Bartosiak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 331–357.
- Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.
- Nawrocka H., *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*, https://www.profesor.pl/mat/pdf7/pdf7_h_nawrocka_20070514.pdf [dostęp: 27.12.2023].
- Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Perfectus, *Zabawy muzyczno-ruchowe z rekwizytami na cztery pory roku*, <https://perfectus.edu.pl/produkt/zabawy-muzyczno-ruchowe-z-rekwizytami-na-cztery-pory-roku> [dostęp: 27.12.2023].
- Obczyńska-Wojenka K., *Modyfikacja do programu zajęć plastycznych dla uczniów klasy III*, Profesor.pl, 31.05.2016, <https://www.profesor.pl/publikacja,31200,Program-nauczania,Modyfikacja-do-programu-zajec-plastycznych-dla-uczniow-klasy-III> [dostęp: 27.12.2023].
- Ostrowska A., *Twórcze myślenie dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 252–264.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/> [dostęp: 17.09.2022].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Dobre praktyki – SOT i MOT*, 6.07.2012, <https://www.ore.edu.pl/2012/07/dobre-praktyki-formatki-sot-mot> [dostęp: 12.12.2023].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Specjalne potrzeby edukacyjne – Edukacja najmłodszych*, <https://www.ore.edu.pl/2015/02/specjalne-potrzeby-edukacyjne/> [dostęp: 27.12.2023].
- Pedagogika specjalna – portal dla nauczycieli, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/> [dostęp: 18.09.2022].
- Pedagogika specjalna – portal dla nauczycieli, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – stymulacja zmysłowa – kurs online*, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/produkt/kurs-online-wczesne-wspomaganie-rozwoju-dziecka-stymulacja-zmyslowa> [dostęp: 27.12.2023].
- Profesor.pl – serwis edukacyjny, <https://profesor.pl/> [dostęp: 17.09.2022].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591 ze zm).
- Skulicz D., *Badania w działaniu (action research)*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 113–121.
- Skulicz D., *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 103–133.

- Skulicz D., *Metody i techniki kształtowania zdolności plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013, s. 317–335.
- Stainton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 173–197.
- Szmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 13–40.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, skł. gł. Książnica „Atlas”, Warszawa 1927.
- Szuścik U., *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
- Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Trempała E., *Funkcjonowanie edukacji równoległej w polskim systemie oświaty i wychowania (relacje z badań zespolowych)*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 24, s. 87–104, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2410/Trempala%20Funkcjonowanie%20edukacji%20rownoleglej%20w%20polskim%20systemie%20oswiaty%20i%20wychowania.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 27.12.2023].
- Tyborowska V., *Wiesława Limont (red.), Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, s. 204–207, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/459/wieslawalimont-red--teoria-i-praktyka-edukacji-uczniow-zdolnych-krakow-2004/article.pdf> [dostęp: 7.12.2023].
- Wolny B., *Nowoczesne koncepcje wspierania uzdolnień i zdolności uczniów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4891> [dostęp: 12.12.2023].
- Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz. Urz. MEN nr 6, poz. 20).

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-006

Data wpłynięcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 26.10.2023

ZASTOSOWANIE PROGRAMU EDUKACYJNEGO EDU-MATRIX W ROZWIJANIU MYŚLENIA KOMPUTACYJNEGO UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ – SPRAWOZDANIE Z BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Wojciech Walat

dr hab., prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych
<https://orcid.org/0000-0002-3158-1923>

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań pilotażowych wykorzystania programu dydaktycznego Edu-Matrix na zajęciach w klasie III szkoły podstawowej. Program ten jest narzędziem komplementarnym, które ma za zadanie wspomagać rozwijanie myślenia komputacyjnego dziecka już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Za pomocą tego programu uczniowie przygotowują się do pełnego rozwiązywania problemów przy użyciu gier i zabaw oraz symulacji komputerowych i programowania wizualnego. Uczeń w naturalny sposób rozwija swoje umiejętności, a wraz z biegiem czasu zaczyna rozwiązywać coraz trudniejsze problemy, kieruje się w stronę zaawansowanej algorytmiki, wybiera język programowania, a następnie uczy się go i zaczyna programować. Ten łańcuch sytuacji edukacyjnych poprzedza uczenie się programowania za pomocą programów komputerowych i/lub powinien być z nim współbieżny.

Słowa kluczowe: program/matryca Edu-Matrix, myślenie komputacyjne, edukacja wczesnoszkolna, edukacja informatyczna, edukacja matematyczna

Application of the Edu-Matrix educational program in developing computational thinking of students in grades 1–3 of primary school – a report from a pilot study

Abstract

The article presents the results of pilot studies on the use of the Edu-Matrix teaching program in classes in the third grade of primary school. This program is a complementary tool that is designed to support the development of a child's computational thinking already at the stage of early school education. With this program, students prepare to fully solve problems using games, computer simulations and visual programming. The student naturally develops his skills, and over time he begins to solve more and more difficult problems with increased complexity, moves towards advanced algorithms, chooses a programming language, and then learns it and starts programming. This chain of learning situations precedes and/or should be concurrent with learning programming using computer programs.

Key words: Edu-Matrix program/matrix, computational thinking, early school education, IT education, mathematical education

Wprowadzenie – czym jest myślenie komputacyjne?

Można przyjąć, że myślenie komputacyjne (*computational thinking*) jest etapem poprzedzającym programowanie, jest swoistym etapem preparacyjnym właściwe rozwiązywanie problemów metodami wywodzącymi się z informatyki. „Uczniowie nabywają umiejętności modelowania problemów w sposób, który umożliwia im otrzymanie rozwiązania za pomocą komputera. Dodatkowo poznają, jak odróżniać wyniki obliczeń od procesów, które do nich prowadzą”¹.

Według Seymoura Paperta² myślenie komputacyjne to sposób patrzenia na postawione przed nami zadanie tak, aby dzięki wykorzystaniu technologii informacyjnych możliwe było jego rozwiązanie. Ten rodzaj myślenia nie jest w żadnym wypadku uczeniem się o komputerach, gdyż jest to uczenie się rozumowania, które umożliwia korzystanie z aplikacji w sposób „zrozumiały” dla komputera w celu rozwiązywania różnorodnych zadań. Ten rodzaj myślenia „jest bardzo ważny w dziedzinach i przedmiotach innych niż informatyka. Z bardzo prostego powodu pozwala określić, jakie problemy można rozwiązywać za pomocą metod informatycznych i komputerów. Definiuje również, jakich problemów nie można w ten sposób rozwiązywać”³.

Z takim tokiem myślenia wiążą się podstawowe pojęcia, do których należą: algorytm, logiczne rozumowanie, ewaluacja, abstrakcja, wzory oraz dekompozycja. Algorytm to skończony, w pewien sposób uporządkowany ciąg

¹ STREAM Edukacja, *Cechy myślenia komputacyjnego*, <https://streamedukacja.pl/2015/02/22/cechy-myslenia-komputacyjnego> [dostęp: 21.12.2023].

² S. Papert, *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*, Basic Books, New York 1980.

³ STREAM Edukacja, *op. cit.*

sprecyzowanych czynności, który umożliwia rozwiązanie danego zadania. Praktycznie każdą czynność można przedstawić w postaci algorytmu. Logiczne rozumowanie odnosi się do wnioskowania, dlaczego konkretne działanie przynosi dany efekt. Kolejnym pojęciem ściśle związanym z myśleniem komutacyjnym jest ewaluacja. Jest to ocena wartości danego przedmiotu przy uwzględnieniu określonych zasad i kryteriów. Zwykle jest podejmowana ze względu na określenie przydatności danego przedmiotu. Pojęcie abstrakcji znajduje swoje odzwierciedlenie w wielu dziedzinach naukowych, aczkolwiek w matematyce oraz informatyce odnosi się do selekcji cech przedmiotów w celu zauważenia cech istotnych, które są nieodłącznym elementem skutecznego działania. Wzory odnoszą się do zapowiedzi następstwa, które będzie wyprowadzało się z obserwacji wcześniejszych elementów. Prowadzą one do przewidywalnego zakończenia. W myśleniu komputacyjnym jest to pewnego rodzaju rytm, ciąg zdarzeń. Ważnym pojęciem uwzględnianym w myśleniu komputacyjnym jest dekompozycja, czyli rozkład problemu na czynniki umożliwiające jego rozwiązanie⁴.

Na proces rozwiązywania zadań zmierzających do ćwiczenia myślenia komputacyjnego składają się następujące etapy:

- rozłożenie problemu na części składowe,
- analiza, czyli rozpoznanie prawidłowości,
- eliminowanie nieistotnych elementów przez uogólnianie,
- tworzenie algorytmu: rozwiązanie problemu.

Natomiast stymulowanie rozwoju myślenia komputacyjnego obejmuje

spectrum informatycznych metod modelowania i rozwiązywania problemów, takich jak na przykład:

- abstrakcja umożliwia modelowanie problemów,
- redukcja i dekompozycja złożonego problemu – rozkładanie problemu na mniejsze części, w celu efektywniejszego rozwiązania,
- aproksymacja, gdy dokładne rozwiązanie jest poza zasięgiem nawet komputerów,
- rekurencja jako metoda indukcyjnego myślenia i zwięzłej, komputerowej implementacji rozwiązań, modelowanie wybranych aspektów złożonych problemów i znajdowanie rozwiązań metodami heurystycznymi.

Jednym z najważniejszych podejść w myśleniu komputacyjnym jest rozumowanie heurystyczne, które w sytuacji niepełnej lub braku wiedzy na dany temat umożliwia uczącym się odkrycie i utworzenie rozwiązania dla problemu. Heurystyczną metodę rozwiązania problemu uczeń może stosować wtedy, gdy nie zna dokładnej metody [prowadzącej] do rozwiązania, bądź gdy wiadomo, że problem jest bardzo trudny obliczeniowo. Na ogół ta metoda generuje rozwiązania przybliżone, ewentualnie pokazuje kilka rozwiązań.

⁴ Przedstawione ogólne pojęcia charakteryzujące myślenie komputacyjne zostały opisane w artykule wstępnym charakteryzującym program Edu-Matrix: T. Kopczyński, *Myślenie komputacyjne jako imperatyw XXI wieku w kontekście nadmiaru łatwej do pozyskania informacji*, [w:] *System komplementarnego nauczania algorytmiki w aspekcie myślenia komutacyjnego*, red. A.W. Mitas, Galeria „Na Gojach” A. B. K. Heczko, Goleiszów–Ustroń 2016, s. 9–14.

[...] Dzięki rozwijaniu tej umiejętności uczestnicy zajęć nabywają wiele dodatkowych [...] zdolności jak:

- formułowanie problemu w postaci, która dopuszcza i umożliwia posłużenie się do jego rozwiązania metodami informatycznymi i komputerem lub innymi urządzeniami służącymi do zautomatyzowanego przetwarzania informacji,
- zdefiniowanie problemu w oparciu o logiczną organizację danych i wyciągnięcie z nich wniosków,
- wyabstrahowanie reprezentacji danych, na przykład w postaci modelu lub symulacji,
- rozwiązanie problemu krok po kroku, dzięki czemu stosowane jest podejście algorytmiczne,
- projektowanie, analiza i komputerowa realizacja (implementacja) rozwiązania problemu, prowadząca do otrzymania jak najbardziej efektywnego rozwiązania oraz jak najlepszego wykorzystania możliwości i zasobów komputera.

Należy dodać, że doświadczenia nabyte podczas rozwiązywania [...] [konkretnego w danej chwili] problemu można wykorzystać do rozwiązywania innych problemów, pokrewnych jak i z innych dziedzin⁵.

Podsumowując, myślenie komputacyjne rozwija nawyki myślowe, które ułatwiają zarówno dzieciom, jak i dorosłym funkcjonowanie we współczesnym świecie. Jest to doskonały tok myślenia ułatwiający naukę programowania już od najmłodszych lat.

Charakterystyka programu edukacyjnego Edu-Matrix wspomagającego rozwój myślenia komputacyjnego uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej

Program edukacyjny Edu-Matrix wykorzystywany w praktyce szkolnej pomaga doskonalić u uczniów umiejętności z zakresu edukacji matematycznej, algorytmiki oraz programowania (ilustracja 1). Badania pilotażowe – przedstawione w dalszej części opracowania – wykonano w ramach testowania programu opracowanego przez zespół kierowany przez prof. Andrzeja W. Mitasa⁶.

W opracowaniu programu edukacyjnego duży nacisk położono na: czytanie i interpretowanie znaków alfanumerycznych, liczenie, stosowanie instrukcji zawierających elementy myślenia algorytmicznego, a także programowania i działań charakterystycznych dla arkuszy kalkulacyjnych, oraz na stosowanie operatorów do działań arytmetycznych. Jest to program nadający się zarówno

⁵ STREAM Edukacja, *op. cit.*

⁶ Prof. dr hab. inż. Andrzej W. Mitas pracuje w Politechnice Śląskiej na Wydziale Inżynierii Biomedycznej w Katedrze Informatyki Medycznej i Sztucznej Inteligencji; wcześniej pracował w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie w Katedrze Edukacji Informatycznej; tytuł projektu: *System komplementarnego nauczania algorytmiki w aspekcie myślenia komputacyjnego*.

do przedszkola, jak i dalszych etapów edukacyjnych, aż do ukończenia szkoły podstawowej. Główną pomocą dydaktyczną jest pewnego rodzaju matryca ćwiczeń, którą uczeń uzupełnia (obsługuje) tak jak aplikację komputerową.

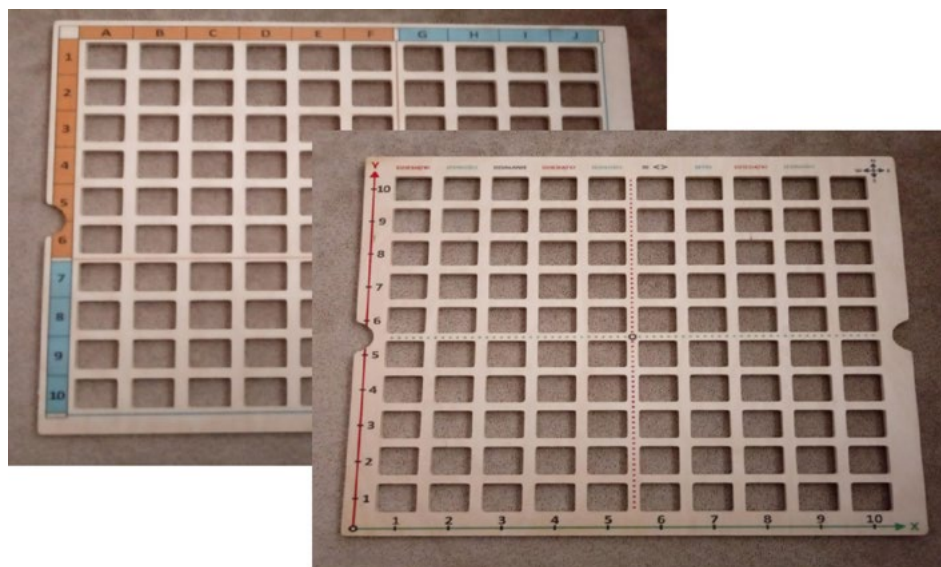


Ilustracja 1. Kaseta z programem edukacyjnym Edu-Matrix (fot. E. Gruba)

Program Edu-Matrix przygotowuje uczniów do pełnego rozwiązywania problemów przy użyciu gier i zabaw oraz symulacji komputerowych i programowania wizualnego. Przy użyciu komputera dokonuje się programowania rozwiązań, które są w łańcuchu zdarzeń jednym z jego ostatecznych ogniw. Uczeń naturalnie rozwija swoje umiejętności, a wraz z biegiem czasu zaczyna rozwiązywać coraz trudniejsze problemy, oraz kieruje się w stronę zaawansowanej algorytmiki, wybiera język programowania, następnie uczy się go i zaczyna programować. Program Edu-Matrix może pełnić różnorakie funkcje, m.in.:

- 1) mapy cyfrowej;
- 2) zeszytu ćwiczeń do matematyki;
- 3) kalkulatora;
- 4) edytora grafiki bitmapowej;
- 5) edytora obiektów 3D.

W skład pomocy dydaktycznych programu Edu-Matrix wchodzi plansze (w układzie współrzędnym i matrycy Excel) i bloczki (pięć rodzajów).



Ilustracja 2. Matryce do programowania w programie Edu-Matrix (fot. E. Gruba)

Na planszy w układzie współrzędnym na bokach narysowane są osie X i Y, natomiast oznaczenia literowo-cyfrowe wszystkich kolumn i wierszy (ilustracja 2) są spójne z arkuszem kalkulacyjnym.

Bloczki (kostki-klocki) celowo przygotowano do „programowania” i podzielono je na 5 grup (ilustracja 3), do których należą:

- 1) bloczki kolorowe;
- 2) bloczki alfanumeryczne;
- 3) bloczki funkcyjne – matematyczne;
- 4) bloczki funkcyjne – arkusza kalkulacyjnego;
- 5) bloczki funkcyjne – programowania.



Ilustracja 3. Kasety z blokami do programowania Edu-Matrix (fot. E. Gruba)

Programem objęte zostały następujące zagadnienia z zakresu edukacji matematycznej i informatycznej w klasach I–III szkoły podstawowej⁷:

- 1) stosowanie oraz rozumienie pojęć takich jak: wejście/wyjście, pojęcie zbioru oraz działań na zbiorach, a także pojęć odnoszących się do położenia obiektów;
- 2) porządkowanie, przeliczanie, porównywanie elementów przy użyciu blozków zawartych w programie Edu-Matrix;
- 3) tworzenie sekwencji zdarzeń;
- 4) rozwijanie sprawności rachunkowych;
- 5) rozpoznawanie figur geometrycznych oraz umiejętność układania ich symetrycznie;
- 6) zastosowanie myślenia komputacyjnego w zadaniach matematycznych;
- 7) rozwiązywanie zadań związanych z osią liczbową, uzupełnianie ciągów za pomocą blozków, a także porównywanie ich;
- 8) zastosowanie jednostek miar oraz umiejętność zastosowania ich na planszy przy pomocy blozków;

⁷ Wykorzystanie programu Edu-Matrix odniesiono do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), załącznik nr 2, s. 44.

- 9) rozwiązywanie zadań związanych ze znajomością posługiwania się zegarem;
- 10) rozwiązywanie zadań problemowych z użyciem algorytmów;
- 11) poznanie dziesiętkowego układu pozycyjnego;
- 12) rozwijanie spostrzegawczości oraz umiejętności dostrzegania różnic i podobieństw w układach bloków na planszy Edu-Matrix.

Metodologia i wyniki badań pilotażowych wykorzystania programu dydaktycznego Edu-Matrix w edukacji wczesnoszkolnej

W przeprowadzonych badaniach pilotażowych problem główny przedstawiono w formie pytania: w jakim stopniu program dydaktyczny Edu-Matrix podnosi efektywność nauczania i uczenia się algorytmiki oraz myślenia komputacyjnego u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej? Problem ten zoperacjonalizowano, formułując trzy pytania szczegółowe:

- 1) Jak wykorzystanie programu dydaktycznego Edu-Matrix wiąże się z nauczaniem i uczeniem się obsługi komputera u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?
- 2) W jakim stopniu program dydaktyczny Edu-Matrix zachęca uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej do uczenia się algorytmiki?
- 3) Jak wykorzystanie programu dydaktycznego Edu-Matrix stymuluje rozwój myślenia komputacyjnego u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?

W badaniach pilotażowych przeprowadzonych w marcu 2018 r. uczestniczyło łącznie 20 uczniów klas III (będących w wieku 10 lat) z dwóch podrzeszowskich szkół wiejskich; były to szkoły średniej wielkości⁸. W każdej szkole w zajęciach eksperymentalnych – z matrycą Edu-Matrix – wzięło udział po 10 uczniów (w obu badanych grupach było po pięć dziewcząt i pięciu chłopców, przy czym ze względu na wstępny charakter badań płci nie wzięto pod uwagę w analizie wyników). Były to zajęcia dodatkowe zrealizowane po zakończeniu zajęć planowych, polegające na trzech seriach zadań sformułowanych tak, aby można było znaleźć odpowiedź na postawiony problem szczegółowy⁹.

⁸ W analizie wykorzystano badania przeprowadzone w ramach realizacji pracy magisterskiej: E. Gruba, *Rozwiązywanie zadań wspomaganych programem dydaktycznym „Edu-Matrix” w edukacji wczesnoszkolnej*, [praca magisterska], promotor W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski 2018 (materiały niepublikowane).

⁹ Przedstawione w artykule wyniki badań są na tyle interesujące, że znalazły swoje implikacje w pracach zespołu badawczego, którym kieruje autor niniejszego artykułu: *Critical Thinking in mathematics: perspectives and challenges*, eds. B. Maj-Tatsis, K. Tatsis, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021; W. Lib, *Communication skills of primary school pupils in the scope of general technical and information technology concepts*, „Media, Culture and Public Relations” 2015, vol. 6, no. 1, s. 32–35; M. Pytlak, *Students' creative thinking during solving algebraic tasks*, [w:] *Critical Thinking in mathematics...*, op. cit., s. 192–203; W. Walat, *Homo interneticus – problemy edukacji w czasach analfabetyzmu funkcjonalnego*, [w:] *Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej*, red. M. Tanaś, S. Galanciak, Impuls, Kraków 2020, s. 181–194;

W badaniach zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej, a wyniki gromadzono w specjalnie przygotowanych arkuszach obserwacji pracy uczniów – osobno do każdej serii zadań (tabele 1–3). Ze względu na pilotażowy charakter badań, a przede wszystkim małą liczbę biorących w nich udział uczniów, analizę wyników przeprowadzono bez obliczeń statystycznych, bazując na zliczeniu występujących zachowań uczniów.

Wyniki badań związku wykorzystania programu dydaktycznego Edu-Matrix z nauczaniem i uczeniem się obsługi komputera u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Przeprowadzone badania pokazały, że program dydaktyczny Edu-Matrix jest ściśle związany z nauczaniem uczenia się obsługi komputera u uczniów klasy III szkoły podstawowej, ponieważ matryca liczbowo-literowa działa analogicznie jak program komputerowy Excel. Uczniowie bardziej angażowali się w zajęcia, w których używana była matryca Edu-Matrix, byli mocniej zmotywowani do uczenia się. Badania wykazały, że przed wprowadzeniem pomocy dydaktycznej Edu-Matrix uczniowie często nie rozumieli poleceń podawanych przez nauczyciela, zwłaszcza jeśli chodziło o obsługę komputera. W trakcie badań okazało się, że uczniowie mają problemy z korzystaniem z arkusza kalkulacyjnego Excel. W tabeli 1 przedstawiono wyniki porównawcze dotyczące tego, w jakim stopniu uczniowie radzili sobie z rozwiązywaniem zadań na kartach pracy bez użycia matrycy, a jak z matrycą programu Edu-Matrix.

Wyniki badań pokazały, że wykorzystanie programu dydaktycznego Edu-Matrix ściśle wiąże się z nauczaniem i uczeniem się obsługi komputera u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ uczniowie znacznie szybciej rozumieją kierowane do nich polecenia, jeśli zajęcia wspomagane są matrycą Edu-Matrix. Uczniowie na zajęciach wstępnych niewspomaganych programem mieli duży problem z rozumowaniem przyczynowo-skutkowym i tworzeniem ilustracji w kolorystyce RGB (zad. 1; 9 uczniów); po zastosowaniu matrycy u 19 osób nastąpił wzrost prawidłowych rozwiązań.

Uczniowie klas III nie mieli problemu z rozwiązaniem zadania tekstowego (zad. 2). Większość z nich – 18 uczniów – zrozumiała polecenie, a tylko 2 badanych miało z tym problem. Samodzielnie to zadanie rozwiązało 12 uczniów, natomiast 8 potrzebowało pomocy nauczyciela; po pracy z matrycą wszyscy uczniowie rozwiązali zadanie (tylko 2 potrzebowało pomocy nauczyciela). Analizując wyniki badań, spostrzega się, że aż 19 uczniów zrozumiało polecenie odnoszące się do tworzenia ciągów przyczynowo-skutkowych (zad. 3), tylko jedna osoba nie wiedziała, o co chodzi w tym zadaniu. Samodzielnie rozwiązać zadanie

potrafiło 9 uczniów, jednak 11 potrzebowało pomocy nauczyciela. Odpowiednio po zastosowaniu matrycy wzrosło zrozumienie treści zadań/poleceń oraz samodzielne ich rozwiązywanie. O znaczeniu kodowania w uczeniu się nie tylko pisze, ale i proponuje konkretne zestawy do nauczania i uczenia się „kodowania na dywanie” Anna Świć¹⁰.

Tabela 1. Wyniki badań odnoszące się do obsługi komputera przez uczniów klas III (bez użycia* i z użyciem** matrycy Edu-Matrix)

Zadania związane z obsługą komputera (N = 20)					
Zadania do wykonania	Zrozumienie polecenia		Opanowanie umiejętności		
	TAK	NIE	Potrafi	Potrafi przy pomocy nauczyciela	Nie potrafi
1. Rysowanie/układanie dowolnego obrazka z blozków w kolorystyce RGB	9*/19**	11/1	6/17	5/3	9/0
2. Rozwiązywanie zadania tekstowego, kodowanie działania	18/20	2/0	12/18	8/2	0/0
3. Tworzenie ciągów przyczynowo-skutkowych	19/20	1/0	9/18	11/2	0/0
4. Przenoszenie wizualizacji komputerowych na kartkę / na matrycę Edu-Matrix	16/18	4/2	9/17	11/3	0/0

W tabeli szarym tłem wyróżniono wyniki ilustrujące wzrost rozumienia i umiejętności rozwiązywania zadań z użyciem matrycy Edu-Matrix.

Źródło: opracowano na podstawie: E. Gruba, *Rozwiązywanie zadań wspomaganych programem dydaktycznym „Edu-Matrix” w edukacji wczesnoszkolnej*, [praca magisterska], promotor W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski 2018, s. 67–73 (materiały niepublikowane).

Umiejętność przenoszenia wizualizacji komputerowych na kartkę papieru wykazało 9 uczniów (zad. 4), natomiast 11 potrzebowało pomocy (po zastosowaniu matrycy tylko 3 uczniów oczekiwało pomocy nauczyciela). Przeprowadzone badania wykazały, że najwięcej problemów sprawiło uczniom tworzenie wykresów, a także rysowanie ilustracji w kolorystyce RGB.

Podczas badań nauczyciele wraz z uczniami dochodzili do wniosków, że w programie tym należy przetwarzać informacje, czyli działać jak procesor w komputerze, oraz posługiwać się pamięcią (dzieciom bardzo podobają się takie porównania, mówiły: „teraz działamy jak komputer”, „teraz jesteśmy komputerami”). Można było zauważyć, że sprawia to uczniom przyjemność jak

¹⁰ A. Świć, *Kodowanie nie tylko na dywanie. Od aktywności na macie do Scratcha Juniora*, Wydawca Edu-Sense, Gdańsk 2019; eadem, *Kodowanie na dywanie. Obrazki w rymowankach ukryte*, Fundacja Rozwoju Edukacji Cyfrowej, Gdańsk 2021.

w czasie dobrej zabawy¹¹. Po przeprowadzeniu badań stwierdzić można, że program Edu-Matrix otwiera wiele możliwości dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy chcą wdrażać dziecko w świat technologii XXI w. Podstawową zaletą programu jest to, że wspiera holistyczny rozwój ucznia, a jego celem nie jest wychowanie przyszłych programistów, lecz ułatwienie każdemu dziecku rozumienia wiedzy o narzędziu pracy, jakim jest komputer oraz uczenia się systemowego rozwiązywania problemów.

Wyniki badań związku pomiędzy zastosowaniem programu dydaktycznego Edu-Matrix a motywacją uczniów do uczenia się algorytmiki na poziomie edukacji wczesnoszkolnej

Przeprowadzone badania dowiodły, że program dydaktyczny Edu-Matrix w znacznym stopniu jest powiązany z nauką algorytmiki u uczniów objętych edukacją wczesnoszkolną. Podczas rozwiązywania zadań tekstowych bez użycia matrycy uczniowie często mieli problemy z dążeniem do znalezienia jak najprostszego rozwiązania. Starali się szukać odpowiedzi na stawiane im pytanie na drodze skomplikowanych obliczeń matematycznych. Prawie wszyscy badani wykazywali zrozumienie polecenia odnoszącego się do planowania rozwiązywania zadania tekstowego przez analizę i syntezę poszczególnych etapów, natomiast w praktyce większość z nich potrzebowała pomocy. Wykonując działania na zbiorach, większość uczniów potrzebowała pomocy nauczyciela, chociaż wstępnie wykazywała, że rozumiała polecenie. Najgorzej uczniowie radzili sobie z rozwiązywaniem algorytmów działań pisemnych. Bez użycia matrycy było to działanie praktycznie niemożliwe. W tabeli 2 zamieszczono wyniki pokazujące poziom radzenia sobie przez uczniów z rozwiązywaniem zadań z zakresu algorytmiki bez użycia i z użyciem matrycy programu dydaktycznego Edu-Matrix.

Z badań wynika, że 19 uczniów zrozumiało polecenie dotyczące rozwiązywania zadania tekstowego, dążąc do znalezienia jak najprostszego rozwiązania (zad. 5), jednak tylko 1 osoba potrafiła samodzielnie rozwiązać dane zadanie tekstowe, natomiast aż 19 uczniów potrzebowało pomocy nauczyciela. Uczniowie szukali rozwiązania przez zastosowanie skomplikowanych obliczeń matematycznych, które w tym określonym przypadku były zupełnie niepotrzebne. Po zastosowaniu matrycy aż 15 uczniów rozwiązało to zadanie samodzielnie.

¹¹ Podobnie piszą o tym S.L. Chu, G. Angello, M. Saenz, F. Quek, *Fun in Making: Understanding the experience of fun and learning through curriculum-based Making in the elementary school classroom*, „Entertainment Computing” 2017, vol. 18, s. 31–40, <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2016.08.007>.

Tabela 2. Wyniki badań odnoszące się do nauki algorytmizacji uczniów edukacji wczesnoszkolnej (bez użycia* i z użyciem** matrycy Edu-Matrix)

Zadania związane z algorytmizacją (N = 20)					
Zadanie do wykonania	Zrozumienie polecenia		Opanowanie umiejętności		
	TAK	NIE	Potrafi	Potrafi z nauczycielem	Nie potrafi
5. Rozwiązywanie podanego zadania tekstowego, dążenie do znalezienia jak najprostszego rozwiązania	19*/20**	1/0	1/15	19/5	0/0
6. Układanie blozków na matrycy według podanego kodu	20/20	0/0	15/17	5/3	0/0
7. Wykonywanie działań na zbiorach z wykorzystaniem blozków	19/19	1/1	7/14	13/6	0/0
8. Wykonywanie algorytmów działań pisemnych bez użycia / z użyciem matrycy	1/11	19/9	0/3	6/14	14/3
9. Planowanie rozwiązania zadania tekstowego przez analizę i syntezę poszczególnych etapów bez użycia / z użyciem matrycy Edu-Matrix	16/18	4/2	1/16	19/4	0/0

W tabeli szarym tłem wyróżniono wyniki ilustrujące wzrost rozumienia i umiejętności rozwiązywania zadań z użyciem matrycy Edu-Matrix.

Źródło: opracowano na podstawie: *ibidem*, s. 74–77.

Najmniej trudności sprawiło uczniom policzenie kolorowych kwadratów według podanego kodu (zad. 6). Wszyscy zrozumieli polecenie i aż 15 z nich potrafiło zrobić to samodzielnie. Pomocy nauczyciela potrzebowało 5 uczniów. Po zastosowaniu matrycy tylko 3 uczniów nadal potrzebowało pomocy nauczyciela.

Polecenie odnoszące się do wykonywania działań na zbiorach od razu zrozumiało 19 uczniów (zad. 7). Samodzielnie wykonać to zadanie potrafiło 7 uczniów, natomiast aż 13 mimo zrozumienia polecenia potrzebowało pomocy nauczyciela. Najgorzej uczniowie radzili sobie z rozwiązywaniem algorytmicznych działań pisemnych (zad. 8) – polecenie zrozumiał tylko 1 uczeń, natomiast 19 potrzebowało szczegółowego wyjaśnienia. Zastosowanie matrycy podniosło nieco wyniki: 11 uczniów rozwiązało prawidłowo podane zadanie, jednak w dalszym ciągu 14 wymagało pomocy nauczyciela. Wskazuje to na ogromne trudności w uczeniu się przez dzieci rozwiązywania pisemnych zadań algorytmicznych. Zagadnienie to wymaga dalszych wnikliwych badań.

Polecenie związane z planowaniem rozwiązania zadania tekstowego przez analizę i syntezę poszczególnych etapów zrozumiało aż 16 osób, natomiast 4 uczniów wymagało szczegółowego wyjaśnienia (zad. 9). Korzystając z pomocy nauczyciela, 19 uczniów zaplanowało rozwiązanie zadania samodzielnie, a tylko 1 uczeń wykonał to zadanie samodzielnie. Zastosowanie matrycy w znacznym stopniu podniosło samodzielność wykonania tego typu zadań przez 16 uczniów.

Po przeanalizowaniu powyższych tabel stwierdzić można, że pomoc dydaktyczna, jaką jest program Edu-Matrix, w znacznym stopniu zachęca uczniów do uczenia się algorytmiki. Podczas rozwiązywania zadań bez pomocy matrycy Edu-Matrix uczniowie szukali skomplikowanych odpowiedzi do zadań, które w prosty sposób można było rozwiązać, stosując algorytmy. Uczniowie mieli także problem z rozumieniem poleceń i rozwiązywaniem zadań bez pomocy nauczyciela. Wielu badaczy wskazuje, że na początkowym etapie uczenia się programowania istotne jest nie tyle pisanie poprawnych – gotowych programów, ile właśnie rozumienie poleceń i treści zadań¹². Z kolei Beata Kuźmińska-Sołśnia i Katarzyna Ziębakowska-Cecot na podstawie badań własnych wskazują, że uczenie się programowania przez uczniów „bazuje często na umiejętności uczenia się na własnych błędach, co wymaga od dzieci cierpliwości, radzenia sobie ze stresem, odporności na nowe i trudne sytuacje, podobnie jak na zajęciach matematycznych. Programowanie może być realizowane w różnych środowiskach z wykorzystaniem odmiennych języków programowania, dlatego równie istotną cechą, choć nie zawsze zauważaną przez dorosłych, jest komunikatywność dzieci, otwartość, a czasem umiejętność pracy w zespole”¹³.

Wyniki badań wykorzystania programu dydaktycznego Edu-Matrix do stymulacji rozwoju myślenia komputacyjnego u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Przeprowadzone badania wykazały, że większość z badanych uczniów klas III nie potrafiła samodzielnie rozwiązywać zadań tekstowych wymagających kodowania czy dokonania dekompozycji. Korzystanie z arkusza kalkulacyjnego Excel do tej pory również było dzieciom mało znane. Wyniki zamieszczone w tabeli 3 pokazują różnice, jakie wykazali uczniowie, rozwiązując zadania z zakresu stymulowania myślenia komputacyjnego bez użycia matrycy oraz z matrycą programu dydaktycznego Edu-Matrix.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że wszyscy uczniowie (20) zrozumieli polecenie odnoszące się do zadania tekstowego (zad. 10), jednak tylko 1 badany potrafił się z nim samodzielnie uporać, natomiast 19 uczniów potrzebowało wsparcia nauczyciela. Po zastosowaniu matrycy już 14 uczniów rozwiązało to zadanie samodzielnie. Polecenie związane z zapisaniem rozwiązania danego

¹² K. Czakóová, *Game-based programming in primary school informatics*, [w:] *INTED2021 Proceedings*, 15th International Technology, Education and Development Conference, 8–9 March, 2021, s. 5627–5632, <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1134>; T. Kopeczyński, *op. cit.*; M. Musioł, *Nauka programowania dla uczniów klas 1–3 – możliwości i ograniczenia*, „Dydaktyka Informatyki” 2022, t. 17, s. 69–78, <https://doi.org/10.15584/di.2022.17.7>.

¹³ B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 3, s. 148, <https://doi.org/10.15584/eti.2017.3.20>.

zadania rozumieli wszyscy badani uczniowie (zad. 11), jednak tylko 10 z nich potrafiło zrobić to samodzielnie, natomiast 9 wymagało pomocy nauczyciela (tylko 1 uczeń nie zdołał samodzielnie rozwiązać tego zadania). Po zastosowaniu matrycy u 16 uczniów wzrósł poziom samodzielności rozwiązania tego typu zadań.

Polecenie rozwiązania zadania związanego z kodowaniem (zad. 12) zrozumiało 15 uczniów, natomiast 5 odpowiedziało, że nie rozumie polecenia. Tylko 4 uczniów rozwiązało to zadanie samodzielnie, kolejnych 4 potrzebowało wsparcia nauczyciela, a 12 nie poradziło sobie z zadaniem. Po zastosowaniu matrycy samodzielność wykonania tego typu zadań wzrosła u 11 uczniów.

Tabela 3. Wyniki badań odnoszące się do stymulowania myślenia komutacyjnego u uczniów objętych edukacją wczesnoszkolną (bez użycia* i z użyciem** matrycy Edu-Matrix)

Zadania związane z myśleniem komutacyjnym (N = 20)					
Zadanie do wykonania	Zrozumienie polecenia		Opanowanie umiejętności		
	TAK	NIE	Potrafi	Potrafi z nauczycielem	Nie potrafi
10. Rozwiązywanie zadania tekstowego bez użycia / przy użyciu matrycy Edu-Matrix	20*/20**	0/0	1/14	19/6	0/0
11. Zapisanie rozwiązania danego zdania bez matrycy / na matrycy za pomocą blozków	20/20	0/0	10/16	9/4	1/0
12. Kodowanie działania będącego rozwiązaniem zadania	15/19	5/1	4/11	4/9	12/0
13. Przenoszenie danych z określonego zadania do arkusza kalkulacyjnego Excel	9/19	11/6	1/7	8/7	11/6
14. Dokonywanie dekompozycji w zadaniach	15/19	5/1	5/17	15/3	00

W tabeli szarym tłem wyróżniono wyniki ilustrujące wzrost rozumienia i umiejętności rozwiązywania zadań z użyciem matrycy Edu-Matrix.

Źródło: opracowano na podstawie: *ibidem*, s. 77–80.

Najwięcej problemów w rozwiązywaniu zadań z zakresu myślenia komutacyjnego sprawiło uczniom klas III przenoszenie danych do arkusza kalkulacyjnego Excel (zad. 13). Jedynie 9 uczniów zrozumiało polecenie, a tylko jeden poradził sobie samodzielnie z jego rozwiązaniem; 8 uczniów potrzebowało wsparcia nauczyciela, a aż 11 nie zdołało przenieść danych z określonego zadania do arkusza kalkulacyjnego. Zastosowanie matrycy Edu-Matrix podniosło przede wszystkim zrozumienie treści zadania przez 19 uczniów oraz samodzielność rozwiązania u 7 osób. Rozwiązywanie tego typu zadań przez uczniów w edukacji wczesnoszkolnej wymaga dalszych badań.

Polecenie dotyczące dokonywania dekompozycji w zadaniach (zad. 14) zrozumiało 15 uczniów, natomiast 5 odpowiedziało, że nie wie, o co chodzi. Jedynie 5 badanych poradziło sobie z tym zadaniem samodzielnie, natomiast aż 15 uczniów wymagało pomocy od nauczyciela. Zastosowanie matrycy znacząco

podniosło samodzielność rozwiązywania tego typu zadań u 17 osób, a tylko 3 uczniów wymagało pomocy ze strony nauczyciela.

Reasumując, po przeanalizowaniu wyników badań dotyczących stymulowania myślenia komutacyjnego uczniów klas III szkoły podstawowej za pomocą matrycy programu dydaktycznego Edu-Matrix można stwierdzić, że jest to niezwykle cenna pomoc dydaktyczna, ponieważ uczniowie wykazują znacznie większy zapał do pracy. Opanowanie wiedzy z zakresu algorytmiki, obsługi komputera, programowania, a także rozwijanie myślenia komputacyjnego sprawiają dzieciom znacznie mniejszą trudność. Dzieci samodzielnie dochodzą do różnego rodzaju rozwiązań, używając do tego blozków i matrycy. Pomimo że w wielu przypadkach arkusz kalkulacyjny Excel był dla dzieci zupełną nowością, to jego „wykorzystanie” przy użyciu matrycy sprawiało im wiele radości.

Spostrzeżenia wynikające z analizy odpowiedzi uczniów prowadzą do wniosków, że problemy dzieci związane m.in. z rozwiązywaniem zadań tekstowych, kodowaniem działań oraz pracą w arkuszu kalkulacyjnym Excel mogą być powiązane z indywidualnym poziomem ich rozwoju poznawczego. W rozwoju dziecka na poziomie wczesnoszkolnym następuje stopniowe „wychodzenie” z dominującego stadium myślenia opartego na operacjach konkretnych, a „wkraczanie” w stadium myślenia opartego na operacjach formalnych. Wymienia się kilka charakterystycznych cech tego – zaczynającego dominować – rodzaju myślenia. Między innymi są to: zrozumienie odwracalności działań, myślenie oparte na logice, decentracja poznawcza, a także zdolność do klasyfikowania, szeregowania i wyciągania wniosków. Problemy z tymi operacjami myślowymi mogą wynikać z indywidualnego tempa rozwoju dziecka na poziomie klasy III szkoły podstawowej, które często bardzo powoli wkracza w stadium myślenia operacji formalnych i zaczyna zyskiwać zdolność do abstrahowania¹⁴.

Podsumowanie

Po przeprowadzeniu badań pilotażowych w dwóch szkołach podstawowych z pewnością można stwierdzić, że program dydaktyczny Edu-Matrix jest innowacyjnym środkiem dydaktycznym, po który sięgać mogą nauczyciele nie tylko w klasach I–III szkoły podstawowej, ale już nauczyciele uczący w przedszkolu.

Badania wykazały, że uczniowie dużo szybciej przyswajają nowe wiadomości i umiejętności. W pierwszej części badań, która odnosiła się do obsługi komputera przez uczniów klas III, zauważyć można było, że wiele informacji jest dla dzieci zupełnie nowych, tj. kolorystyka RGB oraz przenoszenie wizualizacji komputerowych na kartkę papieru. Uczniowie wykazywali problemy z rozumieniem poleceń mimo wielokrotnego tłumaczenia ich przez nauczyciela.

¹⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Mniej trudności sprawiało dzieciom rozwiązywanie zadań tekstowych oraz kodowanie ich działań, a także tworzenie ciągów przyczynowo-skutkowych. Kiedy nauczyciel wprowadził na zajęciach matrycę programu dydaktycznego Edu-Matrix u dzieci wywołało to ogromne zaniepokojenie. Uczniowie chętnie brali udział w zajęciach, zaczęli szybciej rozumieć polecenia wydawane przez nauczyciela, po prostu traktowali kodowanie i programowanie jak zabawę¹⁵.

Znaczne różnice zauważyć można, analizując wyniki badań dotyczących rysowania ilustracji w kolorystyce RGB bez i z użyciem matrycy programu dydaktycznego Edu-Matrix. Badania wykazały, że program jest ściśle powiązany z uczeniem się algorytmiki przez uczniów na poziomie szkoły podstawowej. We wstępnej części badań, czyli bez użycia matrycy, uczniowie mieli problem z dążeniem do znalezienia jak najprostszego rozwiązania. Często starali się rozwiązywać proste zadanie tekstowe, wykonując skomplikowane obliczenia.

Podczas zajęć z wykorzystaniem matrycy programu dydaktycznego Edu-Matrix uczniowie byli bardzo zmotywowani do zajęć, chętnie zgłaszali się do rozwiązywania zadań na forum klasy i zaczęli sprawnie posługiwać się algorytmami.

Zajęcia z użyciem matrycy prowadzone w klasach III szkół podstawowych stymulują rozwijanie myślenia komputacyjnego uczniów. We wstępnej fazie badań uczniowie nie potrafili posługiwać się arkuszem kalkulacyjnym Excel. Czynności te sprawiały im ogromną trudność i musiały być wspierane przez nauczyciela. Mieli oni także problemy z dokonywaniem dekompozycji w zadaniach. Natomiast na zajęciach wspieranych matrycą Edu-Matrix uczniowie zaczęli szybciej rozumieć polecenia, a także przyswoili podstawowe wiadomości odnoszące się do arkusza kalkulacyjnego Excel.

Bibliografia

- Chu S.L., Angello G., Saenz M., Quek F., *Fun in Making: Understanding the experience of fun and learning through curriculum-based Making in the elementary school classroom*, „Entertainment Computing” 2017, vol. 18, s. 31–40, <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2016.08.007>.
- Critical Thinking in mathematics: perspectives and challenges*, eds. B. Maj-Tatsis, K. Tatsis, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021.
- Czakóová K., *Game-based programming in primary school informatics*, [w:] *INTED2021 Proceedings*, 15th International Technology, Education and Development Conference, 8–9 March, 2021, s. 5627–5632, <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1134>.
- Fails J.A., Druin A., Guha M.L., Chipman G., Simms S., Churaman W., *Child's play: a comparison of desktop and physical interactive environments*, [w:] *Proceedings of*

¹⁵ Podobne wyniki uzyskali w swoich badaniach: J.A. Fails, A. Druin, M.L. Guha, G. Chipman, S. Simms, W. Churaman, *Child's play: a comparison of desktop and physical interactive environments*, [w:] *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children (ODC '05)*, Association for Computing Machinery, New York 2005, s. 48–55; S.L. Chu, G. Angello, M. Saenz, F. Quek, *op. cit.*

- the 2005 conference on Interaction design and children (ODC '05)*, Association for Computing Machinery, New York 2005, s. 48–55.
- Gruba E., *Rozwiązywanie zadań wspomaganych programem dydaktycznym „Edu-Matrix” w edukacji wczesnoszkolnej*, [praca magisterska], promotor: W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski 2018 (materiały niepublikowane).
- Kopczyński T., *Myślenie komputacyjne jako imperatyw XXI wieku w kontekście nadmiaru łatwej do pozyskania informacji*, [w:] *System komplementarnego nauczania algorytmiki w aspekcie myślenia komputacyjnego*, red. A.W. Mitas, Galeria „Na Gojach” A. B. K. Heczko, Goleśzów–Ustroń 2016, s. 9–14.
- Kuźmińska-Sołśnia B., Ziembakowska-Cecot K., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 3, s. 145–150, <https://doi.org/10.15584/eti.2017.3.20>.
- Lib W., *Communication skills of primary school pupils in the scope of general technical and information technology concepts*, „Media, Culture and Public Relations” 2015, vol. 6, no. 1, s. 32–35.
- Musioł M., *Nauka programowania dla uczniów klas 1–3 – możliwości i ograniczenia*, „Dydaktyka Informatyki” 2022, t. 17, s. 69–78, <https://doi.org/10.15584/di.2022.17.7>.
- Papert S., *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*, Basic Books, New York 1980.
- Pytlak M., *Students’ creative thinking during solving algebraic tasks*, [w:] *Critical Thinking in mathematics: Perspectives and challenges*, eds. B. Maj-Tatsis, K. Tatsis, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, s. 192–203.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), załącznik nr 2.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Skibińska M., Zacniewska J., *Rozwijanie myślenia komputacyjnego u dzieci wczesnej edukacji*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2021, t. 41, nr 1, s. 39–61, https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2021.003.
- STREAM Edukacja, *Cechy myślenia komputacyjnego*, <https://streamedukacja.pl/2015/02/22/cechy-myslenia-komputacyjnego> [dostęp: 21.12.2023].
- Świć A., *Kodowanie na dywanie. Obrazki w rymowankach ukryte*, Fundacja Rozwoju Edukacji Cyfrowej, Gdańsk 2021.
- Świć A., *Kodowanie nie tylko na dywanie. Od aktywności na macie do Scratcha Juniora*, Wydawca Edu-Sense, Gdańsk 2019.
- Walat W., *Homo interneticus – problemy edukacji w czasach analfabetyzmu funkcjonalnego*, [w:] *Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej*, red. M. Tanaś, S. Galanciak, Impuls, Kraków 2020, s. 181–194.
- Warchoł T., *Wybrane rodzaje aktywności uczniów szkoły podstawowej w edukacji pozaformalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-007

Data wpłynięcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 27.10.2023

INSPIROWANIE DZIECI DO TWÓRCZOŚCI LITERACKIEJ NA I ETAPIE EDUKACYJNYM

Marta Buk-Cegiełka

dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych
<https://orcid.org/0000-0002-0324-7418>

Streszczenie

Twórczość uznawana jest za jedną z najistotniejszych form ludzkiej aktywności. Jak podkreśla Andrzej Strzalecki, można ją rozpatrywać jako dzieło, proces, zespół zdolności intelektualnych lub cechowościowych albo jako zespół stymulatorów społecznych. Istotnym zadaniem stojącym przed szkołą jest stwarzanie warunków do twórczego rozwoju uczniów i ich twórczej aktywności.

W artykule podjęta została próba odpowiedzi na pytanie: Jak inspirować uczniów do podejmowania twórczości literackiej w edukacji wczesnoszkolnej? W pierwszej części dokonano analizy zagadnień dotyczących pojęcia twórczości na podstawie literatury. Ukazane zostały możliwości, jakie stwarza podstawa programowa w zakresie rozwijania aktywności twórczej uczniów w klasach I–III szkoły podstawowej oraz zadania stojące przed nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Konkluzję opracowania stanowią propozycje praktycznych rozwiązań oraz konkretnych zadań, których celem jest inspirowanie do twórczości literackiej uczniów w klasach młodszych szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: twórczość, aktywność twórcza, twórczość literacka, edukacja wczesnoszkolna

Inspiring children's literary creativity at the first educational stage Abstract

Creativity is considered one of the most essential forms of human activity. As Andrzej Strzalecki points out, it can be considered as a work, a process, a set of intellectual abilities or personality traits, or as a set of social stimulators. An important task facing the school is to create conditions for the creative development of students and their creative activity.

The article attempts to answer the question: how to inspire students to undertake literary creativity in early childhood education? The first part analyzes the issues concerning the concept of creativity based on literature. Also shown are the opportunities provided by the core curriculum for the development of students' creative activity in grades I-III of elementary school, as well as the tasks facing the early childhood education teacher. The study concludes with suggestions for practical solutions and specific tasks aimed at inspiring literary creativity in students in the younger grades of elementary school.

Key words: creativity, creative activity, literary creativity, early childhood education

Wprowadzenie

Ważnym zadaniem i wyzwaniem, jakie wyrasta przed nauczycielami oraz współczesną szkołą, jest inspirowanie uczniów do podejmowania twórczej aktywności literackiej. Wynika to głównie z troski kreatorów procesu edukacyjnego o wszechstronny, holistyczny, a przede wszystkim integralny rozwój każdego ucznia. W artykule szczególną uwagę skierowano na ucznia w wieku wczesnoszkolnym. Na tym etapie, kiedy kształtują się podwaliny poszczególnych warstw rozwojowych, twórczość dziecka stanowi istotny czynnik ich harmonijnego rozwoju.

Wobec powyższego powstaje pytanie: Jak inspirować uczniów do podejmowania twórczości literackiej w edukacji wczesnoszkolnej? Próbę odpowiedzi na tak postawiony problem oparto na analizie zagadnień dotyczących pojęcia twórczości oraz aktywności twórczej dziecka, wykorzystując do tego literaturę przedmiotu oraz analizę podstawy programowej pod kątem szans rozwijania twórczej aktywności literackiej uczniów na I etapie edukacyjnym. Zostaną również zaprezentowane propozycje praktycznych rozwiązań w tym zakresie.

Pojęcie twórczości dziecka w wieku wczesnoszkolnym i jej wymiary

Analizy dotyczące problematyki zawartej w temacie artykułu należy rozpocząć od określenia, czym jest twórczość i aktywność twórcza, ze szczególnym uwzględnieniem dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Według Krzysztofa J. Szmidta „Twórczość może być postrzegana jako cecha ciągła, występująca u różnych ludzi w różnym nasileniu, od niemal zerowego u jednego, do bardzo dużego, charakterystycznego dla osób utalentowanych, czy wręcz genialnych”¹. Autor określa, że twórczość to „działalność przynosząca wytwory jak dzieła sztuki, sposoby postrzegania świata i metody działania; wytwory te cechuje nowość oraz pewna wartość, która może być wartością estetyczną, użyteczną, etyczną lub

¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk–Sopot 2007, s. 77.

inną, przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego”². Jerome Bruner natomiast rozumie ją jako „znak rozpoznawczy twórczego przedsięwzięcia i działanie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie”³. Dorota Kubicka określa twórczość jako: „działanie (aktywność umysłowa i motoryczna), podejmowane przez Podmiot [...], ze świadomością i z zamiarem przekształcenia znaczącego dlań tworzywa (materiału, przedmiotu, obiektu, układu, struktury), dla wydobywania jakiejś nowej jakości [...]”⁴. Jak zauważa Barbara Surma, pojęcie twórczości definiowane jest w różny sposób – rozumienie naukowe zbiega się często z podejściem potocznym, co wpływa na różne rozwiązania pedagogiczne⁵.

W odniesieniu do dziecka jego twórczość, a także jej wymiary, należy rozpatrywać nieco inaczej niż w odniesieniu do osób dorosłych. Jest ona złączona z jego wzrastaniem, aktywnością własną, nabywaniem doświadczeń. Według Roberta Glotona i Claude’a Clero „twórczość dziecka jest związana z rozwojem, budowaniem siebie i wynika z potrzeby wzrastania”⁶. Na różne wymiary twórczości wskazuje Szmidt, który wyróżnia:

- wymiar atrybutowy (wytwór);
- wymiar procesualny (proces psychiczny);
- wymiar personologiczny (osoba twórcy);
- wymiar stymulatorów (czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia)⁷.

W przypadku twórczości dziecka wymiar atrybutowy należy rozpatrywać nieco odmiennie niż w przypadku wytworu osoby dorosłej. W sytuacji, w której twórcą jest dziecko, możemy z pewnością stwierdzić, że dzieło posiada cechę nowości. Powstaje natomiast pytanie: Czy, w jakiej sytuacji i dla kogo jest ono cenne? Gloton i Clero wyjaśniają ten dylemat, pisząc, że „każde oryginalne osiągnięcie jednego dziecka powiększa kulturalne bogactwo grupy i tym samym wzmacnia jej zdolność do samowychowania”⁸. Autorzy wskazują tu na wartość wytworu zarówno w kontekście osobistego rozwoju i wychowania twórcy, jak i grupy społecznej / klasy szkolnej.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotny jest wymiar procesualny, proces twórczy. Ważne jest tu podejmowanie działania i samo działanie, zaangażowanie twórcze, wysiłek twórczy, a nie konieczność wartości samego wytworu/dzieła. Jak podkreśla Surma, „ten aspekt jest istotny dla kształtowania postawy twórczej

² *Ibidem*, s. 67.

³ J. Bruner, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 138.

⁴ D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 94.

⁵ Zob. B. Surma, *Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 26/4, s. 14.

⁶ *Ibidem*.

⁷ K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 62.

⁸ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. i przedm. I. Wojnar, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 41.

dziecka [...]”⁹. Podjęcie działania twórczego / aktywności twórczej stanowi istotny czynnik jego rozwoju. Możliwość działania (tworzenia) jest dla dziecka równie ważna, a niejednokrotnie ważniejsza niż sam jego efekt/wytwór.

W powyższym kontekście ważne jest kształtowanie i rozwijanie cech dziecka w wieku wczesnoszkolnym podejmującego działalność twórczą. Spektrum tych cech obejmuje wrażliwość na problemy, płynność i oryginalność myślenia, szybkość przystosowania się do nowych sytuacji, zdolność do nadawania nowych znaczeń, analizę i syntezę oraz organizację koherentną, która pozwala dopasować odbierane bodźce do własnej osobowości. Wyposażenie w nie dzieci daje szansę zaistnienia postawy twórczej, która jest warunkiem koniecznym do bycia twórcą¹⁰.

Ujęcie twórczości w wymiarze personologicznym pozwala podkreślić i zauważyć osobę twórcy, jej cechy osobowościowe i właściwości twórcze. Szmidt podkreśla, że z pedagogicznego punktu widzenia jest to bardzo istotne ujęcie twórczości. Wskazuje na konieczność stworzenia takich warunków, które będą służyć kształtowaniu tych cech¹¹. Jest to niezmiernie ważne na I etapie edukacyjnym, czyli w wieku wczesnoszkolnym. Jest to bowiem etap rozwoju, w którym kształtuje się osoba twórcy. Od warunków, jakie dziecku stworzy środowisko (rodzice, nauczyciel, szkoła), zależy, w jaki sposób rozwijać się będzie ono jako twórca.

Ostatni z wymienionych powyżej wymiarów twórczości stanowią czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia. Mogą to być warunki stymulujące lub hamujące rozwój twórczości dziecka. Roman Schulz podkreśla, że wszelka aktywność, do której należy także aktywność twórcza, jest uzależniona od określonych warunków, kontekstów i czynników środowiskowych¹². Do nich – według Surmy – należy zaliczyć czynniki „wewnętrzne [...], na które składa się wiedza, motywacja, system wartości, sprawności intelektualne. [...] Do zewnętrznych warunków zalicza się czynniki materialne, techniczne, społeczne i kulturowe. Taki podział pomaga zrozumieć rolę nauczyciela-wychowawcy [...], który ma stwarzać odpowiednie warunki zewnętrzne w celu ujawniania potencjału twórczego dziecka. Jest on odpowiedzialny za dostarczenie dziecku odpowiednich bodźców, materiałów, środków, które pomogą mu w wyrażaniu siebie poprzez różnego rodzaju działania”¹³. Istotna jest tu również postawa nauczyciela, który odpowiada za organizację procesu wychowawczo-dydaktycznego polegającego na odpowiednim doborze jego elementów strukturalnych, a więc celów, treści kształcenia, metod, form oraz środków. Należy pamiętać,

⁹ B. Surma, *op. cit.*, s. 15.

¹⁰ Zob. R. Gloton, C. Clero, *op. cit.*

¹¹ K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 65.

¹² R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990, s. 329.

¹³ B. Surma, *op. cit.*, s. 21.

że istnieją również czynniki, które mogą hamować działania twórcze podejmowane przez dziecko. Do inhibitorów twórczości dziecięcej Yvona Woźniakova zalicza „wysoką potrzebę akceptacji ze strony zespołu klasowego oraz ze strony nauczyciela, ocenianie dokonań twórczych dziecka na stopień, porównywanie wytworów dziecięcych [...], konieczność włączenia się do zespołowych działań twórczych itd.”¹⁴.

Edukacja wczesnoszkolna zorientowana na rozwijanie twórczej aktywności dzieci wymaga odpowiednio zorganizowanego procesu wychowawczo-dydaktycznego. W jego projektowaniu uwzględnia się aktywność spontaniczną, inspirowaną i stymulowaną przez dzieci oraz samodzielne rozwiązywanie zadań problemowych, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, związanych z otoczeniem i potrzebami dziecka. Działaniom tym towarzyszy atmosfera szacunku, życzliwości, swobody. Następuje również współpraca z innymi uczniami. W wyniku twórczej aktywności dzieci powstaje produkt, który jest nowy dla działającego podmiotu i jednocześnie pożyteczny, ponieważ w ten sposób uczeń rozwija swoje zdolności i wiedzę, wzrasta również jego samoocena¹⁵.

Jak już podkreślono, szczególną rolę w tym względzie pełni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który sprawuje pieczę nad całością przebiegu procesu wychowawczo-dydaktycznego, czuwa nad jego prawidłową realizacją we wszystkich jego wymiarach. Odgrywa on również kluczową rolę w rozwijaniu aktywności twórczej uczniów – odpowiada za zapewnienie warunków, zarówno tych niematerialnych, jak i materialnych, sprzyjających podejmowaniu przez dziecko aktywności twórczej. Do warunków niematerialnych powinniśmy zaliczyć: otwartość nauczyciela na działania twórcze dziecka; atmosferę w klasie szkolnej sprzyjającą tworzeniu; budowanie pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami, opartych na wzajemnym zaufaniu i zaangażowaniu; motywowanie uczniów do podejmowania przez nich aktywności twórczej oraz dostarczanie odpowiednich bodźców stymulujących rozwój ich twórczości. Natomiast materialne warunki pozwalające dziecku tworzyć to m.in. wygodne miejsce do pracy sprzyjające podejmowaniu takiej aktywności, niezbędne przybory i przyrządy. Mogą to być również źródła zawierające informacje o dziełach sztuki i ich twórcach, reprodukcje obrazów, nagrania utworów muzycznych, dzieła literackie itd.

¹⁴ Y. Woźniakova, *Twórcza aktywność dzieci szkolnych – ocena diagnostyczna*, [w:] *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym*, t. 1, red. Z. Dołęga, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 113.

¹⁵ Zob. J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, red. J. Kujawiński, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 48.

Etapy procesu twórczego według Stefana Kunowskiego

Próby własnej twórczości podejmowane są w związku z wcześniejszymi doświadczeniami dotyczącymi odbioru dzieł kultury, własnych zainteresowań, talentów. Podkreśla to Stefan Kunowski, charakteryzując poszczególne etapy procesu twórczego. Jak pisze autor, zaczyna się on od tzw. wstrząsu kulturalnego, który polega na pojawieniu się „wrażliwości na coś, co nagle odsłania swe piękno, prawdę, dobro lub inną wartość w dotychczas znanych i nawet banalnych rzeczach”. Jest to pierwszy etap twórczego procesu, który powoduje słyszenie kulturalne lub widzenie kulturalne. Te następnie wywołują potrzebę twórcy polegającą na próbach rozwiązania problemu, „jak uchwycić i zrealizować ujrane piękno, np. oszroniałych drzew, intuicyjnie odczuta prawdę, np. wielkości człowieka, czy przeżyte w danej sytuacji życiowej dobro, np. bohaterskiej odwagi ratowania innych”¹⁶. Wraz z pojawieniem się takiego problemu pojawia się także plan jego rozwiązania zwany natchnieniem.

Drugim etapem procesu twórczego jest wędrówka duchowa. Jak pisze Kunowski, „Polega ona na zainteresowaniu się dotychczasowym dorobkiem kultury, jaki zgromadziły podejmowane próby rozwiązywania nurtującego jednostkę problemu filozoficznego, literackiego czy technicznego itp.”¹⁷. Na tym etapie twórca analizuje rozwiązania innych, aby móc się do nich ustosunkować w kolejnym etapie.

Trzecim etapem jest odkrycie ojczyzny duchowej. Kunowski określa to jako „uznanie jakiegoś stanowiska w danej dziedzinie kultury za własne, za odpowiadające osobistej postawie twórczej”¹⁸. Twórca przyjmuje jako własne jedno z poznanych rozwiązań.

Po odrzuceniu innych możliwości rozwiązań następuje czwarty etap, którym jest dialog kulturalny polegający na krytyce i przezwyciężeniu nieprzyjętych rozwiązań problemu¹⁹. Jak pisze Katarzyna Szumilas, „W następstwie takiej procedury kreatywność człowieka pogłębia się i wzbogaca z pożytkiem dla niej samej, jak też z korzyścią dla dorobku cywilizacji w ogóle”²⁰.

Końcowe etapy procesu twórczego prowadzą do powstania kierunku twórczości skupionego, jak pisze Kunowski, na „zagadnieniach znalezienia idei przewodniej życia wychowanka i w przyszłości jego światopoglądu”²¹. Dziecko

¹⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 212.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Zob. *ibidem*, s. 213.

²⁰ K. Szumilas, *Kategoria twórczości w koncepcji wychowania autorstwa Stefana Kunowskiego*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 200.

²¹ S. Kunowski, *op. cit.*, s. 213.

w wieku wczesnoszkolnym jest na początku drogi do stawiania się dojrzałym twórcą, znajduje się w początkowych etapach procesu twórczego, odkrywania i poszukiwania w sobie osoby twórcy.

Twórczość literacka dziecka w świetle podstawy programowej

Wobec powyższego przed szkołą wyrasta zadanie stworzenia uczniom szansy podejmowania przez nich aktywności twórczej i rozwijania własnej twórczości w wybranym przez siebie obszarze, np. twórczości plastycznej, muzycznej, teatralnej czy literackiej. W kontekście tematu artykułu szczególna uwaga zostanie zwrócona na twórczość literacką dziecka.

Jak wskazuje Marta Walewska, „twórczość werbalna rozpatrywana jest w dwóch nakładających się na siebie kontekstach: jako twórcze uczenie się języka i jako jego twórcze używanie. [...] Aktywność twórcza w tym zakresie jest konieczna do nawiązywania kontaktów społecznych, podejmowania działań eksploracyjnych i wyrażania siebie”²².

Analiza podstawy programowej dla szkoły podstawowej pozwala zauważyć, że jej realizacja stwarza szansę rozwijania twórczości literackiej dziecka.

Już wśród celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej można znaleźć takie, których realizacja pozwala na rozwijanie wśród uczniów aktywności twórczej. Celem kształcenia ogólnego jest m.in. „rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość”²³. Kreatywność i innowacyjność stanowią istotny warunek podjęcia przez uczniów szeroko pojętej aktywności twórczej. Natomiast wśród umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego znajduje się m.in. „kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin [...]”²⁴.

Wśród zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej trudno znaleźć te, które w sposób bezpośredni odnoszą się do twórczości dziecka. Istnieją jednak zapisy zawierające zadania, których realizacja może sprzyjać rozwijaniu twórczości uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Dotyczą one organizacji zajęć „wspierających poznawanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej

²² M. Walewska, *Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 218.

²³ Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356), s. 11.

²⁴ *Ibidem*, s. 12.

współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwoju dziecka [...]”²⁵. Są to zadania niezbędne do wprowadzania ucznia w świat twórczości i uczestniczenia przez niego w procesie twórczym.

Natomiast wśród celów edukacji wczesnoszkolnej można odnaleźć takie, których realizacja sprzyja i umożliwia rozwijanie twórczej aktywności dzieci, w tym twórczości literackiej. Na przykład „w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju uczeń osiąga [...] umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnych artystycznych form wyrazu; [...] umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu”²⁶.

„W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń osiąga: [...] umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii”²⁷.

Wśród treści nauczania – wymagań szczegółowych edukacji polonistycznej również znajdują się takie, których realizacja wspiera rozwój twórczości literackiej dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

- W zakresie słuchania uczeń: „słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorów poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym”²⁸. Przez nabywanie doświadczeń, kontakt z twórczością literacką, uczeń przygotowuje się do podejmowania prób własnej twórczości literackiej.
- W zakresie mówienia uczeń: „wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniami kulturalnymi; [...] układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie; [...] wykonuje eksperymenty językowe, [...] tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi”²⁹.
- W zakresie czytania uczeń: „eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu; [...] czyta samodzielnie wybrane książki”³⁰.

²⁵ *Ibidem*, s. 17.

²⁶ *Ibidem*, s. 32.

²⁷ *Ibidem*, s. 33.

²⁸ *Ibidem*, s. 34.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*, s. 35.

- W zakresie pisania uczeń: „układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzi w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć [...]”³¹.

Realizacja wskazanych powyżej treści pozwala dziecku w wieku wczesnoszkolnym na: poznanie wybranych utworów literackich dostosowanych do jego wieku i możliwości percepcyjnych; podejmowanie prób własnej twórczości poprzez tworzenie swobodnych tekstów, opowiadań, wierszy inspirowanych innymi utworami; „zabawy” i eksperymentowanie ze słowem zarówno w zakresie języka mówionego, jak i pisanego.

Analizując podstawę programową dla I etapu edukacyjnego, należy także zwrócić uwagę na zapisy zawarte w ostatniej jej części, dotyczącej warunków i sposobów jej realizacji. Są to konkretne zalecenia i wskazania dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. „Nauczyciele w klasach I–III, rozpoznając możliwości uczniów, w tym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, posługują się własnymi twórczymi rozwiązaniami w zakresie realizacji treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Uczenie się jako proces twórczy samo w sobie wyklucza jeden wzór organizacyjny czy metodyczny. Nauczyciele, organizując zajęcia, planują proces wychowania, w którym realizowane zadania pomagają uczniom:

- 1) poznawać wartości i adekwatne do nich zachowania;
- 2) osiągnąć sukces budujący poczucie własnej wartości uczniów oraz rozwijający motywację i zamiłowanie do dalszej nauki”³².

W aspekcie twórczości literackiej dziecka istotny jest również wybór strategii uczenia się stosowanej w procesie edukacyjnym. Na uwagę zasługuje strategia percepcyjno-innowacyjna, zgodnie z którą „uczeń przekształca informacje i tworzy innowacje, w tym własne strategie myślenia”³³.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić rolę i znaczenie osób dorosłych w procesie twórczej aktywności dziecka. Jest to w głównej mierze motywowanie i inspirowanie dzieci do podejmowania tego rodzaju aktywności. Istotna jest również akceptacja wytworów dzieci takimi jakie są, w jaki sposób zostały stworzone, bez ich udoskonalanie, poprawiania, ulepszania, aby lepiej wyglądały podczas ich prezentacji na forum klasy czy szkoły³⁴.

Twórczość literacka dziecka – propozycje praktycznych rozwiązań

Poniżej zostaną przedstawione propozycje wybranych praktycznych sposobów inspirowania uczniów do twórczości literackiej. Można je ująć w cztery podstawowe grupy:

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*, s. 54.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Zob. M. Walewska, *op. cit.*, s. 215.

- twórczość inspirowana dziełami muzycznymi;
- twórczość inspirowana malarstwem;
- twórczość inspirowana fotografią;
- twórczość inspirowana literaturą i słowem.

W klasach I–III motywowanie do twórczości literackiej oraz inspirowanie uczniów do aktywności twórczej w tym zakresie może odbywać się z wykorzystaniem utworów muzycznych, różnych gatunków muzyki.

Układanie swobodnych tekstów na podstawie wyobrażeń powstałych podczas słuchania muzyki może dostarczyć uczniom wiele radości, rozwijać wyobraźnię, stwarzać możliwość wyrażania swoich uczuć, marzeń, pragnień, czasami potrzeb. Swoboda, którą nauczyciel powinien zapewnić uczniom w zakresie tworzenia tekstów, daje takie właśnie możliwości. Zadaniem nauczyciela jest dobór odpowiednich utworów muzycznych, których charakter, nastrój, linia melodyczna, tempo, sposób wykonania będą sprzyjać rozwijaniu/budzeniu wyobraźni dziecka i zachęcać do tworzenia swobodnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych czy muzycznych opowieści. Od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej zależy dobór odpowiednich utworów muzycznych. Doświadczenie pedagogiczne autorki artykułu pozwala na wskazanie i polecenie kilku utworów z muzyki klasycznej, takich jak:

- Antonio Vivaldi, *Cztery pory roku*;
- Charles Camille Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt*;
- Modest Pietrowicz Musorgski, *Taniec kurcząt w skorupkach*;
- Piotr Czajkowski, *Walc kwiatów* (suita z baletu *Dziadek do orzechów*).

Innym sposobem inspirowania dzieci do podjęcia twórczości literackiej mogą być dzieła malarskie. Obraz prezentowany przez nauczyciela opatrzone dodatkowym pytaniem może stać się doskonałym powodem do tworzenia baśni, opowiadań lub wierszy.

Oto przykłady:

- O czym śni mały Staś? – Stanisław Wyspiański, *Śpiący Staś*;
- O czym marzy pastuszka? – Józef Chelmoński, *Babie lato*.

Kolejnym sposobem inspirowania dzieci w edukacji wczesnoszkolnej do twórczości literackiej są fotografie opatrzone pytaniami. Oto kilka przykładów (fot. 1–4³⁵) z propozycją pytań.

³⁵ Autor fotografii wykonanych na potrzeby opracowania: Bartosz Cegielka.



Fotografia 1. Zakręt

Dokąd prowadzi ta droga?
Co znajduje się za zakrętem?
Kto jechał tą drogą?
Czy bardzo się spieszył? Dlaczego?



Fotografia 2. ławka

Gdzie znajduje się ta ławka?
Kto na niej siedział? Dlaczego?
O czym myślał?
Jakie miał plany?



Fotografia 3. Plecak

Do kogo należy plecak?

Co znajduje się w środku?

Jakie przygody miał jego właściciel podczas podróży?

Dlaczego teraz plecak leży oparty o ścianę?



Fotografia 4. Drzwi

W jakim budynku są te drzwi?

Co jest za drzwiami?

Kto przez nie wchodził? Dlaczego?

Co się wydarzyło za drzwiami?

Gdy jesień za oknem, gdy zimno, ponuro,
Chciałabym lecieć ponad białą chmurą,
Mieć królestwo mlecznych motyli,
Marzenia się spełnią pośród krótkiej chwili.
 Za rok, za dwa... Poczekaj troszeczkę,
 Marzenia połóż na małą łyżeczkę,
 Polecę dalej, aż w kosmos hen,
 I sama sprawdzę, czy tam jest tlen.
Tymczasem teraz pomyślę chwileczkę,
Pobiegnę do kuchni po małą babeczkę.
Chcę, by spełniły się moje marzenia,
By biały motyl usiadł na mej ręce od niechcenia.

(Wiktoria, klasa II)

Gdy jesień za oknem i zimno, ponuro,
Polecę w kosmos mą szybką furą,
Zabiorę brata i tatę zabiorę,
By tam wspólnie z nimi posadzić topolę.
Porobię fotki, rysunki też,
Sprawdzę, czy tam nie mieszka jeż.
A może tata mi coś opowie,
O tym królestwie, co kosmos się zowie.
(Filip, klasa II)

Ostatnią propozycją sposobu rozwijania twórczości literackiej dzieci, o której warto powiedzieć, jest stworzenie przestrzeni do podejmowania przez nie działań w tym zakresie. Mamy tu na myśli zarówno otoczenie i organizację przestrzeni w klasie, swobodę w wyborze tematyki, jak i czas potrzebny do realizacji pracy twórczej. Dziecko podejmujące literacką aktywność twórczą potrzebuje miejsca w klasie sprzyjającego takiemu działaniu. Czasami potrzebuje ciszy, izolacji i skupienia, aby mogło przelać na papier swoje myśli, uczucia, przeżycia, opisać zdarzenia lub pragnienia, marzenia, troski, radości i smutki. Ważne jest więc utworzenia takiego miejsca w klasie. Może to być jednoosobowy stolik stojący w zacisznym miejscu. Dobrze jest, jeśli dziecko podczas pisania ma dostęp do różnych słowników i leksykonów. Nauczyciel nie narzuca dziecku tematyki pracy, pozwala mu wybrać zagadnienie, które chce poruszyć w swoich pracach, które go nurtuje lub interesuje. Nauczyciel daje również dziecku czas na realizację literackich działań twórczych. Ważne jest przecież, aby nie ponaglać dziecka, nie przerywać jego aktywności w momencie, kiedy

pochłonięte jest tworzeniem. Rozwiązaniem może być wyznaczenie takiego czasu podczas zajęć (np. raz w tygodniu), kiedy dzieci będą mogły oddać się własnej aktywności twórczej.

Podsumowanie

Inspirowanie uczniów do twórczości literackiej jest istotnym zadaniem, jakie wyrasta przed współczesną szkołą. Twórczość dziecka we wszystkich wymiarach stanowi istotny czynnik wszechstronnego i integralnego rozwoju. Realizacja podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego stwarza szansę na podejmowanie przez dziecko aktywności twórczej, także aktywności literackiej. Istotną rolę odgrywa w tym względzie nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, do którego należy stworzenie szeroko pojętych warunków (zarówno materialnych, jak i niematerialnych) do podejmowania przez uczniów aktywności twórczej.

Przedstawione powyżej przykłady praktycznych rozwiązań mogą stanowić propozycję dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, mogą stać się inspiracją do projektowania zadań i rozwiązań służących rozwijaniu twórczości literackiej uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Bibliografia

- Bruner J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. i przedm. I. Wojnar, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, red. J. Kujawiński, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.
- Surma B., *Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, nr 26/4, s. 13–28.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk–Sopot 2007.
- Szumilas K., *Kategoria twórczości w koncepcji wychowania autorstwa Stefana Kunowskiego*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 198–203.
- Walewska M., *Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 215–235, <https://doi.org/10.15290/eznuis.2021.13>.

Woźniakova Y., *Twórcza aktywność dzieci szkolnych – ocena diagnostyczna*, [w:] *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym*, t. 1, red. Z. Dołęga, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 113–126.

Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-008

Data wpłynięcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 14.10.2023

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI DO BUDOWANIA SAMOŚWIADOMOŚCI U DZIECI ZDOLNYCH PLASTYCZNIE – UCZESTNIKÓW PROJEKTU „NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA” (PORÓWNANIE BADAŃ ILOŚCIOWYCH I JAKOŚCIOWYCH)

Joanna Aksman

dr, prof. KAAFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0002-9333-7723>

Streszczenie

Artykuł przedstawia wycinek z dużych trzyletnich badań prowadzonych metodą eksperymentu pedagogicznego, dotyczących kształtowania się umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym, w tym dzieci zdolnych, przez realizację innowacyjnego programu edukacji plastycznej „Nauka – Sztuka – Edukacja”. Wyniki badań ilościowych, prowadzonych wystandaryzowanymi testami diagnostycznymi ukazującymi takie umiejętności jak relacje interpersonalne dzieci, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z sytuacją trudną i kierowanie stresem oraz interesujące nas w tym artykule budowanie samoświadomości, zostały opublikowane w monografii *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*. W artykule dokonano porównania wyników badań ilościowych, dotyczących umiejętności do budowania samoświadomości u dzieci, z nieopisywanymi jeszcze wynikami badań pochodzących z technik jakościowych (obserwacja nauczycielska i wnioski nauczycieli z badań jakościowych oraz autorski test projekcyjny skierowany do dzieci: Moje mocne i słabe strony).

Badania ilościowe ukazują długi proces kształtowania się umiejętności do budowania samoświadomości i załamanie się wyników tej zmiennej po klasie II. Badania jakościowe potwierdzają długość kształtowania się samoświadomości, szczególnie pozytywnej samooceny u dzieci, ale ukazują systematyczną wzrastającą dojrzałość dzieci w tej trudnej dla tego wieku umiejętności. W okresie popandemicznym

i trudnym czasie braku poczucia bezpieczeństwa spowodowanym konfliktami wojennymi kształtowanie pozytywnej samooceny staje się kwestią ważną w edukacji dzieci w pierwszym etapie edukacyjnym ze względu na ich zdrowie psychiczne. Projekt „Nauka – Sztuka – Edukacja” jest zatem jednym z gotowych narzędzi (programów edukacji plastycznej) do kształtowania tej umiejętności.

Słowa kluczowe: umiejętności życiowe dzieci, umiejętności do budowania samoświadomości u dzieci, dzieci zdolne plastycznie, projekt innowacyjnych działań plastycznych, model „Nauka – Sztuka – Edukacja”

Developing skills to build self-awareness in artistically gifted children – participants of the „Science – Art – Education” project (comparison of quantitative and qualitative research)

Abstract

This article presents an excerpt from a large three-year study conducted using the pedagogical experiment method and concerning the development of life skills of children at an early school age, including gifted children, through the implementation of an innovative art education program „Science – Art – Education”. The results of quantitative research, conducted with standardized diagnostic tests showing such skills as – children’s interpersonal relationships, decision-making, coping with difficult situations and stress management, and building self-awareness, which we are interested in in this article – were published in the form of a monograph *Shaping life skills of primary school pupils in the course of innovative art workshops Science – Art – Education on the example of experimental research*. In the presented text, compared the results of quantitative research on the skills to build self-awareness in children with the yet undescribed results of research from qualitative techniques (teacher observation and teachers’ conclusions from qualitative research and an original projective test addressed to children: My strengths and weaknesses).

Quantitative research shows a long process of shaping self-awareness and a breakdown of the results of this variable after the second grade. Qualitative research confirms the length of time needed to develop self-awareness, and especially positive self-esteem, in children, but they show the systematic development of this difficult skill in children at this age. In the post-pandemic period and the difficult time of insecurity caused by war conflicts, shaping positive self-esteem becomes an important issue in the education of children in the first stage of education due to their mental health. Thus, the „Science – Art – Education” project is one of the ready-made tools (art education programs) for shaping this skill.

Key words: children’s life skills, skills to build self-awareness in children, artistically gifted children, a project of innovative art activities, the „Science – Art – Education” project

Wprowadzenie

Celem artykułu jest przedstawienie dyskusji wokół analizy trzyletnich badań prezentujących wpływ innowacyjnego modelu edukacji plastycznej „Nauka – Sztuka – Edukacja” (model NSE) na kształtowanie umiejętności życiowych małych dzieci. Artykuł odnosi szczególnie do bardzo ważnych, ze względu na zdrowie psychiczne dzieci, umiejętności budowania samoświadomości, a w nich

do samooceny, w wynikach badań ilościowych skonfrontowanych z badaniami jakościowymi. Dokładne wyniki badań ilościowych zostały przedstawione w publikacji monograficznej z 2021 r.¹, dlatego w artykule dokonane zostanie porównanie jednej z badanych zmiennych z nieopisywanymi jeszcze wynikami badań tej zmiennej pochodzących z technik jakościowych (obserwacja nauczycielska i wnioski nauczycieli z badań jakościowych oraz autorski test projekcyjny skierowany do dzieci: Moje mocne i słabe strony, wersja dla dziewcząt i chłopców).

O modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” – zarys najważniejszych informacji

Międzynarodowe badania realizowane w kilku krajach: w Polsce, Słowacji, Słowenii i Ukrainie na przestrzeni lat 2012–2013, dały podstawy do stworzenia w 2013 r. teoretycznego modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”². W badaniach nad modelem brali udział specjaliści z różnych dziedzin nauki: pedagogiki, psychologii oraz nauki o sztuce z uwzględnieniem metodyki wychowania plastycznego małych dzieci. Model NSE zawiera pięć części zobrazowanych na schemacie 1.

Schemat 1. Pięć kroków modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”



Źródło: J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013, s. 8.

¹ J. Aksman, *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021.

² Nauka – Sztuka – Edukacja, <http://artisticallygifted.ka.edu.pl/home> [dostęp: 14.10.2023].

Zawarte w konspekcie zajęć dla dzieci moduły, ich powtarzalność na poszczególnych warsztatach plastycznych w założeniu twórców modelu mają wpływać na kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Opis pięciu kroków został dokładniej omówiony w podręczniku do realizacji modelu NSE dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej³.

Obok stworzonego programu i planu realizacji treści plastycznych w toku innowacyjnych warsztatów w trzech podręcznikach i materiałach metodycznych⁴ przedstawiono także sposób realizacji działań dydaktycznych. Elementy metodyczne innowacyjnych konspektów⁵ opartych na teoriach opisanych w publikacjach przedstawionych na ilustracji 1 były nowością poznawczą, jaka ma przyczynić się do współczesnego rozwoju teorii kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej.

Model NSE wdrożony został dwukrotnie: w 2013 r. w 15 szkołach małopolskich z półrocznymi badaniami opinii nauczycieli prowadzących ten model w szkołach. Następnie program, już na podstawie trzyletniego planu działań dydaktycznych, realizowano w latach 2015–2018 w 12 szkołach podstawowych Polski południowej. Po każdym roku realizacji modelu badano jego wpływ na kształtowane umiejętności życiowe uczniów młodszych klas szkolnych, w badaniach podłużnych (longitudinalnych) prowadzonych metodą eksperymentu pedagogicznego.

Innowacyjność modelu NSE określona została, po pierwsze, w postaci odmienności zastosowanego rozwiązania dydaktycznego opartego przede wszystkim na teorii edukacji zdrowotnej (zdrowego psychicznego rozwoju dzieci w edukacji wczesnoszkolnej), pedagogiki i psychologii pozytywnej (rola wizualizacji i afirmacji w konspekcie zajęć) oraz, po drugie, na uniwersalnym jego zastosowaniu – jego odbiorcami mogą być zarówno nauczyciele realizujący cały program, nauczyciele realizujący wybrane zajęcia plastyczne w toku kółek plastycznych, jak i rodzice oraz studenci.

³ J. Aksman, J. Gabzdyl, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I: metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 19–23.

⁴ *Ibidem*; *eaedem*, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II: metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka-Sztuka-Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016; *eaedem*, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III: metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017; *eaedem*, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I* [CD-ROM], Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015; *eaedem*, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie II* [CD-ROM], Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016; *eaedem*, *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie III* [CD-ROM], Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017.

⁵ Omówienie konstrukcji warsztatów i ich odniesienie do kształtowania umiejętności życiowych znajduje się w publikacji J. Aksman, *op. cit.*, s. 22 i 276–279.



Ilustracja 1. Publikacje stanowiące podbudowę teoretyczną i metodyczną modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja”

Z koncepcji teoretycznych budujących sam model NSE wykorzystano teorie następujących autorów: Stefana Szumana, Stanisława Popka, Petera Aggletona, Janusza Gniteckiego⁶. Natomiast w założeniach badań nad kształtowaniem umiejętności życiowych dzieci zastosowano odniesienia do dodatkowej bazy teoretycznej, ważnej ze względu na metodologię przedstawianych w artykule badań. Były to:

- holistyczny model zdrowia,
- teoria psychologiczna Martina Seligmana (dobrostan psychiczny, pozytywne aktywności – rola afirmacji);

⁶ Teorie te omówiono w publikacji *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013, s. 249 oraz w tekstach poszczególnych Autorów modelu NSE koordynowanego naukowo przez autorkę (byli to: Danuta Skulicz, Stanisław Hryń, Maria Kliš, Teresa Giza, Joanna Aksman), s. 245–317.

- model salutogenezy Aarona Antonovsky’ego (ważne zdrowie całej populacji),
- teorie socjologiczne: Bernarda Bernsteina i Görana Therborna (zmniejszanie nierówności społecznych), Alana Tourina (kształtowania indywidualności na bazie cech ważnych dla jednostki), Andrzeja Radziewicza-Winnickiego (*human ecology* – przynależność do miejsca w danym ekosystemie, postępowanie ekologiczne jako równoważnik podmiotowości jednostek i inkluzji w odniesieniu do pedagogiki pozytywnej)⁷.

W opisywanych badaniach sprawdzano wpływ modelu NSE na kształtowanie się następujących umiejętności życiowych, tj. umiejętności: interpersonalnych, podejmowania decyzji, radzenia sobie i kierowania stresem. Poniżej uwaga zostanie skierowana szczególnie na opis zmian w kształtowaniu się umiejętności dla budowania samoświadomości dzieci, a w niej samooceny, identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, pozytywnego obrazu własnej osoby. Wskazanie i opis tej zmiennej badawczej jest dla autorki szczególnie ważne w czasie popandemicznym, jeszcze zagrożonym falami wirusowymi, oraz, dodatkowo, zwiększającej brak poczucia bezpieczeństwa sytuacji wojennej trwającej za wschodnią granicą Polski. Ukazanie wpływu modelu NSE na tą zmienną mogło by dać nauczycielom potwierdzenie użytkowania tego nowego rozwiązania metodycznego, wzbogacającego współczesną teorię kształcenia dzieci.

Badania eksperymentalne obejmowały:

- a) problem główny: W jaki sposób trzyletnia realizacja modelu „Nauka – Sztuka – Edukacja” wpływa na kształtowanie umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym, w grupach eksperymentalnych, w porównaniu z grupami kontrolnymi prowadzonego eksperymentu pedagogicznego?
- b) problemy szczegółowe:
 1. Jak model NSE wpłynął na ukształtowanie umiejętności interpersonalnych u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?
 2. Jak model NSE wpłynął na ukształtowanie umiejętności dla budowania samoświadomości dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?
 3. Jak model NSE wpłynął na umiejętności podejmowania decyzji u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?
 4. Jak model NSE wpłynął na umiejętności radzenia sobie z sytuacją trudną i kierowania stresem u dzieci w badanych grupach eksperymentalnych w porównaniu z grupami kontrolnymi?
 5. Jakie są związki pomiędzy zmiennymi: samoocena a relacje interpersonalne, nadzieja a skuteczność, samoocena a współpraca, współpraca a postawa twórcza w grupach eksperymentalnych⁸?

⁷ Dokładne omówienie zastosowania wymienionych teorii J. Aksman, *op. cit.*, s. 14–32.

⁸ Ze względu na longitudinalny charakter badań oraz ich analizę ilościową i jakościową, prezentowaną w publikacji monograficznej oraz w artykułach w czasopismach naukowych autorki, te same problemy badawcze znajdują się w opisie metodologicznym tych tekstów.

Obszary, na które wpływ modelu NSE jest szczególnie widoczny, przedstawia tabela 1⁹.

Warto zauważyć, że wpływ modelu NSE szczególnie widoczny jest w kształtowaniu umiejętności interpersonalnych dzieci oraz umiejętności radzenia sobie z sytuacją trudną i kierowaniem stresem, zwłaszcza w wybieraniu strategii pozytywnej współpracy w grupie w odróżnieniu do strategii negatywnych: agresji, uniku i ulegania.

Natomiast wyniki badań ukazują, że umiejętności podejmowania decyzji oraz pozytywny obraz samooceny dzieci z grup eksperymentalnych pojawia się dopiero po trzecim roku prowadzonych działań dydaktycznych.

Biorąc pod uwagę interesującą nas w niniejszym artykule samoocenę dzieci, trzeba stwierdzić, że proces kształtowania się tej umiejętności życiowej jest długi, wymaga systematycznych działań dydaktyczno-wychowawczych, cierpliwości nauczyciela i spokojnego oczekiwania na wynik tych działań.

Jak zaznaczono w publikacji omawiającej badania ilościowe, „porównując dzieci z grup eksperymentalnych razem [N = 52] i z grup kontrolnych razem [N = 59], możemy zauważyć zwiększającą się co roku w zmiennej «samoocena» średnią rang; wyniki te są istotne statystycznie w każdej turze badań, oprócz tury III [...]. Istotność dwustronna na rzecz grupy eksperymentalnej wzrosła z 0,03 (2015 r.) do 0,00 (rok 2018 r.)”, jednak warto zauważyć, że po klasie II samoocena grupy eksperymentalnej znacznie się zmniejszyła od wyniku z klasy I i nie była istotna statystycznie. „Wynik ten zarówno u chłopców, jak i dziewcząt [tu szczególnie] zauważalny jest, ale dopiero po trzech latach realizacji modelu NSE”¹⁰. W grupie kontrolnej z kolei średnia rang w zmiennej samoocena spadła aż z 50,07 do 37,17.

⁹ Badania psychometryczne dokonane były testami diagnostycznymi: I. Cichecka-Jusińska, K. Pławska, *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania postaw radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie RSwSTS. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011; K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2011; E. Wysocza, J. Gózdź, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2011. Wyniki analiz ilościowych zostały przedstawione szczegółowo w publikacji z 2021 r.: J. Aksman, *op. cit.* Grupa badawcza to 12 nauczycieli realizujących model NSE oraz dzieci z wybranych do badań trzech szkół (łącznie 111 dzieci: 58 dzieci z klas kontrolnych, 53 dzieci z grupy eksperymentalnej). Badania prowadzone były w 12 szkołach podstawowych Polski południowej, do opisu ilościowo-jakościowego prowadzonego eksperymentu wykorzystano materiały z następujących szkół podstawowych: Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Szkoły Podstawowej nr 10 im. Kornela Makuszyńskiego w Olkuszu, Zespołu Placówek Oświatowych w Słupnicach.

¹⁰ J. Aksman, *op. cit.*, s. 256.

Tabela 1. Zmienna zależna a zmienne niezależne w obrazie czasu powstawania zmian oraz ich kierunku w 3-letnim obrazie badań eksperymentalnych

		Zmienne zależne: Kształtowane umiejętności życiowe dzieci:	Czas i kierunek pojawienia się zmian (w trzy-letnim okresie prowadzonych badań eksperymentalnych)
Zmienna niezależna eksperymentu: Model NSE (przyjęte założenia metodyczne)	Wpływ widoczny już po roku	Umiejętności interpersonalne: - relacje interpersonalne „ja wobec innych” „inni wobec mnie” - relacje w sytuacjach szkolnych oraz sytuacjach pozaszkolnych <i>zmienne z Testu KNIIS</i>	Wyniki widoczne <u>już po roku</u> trwania działań edukacyjnych modelu NSE
	Konieczny dłuższy czas trwania modelu NSE	Umiejętności budowania samoświadomości: - samoocena - nadzieja podstawowa – pozytywne myślenie <i>zmienne z Testu KNIIS</i>	Wyniki istotne statystycznie widoczne dla zmiennej: „samoocena” <u>dopiero po trzech latach trwania</u> modelu NSE, szczególnie u dziewcząt „pozytywne myślenie” wynik istotny <u>statystycznie po dwóch latach trwania modelu</u> NSE i utrzymujący się do końca trwania badań
	Konieczny dłuższy czas trwania modelu NSE	Umiejętności podejmowania decyzji: - krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów <i>zmienne z Testu Skali Postaw Twórczych/Odtwórczych</i> - przekonanie o własnej skuteczności; <i>zmienne z Testu KNIIS</i>	Wynik istotny statystycznie - dla zmiennej „krytyczne i twórcze myślenie” po trzech latach trwania <u>modelu NSE</u> (po pierwszym roku widoczne obniżenie wyniku grup eksperymentalnych), by po trzech latach przewyższyć wynik sprzed rozpoczęcia badań „skuteczność działania” – wynik widoczny, pozytywny dla grup eksperymentalnych, <u>już po roku trwania modelu NSE</u> i utrzymujący się przez wszystkie tury badań
	Najbardziej widoczny wpływ, już po roku trwania modelu NSE	Umiejętności radzenia sobie z sytuacją trudną i kierowanie stresem: - zmienne strategii negatywnej: unik, agresja, uleganie - zmienne strategii pozytywnej: współpraca <i>zmienne z Testu „Mały Kosmita”</i>	Wynik niwelowania zachowań agresywnych w grupach eksperymentalnych <u>widoczny już po roku</u> trwania działań w modelu NSE, <u>po dwóch latach widoczny także</u> w grupach eksperymentalnych pozytywny wynik w niwelowaniu negatywnych strategii rozwiązywania problemów „uniku” i „ulegania”. Wynik wyboru w grupach eksperymentalnych strategii pozytywnej „współpraca” <u>widoczny wyraźnie już po roku</u> trwania modelu NSE i istotny statystycznie do końca trwania badań

Źródło: J. Aksman, *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021, s. 140.

Badaniom ilościowym towarzyszyły techniki jakościowe. Warto zatem porównać badania z zawartymi w nich informacjami, pochodzącymi od dzieci uczestniczących w eksperymencie i ich nauczycieli. Wśród różnych zastosowanych technik badawczych (rozmowa z dzieckiem, test dojrzałości szkolnej, ankieta do nauczycieli) nastąpią odniesienia do tych, które szczególnie badają umiejętności dla budowania samoświadomości u dzieci, a są to:

- „technika obserwacji sytuacyjnej (narzędzie: dziennik obserwacyjny dla nauczycieli) polegająca na odnotowywaniu sytuacji dotyczących umiejętności życiowych dzieci bezpośrednio po ich zauważeniu, po warsztatach plastycznych i innych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych; [...]
- [technika] test projekcyjny: moje mocne i słabe strony (wersja rysunkowa dla dziewcząt i chłopców) jako uzupełnienie badań eksperymentalnych dla pracy nauczyciela z dzieckiem, odnoszący się do umiejętności budowania samoświadomości w zakresie identyfikacji własnych mocnych i słabych stron [...]”¹¹. Jak zaznacza Stefan Januszczyk,

Obserwacja sytuacyjna to technika, w której odnotowywane i dokumentowane jest zachowanie się dziecka w ściśle określonej sytuacji. Sytuacja ta może być założonym przez obserwatora układem bodźców sprzyjających ujawnianiu się zachowań pożądanых (lub oczekiwanych) przez badacza. Cechą charakterystyczną dla tej techniki jest to, iż obserwator organizuje sytuację w sposób, który wywoła założone przez siebie zachowanie (analogicznie jak w eksperymencie). Nowa sytuacja, aranżowana jest za pomocą przedmiotów i narzędzi dostępnych dziecku w środowisku, w jakim aktualnie przebywa. Prowadzona najczęściej w warunkach naturalnych, w miejscu, gdzie dziecko pracuje, podejmuje działalność i aktywność. Podczas rejestrowania obserwujący odnotowuje wszystkie zachowania dziecka, od dostrzeżenia przez dziecko sytuacji, czyli problemu aż do jego rozwiązania¹².

Narzędzie do tej techniki znajduje się w załączniku 1. Nauczyciele odnotowywali sytuacje w dzienniku obserwacyjnym przez cały czas trwania badań od I do III klasy.

Natomiast autorski test projekcyjny: Moje mocne i słabe strony (wersja dla chłopców i dziewcząt) zgodnie z teorią testów projekcyjnych stanowi uzupełnienie badań eksperymentalnych. Przeznaczony był do badania umiejętności budowania samoświadomości w zakresie identyfikacji własnych mocnych i słabych stron. Test ten przeznaczony jest do rozwiązania z nauczycielem. Nauczyciel, prowadząc rozmowę z dzieckiem, zapytuje, co według dziecka wykonuje ono dobrze: głową, rękoma, sercem, nogami, a nad czym powinno jeszcze popracować. Dziecko może napisać odpowiedzi lub je narysować na załączonej karcie projekcyjnej. Narzędzie to przedstawia załącznik 2.

¹¹ *Ibidem*, s. 45.

¹² S. Januszczyk, *Techniki obserwacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Profesor.pl – serwis edukacyjny https://www.profesor.pl/mat/n10/n10_s_januszczyk_040505_2.php [dostęp: 14.10.2023].

W tabeli 2 zebrano wnioski z informacji przedstawionych w dziennikach obserwacyjnych przez nauczycieli dzieci biorących udział w eksperymencie¹³. W początkowym okresie wprowadzania modelu NSE dzieci, według nauczycieli, przedstawiały dychotomiczne zachowania: albo zbyt przesadnie i na „wyrast” określały swoje mocne strony, albo nie umiały wskazać swoich mocnych stron, łatwo się także zniechęcały przy jakichkolwiek, nawet małych niepowodzeniach. Już pod koniec klasy II pojawiają się opisy sytuacji, w których nauczyciele zwracają uwagę na wpływ modelu NSE na inne „sytuacje życiowe”. Dzieci, doceniając swoje mocne strony, chętnie zgłaszają swój udział w różnych konkursach. Jak twierdzą nauczyciele: „Wzrasta liczba laureatów, finalistów konkursów – także pozaszkolnych, dzieci nie obawiają się tak jak na początku edukacji porażki, dzieci śmiało podejmują nowe wyzwania, inicjują własne akcje, pomysły i projekty”¹⁴. Pod koniec badań eksperymentalnych wszyscy nauczyciele zauważają w różnorodnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych zwiększone i utrwalane dzięki modelowi NSE umiejętności samoświadomości dzieci. Obok opisanych powyżej na uwagę zasługują opisy zmian zachowania dzieci nieśmiałych, zwiększanie ich aktywności na lekcji, ale także w skali ogólnoszkolnej i pozaszkolnej. Nauczyciele opisują także sytuacje związane z dziećmi zdolnymi, które w początkach edukacji wykazywały tendencje do zbyt wysokiej samooceny; model NSE w tym przypadku wpłynął według nauczycieli na uregulowanie myślenia tych dzieci o swoich mocnych i słabych stronach oraz na większe ich zaangażowanie społeczne w życie społeczności klasowej. Większą wiarę we własne mocne strony zauważają także nauczyciele, którzy wykorzystali w swojej pracy technikę autoportretu dzieci na zakończenie projektu. Nauczyciele opisują, że postaci dzieci są duże, kolorowe, o śmiałej kresce, licznych szczegółach, często świadczące o zarysowanych zainteresowaniach.

Opisane powyżej badania jakościowe obserwacyjne nie ukazują zatem zaprezentowanej w opisie badań ilościowych zmniejszonej po klasie II samooceny grupy eksperymentalnej w porównaniu z wynikiem z klasy I. Nauczyciele opisują stopniowy wpływ modelu NSE na samoświadomość dzieci, podając coraz więcej sytuacji szkolnych i pozaszkolnych o tym świadczących.

¹³ W badaniach uczestniczyło 12 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z 12 szkół. Były to następujące szkoły podstawowe: Szkoła Podstawowa nr 2 im. św. Wojciecha w Krakowie; Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 3 im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie; Szkoła Podstawowa nr 25 im. Tadeusza Kościuszki w Krakowie; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Marii Konopnickiej w Krakowie; Szkoła Podstawowa nr 65 im. Czesława Janczarskiego w Krakowie; Szkoła Podstawowa nr 113 im. Leopolda Węgrzynowicza w Krakowie; Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki w Wieliczce; Zespół Szkół nr 1 w Oświęcimiu, Szkoła Podstawowa z Oddziałami Sportowymi nr 8 im. Marii Curie-Skłodowskiej w Oświęcimiu; Uniwersytecka Katolicka Szkoła Podstawowa KANA w Jaworznie. W badaniach szeregu czasowego, corocznego uczestniczyły poniższe szkoły: Szkoła Podstawowa nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; Szkoła Podstawowa nr 10 im. Kornela Makuszyńskiego w Olkuszu; Zespół Placówek Oświatowych w Słopnicach.

¹⁴ Opinia nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, Iwony Szyniec.

Tabela 2. Wnioski końcowe z obserwacji sytuacyjnej z dzienników obserwacyjnych prowadzonych przez nauczycieli wykorzystujących model NSE w latach 2015–2018

Jakościowe techniki wspierające eksperyment pedagogiczny – obserwacja sytuacyjna i test projekcyjny: Moje mocne i słabe strony Obserwacja nauczyciela prowadzącego model NSE co pół roku odnotowywana w dzienniku obserwacyjnym trudności i sukcesy – podsumowanie opisów z klasy 1 i klasy 3		
Grupa umiejętności życiowych	Klasa 1	Klasa 3
Umiejętności budowania samoświadomości (samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron)	– zbyt przesadne nazywanie swoich mocnych stron – brak dostrzegania przez dzieci tego, nad czym powinny popracować – brak wiary we własne możliwości – niepowodzenia, choćby najmniejsze, były powodem dużego zawodu i smutku	– duża liczba uczniów angażuje się w konkursy szkolne i pozaszkolne – uczniowie podejmują wyzwania, nie boją się porażki – wyzwania dzieci traktują jako rozwój swoich zainteresowań, a nie chęć zdobycia nagrody – następuje zmiana zachowania dzieci nieśmiały, zgłaszanie się do występów, zwiększona aktywność na lekcjach i zewnętrznych warsztatach, samodzielność – włączanie do grup dzieci zdolnych, mniej zaangażowanych społecznie, a także o zbyt wysokiej samoocenie – trafne określenie swoich mocnych i słabych stron (w testach projekcyjnych oraz autoportretach stworzonych na zakończenie projektu, co zauważają także rodzice)

Źródło: opracowanie własne.

Potwierdzeniem opisanego powyżej faktu są także uzupełnione przez dzieci testy projekcyjne¹⁵. Wszystkie karty dzieci z grupy eksperymentalnej wizualnie bardzo różnią się od kart projekcyjnych dzieci z grupy kontrolnej. Dzieci z grupy eksperymentalnej obok tekstu, który zdecydowanie mocniej rozbudowują przy pytaniu „Co robię dobrze?” (głową, sercem, rękoma, nogami) niż przy pytaniu „Nad czym muszę popracować?”, przedstawiają w postaci rysunków, symboli swoje myśli. Karty te są zdecydowanie bardziej kreatywne i cechuje je bogactwo kolorystyki i słowa. Pojawia się tu dużo więcej zdań, różnorodnych określeń. Karty projekcyjne dzieci z grup kontrolnych zachowują pewną ascetyczność, nie pojawiają się kolory, określenia są pojedyncze i jest ich niewiele. Dla przykładu: dziewczynka (Daria, lat 9) z grupy eksperymentalnej pisze: „głową dobrze analizuję, główkuję, zastanawiam się, macham, kręcę, filozofuję, myślę, uczę się być kreatywna, rozwiązuję konflikty, patrzę...”; dziewczynka z grupy kontrolnej (Julia, lat 9): „głową myślę, uczę się polskiego”. Podobnie kwestia ta wygląda przy pozostałych określeniach (sercu, rękach, nogach). Warto dodać, że liczba określeń w grupie eksperymentalnej

¹⁵ Badania opisano na podstawie wypełnionych kart pracy z dwóch klas trzecich Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (łącznie 44 dzieci): grupy eksperymentalnej (25 dzieci: 12 dziewcząt i 13 chłopców) i grupy kontrolnej (19 dzieci: 11 dziewcząt i 8 chłopców).

przy pytaniu „Co robię dobrze?” wielokrotnie przekracza liczbę określeń przy pytaniu „Nad czym muszę popracować?”. W karcie 9-letniej Darii naliczamy 35 określeń przy pierwszym pytaniu i tylko 3 przy drugim. Przy czym u dzieci w grupie kontrolnej liczba tych określeń jest porównywalna po prawej i lewej stronie obrazka i zazwyczaj zawiera jedno określenie.

Dla przykładu poniżej zamieszczono po dwie karty z testów projekcyjnych z grupy kontrolnej (ilustracje 2 i 3) oraz z grupy eksperymentalnej (ilustracje 4 i 5).

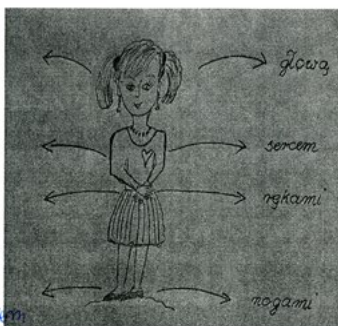
Imię ucznia.....*Julia*.....
Nazwisko ucznia.....
Wiek ucznia.....*9*.....
Badanie I

MOJE MOCNE I SŁABE STRONY

Nad czym muszę popracować?

Co robię dobrze?

czytanie
kontakt z innymi
odbywanie
dobrych wyników



myślę, mówię, potrafię, umiejętność
kocham, tych ludzi
na takie rzeczy
chcę z nimi

dr Joanna Aksman

Grupa kontrolna

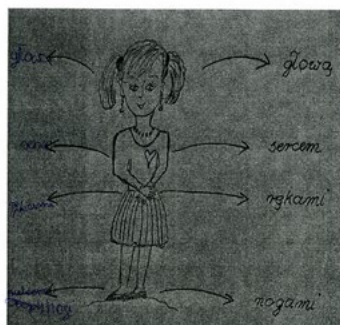
Imię ucznia.....*Anna*.....
Nazwisko ucznia.....
Wiek ucznia.....*9 lat*.....
Badanie I

MOJE MOCNE I SŁABE STRONY

Nad czym muszę popracować?

Co robię dobrze?

Nad ich kondycją



myślę, mówię, potrafię, umiejętność
kocham, tych ludzi
na takie rzeczy
chcę z nimi

Grupa kontrolna

dr Joanna Aksman

Ilustracje 2 i 3. Karty z testów projekcyjnych: Moje mocne i słabe strony (dzieci z grupy kontrolnej)

[illegible]

Imię ucznia.....
 Nazwisko ucznia.....
 Wiek ucznia.....
 Badanie I

MOJE MOCNE I SŁABE STRONY

Nad czym muszę popracować?

Co robię dobrze?

dr Joanna Aksman
 kierownik Zakładu Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
 Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Ilustracje 4 i 5. Karty z testów projekcyjnych: Moje mocne i słabe strony (dzieci z grupy eksperymentalnej)

Wyniki ilościowe versus jakościowe – wnioski z opinii nauczycieli¹⁶

Wśród jedenastu nauczycieli poproszonych o sporządzenie swoich wniosków po realizacji modelu NSE w klasie II ośmiu zwróciło uwagę na wpływ modelu na samoocenę dzieci, na świadome identyfikowanie swoich słabych i mocnych stron. Trzech nauczycieli wskutek prowadzonego dzienniczka obserwacji podało dokładnie liczbę dzieci, które jeszcze odczuwają trudności w identyfikacji swoich mocnych stron (w jednym przypadku jest to 8 uczniów na 18 ocenianych, w drugim przypadku to 3 uczniów na 11 ocenianych, w trzecim przypadku to tylko jedna dziewczynka na cały zespół klasowy).

Dwóch nauczycieli zauważyło także, że dzieci łatwiej formułują podczas afirmacji swoich prac wady niż zalety, znalezienie walorów zajmuje im więcej czasu.

Uczniowie przyzwyczaili się szybko do tego, że z plastyki nie ma ocen, że oceniają się sami, omawiając prace swoje i innych. Często przy afirmacji powtarzają niestety to, co powiedzieli inni wcześniej o swojej pracy, a niektórzy, jak wspomniałam wcześniej, nie wypowiadają się w ogóle o swoich dziełach, nawet jeśli inni oceniają je bardzo pozytywnie.

Kamila Kosowska

Potrafią coraz częściej mówić o swoich mocnych stronach, ale swoje wady określają znacznie łatwiej. Sami przyznają w rozmowie, że o tym, co mają dobrego, trochę trudniej im się mówi. Są tego świadomi. Podczas afirmacji większość klasy stwierdza, że jest zadowolona ze swej pracy.

Mirosława Copiak

Większość nauczycielek (8/11) zauważa już na tym etapie wpływ modelu NSE na umiejętność budowania samoświadomości dzieci. Oto wybrane opisy potwierdzające tę tezę:

Potrafią wskazać swoje mocne i słabe strony. Wiedzą, nad czym muszą popracować [...]. Omawiając efekty pracy podczas afirmacji, uczniowie potrafią dostrzec pozytyw swojej pracy nawet w części [...], gdy z pozostałych elementów nie są do końca zadowoleni.

Teresa Lalik

Osoby, które miały problemy z zaakceptowaniem swojej osoby, stały się pewniejsze, nabywały pewności siebie [...] pozwoliło to zaakceptować niepowodzenia.

Barbara Magielska

¹⁶ Z 12 szkół realizujących model NSE w rytmie trzyletnim zgromadzono 11 opisów wniosków po klasie II oraz 8 wniosków po klasie III; z opisów, jakie dostarczyli nauczyciele, wynotowano te fragmenty, które dotyczą umiejętności do budowania samoświadomości.

Przez te dwa lata pracy z projektem NSE samoocena dzieci uległa poprawie, [...] dzieci naprawdę są pewniejsze siebie, lecz również życzliwe dla innych, coraz bardziej szanują też pracę innych osób. I to zasługa bez wątpienia projektu NSE.

Ewelina Chechelska

Uczniowie w sposób śmiały prezentują własne zdanie, nie boją się prosić o pomoc, wiedzą, że mogą mieć inne zdanie. Podejmują własne inicjatywy, chętnie włączają się w różne konkursy. Wiedzą, że można i należy zarządzać własnymi emocjami, [...] nastąpił wzrost laureatów i finalistów konkursów o randze pozaszkolnej – dzieci chętniej biorą udział w konkursach, nie obawiają się porażki.

Iwona Szyniec

Czytając wypowiedzi nauczycielek po zakończeniu realizacji modelu NSE, możemy przyjąć jednoznacznie, że działania modelu w zmiennej budowanie samoświadomości u dzieci – w odczuciu prowadzących ten projekt w szkołach – przyniosły zamierzony efekt. Analizując teksty nauczycieli pod względem tej zmiennej, zauważyć można potwierdzenie przez wszystkich nauczycieli występowania prawidłowej identyfikacji mocnych i słabych stron u większości dzieci oraz wpływu działań afirmacyjnych modelu szczególnie na dwie grupy dzieci:

- dzieci wycofane, nieśmiałe,
- dzieci dominujące, a także agresywne.

Nauczyciele podkreślają, że na początku edukacji większość dzieci cechowała niska samoocena i brak umiejętności oceniania siebie oraz brak prawidłowej identyfikacji własnych mocnych i słabych stron. Dzięki modelowi dzieci „doceniają pozytywne walory swojej pracy podczas każdej edukacji (nie tylko plastycznej) na przedstawieniach, uroczystościach szkolnych, zajęć nieobowiązkowych” (Ewelina Chechelska). Zatem przenosząc poznane mechanizmy także na inne zajęcia edukacyjne, ćwiczą konstruktywnie swoje działania dotyczące budowania samoświadomości. Potrafią przyznać się do błędu i myśleć, jak konstruktywnie go na przyszłość poprawić. Dzieci z klas eksperymentalnych w klasie III bardzo śmiało w większości biorą także udział w licznych pozaklasowych i pozaszkolnych aktywnościach, co zauważalne było już w klasie II. Oto kilka stwierdzeń z wypowiedzi nauczycieli na poparcie powyżej sformułowanych wniosków:

Potrafią wskazać to, w czym są dobrzy, i to, nad czym muszą jeszcze popracować; wiedzą, że nie należy się poddawać, jeżeli coś nie wychodzi, ale wytrwale pracować; nawet jeśli są niezadowoleni z ogólnego efektu pracy, dostrzegają drobne elementy swojej pracy, z których mogą się cieszyć.

Teresa Lalik

Projekt dał możliwość dzieciom identyfikacji mocnych i słabych stron, ponieważ miały możliwość porównania się z innymi; przy zbyt niskiej samoocenie miały możliwość zobaczenia, że ktoś inny dostrzega w ich pracy pozytywne aspekty.

Barbara Magielska

Potrafia coraz częściej mówić o swoich mocnych stronach, ale swoje wady określają znacznie łatwiej, sami przyznają w rozmowie, że o tym, co mają dobrego, trochę trudniej im się mówi, są tego świadomi; nabywają większej pewności siebie, niektórzy odkrywają własne możliwości twórcze; mają do siebie większy dystans, potrafią z siebie żartować.

Mirosława Copiak

Znacznie podniosła się samoocena dzieci, a także naturalna pewność siebie, odporność psychiczna i dojrzałość emocjonalna i społeczna w ramach zachowań w grupie klasowej. Zmiany są szczególnie widoczne w przypadkach skrajnych w klasie, dotyczącą najsilniej dwóch grup dzieci: nieśmiałych, niepewnych siebie lub silnych i dominujących, agresywnych.

Monika Gibała

Bardzo duża liczba dzieci angażuje się w konkursy szkolne i pozaszkolne, dzieci nie boją się podejmowania nowych wyzwań [...] nie boją się porażki; zmiana zachowania [pojawia się] u dzieci wyjątkowo wycofanych, zgłaszają się do publicznych występów, nie tylko w szkole, ale również w czasie wyjazdów, na zielonych szkołach, warsztatach, rodzice zauważyli bardzo duże zmiany u dzieci w tym obszarze.

Iwona Szyniec

Odnotowano także arteterapeutyczny wpływ modelu NSE, co można uznać za działanie dodatkowe. Opisały ten wpływ dwie nauczycielki. Jedną z nich jest Monika Gibała:

W klasie zauważono znaczne i systematyczne pozytywne i kojące oddziaływanie terapeutyczne, arteterapeutyczne zajęć plastycznych. Dzieci, które miały potrzebę ekspresji plastycznej, wyrażenia lub wyeksponowania swoich potrzeb, bólów, stanów psychicznych regularnie samodzielnie inicjowały proces tworzenia poza zajęciami plastyki. [...] Indywidualnie wiele dzieci z klasy, zarówno mających trudności emocjonalne, jak i uzdolnionych, stało się zwolennikami plasteliny, modeliny i innych materiałów dających się kształtować dotykowo. Uczeń sprawiający największe trudności wychowawcze tworzył sobie swoisty warsztat plastyczny, z którego regularnie korzystał [...]. Projekt działa wyciszająco, relaksacyjnie na dzieci i zachęca do autoregulacji psychicznej oraz działa pozytywnie na emocje i zachowania dzieci, wspiera w osiąganiu dojrzałości emocjonalnej i społecznej, dochodzeniu do równowagi psychicznej.

Arteterapeutyczne działanie projektu sygnalizowały także inne prowadzące model NSE w trakcie rozmów monitorujących jego przebieg.

Iwona Szyniec pisze z kolei o wpływie modelu, w jej opinii, na budowanie klimatu klasy, kształtowaniu postaw i relacji wśród dzieci, sugeruje nawet, aby treści działań plastycznych włączyć do podstawy programowej dla klas I–III szkoły podstawowej.

Piękny, entuzjastyczny wniosek na zakończenie projektu wysnuła także młoda nauczycielka Ewelina Chechelska:

Uczniowie są dumą szkoły i dumą rodziców. Są MOJĄ wielką dumą. Zawsze dążą do celu – wytrwale i z uśmiechem. Nie przejmują się drobnymi niepowodzeniami. Wiedzą i czują, że są szanowani i nie zostaną potępieni za błędy. Wiedzą, że to nieodzowny element zdobywania wiedzy i bez błędów nie ma samorealizacji i samorozwoju. Jest mi tym bardziej trudno rozstać się z klasą. Lecz pociesza mnie fakt, że to, co zostało z nimi wypracowane przez pierwsze lata ich edukacji, zostanie w ich sercach i umysłach na zawsze [...] i nie dadzą stłamsić w sobie tego, co najważniejsze i bezcenne – swojego prawdziwego ja.

Podsumowując, dochodzimy do konstatacji, że wszyscy nauczyciele, którzy przez trzy lata realizowali projekt, formułując wnioski, zauważają jego pozytywny wpływ na sferę budowania umiejętności samoświadomości u dzieci. Wielu z nich zwraca także uwagę, że jest to proces długi i wymagający permanentnego ćwiczenia w kierunku zdobywania przez dzieci pozytywnej samooceny. Nie należy zatem zrażać się, kiedy nie widzimy zadowalających efektów już po klasie I (wykazały to wyniki ilościowe i jakościowe). Nauczyciele nie zauważają jednak w sformułowanych wnioskach spadku samooceny dzieci po klasie II (co odnotowano w badaniach ilościowych), uważają, że wzrost samooceny jest stopniowo mocniej zauważalny.

Podsumowanie

Model NSE wpłynął, jak wynika z badań ilościowych, już po roku jego realizacji najbardziej widocznie na relacje interpersonalne i umiejętności radzenia sobie z sytuacją trudną i kierowanie stresem. Wedle tych samych badań ilościowych dłuższego okresu prowadzenia modelu wymagały umiejętności budowania samoświadomości, zwłaszcza pozytywna samoocena dzieci, oraz umiejętności podejmowania decyzji, szczególnie krytyczne i twórcze myślenie i rozwiązywanie problemów. W niniejszym artykule starano się skonfrontować wyniki badań ilościowych z badaniami jakościowymi. Do tego celu wybrano zmienną samoświadomości, a w niej samoocenę dzieci, bowiem ta jest obecnie, w ocenie autorki, najważniejszą z umiejętności życiowych ze względu na problemy dzieci ze zdrowiem psychicznym po okresie pandemii oraz w czasie braku bezpieczeństwa związanego z działaniami wojennymi w Ukrainie¹⁷. Samoświadomość to, jak

¹⁷ Istnieje szereg badań i obserwacji nauczycielskich potwierdzających tę tezę, dla przykładu: w 2021 r. pracownicy Instytutu Matki i Dziecka przeprowadzili badania z udziałem 109 szkół z całej Polski, w których udział wzięli uczniowie klas II szkół podstawowych i ich rodzice; badanie prowadzone było w ramach programu DINO-PL (Diagnoza – Interwencja – Nadciśnienie – Otyłość); wykazano, że wśród drugoklasistów ok. 8% dziewcząt i 6% chłopców zmaga się z objawami depresji. Zob. Ministerstwo Zdrowia, *Raport z badań „Zdrowie dzieci w pandemii COVID-19”*,

pisze Magdalena Woynarowska-Sołdan, „zdolność poznawania samego siebie, swego charakteru, identyfikowania swoich mocnych i słabych stron, tego, czego się pragnie, i tego co budzi niechęć; dzięki jej rozwijaniu, możliwe jest rozpoznanie objawów stresu lub presji ze strony innych; samoświadomość jest podstawą efektywnej komunikacji i relacji interpersonalnych. Jest ona także niezbędna do kształtowania umiejętności empatii”¹⁸. Ta sama Autorka za Michaelem Watersem¹⁹ określa umiejętności życiowe jako „moc wewnętrzną”, która wzmacnia jednostki i pozwala kierować życiem i zdrowiem.

Wyniki z badań jakościowych (obserwacja, testy projekcyjne, opisy wniosków z realizacji modelu NSE po klasie II i III) ukazały stopniowy wzrost pozytywnej samooceny u dzieci wskutek innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych zastosowanych w prezentowanym projekcie. Nie odnotowano w zebranych materiale spadku samooceny po drugim roku prowadzenia modelu, co widoczne było w badaniach ilościowych. Wzrost ten zależy jednak, jak zaznaczają nauczyciele, od systematyczności działań nauczyciela. Badania jakościowe nieco zmieniły obraz wyników ilościowych tej zmiennej, uzyskanych po klasie II. Waga uwag, opinii, ocen użytkowników tego modelu w praktyce staje się dla autorki badań kwestią cenniejszą, zatem należy uznać, że samoocena dzieci wskutek realizacji modelu NSE zmienia się, zgodnie z opiniami nauczycieli na co dzień obserwujących dzieci, sukcesywnie.

Umiejętność życiowa budowania samoświadomości, którą opisano w niniejszym artykule, tak ważna dla zdrowego psychicznego rozwoju dzieci, a potem młodzieży, jest konieczna w czasach współczesnych, często niezrozumiałych i niebezpiecznych dla najmłodszego pokolenia. Model NSE jest zatem jednym z tych rozwiązań dydaktycznych, który może pomóc nauczycielom w tym, jak się okazuje, trudnym i długotrwałym procesie. A czy dającym trwałe efekty – jak przewiduje w jednej, entuzjastycznej opinii nauczycielka – przyjdzie nam jeszcze zobaczyć²⁰.

2.11.2022, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/raport-z-badan-zdrowie-dzieci-w-pandemii-covid-19> [dostęp: 3.12.2022].

¹⁸ M. Woynarowska-Sołdan, *Rozwijanie umiejętności życiowych*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 336–337.

¹⁹ M. Waters, *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, tłum. W. Grajkowska, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1999, cyt. za: *ibidem*, s. 338.

²⁰ Autorka planuje przeprowadzić kolejne badania – już testami dla młodzieży, jednej z grup realizującej model NSE w edukacji wczesnoszkolnej, po 4 latach od zakończenia prowadzenia działań dydaktycznych NSE; celem będzie sprawdzenie jego efektywności i trwałości.

Bibliografia

- Aksman J., *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021.
- Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie I* [CD-ROM], Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015.
- Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa I: metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka – Sztuka – Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015.
- Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie II* [CD-ROM], Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016.
- Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa II: metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka-Sztuka-Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2016.
- Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III. Materiały dla nauczycieli do realizacji lekcji w klasie III* [CD-ROM], Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017.
- Aksman J., Gabzdyl J., *Innowacyjny model wczesnoszkolnej edukacji plastycznej. Klasa III: metodyczne opracowania i materiały dla nauczycieli i studentów do realizacji modelu Nauka-Sztuka-Edukacja*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2017.
- Aksman J., Pułka J., Kordek P., *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1995.
- Cichecka-Jusińska I., Pławska K., *Kwestionariusz „Mały Kosmita”. Narzędzie do badania postaw radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie RSWSSTS. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.
- Januszczyk S., *Techniki obserwacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Profesor.pl – serwis edukacyjny, https://www.profesor.pl/mat/n10/n10_s_januszczyk_040505_2.php [dostęp: 14.10.2023].
- Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, red. J. Gnitecki, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Oddział, Poznań 2006.
- Krasoń K., *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 2, s. 173–180.

- Ministerstwo Zdrowia, *Raport z badań „Zdrowie dzieci w pandemii COVID-19”*, 2.11.2022, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/raport-z-badan-zdrowie-dzieci-w-pandemii-covid-19> [dostęp: 3.12.2022].
- Nauka – Sztuka – Edukacja, <http://artisticallygifted.ka.edu.pl/home> [dostęp: 14.10.2023].
- Nauka – Sztuka – Edukacja. *Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.
- Palka S., *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Seligman M.E.P., *Psychologia pozytywna*, tłum. J. Radzicki, [w:] *Psychologia pozytywna: nauki o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 18–32.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *The concepts of creativity: prospects and paradigms*, [w:] *Handbook of Creativity*, ed. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 3–15.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Szuścik U., *Dziecko i nauczyciel w działaniach artystycznych – głosy o plastyce i pięknie* [w:] *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom”*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Wojnarowska-Sołdan M., *Rozwijanie umiejętności życiowych*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Wojnarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 335–345.
- Wysocka E., Góźdź J., *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu – wersji dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2011.
- Zdrowie – stres – zasoby: o znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.

Załącznik 1

Dziennik obserwacyjny

Szanowni Państwo,

niniejsze narzędzie posłuży Państwu przez cały okres trwania badań. Jest to technika obserwacji sytuacyjnej (opis – patrz poniżej). Polega na odnotowywaniu sytuacji, które odnoszą się do kształtowanych umiejętności życiowych dzieci. Bardzo proszę o zapis w przygotowanych poniżej tabelach sytuacji dotyczących tych umiejętności bezpośrednio po ich zauważeniu, z zaznaczeniem, czy wydarzyły się na warsztatach plastycznych, czy w innych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

Obserwacja sytuacyjna

„Obserwacja sytuacyjna to technika, w której odnotowywane i dokumentowane jest zachowanie się dziecka w ściśle określonej sytuacji. Sytuacja ta może być założonym przez obserwatora układem bodźców sprzyjających ujawnianiu się zachowań pożądanych (lub oczekiwanych) przez badacza. Cechą charakterystyczną dla tej techniki jest to, iż obserwator organizuje sytuację w sposób, który wywoła założone przez siebie zachowanie (analogicznie jak w eksperymencie). Nowa sytuacja aranżowana jest za pomocą przedmiotów i narzędzi dostępnych dziecku w środowisku, w jakim aktualnie przebywa. Prowadzona [obserwacja] najczęściej w warunkach naturalnych, w miejscu, gdzie dziecko pracuje, podejmuje działalność i aktywność. Podczas rejestrowania obserwujący odnotowuje wszystkie zachowania dziecka, od dostrzeżenia przez dziecko sytuacji, czyli problemu aż do jego rozwiązania”.

S. Januszczyk, *Techniki obserwacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Profesor.pl – serwis edukacyjny, https://www.profesor.pl/mat/n10/n10_s_januszczyk_040505_2.php

Dziennik obserwacyjny:

Imię i nazwisko dziecka:

Grupa umiejętności	Data	Trudności	Sukcesy
Umiejętności interpersonalne: Empatia Aktywne słuchanie Przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych			
Umiejętności dla budowania samoświadomości: Samoocena Identyfikacja własnych mocnych i słabych stron Pozytywne myślenie Budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby			
Umiejętności podejmowania decyzji: Krytyczne i twórcze myślenie Rozwiązywanie problemów Przewidywanie konsekwencji własnych działań Stawianie sobie celów			
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem: Samokontrola Radzenie sobie z presją grupy Gospodarowanie czasem Radzenie sobie z lękiem Radzenie sobie z sytuacjami trudnymi			

Załącznik 2**Test projekcyjny: Moje mocne i słabe strony
(wersja dla dziewcząt i wersja dla chłopców)**

Test stanowi (zgodnie z teorią testów projekcyjnych) uzupełnienie badań eksperymentalnych. Bada umiejętności dla budowania samoświadomości w zakresie identyfikacji własnych mocnych i słabych stron. Test dzieci rozwiązują z nauczycielem.

Nauczyciel prowadzi rozmowę z dzieckiem, pytając, czy dziecko może określić, co dobrze wykonuje głową, sercem, rękami i nogami. Dzieci mogą rysować po obu stronach kartki swoje odpowiedzi, nauczyciel dodatkowo opisuje rysunek dziecka.

Następnie nauczyciel pyta, co jest jeszcze według dziecka słabą stroną w zakresie czynności wykonywanych głową, sercem, rękami i nogami. Dzieci analogicznie rysują, nauczyciel dopytuje i opisuje rysunek.

Imię ucznia.....

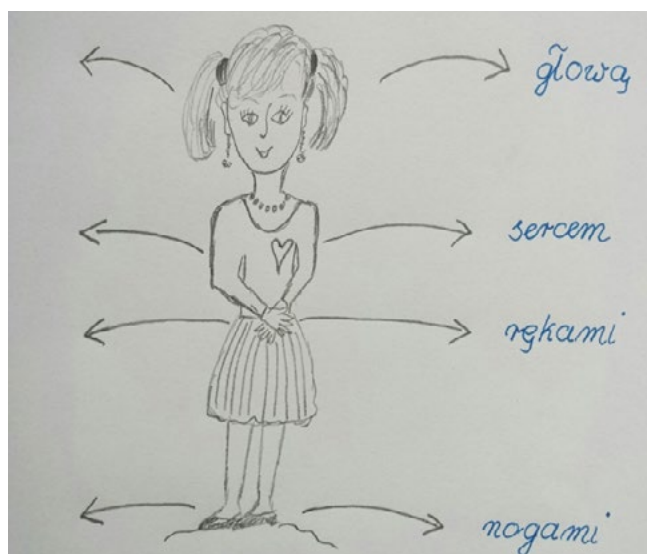
Nazwisko ucznia.....

Wiek ucznia

Wersja dla dziewcząt**Moje mocne i słabe strony**

Nad czym muszę popracować?

Co robię dobrze?



Wersja dla chłopców:

Imię ucznia.....

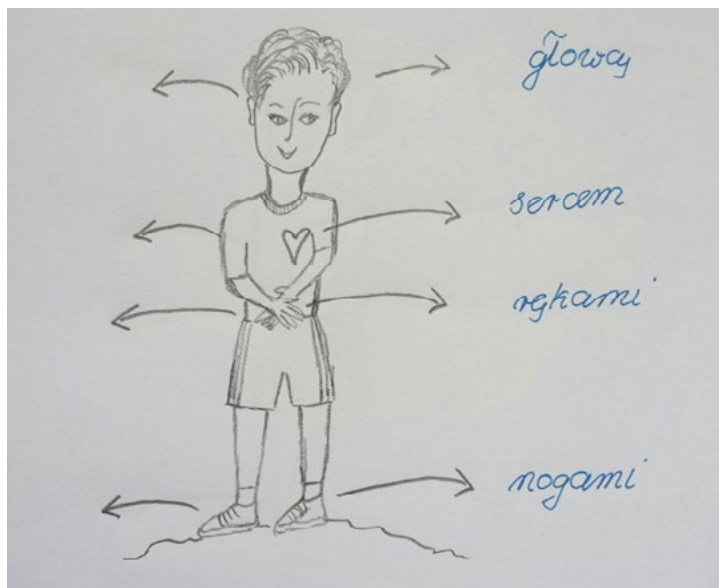
Nazwisko ucznia.....

Wiek ucznia

Moje mocne i słabe strony

Nad czym muszę popracować?

Co robię dobrze?



PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-009

Data wpłynięcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 17.10.2023

ROZWIĄZANIA KREATYWNE W EDUKACJI PLASTYCZNEJ W PRACY Z DZIECKIEM UZDOLNIONYM NA POZIOMIE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ – DOŚWIADCZENIA WYBRANYCH SZKÓŁ

Marcin Cziomer

dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0003-0270-2287>

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości, które współczesna szkoła polska oferuje uczniom uzdolnionym plastycznie, w szczególności na etapach przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Artykuł odnosi się do znaczenia pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie oraz do stanu prawnego i faktycznego pracy z takim dzieckiem w świetle zmian przepisów prawa oświatowego w Polsce w ustawie Karta Nauczyciela. W tym kontekście opisane zostały rozwiązania w pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w wybranych placówkach oświatowych, a także realne możliwości placówek w tym zakresie. Zgodnie z obowiązującym prawem państwo jest zobowiązane wspierać takich uczniów, jednak z powodu przede wszystkim barier finansowych nakładanych m.in. przez samorządy, wsparcie takie w wielu przypadkach staje się fikcją. Osobne miejsce zajmuje opis pracy z dziećmi uchodźców z Ukrainy, które po wybuchu wojny podjęły naukę w polskich szkołach.

W artykule przedstawiono także wybrane rozwiązania wspierające ucznia uzdolnionego plastycznie – konkursy plastyczne, idee korelacji między przedmiotowej STEAM, plenery malarskie czy warsztaty sztuki ludowej. Na koniec opisano kreatywne rozwiązania w pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie na etapie przedszkolnym wykorzystywane na Uniwersytecie w Debreczynie, a także autorskie spostrzeżenia dotyczące metody i formy pracy z takim dzieckiem w Polsce.

Słowa kluczowe: dziecko uzdolnione plastycznie, pedagogika wczesnoszkolna, techniki plastyczne, plenery, warsztaty, kreatywne rozwiązania plastyczne

Creative solutions in art education with talented child. Based on experience of early education level in chosen schools Abstract

The purpose of the article is the presentation of a possibilities which contemporary polish school offers to art gifted children especially in order to kindergarten and early education level.

The article refers to importance of the work with art talented child and a legal status and the actual state of a work with child in order to changes in the educational law in Poland in the act "The Teacher's Charter". In this context there were described some solutions of a work with art talented child at chosen educational institutions and their real possibilities in this area. According to the applicable law the State is required to support such students. However for some reasons primarily financial barriers implemented by the Local Governments, such support becomes a fiction. Separate place of the article is devoted to the description of the work with children of refugees from Ukraine, which started their education at Polish schools, after the war broke out.

In the article is also description of a chosen solutions, which support art talented child – art competitions, idea of interdisciplinary correlation STEAM, open-air paintings or workshops of the folk art. At the end there is a description of some creative solutions at work with art talented child in kindergarten and early education level implemented in the University of Debrecen, and also the author's observations concerning the methods and forms of working with such a child in Poland.

Key words: art gifted child, early education, art techniques, open-air painting, workshops, creative art solutions

Wprowadzenie

Artykuł przedstawia wybrane praktyki w pracy z uczniem uzdolnionym plastycznie na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przykłady takich działań zostaną opisane na podstawie doświadczenia wybranych szkół i przedszkoli w kraju i za granicą. Analizie poddana zostanie także praca z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w Polsce w kontekście zmian przepisów dotyczących finansowania dodatkowych godzin pracy nauczyciela, które mogłyby być przeznaczone na zajęcia z takimi uczniami.

Aktywność plastyczna dzieci na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w większości przypadków jest bardzo wysoka. Dzieci te przeważnie lubią malować, rysować, lepić oraz chętnie wykonują prace nowymi i kreatywnymi technikami plastycznymi. Obok edukacji muzycznej, gier i zabaw towarzyszących edukacji wychowania fizycznego za podstawową formę wyrażania emocji w tym okresie życia z pewnością należy uznać edukację plastyczną. Często cytuje się w tym kontekście wielkiego artystę XX w. Pabla Picassa, który stwierdził, że: „Każde dziecko jest artystą. Jedyny problem to pozostać artystą, kiedy się już

dorośnie”. Ogólnie można w pełni zgodzić się z tą tezą, zwłaszcza w odniesieniu do wczesnych etapów edukacji plastycznej dzieci. Należy jednak zwrócić uwagę, że pedagodzy są w stanie rozpoznać znaczne różnice w zainteresowaniach i preferencjach swoich uczniów w zakresie poszczególnych rodzajów edukacji. Mogą oni także dokonać diagnozy w stosunku do dzieci uzdolnionych plastycznie. Jest to możliwe nawet na etapie przedszkolnym, jednak zwłaszcza wczesnoszkolnym. Rolą nauczyciela jest zdiagnozowanie uzdolnień i predyspozycji dziecka celem wczesnego ukierunkowania i rozwoju w dziedzinie, w której uczeń przejawia szczególne uzdolnienia.

W odniesieniu do wskazówek metodycznych, których wypadałoby udzielić nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, należy poruszyć następujące zagadnienia.

Przede wszystkim na tym etapie edukacyjnym wytwory plastyczne dzieci postrzegane są przez nie jako rodzaj zabawy. Należy tu stosować zasadę zachęcania. Jeżeli dziecko wykona daną pracę i chce ją kontynuować, trzeba mu to umożliwić. Nie należy nigdy zmuszać dziecka do wykonywania prac plastycznych, gdyż może wywołać to u niego trwałą niechęć do takich zadań.

Kolejną wskazówką jest możliwie jak największe urozmaicenie wykorzystywanych technik plastycznych i tematów. Dla dziecka działania takie będą odkrywcze i zaskakujące. Przede wszystkim nie można kierować do dzieci negatywnych komunikatów w odniesieniu do ich prac ani porównywać ich z pracami innych uczniów.

Kolejnym aspektem efektywnej edukacji plastycznej jest łączenie różnych obszarów aktywności, takich jak ruch, muzyka i tworzenie prac plastycznych.

Znaczenie pracy z dzieckiem uzdolnionym na podstawie badań naukowych

Problematyka pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz diagnoza uzdolnień dzieci w tym zakresie są przedmiotem licznych badań naukowych i publikacji w kraju i za granicą. Z polskich badaczy warto wyróżnić Stanisława Popka, którego badania koncentrowały się zarówno na psychologii twórczości dziecka, jak i diagnozowaniu tych uzdolnień przez nauczycieli¹. Nieocenione badania nad twórczością dziecka podjął także Stefan Szuman, który już przed II wojną światową zgłębiał to zagadnienie, wydając liczne publikacje naukowe². Należał on do przedwojennej elity polskich pedagogów, którzy badali, także po wojnie, wytwory plastyczne dzieci pod kątem ich szeroko rozumianego rozwoju. Kolejnym wybitnym polskim naukowcem

¹ Zob. S. Popke, *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

² Zob. S. Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

koncentrującym się na tej problematyce była Irena Wojnar³, która w swej pracy naukowej skupiała się m.in. na znaczeniu edukacji plastycznej dzieci pod kątem jej działania arteterapeutycznego i wychowawczego.

Pośród nowszych publikacji naukowych na wyróżnienie zasługuje *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* pod redakcją Joanny Aksman, która powstała w wyniku pracy badawczej wielu naukowców koncentrujących się na zagadnieniu diagnozy zdolności plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w wybranych szkołach w Polsce, Słowenii i Ukrainie⁴. Warto podkreślić charakter porównawczy tej pracy, przedstawiającej kraje Europy o odrębnej niż polska kulturze i tradycji.

Pośród zagranicznych badaczy problematyki warto wspomnieć znanego na całym świecie popularyzatora sztuki dziecięcej w kontekście edukacji Herberta Read⁵. Duże znaczenie i podwaliny do szerszego spojrzenia na znaczenie aktywności plastycznej dziecka położył również Howard Gardner w swej publikacji naukowej dotyczącej inteligencji wielorakich⁶. Wpływ aktywności artystycznej na rozwój dziecka wydaje się w świetle tej pracy bardzo istotny.

Podsumowując, na podstawie dotychczasowego stanu wiedzy o znaczeniu edukacji plastycznej na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym należy stwierdzić, że stanowi ona bardzo istotny element w rozwoju psychicznym i emocjonalnym dziecka. Uczeń na tym etapie edukacyjnym w dużym stopniu zarówno poznaje świat, jak i interpretuje rzeczywistość dzięki własnym wytworom plastycznym. Na późniejszych etapach edukacyjnych dziecko zyskuje dodatkową wiedzę i umiejętności pozwalające na przyswajanie tekstów oraz wyrażanie swoich myśli w formie pisemnej.

W związku z tym różnorodne techniki plastyczne i umiejętne kierowanie uwagą dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej pozwalają na przygotowanie go do dalszych etapów edukacyjnych. W toku pracy z uczniem wyłaniają się jego uzdolnienia plastyczne, które w niektórych przypadkach, odpowiednio rozwijane, mogą przekształcić się w trwałą pasję lub nawet wybór przyszłej drogi życiowej. Tym bardziej na nauczyciela spoczywa olbrzymia odpowiedzialność, aby dokonać właściwej diagnozy uzdolnień plastycznych ucznia.

³ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, wyd. 3, PWN, Warszawa 1984.

⁴ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.

⁵ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, wstęp. I. Wojnar, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

⁶ H. Gardner, *Inteligencja wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

Warunki realizacji postulatu pracy z uczniem uzdolnionym plastycznie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w kontekście zmian przepisów prawa oświatowego w Polsce w ustawie Karta Nauczyciela

O ile dzieci objęte specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają zapewnione dodatkowe zajęcia edukacyjne, o tyle w praktyce szkolnej często nie uwzględnia się pracy z uczniem uzdolnionym, choć istnieją ku temu stosowne przepisy w prawie oświatowym. Genezy takiego stanu rzeczy można doszukiwać się w braku finansowania dodatkowych godzin przeznaczonych na zajęcia pozalekcyjne, w tym przypadku zajęcia koła plastycznego. Praca z uczniem uzdolnionym plastycznie w ramach zajęć szkolnych oznacza konieczność prowadzenia dodatkowych zajęć, warsztatów lub innego rodzaju aktywności plastycznych. Wszelka aktywność nauczycieli w tym zakresie wynika często z poświęcania własnego czasu bez otrzymywania wynagrodzenia. W niektórych szkołach jest to regulowane przez tzw. dodatek motywacyjny. Dyrektor danej placówki, nie mogąc uzyskać od samorządu dodatkowych środków na zatwierdzenie prowadzenia tego rodzaju zajęć, decyduje się w ten sposób nagradzać dodatkową pracę tych nauczycieli, którzy pozostają po godzinach w szkole lub w przedszkolu.

Warto przypomnieć krótko historię realizacji art. 42 Karty Nauczyciela⁷, odnoszącego się do powyższego zagadnienia. Zajęcia koła plastycznego lub inna forma dodatkowej pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w wymiarze dwóch godzin tygodniowo często były realizowane w ramach tego artykułu.

W 2015 r., kiedy po wyborach parlamentarnych nastąpiła wymiana elit politycznych, nowa minister edukacji narodowej Anna Zalewska zniósła obowiązek pracy nauczyciela przez dodatkowe dwie godziny, zwane popularnie w środowisku „godzinami karcianymi”. Była to naturalna konsekwencja kampanii wyborczej Prawa i Sprawiedliwości, w której posłowie zbierali podpisy pod petycją, aby nauczyciele nie „pracowali za darmo”. Ponadto wpływ na zniesienie godzin z art. 42 Karty Nauczyciela miała również decyzja PiS z 2010 r. – posłowie ówczesnej opozycji, a późniejszego obozu rządzącego, zaskarżyli ustawę wprowadzającą godziny karciane do Trybunału Konstytucyjnego, który orzekł zgodność tej ustawy z ustawą zasadniczą⁸. W związku z tym zniesienie tych godzin stało się priorytetem i realizacją sztandarowych obietnic wyborczych PiS.

Zniesienie godzin karcianych w 2015 r. spowodowało, że z jednej strony nauczyciele posiadający w danej szkole etat nie musieli pracować za darmo przez dwie dodatkowe godziny w tygodniu, lecz z drugiej strony samorządy zazwyczaj nie były skłonne finansować tych dwóch godzin przeznaczonych na pracę z dzieckiem uzdolnionym plastycznie. W większości szkół, w których autor

⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1982 r., nr 3, poz. 19 ze zm. oraz tekst jedn.: Dz.U. z 2023 r., poz. 984), zob. także: ustawa z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2023 r., poz. 1672).

⁸ Postanowienie TK z dnia 30 listopada 2011 r., K 21/10, OTK 107/9A/2011.

prowadził swoje badania w tym zakresie, zajęcia takie albo nie funkcjonowały, albo nauczyciele dobrowolnie i za darmo pozostawali po godzinach, aby poświęcić swój czas dzieciom uzdolnionym. Rodzice mogli posyłać swoje dzieci na odpłatne zajęcia poza terenem szkoły.

Zmiany w prawie oświatowym w tym zakresie także nie przyniosły oczekiwanych rozwiązań. We wrześniu 2022 r. Przemysław Czarnek – minister edukacji narodowej i nauki z tego samego ugrupowania politycznego co minister Zalewska, wprowadził jedną nieodpłatną godzinę dodatkową w tygodniu dla nauczycieli⁹. W rozporządzeniu określił ją jako „godzina dostępności” dla dzieci i rodziców, co nie do końca należy uznać za danie możliwości swobodnego prowadzenia zajęć plastycznych z dzieckiem uzdolnionym. Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że nauczyciele, którzy pracują w niepełnym wymiarze etatu, np. na pół etatu, są zobowiązani do odbycia takiej konsultacyjnej godziny, zwanej w środowisku „godziną czarnkową”, raz na dwa tygodnie lub w wymiarze pół godziny zegarowej co tydzień. W takiej sytuacji trudno przyjąć, że taka „konsultacyjna” godzina może być przeznaczona na prace z dzieckiem uzdolnionym. Niektórzy nauczyciele placówek, w których autor prowadził swoje badania, opowiadali, że rodzice dzieci uzdolnionych plastycznie proponowali, że sami dodatkowo finansowaliby takie zajęcia. Pedagodzy zmuszeni byli jednak odmówić podjęcia się takiej pracy z uwagi na to, że byłaby ona całkowicie niezgodna z prawem. Nauczyciel nie może bowiem pobierać dodatkowego wynagrodzenia za ponadobowiązkową pracę na terenie placówki oświatowej.

W praktyce rodzice dzieci uzdolnionych sami kierują je na odpłatne zajęcia plastyczne, o ile posiadają takie możliwości lub świadomość ich przydatności, co stanowi odrębne zagadnienie. Niestety bywa też i tak, że rodzice ignorują takie uzdolnienia, kierując swoje dzieci na innego rodzaju zajęcia, które w ich mniemaniu otworzą dzieciom drzwi do wielkiej kariery w prestiżowych zawodach. Zagadnienie nadmiernego obciążenia przez rodziców dodatkowymi zajęciami dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a nawet przedszkolnym, służące według nich dobru dziecka, stanowi odrębny temat nieobjęty zakresem niniejszej publikacji.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że obowiązująca ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty nakłada na dyrektora szkoły obowiązek prowadzenia zajęć wyrównawczych m.in. dla uczniów z orzeczeniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć indywidualnych dla uczniów tego wymagających. Jest w niej również mowa o pracy z uczniem uzdolnionym¹⁰.

⁹ M. Kowalski, *Lex Czarnek – zmiany w zakresie godzin dostępności*, PortalOswiatowy.pl, 24.10.2022, <https://www.portaloswiatowy.pl/projekty-aktow-prawnych-dla-oswiaty/lex-czarnek-zmiany-w-zakresie-godzin-dostepnosci-22490.html> [dostęp: 14.12.2023].

¹⁰ *Jak pracować z uczniem zdolnym? Jak pomóc mu w rozwoju?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 24.10.2022, <https://www.wsip.pl/blog/jak-pracowac-z-ucznieniem-zdolnym-metody-de-finicja> [dostęp: 14.12.2023].

Postulat ten w wielu szkołach nie jest realizowany w odniesieniu do dziecka uzdolnionego plastycznie.

Rozwiązania stosowane w pracy z uczniem uzdolnionym plastycznie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w wybranych placówkach

Jeśli w danej instytucji nie istnieją rozwiązania, na podstawie których na pracę z dzieckiem uzdolnionym plastycznie przeznacza się dodatkowe godziny, to podczas badań własnych nie spotkano się z innymi ciekawymi rozwiązaniami, które pozwalają nauczycielowi poświęcić więcej czasu na pracę z takim dzieckiem.

Najbardziej oczywistym rozwiązaniem tego problemu wydaje się zwiększenie czasu poświęcanego na edukację plastyczną dla dziecka, które takie potrzeby komunikuje. Wadą takiego rozwiązania jest możliwość zaniedbania innych obszarów nauki przez dziecko. Jednak przy rozsądnym rozłożeniu czasu na inne rodzaje edukacji w pewnym stopniu praca ta może być realizowana.

Większość dzieci w okresie wczesnoszkolnym po zakończeniu zajęć przebywa na świetlicy szkolnej, oczekując na przybycie rodziców i opiekunów prawnych. Jeżeli wśród tych dzieci są te uzdolnione plastycznie, istnieje możliwość stworzenia im w tym czasie warunków do wykonywania prac różnymi technikami plastycznymi. Bardzo często wśród nauczycieli uczących na świetlicy są osoby z uprawnieniami do nauki plastyki lub takie, które z uwagi na wykonywaną pracę świetlicową posiadają duże umiejętności w pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie. Ze względu na niewielki wymiar godzin plastyki w szkole, stanowiącej jedną godzinę w tygodniu w klasach IV–VII, wielu z tych nauczycieli celem uzyskania etatu pracuje dodatkowo na świetlicy. Nauczyciele ci mogą często zaproponować uczniom wykonywanie prac plastycznych ciekawymi technikami, udział w konkursach wewnątrzszkolnych i zewnętrznych, a także pomoc przy tworzeniu ciekawych plastycznie dekoracji szkolnych.

Po wybuchu wojny w Ukrainie do wielu krakowskich szkół i przedszkoli dołączyły dzieci uchodźców. Często ich liczba w niektórych placówkach zwiększyła się o kilkadziesiąt osób w różnym wieku, także na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W zasadzie na wszystkich etapach edukacji powstały oddziały dla dzieci, które nie umiały jeszcze mówić po polsku. Oddziały takie miały zawsze nauczyciela wspomagającego – tłumacza z Ukrainy, i przeważnie były nazywane oddziałami przygotowawczymi: OP1, OP2, OP3 (numery oznaczają odpowiedni stopień zaawansowania). Po co najmniej półrocznym pobycie w OP, dzieci, które najszybciej nauczyły się języka polskiego, były przydzielane do klas polskojęzycznych. Należy zwrócić uwagę, że już przed wybuchem wojny w wielu krakowskich szkołach do poszczególnych

klas chodziło przynajmniej jedno dziecko emigrantów z Ukrainy, Białorusi lub Gruzji. Dzieci te, znające język ukraiński lub rosyjski, pełniły często rolę osoby wprowadzającej dziecko z OP do klasy i przynajmniej na początku siedziało z nim w jednej ławce. Kiedy jednak nauczyciele uznawali, że zaczyna dochodzić do uwstecznienia znajomości języka polskiego przez dziecko z OP, które rozmawiało tylko po ukraińsku, ponownie dzieci te były rozsadzane do ławek z Polakami. Analogiczne sytuacje miały miejsce z dziećmi emigrantów polskich z Wysp Brytyjskich, których rodzice decydowali się na powrót do Polski, zazwyczaj po Brexicie. Dzieci te izolowały się od klasy i rozmawiały ze sobą po angielsku. Zazwyczaj kończyło się to także przesadzaniem tych dzieci do innych ławek.

Przybycie dzieci uchodźców z Ukrainy w kontekście zajęć świetlicowych spowodowało duże przeludnienie w salach do tego przeznaczonych. Zwiększył się też poziom i tak wysokiego już hałasu. W niektórych szkołach, aby rozwiązać problem przepełnienia klas świetlicowych, sięgnięto do rozwiązania polegającego na podziale dzieci na grupy i odseparowania ich przez poszczególnych nauczycieli. W miarę wolnych klas pedagodzy przeprowadzali w nich zajęcia z dziećmi uzdolnionymi w danej dziedzinie, także tymi uzdolnionymi plastycznie¹¹.

Dzieci z Ukrainy często przejawiały zainteresowania plastyczne. Można powiedzieć, że dla wielu z nich praca plastyczna mogła posiadać duże walory arteterapeutyczne z uwagi na doświadczenia traumy wojennej. Nauczyciele wychowania fizycznego, którzy także mieli pewną liczbę godzin w świetlicy, zabierali z kolei dzieci przejawiające duże predyspozycje ruchowe do sali gimnastycznej lub, w cieplejszych miesiącach, na boisko szkolne.

Zajęcia plastyczne dla dzieci z Ukrainy odbywały się także w murach Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Był to ciekawy projekt z udziałem studentów i wykładowców, będących tzw. gospodarzami zajęć, w których zawsze uczestniczyli studenci z Ukrainy pełniący rolę tłumaczy. Zajęcia te miały na celu naukę języka polskiego, zabawę, integrację, nawiązanie przyjaźni i przybliżenie polskiej kultury. Przede wszystkim jednak zajęcia te pozwoliły dzieciom na odpoczynek psychiczny od trosk i zmartwień nadmiernych jak na ich młody wiek oraz przelanie na papier w formie plastycznej swoich marzeń. W zajęciach uczestniczyły także dzieci uzdolnione plastycznie w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym.

Część plastyczna zajęć, które autor przeprowadził z tymi dziećmi, nosiła tytuł „Kocham Ukrainę” i stanowiła rodzaj wyrażenia emocji i tęsknoty za pozostawioną ojczyzną. W pracach powstających w technice pasteli na formacie A3 można było zobaczyć duże zaangażowanie i ładunek emocjonalny.

¹¹ Z rozwiązaniem takim autor spotkał się w Szkole Podstawowej nr 27 im. Marii Konopnickiej w Krakowie.

Przykłady kreatywnych zajęć plastycznych odpowiadających na ustawowy postulat zapewnienia zajęć edukacyjnych dla dzieci uzdolnionych plastycznie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wybranych placówek

Udział w konkursach plastycznych

Do najbardziej kreatywnych i rozwijających artystycznie aktywności uczniów należy udział w konkursach plastycznych – zarówno wewnątrzszkolnych lub tych organizowanych w przedszkolu, jak i zewnętrznych: lokalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych. Prace plastyczne mogą powstawać pod kierunkiem nauczycieli podczas lekcji, dodatkowych zajęć, o ile takie funkcjonują, lub w domu. Do nauczycieli należy zachęcenie i zmotywowanie dziecka do wykonania pracy. Już sam udział w tworzeniu pracy konkursowej dostarcza dziecku dużej przyjemności, a gdy dodatkowo uzyska ono jakąś nagrodę lub wyróżnienie, powoduje to wzrost poczucia własnej wartości, satysfakcję, a także pobudza i motywuje do dalszej pracy. Poczucie odniesienia sukcesu przez dziecko uzdolnione jest także istotnym czynnikiem osobowościowotwórczym. Bez względu na to, czy dziecko uzdolnione będzie w przyszłości chciało podążać w kierunku twórczości artystycznej, poczucie sukcesu i satysfakcja pozostają często przez resztę życia. Można także zaobserwować zjawisko przeniesienia tych uczuć na inne obszary i dążenia w nich do analogicznego sukcesu. W obszarze tym można prześledzić biografie wielu wybitnych ludzi, którzy zasmakowali uczucia sukcesu w dzieciństwie i dążyli do doświadczenia tego stanu przez resztę życia.

Poza tym naukowcy dostrzegli, że wielu wybitnych badaczy czy intelektualistów poza swoją pracą dodatkowo uprawiało jakiś rodzaj aktywności artystycznej: plastycznej lub muzycznej. Badanie takie prowadził m.in. profesor Michael S. Gazzaniga z University of California¹². Badania nad kreatywnością i ich związek z sukcesem zawodowym niekoniecznie związanym ze sztuką są obecnie przedmiotem licznych prac w Polsce i na całym świecie¹³. W edukacji natomiast jest popularyzowana koncepcja korelacji między przedmiotowej STEAM (*science, technology, engineering, art, maths*), w której już od okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego dzieci przez zabawę, eksperymenty i techniki plastyczne poznają prawa fizyki, stykają się z edukacją przyrodniczą i innymi zagadnieniami, które na późniejszych etapach edukacji będą ułatwiały im ich przyswojenie.

Konkursom plastycznym towarzyszą wystawy pokonkursowe, które w przypadku konkursów wewnątrzszkolnych lub przedszkolnych są prezentowane w specjalnie do tego przeznaczonych miejscach. Wystawy o zasięgu lokalnym, ogólnopolskim lub międzynarodowym odbywają się poza murami placówki

¹² M.S. Gazzaniga, *Tales from both sides of the brain: A life in neuroscience*, Ecco/HarperCollins, New York, NY 2015.

¹³ E. Nęcka, A. Gruszka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Trening twórczości*, wyd. 6 zm., Smak Słowa, Sopot 2019.

edukacyjnej i dają możliwość wybrania się na taką wystawę z ich uczestnikami i laureatami. Szczególnie, gdy dziecko uzyskuje w konkursie jakąś nagrodę lub wyróżnienie, ważne jest, aby udać się na ceremonię wręczenia nagród. Już samo przybycie na wystawę pokonkursową i zobaczenie swojej wyeksponowanej pracy, nawet, jeśli dziecko nie uzyskało nagrody, stanowi dla niego powód do zadowolenia.

Plenery malarskie dla dzieci uzdolnionych plastycznie

Kolejną formą pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest udział w plenerach malarskich¹⁴. Przedsięwzięcia takie odbywają się zazwyczaj w ramach wyjść i wycieczek szkolnych. Przygotowanie pleneru malarskiego wymaga pewnej logistyki. Potrzebne są odpowiednie podobrazia, najlepiej w postaci zagruntowanych deseczek lub niewielkich blejtramów, farby, pędzle, naczynia na wodę. Niezbędne są także szmatki lub ręczniki papierowe. Idealnym rozwiązaniem są tzw. sztalugi plenerowe, które można wygodnie złożyć, przenosić oraz transportować.

Kiedy plener malarski odbywa się w pobliżu przedszkola lub szkoły, istnieje łatwy dostęp do bieżącej wody, toalet. W przypadku gdy plener taki odbywa się w pewnej odległości od zabudowań, należy te wszystkie niezbędne rzeczy zapewnić jego uczestnikom. W tym celu należy zapewnić transport dzieciom i sprzętowi. Konieczna jest również odpowiednia liczba nauczycieli, aby zabezpieczyć właściwą pomoc i opiekę nad dziećmi. Podczas pleneru najlepiej stosować jednorazowe kubeczki na wodę i paletki, aby można było je łatwo wyrzucić i pozostawić po sobie porządek.

Plenery są przeważnie organizowane w miesiącach ciepłych, lecz zawsze należy uwzględnić zmienną pogodę i zabezpieczyć się na wypadek deszczu. W sytuacji gdy mamy do czynienia z wysoką temperaturą należy dopilnować, aby dzieci miały nakrycia głowy i zapewnioną wodę do picia. Należy wówczas dokonać – przed wyborem miejsca, w którym będzie się odbywał plener – wizji lokalnej, uwzględniającej możliwość umiejscowienia uczestników pleneru w cieniu.

Planowanie czasu poświęconego na malowanie również ma duże znaczenie, ponieważ w przypadku tak małych dzieci nie może być ono ani za długie, ani też przesadnie krótkie. Dzieci uzdolnione plastycznie pracują w różnym tempie i czas trwania pleneru powinien być dostosowany do końca pracy najdłużej malującego dziecka. Nasuwa się w związku z tym pytanie: czym zająć dzieci, które pracują w szybkim tempie i ich praca jest na wysokim poziomie, tak że nie ma sensu zachęcać ich, aby domalowywały coś do swoich obrazków? Istnieją co najmniej dwa rozwiązania tej sytuacji. Poza akcesoriami plastycznymi można na taki plener zabrać piłki do gry i inne pomoce dydaktyczne pozwalające na gry

¹⁴ Przykładem takiego pleneru jest cyklicznie odbywający się plener w Więclawicach Starych „Więclawickie impresje”.

i zabawy dla dzieci, które szybciej ukończyły pracę. Drugą opcją jest zaopatrzenie się w dodatkowe podobrazia i danie możliwości dzieciom pracującym szybko wykonania jeszcze jednego obrazka, o ile wyrażają taką ochotę. Podstawową zasadą w tym zakresie jest niezmuszanie do dodatkowej pracy, ponieważ może wywołać to w dziecku uczucie buntu lub zniechęcenia. W swoich badaniach autor zetknął się też z pomysłem, który mógłby być zastosowany w takiej sytuacji, wykorzystującym element niespodzianki i zaskoczenia. Nauczyciel może przygotować materiały do wykorzystania jeszcze innej, ciekawej techniki, najlepiej takiej, której dziecko nie zna, i zachęcić je, aby w nagrodę za szybkie namalowanie obrazka wykonało jeszcze jedną pracę w nowej technice.

Od kilkunastu lat plener malarski dla dzieci uzdolnionych plastycznie jest organizowany przez Centrum Kultury i Promocji w Michałowicach. Gromadzi on uzdolnione plastycznie dzieci ze szkół na terenie gminy, choć w przeważającej części są to dzieci ze Szkoły Podstawowej im. św. Królowej Jadwigi w Więclawicach Starych. Idea pleneru została zainicjowana przez Piotra Augustynka, dyrektora szkoły, i Barbarę Mikę, nauczycielkę plastyki. Podczas pleneru w maju 2022 r., po dwuletniej przerwie spowodowanej pandemią COVID-19, w plenerze uczestniczyły także uzdolnione dzieci z Ukrainy. Dość liczna grupa uchodźców zamieszkała bowiem w gminie Michałowice i uczęszcza do szkół na jej terenie. Plener został uwieńczony wystawą poplenerową, która odbyła się w czerwcu 2022 r. jako prezentacja towarzysząca festynowi z okazji święta patrona szkoły w ogrodach przy plebanii zabytkowego osiemnastowiecznego kościoła św. Jakuba Apostoła w Więclawicach. Warto podkreślić, że za materiały plastyczne rodzice dzieci nie ponosili żadnych kosztów, gdyż były one sfinansowane przez Centrum Kultury i Promocji w Michałowicach.

Warsztaty sztuki ludowej

Jedną z form pracy z dziećmi uzdolnionymi plastycznie jest stwarzanie im możliwości uczestniczenia w różnorodnych warsztatach plastycznych. Kluczowe wydaje się urozmaicenie oferty edukacyjnej, wzbogaconej o liczne techniki plastyczne.

Do takich warsztatów można zaliczyć realizację tradycji małych ojczyzn w szkołach i przedszkolach na terenie wielu wsi województwa małopolskiego. Jedna z takich szkół uczestniczyła w programie Erasmus. W ramach wymiany ze szkołą w Portugalii uzdolnione plastycznie dzieci wykonywały wzory ludowe, które potem były skanowane i przetwarzane na zakładki do książek. Takie same prace wykonywały dzieci z Portugalii, po czym następowała wymiana załadek z obydwu krajów.

Wymiana doświadczeń artystycznych w zakresie inspiracji sztuką ludową z Polski i Portugalii okazała się bardzo owocna. Według podobnych zasad były ozdabiane także deski do krajania mięsa i wędlin. Warsztaty pod kierunkiem pani

Eweliny Janas ze Szkoły Podstawowej im. św. Królowej Jadwigi w Więclawicach Starych charakteryzowały się wysokim profesjonalizmem i estetyką. Niestety po wybuchu pandemii COVID-19 współpraca ta została zawieszona, choć odbyło się kilka spotkań zdalnych.

Od wielu lat w Szkole Podstawowej im. Króla Władysława Łokietka w Zarzeczcu koło Wolbromia odbywają się warsztaty wykonywania palm wielkanocnych. Uzdolnione dzieci z tamtejszej szkoły mają okazję wykonać swoją wielkanocną palmę. Urzekające jest, że oprócz nauczyciela prowadzącego warsztaty, uczestniczą w nich czynnie panie z Koła Gospodyń Wiejskich, które zawsze podczas warsztatów są ubrane w piękne stroje ludowe. Jest to także wymiana tradycji o charakterze pokoleniowym, gdyż przeważnie panie z Koła Gospodyń Wiejskich wiekowo odpowiadają babciom dzieci.

Wyczerpując temat pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie, warto wspomnieć o warsztatach malarstwa na szkle. W niektórych szkołach na terenie Podhala, gdzie tradycja ta jest bardzo żywa, są kultywowane warsztaty malarstwa na szkle na podstawie motywów ludowych. Pojawiają się tam motywy religijne lub przedstawiające Janosika i górali.

Wybrane techniki plastyczne wspierające rozwój ucznia uzdolnionego plastycznie – przykłady z Węgier

Nauczyciele często sięgają do różnorodnych technik plastycznych celem urozmaicenia zajęć, a także w celu wspierania rozwoju dzieci uzdolnionych plastycznie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Można stwierdzić, że im większa różnorodność w stosowaniu tych technik, tym można zaobserwować ciekawsze efekty w pracach dzieci.

Autor, będąc jako wykładowca na wyjeździe w ramach programu Erasmus+ na Węgrzech w Uniwersytecie w Debreczynie (The Faculty of Education for Children and Special Educational Needs) w październiku 2022 r., zaobserwował ciekawe techniki plastyczne stosowane w pracy z dziećmi uzdolnionymi plastycznie. Bardzo ciekawym rozwiązaniem było funkcjonowanie przedszkola przy uczelni. Dawало to szansę studentom na ciągły kontakt z dziećmi i praktykę.

Pierwszą techniką wartą omówienia była praca wyklejana z papieru kolorowego. Tym, co odróżniało tę technikę, było zastosowanie dużej ilości skrawków ręcznie malowanego papieru w wielu wysublimowanych kolorach i ich odcieniach. Praca ta była wykonywana ze starszą grupą przedszkolną.

Wiele karteczek malowanych ręcznie zostało wcześniej pociętych w różne mniejsze i większe kształty, co pozwalało dzieciom na łatwiejszy ich dobór i przyklejanie na kartce. Zabieg taki pozwalał na zastosowanie szerszej palety barw w wyklejance. Ponadto kartki, na których dzieci wykonywały swoje wyklejanki, również były pomalowane farbami za pomocą gąbki. Dzieci mogły

także rysować po swoich pracach. Jedna z dziewczynek, która wybrała do wykonywania wyklejanki kartkę w kolorze cytrynowym, narysowała na niej ołówkiem słoneczko. Zapytana przez nauczycielkę, dlaczego nie wykleiła słoneczka z papieru barwnego, tylko je narysowała, odpowiedziała bez wahania, że przecież tło kartki jest żółte.

Po zakończeniu swoich wyklejanek prowadząca grupę nauczycielka wieszała prace na sznurku, sięgającym od jednego końca sali po drugi, co pozwalało ciekawie i w sposób widoczny je wyeksponować. Wyklejanki były zawieszane odpowiednio wysoko, aby nie przeszkadzały w dalszej pracy.

Inną ciekawą techniką, zaobserwowaną na Węgrzech w pracy z dzieckiem uzdolnionym, było tworzenie kreatywnych kształtów i zabawa w ich przekształcanie za pomocą kaszy kukurydzianej. Dodatkowym walorem tej techniki jest praca manualna i jej sensoryczność. Ponadto dzięki takiej technice i zabawie w przekształcanie form pojawiają się ciekawe skojarzenia, co z kolei rozwija wyobraźnię.

Bardzo podobną techniką było komponowanie obrazów na specjalnych gąbkach z użyciem różnobarwnych skrawków wełny. Po zakończeniu takiej pracy następowało jej utrwalenie za pomocą wody z mydlinami. Dzięki barwnym wełnom i ich utrwalaniu mogły powstawać prace zarówno dwu-, jak i trójwymiarowe.

Ostatnią techniką wartą uwagi było lepienie przez dzieci figurek z gliny, które następnie były wypalane przez nauczycieli w piecu ceramicznym. Figurki takie były często malowane.

Metody i formy pracy z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w Polsce - spostrzeżenia autorskie

Z punktu widzenia nauczyciela organizującego pracę plastyczną w przedszkolu czy na etapie edukacji wczesnoszkolnej ważne jest zaplecze z materiałami plastycznymi oraz miejsce na ich przechowywanie, a także suszenie i utrwalanie powstałych prac. Przeważnie w szkołach i przedszkolach w Polsce nie ma miejsca na składowanie takich prac. Najlepszym rozwiązaniem jest wybór najbardziej udanych utworów, oprawienie ich w ramy i stałe wyeksponowanie w placówce. Pozostałe prace, szczególnie te wyjątkowo kreatywne, warto sfotografować i oddać dzieciom.

Ciekawe i pomysłowe zajęcia plastyczne wymagają także odpowiedniego zaplanowania i przemyślenia w zależności od środków, którymi się dysponuje. Działania takie powinny trwać na tyle długo, aby przyniosły wymierne efekty i dały satysfakcję dzieciom z wykonanej pracy, jednak stosownie do grupy wiekowej powinny trwać na tyle krótko, aby dzieci nie uległy zniechęceniu i nudzie. Dotyczy to zarówno technik bardzo klasycznych, takich jak malarstwo,

rzeźba, rysunek czy grafika, jak i najróżniejszych technik o charakterze eksperymentalnym.

Wśród technik plastycznych, które dają duże możliwości zarówno otrzymania kreatywnych efektów, jak i rozwoju zdolności manualnych, warto wyróżnić malowanie dłońmi, piaskiem i ruchomymi kulkami zanurzonymi wcześniej w farbie. W zakresie technik przestrzennych warto wskazać wyplatanie elementów z różnych materiałów, wyklejanie form przestrzennych, a także łączenie ze sobą materiałów i technik. Wszelkie łączone techniki plastyczne przestrzenne pozwalają także nadawać nowe wymiary i znaczenia przedmiotom i twórcom natury takim jak kasztany, żołądź, patyczki, szyszki, kamienie, liście.

Różnorodne techniki plastyczne mogą również uczyć zamiłowania do zwierząt, roślin oraz pobudzać ciekawość i zdolności poznawcze. Prosta technika frotażu pozwala przykładowo poczuć dziecku różnorodność materii nas otaczającej. Używając materiałów recyklingowych i tworząc z nich rzeźby, dziecko już na wczesnym etapie edukacyjnym styka się z problematyką ekologii i ochrony środowiska.

W przypadku dzieci uzdolnionych plastycznie zdeterminowanie i koncentracja na wykonywanej pracy mogą być znacznie dłuższe. Tym bardziej należy wprowadzać im nowe i różnorodne techniki plastyczne, zarówno płaskie, jak i przestrzenne. Idealna wydaje się sytuacja, w której uczeń uzyskuje stale nowe bodźce w postaci ciekawych materiałów i narzędzi plastycznych. Należy zachować jednakże pewną elastyczność w tym zakresie. Niektóre dzieci z uwagi na swój temperament przywiązują się do jednej techniki plastycznej i przez dłuższy czas chcą ją uprawiać. Nie należy wówczas zmuszać dziecka do zmiany.

W Polsce istnieje możliwość szerokiego zastosowania plastyki w projektach uwzględniających korelację międzyprzedmiotową – dzieci mogą uzupełniać wiedzę, wykonując różnego rodzaju technikami prace plastyczne powiązane z zagadnieniami przedstawianymi praktycznie na wszystkich przedmiotach. Dzięki takim projektom dziecko zarówno uczy się, jak i bawi, tworząc prace plastyczne.

Podsumowanie

Podsumowując, praca z dzieckiem uzdolnionym plastycznie w Polsce wymaga od nauczycieli dużo kreatywności i wiedzy. Sztuką jest wydobyć z dziecka jego pasję i umiejętnie ją rozwijać, aby nie doznało podczas tego procesu zniechęcenia i rozczarowania.

Z przytoczonych rozwiązań systemowych w polskiej edukacji wynika, że choć w polskim prawie oświatowym można znaleźć liczne przepisy nakładające na nauczycieli obowiązek pracy z takim dzieckiem, to brak jest równocześnie odpowiedniego wsparcia materialnego.

W sytuacji takiej dziecko uzdolnione może liczyć tylko na to, że trafi na nauczyciela z pasją, który poświęci mu swój prywatny czas, lub w przypadku zaangażowanych w ten proces rodziców będzie rozwijało swój talent na odpłatnych zajęciach w domach kultury lub prywatnych zajęciach artystycznych.

Bibliografia

- Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1979.
- Dziecko i sztuka: recepcja, edukacja, wsparcie, terapia*, red. M. Knapik, przy współpr. K. Krasoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Galewska-Kustra M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów: teoria i przykład praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gazzaniga M.S., *Tales from both sides of the brain: A life in neuroscience*, Ecco/Harper-Collins, New York, NY 2015.
- Grzesiak K., *Kształtowanie kompetencji uczestników zajęć placówek wychowania pozaszkolnego do świadomej partycypacji w kulturze*, [w:] *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych / Competence – education – evaluation: in search of innovative models for the development and the evaluation of young students' skills*, red. J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2015, s. 91–106.
- Jak pracować z uczniem zdolnym? Jak pomóc mu w rozwoju?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 24.10.2022, <https://www.wsip.pl/blog/jak-pracowac-z-uczniem-zdolnym-metody-definicja> [dostęp: 14.12.2023].
- Kowalski M., *Lex Czarnek – zmiany w zakresie godzin dostępności*, PortalOswiatowy.pl, 24.10.2022, <https://www.portaloswiatowy.pl/projekty-aktow-prawnych-dla-oswiaty/lex-czarnek-zmiany-w-zakresie-godzin-dostepnosci-22490.html> [dostęp: 14.12.2023].
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.
- Nęcka E., Gruszka A., Orzechowski J., Szymura B., *Trening twórczości*, wyd. 6 zm., Smak Słowa, Sopot 2019.
- Popek R., *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, UMCS, Lublin 1988.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

- Popek S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w]: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 9–39.
- Postanowienie TK z dnia 30 listopada 2011 r., K 21/10, OTK 107/9A/2011.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, wstęp. I. Wojnar, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2000.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1982 r., nr 3, poz. 19 ze zm. oraz tekst jedn.: Dz.U. z 2023 r., poz. 984)
- Ustawa z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2023 r., poz. 1672).
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, wyd. 3, PWN 1984.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-010

Data wpłynięcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 30.09.2023

ROLA SZTUKI W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO DZIECI UZDOLNIONYCH JĘZYKOWO

Ewa Donesch-Jeżo

dr hab., prof. KAAFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0002-4655-8822>

Ewa Krysakowska-Budny

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0002-1280-5899>

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie roli i sposobów zastosowania sztuki w nauczaniu języka obcego dzieci uzdolnionych językowo w wieku wczesnoszkolnym, a ściślej, jakie metody i formy nauczania powinny być traktowane priorytetowo w nauczaniu dzieci o tych zdolnościach. Metodą badawczą była analiza publikacji naukowych. W artykule przedstawiono wpływ sztuki na wielostronny rozwój dziecka (afektywny i kognitywny), a przede wszystkim na korzyści wynikające z nauki języka angielskiego w powiązaniu ze sztuką. Zdefiniowano pojęcie ucznia o ponadprzeciętnych zdolnościach językowych oraz zarekomendowano metody pracy z takimi uczniami. Autorki zwracają uwagę na kompetencje językowe, które mogą być efektywnie kształcone u tych uczniów przy wykorzystaniu sztuki.

Wyniki analizy pokazują, że praca z dziećmi ponadprzeciętnie uzdolnionymi językowo jest dużym wyzwaniem dla nauczycieli. Dlatego też przedstawiono przykłady materiałów dydaktycznych, ćwiczeń i zadań, metod i technik integrujących różne formy sztuki i nauczanie języka angielskiego dzieci uzdolnionych językowo (i nie tylko) w wieku wczesnoszkolnym. W konkluzji podkreślono, że sztuka stanowi wspierającą pomoc dydaktyczną i jest punktem wyjścia dla wielu ćwiczeń i zadań językowych

motywujących do autentycznego użycia języka zarówno przez dzieci uzdolnione językowo, jak i nieposiadające takich umiejętności.

Słowa kluczowe: sztuka, nauczanie języka obcego, zdolności językowe, metody nauczania, kompetencje językowe, zintegrowane nauczanie

The role of art in language teaching to linguistically gifted children

Abstract

The aim of the article is the presentation of the role and means of using art in teaching a foreign language to linguistically gifted children at an early-school age, more precisely, what methods and forms of teaching should be prioritised in teaching children with these abilities. The research method was the analysis of the scientific literature dealing with this problem. The article presents the impact of art on multidimensional child development – affective and cognitive, and primarily, on the advantages of learning English related to art. The concept of a linguistically gifted student was defined, and methods of working with students having these abilities were provided. Content, forms, methods, and means used in the work with such students were considered. The authors stress the competencies which may be effectively developed based on art.

The results of the analysis showed that working with gifted children constitutes a challenge for teachers. Therefore, the article presents examples of teaching materials, exercises, tasks, methods, and techniques integrating various forms of art with language learning. In conclusion, the authors emphasise that art is a wonderful teaching aid and may be a starting point for many linguistic tasks motivating to authentic use of language both by gifted students and those who do not possess special linguistic talents.

Key words: art, foreign language teaching, linguistic giftedness, teaching methods, linguistic competencies, integrated teaching

Wprowadzenie

Język wizualny jest ważnym środkiem wyrazu, a zarazem komunikacji we współczesnym świecie, dlatego też sztuka i związane z nią materiały nauczania są bezcennym narzędziem w rękach nauczycieli, wspomagającym i zwiększającym efektywność nauczania i uczenia się m.in. języka obcego.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele różnych modeli uczenia się opartego na sztuce, realizowanych na różnych szczeblach edukacji: przedszkolnej, szkolnej lub akademickiej, a na każdym z tych szczebli instytucja edukacyjna może prowadzić naukę połączoną z malarstwem, muzyką, tańcem, sztuką teatralną itp.¹

¹ A. Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, 2nd ed., Waxmann, Münster 2009; L. Burgess, N. Addison, *Contemporary Art in Schools: Why Bother?*, [w:] *Art Education 11–18: Meaning, purpose and direction*, ed. R. Hickman, 2nd ed., Continuum, London 2004, s. 15–38; J. Burton, R. Horowitz, H. Abeles, *Learning in and through the arts: Curriculum implications*, [w:] *Champions of change: The impact of the arts on Learning*, ed. E.B. Fiske, Teachers College, Columbia University, New York 1999, s. 35–46;

Niniejszy artykuł dotyczy roli sztuki oraz sposobów jej zastosowania w nauce języków obcych, a ściślej – w rozwoju umiejętności receptywnych i produktywnych dzieci uzdolnionych językowo w wieku wczesnoszkolnym. Celem analizy publikacji naukowych dotyczących omawianego tematu jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki wpływ na przyswajanie języka obcego ma nauczanie oparte na sztuce?
2. Jakie metody i techniki mogą być zastosowane w tego rodzaju nauczaniu dzieci?

Należy zaznaczyć, że chociaż omawiane problemy dotyczą nauki języka angielskiego, to jednak można je odnieść do nauki każdego języka obcego.

Wpływ sztuki na rozwój różnych umiejętności i zdolności

Badacze zajmujący się efektywnością uczenia się na podstawie sztuki wydają się potwierdzać pewną pozytywną zależność między tym rodzajem uczenia się a afektywnym i kognitywnym rozwojem ucznia. Taką zależność omawia James S. Catterall². Według tego autora rozwój afektywny w kontekście nauczania przez sztukę sprzyja zainteresowaniu nauką oraz podwyższa samoocenę, co z kolei wpływa na motywację i chęć próbowania nowych rzeczy oraz praktycznego zastosowania swoich umiejętności. Natomiast rozwój kognitywny w tym kontekście oznacza zwiększoną kreatywność, umiejętność wyrażania swoich myśli, doświadczeń i emocji, a także racjonalnego myślenia, co umożliwia uczniowi rozpoznawanie, rozróżnianie i porównywanie różnych elementów otaczającej go rzeczywistości, a przez to zrozumienie jej złożoności³.

Według wielu badaczy, np. Judith Burton, Roberta Horowitza, Hala Abelesa⁴, uczenie się oparte na sztuce pomaga w rozwijaniu umiejętności komunikowania się i współpracy z innymi uczniami, jak również z nauczycielami, co jest niezwykle ważne w nauce języka obcego⁵. Ponadto badacze są zgodni, że efektywność nauczania i uczenia się opartego na sztuce zależy od zamierzonego celu oraz zastosowanych metod i technik nauczania⁶.

J.S. Catterall, *Research on Drama and Theater in Education*, [w:] *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, ed. R.J. Deasy, Arts Education Partnership, Washington, DC, 2002, s. 58–62; *Arts as education*, eds. M.R. Goldberg, A. Phillips, Harvard Educational Review, Cambridge 1992.

² J.S. Catterall, *op. cit.*

³ Community Arts Training Institute, *Bringing artists and social service providers together to create and implement successful arts programming for the community*, 2001, <http://www.art-stl.com/cat.html> [dostęp: 19.05.2022].

⁴ J. Burton, R. Horowitz, H. Abeles, *op. cit.*

⁵ University of British Columbia, *Arts-based teaching and learning technologies*, Department of Curriculum Studies, University of British Columbia, Vancouver 2003.

⁶ P. Havé, *The Use of Art in English Language Teaching: developing learners' receptive and productive skills by engaging with masterpieces from classical to modern art*, Luxemburg 2013.

Korzyści i możliwości wynikające z nauki języka w powiązaniu ze sztuką

Poniżej omówione zostaną korzyści i możliwości wynikające z zastosowania sztuki w nauczaniu języka angielskiego (jak również każdego innego języka obcego) dzieci młodszych w wieku szkolnym.

Każdy nauczyciel języka obcego powinien wiedzieć, że efektywny proces uczenia się ma miejsce wtedy, gdy uczeń jest zaangażowany w znaczące, autentyczne czynności i zadania, a sztuka zawsze była skutecznym i cennym narzędziem w nauczaniu i uczeniu się języka obcego na wszystkich poziomach jego biegłości. Zaznajamianie uczniów z różnego rodzaju sztuką w połączeniu z nauką mówienia, czytania, pisania i słuchania jest zasadniczym elementem autentycznego użycia języka. Umiejętność opisanie i interpretowania tego, co się widzi, jest jedną z podstawowych umiejętności, którą uczący się języka obcego powinien rozwijać⁷.

Jaką rolę zatem spełnia włączenie sztuki do nauki języka angielskiego? Jak mówi stare powiedzenie: „Obraz wart jest tysiąca słów”. Daje to możliwość do zapoznania się ze słownictwem, które następnie może być użyte w opisie, ustnym i pisemnym, przedstawianej na obrazie lub fotografii sceny oraz jej kontekstu. Stosowanie materiałów wizualnych na lekcji języka obcego jest podstawową techniką, pozwalającą nauczycielowi uniknąć używania języka ojczystego. Stanowi ona główny wyróżnik metody bezpośredniego nauczania języka obcego (*direct method*)⁸.

Umiejętność opisanie tego, co się widzi, jest jedną z podstawowych umiejętności, którą uczący się języka obcego powinien rozwijać. Dlatego też opisywanie, wyjaśnianie, analizowanie i interpretowanie dzieł sztuki rozwija nie tylko umiejętność mówienia, lecz także wzbogaca wiedzę ucznia w danej dziedzinie⁹.

Ponadto, w opinii badaczy w dziedzinie neuropsychologii, połączenie aktywności artystycznej z poznawaniem leksyki aktywizuje pamięć długotrwałą, dzięki czemu uczniowie skuteczniej i trwalej pamiętają nowe słownictwo, co daje im możliwość łatwiejszego i skuteczniejszego jego użycia¹⁰.

⁷ L. Hetland, E. Winner, *The arts and academic achievements: What the evidence shows*, „Arts Education Policy Review” 2001, vol. 102, issue 5, s. 6.

⁸ S. Thornbury, *An A–Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*, Macmillan, Oxford 2006.

⁹ L. Burgess, N. Addison, *op. cit.*, s. 18.

¹⁰ R. Gower, D. Phillips, S. Walters, *Teaching Practice. A Handbook for Teachers in Training*, Macmillan, Oxford 2005, s. 70–71, cyt. za: P. Havé, *op. cit.* s. 12–13.

Rozwijanie kompetencji językowych dzieci uzdolnionych językowo

Nauczyciel nie powinien rozgraniczać rozwijania kompetencji językowych między uczniami uzdolnionymi i słabszymi, lecz rozwijać je u wszystkich uczniów. Jednak zauważywszy, że niektóre dzieci z łatwością i szybciej przyswajają przerabiany materiał oraz są bardziej dociekliwe, nauczyciel nie może pozostawić ich bez dodatkowego wsparcia.

Dzieci, które mają ponadprzeciętne zdolności lingwistyczne, posiadają podwyższony poziom intelektualnych, lingwistycznych i komunikacyjnych umiejętności oraz mają silną motywację do nauki. Charakteryzują się również szybszym tempem i łatwością przyswajania języka obcego, dociekliwością i wytrwałością w wykonywaniu zadań, a także kreatywnością w wyborze metod komunikacji w języku obcym w różnych formach¹¹.

Do rozpoznania i zdiagnozowania zdolności językowych może nie wystarczyć sama obserwacja nauczyciela, dodatkowo potrzebne mogą być rekomendowane formalne testy zdolności językowych, do których należą:

- Test Predyspozycji Językowych (TPJ) autorstwa Romana Kuliniaka,
- Test Zdolności Językowych (TZJ) stworzony przez Marcina Wojtowicza,
- Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych (TUNJO) autorstwa Jacka Rysiewicza¹².

Formy i techniki rozwijania zdolności językowych dzieci

Dzieci uzdolnione językowo, a zatem te, które przejawiają łatwość w przyswajaniu słownictwa, wykazują zdolności fonetyczne i umiejętność wysławiania się, uczą się języka obcego łatwiej i szybciej, a w konsekwencji chętniej, dlatego nauczyciel, pracując z takimi uczniami, powinien zwiększyć tempo nauczania, podwyższyć poziom trudności wykonywanych zadań, pogłębiać i poszerzać przerabiany materiał oraz stosować różnorodne materiały dydaktyczne, przede wszystkim takie, które stanowią wyzwanie dla ucznia i stymulują jego kreatywność i samodzielność w wykonywaniu zadań. Ważnym elementem jest rozmowa dotycząca zainteresowań i oczekiwań, co może być podstawą indywidualizacji nauczania, w którym uczeń może dokonywać wyboru zadań i ćwiczeń odpowiadających interesującym go kwestiom. Zadania i ćwiczenia powinny rozwijać w sposób zintegrowany cztery podstawowe umiejętności językowe: rozumienie

¹¹ A. Robinson, B. Shore, D. Enersen, *Best Practices in gifted education: An evidence-based guide*, Prufrock, Waco, TX, 2007.

¹² *Praca z uczniem uzdolnionym językowo. Porady i wskazówki dla nauczyciela ucznia szczególnie zdolnego*, ePedagogika.pl, 27.10.2022, <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/praca-z-ucniem-uzdolnionym-jezykowo.-porady-i-wskazowki-dla-nauczyciela-ucznia-szczegolnie-zdolnego-6345.html> [dostęp: 3.12.2022].

ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie, oraz stopniowo prowadzić do osiągnięcia w nich biegłości¹³.

Steven Krashen w swojej teorii przyswajania języka obcego¹⁴ twierdził, że najważniejszym elementem w uczeniu się języka jest *input*, czyli materiał językowy prezentowany uczniom. Powinien on być zrozumiały, interesujący i o jeden stopień wyższy, tzn. nieco trudniejszy od tego już przyswojonego. Autor przedstawił swą teorię wzorem $i+1$, gdzie „i” odpowiada nabytej wcześniej kompetencji językowej, a „+1” jest następnym etapem nauki języka. Uzdolnionym językowo uczniom można zaoferować *input* trudniejszy o 2 stopnie od tego znanego, czyli „i+2”, a nauczyciel powinien obserwować i sprawdzać, czy materiał nie jest zbyt trudny, a jeśli to konieczne, oferować pomocny *feedback*. Według Krashena zrozumiały *input* jest najlepiej przyswajany w interakcji językowej z osobami dobrze znającymi język. W takich sytuacjach uczniowie ponadprzeciętni mogą pełnić rolę „małych ekspertów językowych” w tzw. *scaffolding*, czyli interakcji językowej między uczniem słabszym a uczniem lepiej znającym język, który dostarcza *input* powyżej kompetencji uczniów słabszych, umożliwiając im podnoszenie swoich kompetencji lingwistycznych. Przez taką interakcję uczeń zdolniejszy czuje się doceniony i wyróżniony możliwością praktycznego wykorzystania swoich kompetencji językowych, co wpływa korzystnie na jego motywację do nauki, samoocenę i kreatywność.

Należy jednak pamiętać, że uczeń o ponadprzeciętnych zdolnościach językowych nie powinien być zbyt obciążony zadaniami i obowiązkami, bowiem może to mieć odwrotny skutek – obniżyć motywację i zapal do nauki. Dodatkowe zadania powinny być różnorodne, ciekawe i, zgodnie z teorią Krashena, trudniejsze od posiadanych kompetencji, a także zgodne z zainteresowaniami ucznia.

Zastosowanie sztuki w rozwijaniu zdolności językowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Ze względu na to, że jednymi z ulubionych zajęć dzieci są: rysowanie, malowanie oraz oglądanie kolorowych ilustracji i filmików dla nich przeznaczonych, połączenie tych aktywności z nauką języka obcego daje okazję do przyswajania języka na podstawie kreatywnego zadania rozwijającego równocześnie kompetencje językowe, jak i wrażliwość estetyczną oraz wiedzę o sztuce w zakresie dostosowanym do wieku ucznia.

Poniżej zaprezentowane zostaną przykłady integracyjnego zastosowania różnych form sztuki i nauki języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981.

Przykłady te można odnieść do nauczania dzieci zarówno uzdolnionych językowo, jak i tych nieposiadających takich umiejętności.

Pierwszoklasiści korzystają z podręczników do nauki języka angielskiego, które można traktować jako sztukę, bowiem nie tylko są bogato ilustrowane, ale także opierają naukę języka głównie na rysunkach, które w połączeniu z piosenkami tematycznie dobranymi do nich stanowią doskonałą pomoc dydaktyczną. Dzieci na bazie piosenek i rysunków uczą się słownictwa, a zadania polegające na słuchaniu piosenek, śpiewaniu oraz rysowaniu i opisywaniu rysunków uczą również pisowni poznanych słówek. W ten sposób, przez interaktywny kontakt ze sztuką wizualną i audialną, pobudzana jest u dzieci wyobraźnia i kreatywność, a użycie języka jest czymś naturalnym.

Dużą zaletą korzystania ze sztuki w klasie obcojęzycznej jest to, że można ją przekazywać i traktować w sposób niewerbalny, co jest szczególnie odpowiednie w sytuacjach, w których dzieci rozumieją więcej, niż potrafią same wyrazić, lub gdy werbalne użycie języka hamuje strach przed mówieniem na forum całej klasy.

Dzieci nieco starsze (2 i 3 klasa) korzystają z podręczników zaprojektowanych podobnie jak te dla 1 klasy, należących do tej samej serii. W nich także dominują rysunki, słuchanie tekstów lub krótkich opowiadań służących do nauki słownictwa, frazeologii, a także całych zdań. Tutaj również dzieci rysują na bazie bodźców wzrokowych i słuchowych oraz rozwijają umiejętność stosowania języka w autentycznej komunikacji, wykonując zadania typu: „Draw and label...”; „Make a poster of...” itp. Następnie, reagując na sztukę wizualną, uczniowie mogą np. uczyć się i ćwiczyć nazwy kolorów, przymiotniki dzierżawcze, czasowniki akcji, przyimki lokalizacji oraz słownictwo związane ze szkołą, domem, warunkami pogodowymi itd.

Jako materiały dodatkowe wspomagające naukę języka zintegrowaną ze sztuką na tym etapie nauczania mogą posłużyć książki z obrazkami dla dzieci, np. *The Very Hungry Caterpillar* autorstwa Erica Carle’a, która jest w sieci dostępna w wersji wizualnej i audialnej, czytanej przez autora książki. Jest ona doskonałym przykładem tego, jak książkę z obrazkami, czyli sztukę wizualną i werbalną, można wykorzystać na lekcji języka angielskiego, a także do pracy nad językiem w domu. Zadania do wykonania przed, podczas i po przeczytaniu mogą być zaprojektowane tak, aby ułatwić dzieciom zrozumienie powiązania sztuki z językiem oraz rozwijanie znajomości słownictwa języka angielskiego w obszarach takich jak: kolory, liczby, dni tygodnia, posiłki i żywność, a także pogłębianie znajomości tematyki biologicznej, np. wyjaśnienie przemiany gąsienicy w motyla. Poza tym, że książka sama w sobie jest dziełem sztuki, oferuje ona możliwości rysowania, kolorowania, opowiadania i przedstawiania scenek.

Drugą pozycją dydaktyczną godną polecenia jest książka z obrazkami pt. *Rosie's Walk* autorstwa Pata Hutchinsa, która także oferuje możliwości integracji nauki języka i sztuki. Cały tekst książki składa się tylko z jednego zdania: „Rosie

the hen went for a walk across the yard, around the pond, over the haystack, past the mill, through the fence, under the beehives and got back in time for dinner” [Kura Rosie poszła na spacer przez podwórkę, wokół stawu, stogu siana, obok młyna, przez ogrodzenie, pod ulami i wróciła akurat na kolację]. Tekst tej książki doskonale nadaje się do nauczania nazw różnych obiektów w krajobrazie wiejskim oraz przyimków miejsca. Dla ich lepszego zapamiętania dzieci mogą przygotować mapę drogi, jaką przebyła Rosie, zgodnie z instrukcją na bazie tekstu podawaną przez nauczyciela lub jednego z uczniów.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule rozważania teoretyczne oraz przykłady dotyczące integracji sztuki i nauki języka angielskiego, zarówno dzieci uzdolnionych językowo, jak i tych nieposiadających takich umiejętności, pokazały, że sztuka zdecydowanie ma swoje miejsce w nauczaniu i uczeniu się języka obcego i pełni doniosłą rolę w jego przyswajaniu. Sztuka stanowi wspaniałą pomoc dydaktyczną i jest punktem wyjścia dla wielu ćwiczeń i zadań językowych motywujących do autentycznego użycia języka i rozwijających u uczniów umiejętność kreatywnego myślenia i działania. Taka forma nauczania pełni ogromną rolę w kreowaniu kontekstu dla przyswajania języka w rzeczywistych lub zbliżonych do rzeczywistych sytuacjach.

Na podstawie przedstawionych rozważań można wysnuć następujące wnioski:

1. Kształcenie kompetencji w zakresie języka obcego dzieci uzdolnionych językowo implikuje wybór i realizację odpowiednich treści, form, metod i środków pedagogicznej interakcji.
2. Najbardziej interesujące dla dzieci uzdolnionych lingwistycznie wydają się zadania wymagające indywidualnej pracy nadzorowanej przez nauczyciela.
3. Praca nauczyciela z dziećmi o ponadprzeciętnych zdolnościach językowych powinna zapewnić edukacyjną przestrzeń dla aktywnego, swobodnego i kreatywnego rozwoju kompetencji językowych.
4. Jeśli w podręcznikach do nauczania języka obcego nie ma miejsca poświęconego nauczaniu dzieci ponadprzeciętnych językowo, nauczyciele powinni sami modyfikować materiały nauczania, dodając ćwiczenia i zadania podobne do tych proponowanych w artykule, jak również tworzyć swoje własne, dopasowane do celu lekcji.

Bibliografia

- Arts as education*, eds. M.R. Goldberg, A. Phillips, Harvard Educational Review, Cambridge 1992.
- Arts-based teaching and learning technologies*, Department of Curriculum Studies, University of British Columbia, Vancouver 2003.
- Bamford A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, 2nd ed., Waxmann, Münster 2009.
- Burgess L., Addison N., *Contemporary Art in Schools: Why Bother?*, [w:] *Art Education 11–18: Meaning, purpose and direction*, ed. R. Hickman, 2nd ed., Continuum, London 2004, s. 15–38.
- Burton J., Horowitz R., Abeles H., *Learning in and through the arts: Curriculum implications*, [w:] *Champions of change: The impact of the arts on Learning*, ed. E.B. Fiske, Teachers College, Columbia University, New York 1999, s. 35–46.
- Catterall J.S., *Research on Drama and Theater in Education*, [w:] *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, ed. R.J. Deasy, Arts Education Partnership, Washington, DC, 2002, s. 58–62.
- Community Arts Training Institute, *Bringing artists and social service providers together to create and implement successful arts programming for the community*, 2001, <http://www.art-stl.com/cat.html> [dostęp: 19.05.2022].
- Havé P., *The Use of Art in English Language Teaching: developing learners' receptive and productive skills by engaging with masterpieces from classical to modern art*, Luxemburg 2013.
- Hetland L., Winner E., *The arts and academic achievements: What the evidence shows*, „Arts Education Policy Review” 2001, vol. 102, issue 5, s. 3–6.
- Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981.
- Moore C.R., Koller J.A., Arago M.K., *The Role of Art in Language Learning*, „Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching” 1994, vol. 2, s. 74–84.
- Pełczyńska A., *Wpływ pisania kreatywnego na rozwój sprawności dialogowych w języku angielskim* [rozprawa doktorska], promotor: prof. zw. dr hab. J. Iluk, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.
- Praca z uczniem uzdolnionym językowo. Porady i wskazówki dla nauczyciela ucznia szczególnie zdolnego*, ePedagogika.pl, 27.10.2022, <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/praca-z-uczniem-uzdolnionym-jezykowo.-porady-i-wskazowki-dla-nauczyciela-ucznia-szczegolnie-zdolnego-6345.html> [dostęp: 3.12.2022].
- Robinson A., Shore B.M., Enersen D., *Best Practices in gifted education: An evidence-based guide*, Prufrock, Waco, TX, 2007.
- The Arts and School Reform: Lessons and Possibilities From the Annenberg Challenge Arts Projects*, Annenberg Institute for School Reform at Brown University, Providence, RI, 2003.
- The Concise Oxford Dictionary of Art and Artists*, ed. I. Chilvers, 3rd ed., Oxford University Press, Oxford 2003.
- Thornbury S., *An A–Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*, Macmillan, Oxford 2006.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-011

Data wpłyńięcia: 3.12.2022

Data akceptacji: 26.10.2023

AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA I UZDOLNIENIA SPORTOWE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

Andrzej Rokicki

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0001-5074-0515>

Streszczenie

Artykuł jest analizą uzdolnień sportowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Aktywność ruchowa stanowi w życiu młodych ludzi ogromną wartość, szczególnie w czasach, kiedy z różnych przyczyn zaczyna ona zanikać

W artykule podkreślono, że sport i aktywność fizyczna to jedno z najbardziej niedocenianych instrumentów zmiany społecznej. Odgrywają one ważną rolę kulturową i zdrowotną. Wspólna pasja i uniwersalne zasady są naturalnie powiązane z edukacją, której w tym zakresie nigdy nie będzie za dużo.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, sport, zdolność, uzdolnienia, talent, zabawa, edukacja prozdrowotna, zdrowie

Physical activity and sports talents of preschool and early school children Abstract

The article is an analysis of the sports talents of preschool and early school children. Physical activity is of great value in the lives of young people, especially in times when, for various reasons, this activity begins to disappear.

The article emphasizes that sport and physical activity are one of the most underestimated instruments of social change. They play an important cultural and health role. A shared passion and universal principles are naturally associated with education which will never be too much in this area.

Key words: physical activity, sport, capability, abilities, talent, play, pre-health education, health

Wprowadzenie

„W ciągu długiej historii ludzkości warunki zmuszały człowieka do bycia aktywnym. Sprawność fizyczna stanowiła ważny element przetrwania, gdy trzeba było polować na dzikie zwierzęta, uprawiać ziemię czy zbudować bezpieczne schronienie. Zmieniło się to, gdy pojawiły się pierwsze zmotoryzowane pojazdy, elektronika i nowe nisze zawodowe oparte raczej na pracy umysłowej niż wysiłku fizycznym. Ludzie zaczęli przystosowywać się do nowego, bardziej siedzącego stylu życia. Do tak znacznego ograniczenia ruchu nie przyzwyczyli się jednak nasze ciała”¹.

Niewystarczająca aktywność fizyczna, tak bardzo odczuwalna we współczesnych społeczeństwach, jest powszechnie uważana za decydujący, negatywny czynnik wpływający na zdrowie i samopoczucie ludzi². Można wymienić wiele przyczyn zbyt małej aktywności fizycznej młodych osób. Proces ten uwidacznia się w ostatnich latach coraz wyraźniej i daje wymierne, negatywne skutki dotyczące kondycji fizycznej, zdrowia i samopoczucia dzieci w Polsce. Do najczęściej występujących czynników, które determinują zbyt małą aktywność ruchową dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, należy zaliczyć:

- Zmiany w sposobie przemieszczania się młodych ludzi, coraz częstsze i powszechniejsze wykorzystywanie samochodów (dowożenie dzieci do przedszkola, szkoły), elektrycznych rowerów i hulajnóg, wind. Efektem tego w krajach wysoko rozwiniętych jest znaczne ograniczanie w chodzeniu i bieganiu, które to czynności są niezbędne do właściwego i prawidłowego rozwoju fizycznego dzieci.
- Lęk rodziców o bezpieczeństwo swoich dzieci. Obawa ta często powoduje, że młodzi ludzie w niewielkim stopniu poruszają się samodzielnie, idąc lub jadąc rowerem do szkoły, klubu sportowego czy domu kultury, w których doskonalą, kształtują i rozwijają swoje pasje. W związku z obawami rodziców, opiekunów są tam dowożeni przez osoby dorosłe mechanicznymi środkami transportu.
- Zanikanie odpowiednich, pozytywnych i wspierających wzorców i postaw ze strony osób odpowiedzialnych za krzewienie kultury fizycznej wśród dzieci,

¹ A. Lipiarz, *5 pytań i odpowiedzi na temat aktywności fizycznej*, EUPHIRE, 23.10.2022, <https://euphire.pl/artukul/5-pytan-i-odpowiedzi-na-temat-aktywnosci-fizycznej> [dostęp: 26.10.2023].

² K.L. Piercy, R.P. Troiano, R.M. Ballard, S.A. Carlson, J.E. Fulton, D.A. Galuska, S.M. George, R.D. Olson, *The Physical Activity Guidelines for Americans*, „JAMA” 2018, vol. 20, no. 19, s. 2020–2028.

z uwzględnieniem rodziców. W XXI w. nastąpiła znaczna zmiana w sposobie spędzania wolnego czasu. Przyczynia się do tego w dużej mierze szybki i dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii. Codzienne korzystanie z komputerów, smartfonów, oglądanie programów w telewizji zajmuje dzieciom wiele godzin. Rodzice często sami nakłaniają swoje pociechy do nadmiernego używania wymienionych urządzeń. Pomimo faktu, że dzieci w wieku przedszkolnym i w początkowych klasach szkoły podstawowej lubią ruch, to bez wsparcia ze strony środowiska domowego nawet najlepszy animator, trener, nauczyciel dążący do wpojenia aktywności ruchowej u dzieci będzie miał z tym trudności.

- Niewystarczający dostęp do hal sportowych, boisk, basenów i innych elementów infrastruktury sportowo-rekreacyjnej, szczególnie w małych miastach i na wsi. Brak odpowiedniej infrastruktury, w tym bezpiecznych i bezkolizyjnych ścieżek do uprawiania marszów lub biegów, tras dla rowerów, terenów służących do uprawiania aktywnej rekreacji. Często korzystanie z infrastruktury sportowo-rekreacyjnej nawet dla młodych ludzi jest odpłatne, a w konsekwencji mniej dostępne dla rodzin o niższym statusie ekonomicznym. Brak odpowiedniej ilości pieniędzy sprawia, że wielu rodziców nie stać na rozwijanie sportowych pasji oraz aktywności swoich dzieci. Większość dyscyplin sportowych i ich uprawianie wymaga w dzisiejszych czasach nakładów finansowych. Przykładem może być tu tenis ziemny czy pływanie. Aby uprawiać te dyscypliny, trzeba zakupić rakietę, zapłacić za kort, trenera, wynająć tor na basenie pływackim. Wymaga to dużych nakładów finansowych, które dla wielu rodzin i dzieci są nieosiągalne.
- Brak odpowiedniej realizacji zajęć ruchowych oraz lekcji wychowania fizycznego w szkołach, a także niezbyt liczna oferta bezpłatnych pozalekcyjnych zajęć sportowych. Spowodowane jest to brakiem dostępu do sal gimnastycznych, często przeciążonych liczbą ćwiczących na nich grup dzieci, nie mówiąc już o powszechnym dostępie do nich w dni wolne od lekcji.
- Nieuczęszczanie bądź bardzo mała aktywność dużej grupy dzieci na lekcjach wychowania fizycznego ze względu np. na słabą sprawność ogólną lub otyłość i obawę o ośmieszenie się przed rówieśnikami. Zjawisko to nasiliło się po pandemii COVID-19. Długofalowe przebywanie w izolacji doprowadziło do zmiany nawyków i zmniejszenia się fizycznej aktywności dzieci.

Omawiając aktywność fizyczną dzieci, należy odpowiedzieć na pytanie, czym jest aktywność fizyczna i dlaczego jest ona tak istotna oraz jaki ma wpływ na zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci. Aktywność fizyczna jest najczęściej określana jako możliwość i zdolność do intensywnego działania, przy czym „ruchy całego ciała lub jego części wywołane są pracą mięśni szkieletowych”³.

³ *Aktywność fizyczna* [hasło], *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 69.

Jak można wnioskować na podstawie opracowań wytycznych Światowej Organizacji Zdrowia „u dzieci i młodzieży, aktywność fizyczna przynosi korzyści w postaci następujących efektów dla zdrowia: poprawa sprawności fizycznej (wydolność krążeniowo-oddechowa i kondycja mięśni), zdrowia kardiometabolicznego (ciśnienie krwi, dyslipidemia i insulinooporność), zdrowia kości, funkcji poznawczych (wyniki w nauce, funkcje wykonawcze), zdrowia psychicznego (zmniejsza objawy depresji); i zmniejsza otyłość”⁴. Aktywność fizyczna ma więc wieloraki, pozytywny wpływ na stan zdrowia i rozwój dzieci w wieku przed-szkolnym oraz wczesnoszkolnym. Dzięki niej rozwijane są cechy motoryczne takie jak: zwinność, gibkość, zręczność, szybkość czy równowaga. Należy organizować zajęcia ruchowe w różnorodnych miejscach, zarówno wewnątrz budynków, jak i na świeżym powietrzu, niezależnie od pory roku i panującej pogody, aby dzieci przyzwyczajały się do regularnego ruchu, dotleniały oraz hartowały swoje organizmy. Regularne ćwiczenia fizyczne stanowią najbardziej dostępną i jedną z najskuteczniejszych metod na poprawę szeregu problemów zdrowotnych spowodowanych niezdrowym stylem życia współczesnej cywilizacji. Siedzący tryb życia, unikanie aktywności fizycznej i uprawiania sportu przyczyniają się do zaburzeń rozwojowych, problemów z postawą, nerwic, otyłości, osłabienia mięśni, zapaść, cukrzycy, chorób sercowo-naczyniowych oraz innych chorób cywilizacyjnych.

Dlaczego w historii ludzkości jedne epoki są nasycone aktywnością fizyczną i ruchem, czasem aż do przesytu, w innych zaś sport spychany jest na drugi plan? Ludzkość od początków jej dziejów stale poszukuje, dąży do zmian w każdej dziedzinie, nieprzerwanie tworzy. Czy zatem postęp w aktywności fizycznej oraz sportowej jest możliwy i może dotyczyć dzieci zdolnych i uzdolnionych uczęszczających obecnie do polskich szkół? Na to pytanie należy odpowiedzieć twierdząco. Niewątpliwie taki postęp jest możliwy. Które z dzieci mogą zatem osiągać najlepsze wyniki sportowe? Odpowiedź jest dosyć oczywista – te, które obdarzone są dużą sprawnością, ale największe, wybitne osiągnięcia będą zazwyczaj zarezerwowane przede wszystkim dla dzieci uzdolnionych i utalentowanych sportowo.

Dzieci zdolne, uzdolnione i utalentowane

Pojęcie zdolności jest bardzo wieloznaczne. Za zdolne można uznać dziecko, które np.: ładnie rysuje, szybko uczy się różnych treści na pamięć, radzi sobie z matematyką, posiada koordynację ruchową, dobrze gra w gry zespołowe, a w testach inteligencji uzyskuje wyniki powyżej średniej. Dziecko zdolne

⁴ *Wytyczne dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*, Biuro Regionalne WHO na Europę, Kopenhaga 2021, s. 3, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1> [dostęp: 20.10.2023].

osiąga również zadawalające wyniki w trakcie swojej edukacji szkolnej oraz pozaszkolnej.

W literaturze z zakresu pedagogiki i psychologii można zaobserwować różne próby stworzenia definicji oraz opisu pojęcia zdolności. Wielu badaczy podejmowało się próby usystematyzowania terminologii związanej z uzdolnieniami i talentem. Wśród polskich uczonych byli to m.in.: Wincenty Okoń, Janusz Reykowski, Włodzimierz Szewczuk, Teresa Giza, Eugeniusz Piotrowski i Wiesława Limont, natomiast z zagranicznych badaczy można wymienić np. Herberta Spencera, Franza Mönksa, François Gagné, Williama Sterna, Lete Hollingworth, Roberta Sternberga.

Limont, szukając odpowiedzi na pytanie, jacy są uczniowie zdolni, uważa, że „dzieci szczególnie zdolne bardzo wcześnie ujawniają wysoki poziom rozwoju zdolności intelektualnych lub kierunkowych. Zdolności te manifestują się zainteresowaniem i aktywnością w określonej dziedzinie, szybszym tempem uczenia się i pasją w poznawaniu problemów z konkretnej dyscypliny. Jednakże za przyspieszony rozwój zdolności intelektualnych lub kierunkowych dziecko może zapłacić wysoki rachunek w postaci poważnych problemów rozwojowych w sferze emocjonalnej i społecznej”⁵.

Młode osoby, które obdarzone są zdolnościami intelektualnymi lub kierunkowymi, niejednokrotnie mogą wykazywać takie zachowania jak: nieprzystępność (są zamknięte w sobie), potrafią być bardzo krytyczne wobec siebie oraz swoich działań, często też są uparte w dążeniu do wybranego celu.

Dziecko prezentujące szerokie uzdolnienia na etapie przedszkolnym, a następnie wczesnoszkolnym, wyróżnia się łatwością w zapamiętywaniu i przyswajaniu wiedzy, jest spostrzegawcze, szybko rozumie złożoność różnych zagadnień, wykazuje intensywne zainteresowanie światem dookoła siebie i zadaje liczne pytania świadczące o jego dociekliwości.

W 1983 r. amerykański psycholog Howard Gardner zaprezentował teorię inteligencji wielorakich, która odmieniła sposób, w jaki psycholodzy i pedagodzy rozumieją zdolności oraz metody uczenia się. Gardner zakwestionował dominujące do tego czasu teorie, wprowadzając koncepcję, według której istnieją rozmaite, unikatowe dla każdej osoby sposoby poznawania świata. Kluczowym założeniem jego teorii jest przekonanie, że umiejętności poznawcze i kompetencje człowieka najlepiej definiuje się przez pryzmat różnych talentów, zdolności czy umiejętności intelektualnych, określanых mianem inteligencji. Gardner wyróżnił kilka jej rodzajów. Zaliczał do nich:

- inteligencję językową, która odnosi się do wszystkich umiejętności powiązanych z czytaniem, pisanem, wypowiedzaniem się oraz zachodzącym procesem myślowym za pomocą słów;

⁵ W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 126–127, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/879/psychol_wych_stan_na_ramionach.pdf?sequence=1 [dostęp: 21.09.2023].

- inteligencję matematyczno-logiczną polegającą na umiejętnościach logicznego rozumowania, dokonywania obliczeń, szczegółowej analizy zjawisk oraz formułowania na ich podstawie trafnych wniosków;
- inteligencję przestrzenną przejawiającą się przez umiejętności takie jak malowanie, wizualizacja kształtów trójwymiarowych, zwracanie uwagi na detale, identyfikacja twarzy lub scen;
- inteligencję muzyczną przejawiającą się w umiejętnościach gry na różnych instrumentach, poczuciu rytmu, umiejętności tworzenia piosenek, ich śpiewania;
- inteligencję przyrodniczą przejawiającą się w dbaniu o otaczające nas środowisko oraz w łatwości rozpoznawania i nazywania świata roślin i zwierząt;
- inteligencję cielesno-kinestetyczną polegającą na umiejętnym wykorzystaniu własnego ciała do udziału w grze i w rywalizacji sportowej, wyrażania emocji podczas ruchu (tańca, baletu);
- inteligencję interpersonalną, która pomaga rozpoznawać pragnienia i zamiary innych osób; inteligencja ta winna uczyć umiejętnego nawiązywania relacji międzyludzkich;
- inteligencję intrapersonalną, która powinna dawać wiedzę o własnych stanach emocjonalnych, umiejętność ich rozróżniania, określania i nazywania; posiadanie tej inteligencji pozwala ludziom zrozumieć siebie⁶.

Znanym modelem dotyczącym i opisującym zdolności jest koncepcja autorstwa Josepha S. Renzulliego, która opiera się na przekonaniu, że predyspozycje składają się z trzech wzajemnie oddziałujących pierścieni. W tym modelu osoby zdolne wykazują interakcję między nadzwyczajnym poziomem inteligencji lub specjalnymi uzdolnieniami (pierścień pierwszy), poziomem zaangażowania w zadanie (pierścień drugi), a także poziomem zdolności twórczych (pierścień trzeci). Nadzwyczajna inteligencja i specjalne uzdolnienia zazwyczaj są diagnozowane przy użyciu testów. Jednak jeśli zwrócimy uwagę na trzeci komponent, czyli zaangażowanie, to Renzulli podkreśla, że istnieje wiele czynników, które wpływają na ten element. Obejmują one motywację, wytrwałość, determinację, ciężką pracę, pewność siebie, samozaparcie i wiarę w siebie⁷.

Koncepcję Renzulliego wzbogacił Mönks, wprowadzając Wieloczynnikowy Model Zdolności. W tym modelu umiejscowił on komponenty zdolności w kontekście społecznym i zwrócił szczególną uwagę na wpływ trzech kluczowych środowisk na rozwijanie zdolności jednostki, tj. środowisk: rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego. Środowiska te wzajemnie oddziałują i kształtują funkcjonowanie i rozwój jednostki w zakresie zdolności.

⁶ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

⁷ J.S. Renzulli, *What makes giftedness?: Reexamining a definition*, „Phi Delta Kappan” 2011, vol. 92, issue 8, s. 81–88.

Z kolei Popek opracował model zdolności opierający się na trójstopniowej koncepcji, składającej się z uzdolnień intelektualnych, uzdolnień twórczych i uzdolnień specjalnych. Jednakże w swym modelu uwzględnił on również interakcje między tymi komponentami i pewnymi aspektami osobowościowymi, takimi jak emocje i motywacja (czynniki endogenne), a także otoczenie i warunki środowiska (czynniki egzogenne). Jego zdaniem te dwie grupy czynników – zarówno te wynikające z wewnętrznych procesów, jak i te wynikające z oddziaływań zewnętrznych – odgrywają kluczową rolę w wywołaniu, pobudzeniu i rozwinięciu zdolności. Według Popka wymienione elementy modelu mają istotne znaczenie dla dalszego wzmacniania talentu. Posiadanie wybitnych zdolności intelektualnych jest pewnego rodzaju predyspozycją, która determinuje skuteczność działania jednostki w konkretnej dziedzinie. Ponadto należy zauważyć, że owe zdolności mogą być zmienne i ulegać dynamicznym przemianom. Taki stan rzeczy może być uwarunkowany zarówno czynnikami osobowościowymi, jak i warunkami środowiskowymi⁸.

Wybitny polski dydaktyk Czesław Kupisiewicz opisał ucznia zdolnego jako „jednostkę charakteryzującą się wysokim poziomem zdolności ogólnych i specjalnych, twórczą wyobraźnią, łatwością uczenia się, szerokimi zainteresowaniami oraz dużą rolą samokrytycyzmu i pracowitością”⁹. Zgodnie z podejściem Kupisiewicza uzdolnienia powinny być ściśle związane z określoną dziedziną lub obszarem, w którym się manifestują, co pozwala nam mówić o uzdolnieniach specjalnych. To właśnie specyficzne uzdolnienia umożliwiają osobom, które je posiadają, osiąganie wybitnych rezultatów w danej dziedzinie czy wybranych aktywnościach. Według Limont uzdolnienia to „zdolności kierunkowe często określane jako uzdolnienia specjalne lub talent, czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności”¹⁰.

Aby osoba mogła osiągnąć wybitność, np. w sporcie, matematyce, muzyce, musi dysponować nie tylko specjalnymi uzdolnieniami, ale również odpowiednimi cechami charakteru i osobowości, a w przypadku sportu – również predyspozycjami fizycznymi.

Pojęcie uzdolnień jest niewątpliwie bardziej złożone i bogatsze treściowo niż samo pojęcie zdolności. Uczeń, który uzyskuje wysokie oceny z większości nauczanych przedmiotów, może być uznany za zdolnego do przyswajania wiedzy. Natomiast osoba uzdolniona zazwyczaj odnosi sukcesy i osiąga wysokie wyniki tylko w wybranych dziedzinach, co może powodować trudności

⁸ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

⁹ *Uczeń zdolny* [hasło], [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 184.

¹⁰ W. Limont, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 17.

w innych obszarach życia. Ludzi uzdolnionych w wielu dziedzinach spotykamy tak naprawdę niezbyt często.

Geneza uzdolnień jest tematem skomplikowanym i trudnym do zmierzenia. Wrodzone predyspozycje wpływają na nasz rozwój i ewolucję uzdolnień, ale nie są ich jedynym determinantem. Rozwój uzdolnień wymaga systematycznej, cierpliwej pracy. Jest to proces bardzo indywidualny.

Dziecko uzdolnione sportowo nie osiągnie wybitnych wyników wyłącznie dzięki predyspozycjom, zarówno wrodzonym, jak i nabytym. Musi te uzdolnienia w sobie odkryć, wzmocnić, co często następuje dzięki wsparciu rodziców, nauczycieli i trenerów. Istotna jest odpowiednia, systematyczna praca nad rozwijaniem tych uzdolnień. Różnice, jakie występują między ludźmi w budowie somatycznej – wadze i wzroście, a przede wszystkim w układzie nerwowym, są podwaliną, fundamentem dla ewolucji specjalnych uzdolnień. Te różnice, określane jako wrodzone predyspozycje do uzdolnień, są kluczowe dla rozwoju np. zdolności sportowych.

Ważnym terminem wiążącym się z pojęciem uzdolnienia jest talent. Aby lepiej je zrozumieć, należy przytoczyć piramidę rozwoju talentu autorstwa Jane Piirto. Zgodnie z tą teorią każde dziecko przychodzi na świat z określonymi predyspozycjami genetycznymi, które kształtują jego strukturę biopsychiczną i mają bardzo istotny wpływ na rozwój zdolności w późniejszym dorosłym życiu. W piramidowym modelu rozwoju talentu na najniższym poziomie znajdują się czynniki genetyczne. Następnie umiejscowione są cechy charakteru, w tym dopuszczanie do siebie przeżywania nowych doświadczeń, pasja, zaangażowanie, dążenie do obranego celu, umiejętność bycia kreatywnym, odporność na sytuacje stresogenne, umiejętność podejmowania ryzyka oraz efektywność w działaniu. Inteligencja, której pożądaną poziom może się różnić w zależności od rodzaju talentu, tworzy następną warstwę. Na wierzchołku piramidy znajduje się talent definiowany jako wyjątkowe uzdolnienia specjalistyczne wyrażane w określonych dziedzinach i aktywnościach. Jeśli zaistnieją wymienione wyżej elementy i będą one ze sobą harmonizować i wzajemnie się przenikać, to wytworzą się warunki sprzyjające rozwojowi talentu do poziomu najbardziej odpowiedniego dla danej osoby. Według Piirto niezbędnym warunkiem jest sytuacja, w której dana osoba znajduje się w środowisku wspierającym i stymulującym jej rozwój. Środowisko to obejmuje wzajemnie oddziałujące na siebie sfery, takie jak: dom rodzinny, społeczność szkolna, społeczeństwo ze swoimi wytworami kultury. Znaczenia nabiera także płeć oraz czynniki przypadkowe. Oddziaływanie środowiska może mieć charakter pozytywny, wspierający rozwój zdolności, lub negatywny, ograniczający rozwój jednostki¹¹.

¹¹ *Ibidem*, s. 70–73.

Talent sportowy

Talent sportowy to szczególna zdolność lub predyspozycja fizyczna, motoryczna i umysłowa danej osoby, która daje szansę do osiągnięcia wybitnych wyników w konkretnej dyscyplinie sportowej. Jest to kompleksowa cecha, która obejmuje wiele aspektów i determinuje zdolność jednostki do sięgania po sukcesy w wybranym sporcie. Truizmem byłoby stwierdzenie, że sam talent sportowy zauważony w młodości wystarczy, aby w późniejszych latach być człowiekiem uzyskującym wybitne wyniki i osiągnięcia. Droga do sukcesu jest bowiem okupiona wieloma latami ciężkiego i systematycznego treningu oraz bardzo wieloma wyrzeczeniami. Na końcowy efekt ma wpływ szereg czynników, do których należy zaliczyć wiek, w jakim dzieci rozpoczynają kształtowanie swojego talentu, miejsce, gdzie to robią (szkoła, klub sportowy, indywidualny trening pod opieką specjalisty), wzrost poziomu przygotowania, motywacje do kształtowania swojego talentu, warunki bytowe oraz wiele innych.

W Polsce większość sportowców rozpoczynała swoją sportową drogę do danej dyscypliny już w dzieciństwie na podwórku, bawiąc się z przyjaciółmi, lub też podczas zajęć wychowania fizycznego w szkole. Pierwsze kroki w profesjonalnym klubie sportowym stawiane były zazwyczaj niedługo później, najczęściej między siódmym a dziesiątym rokiem życia. Dołączenie do klubu w wieku późniejszym jest raczej odstępstwem, które potwierdza zasadę, że osoby mające naturalne skłonności do określonej dyscypliny sportowej zwykle rozpoczynają treningi już we wczesnym dzieciństwie. Powyższe stwierdzenia wskazują wyraźnie na etapowość kształtowania i rozwoju talentu sportowego¹². W tym miejscu zasadne wydają się pytania: jak rozpoznać u dzieci talent sportowy? jak nie przeoczyć właściwego momentu do jego rozwijania? w jaki sposób wspierać młodych adeptów, aby kontynuowali swoje pasje w późniejszym wieku? Należy się tutaj odnieść do koncepcji rozwoju talentu Piirito, gdzie swoje główne role mają do odegrania rodzina, środowisko społeczne i społeczeństwo ze swoimi wytworami, także tymi dotyczącymi aktywności fizycznej i sportu. Poszukując bardziej konkretnych prób odpowiedzi, Tomasz Seweryniak oraz Łukasz Panfil sformułowali kilka propozycji, które pokazują, w jaki sposób postępować z utalentowanymi młodymi ludźmi, aby nie zaprzepaścić ich sportowego talentu. Oto one:

- „Nie powinno przeprowadzać się selekcji na etapie doboru dzieci do sportu.
- Jednym z podstawowych wyznaczników tego, czy danego zawodnika można uznać za utalentowanego, powinno być to, czy począwszy od drugiego etapu rozwoju staje się on czołowym zawodnikiem klubowym.
- Zmiana klubu na kolejnych etapach ścieżki rozwoju powinna wynikać z dążenia do podnoszenia swoich kompetencji sportowych oraz rywalizowania

¹² Z. Naglak, *Kształcenie gracza na podstawowym etapie*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Wrocław 2010.

z coraz lepszymi zarówno partnerami, jak i przeciwnikami, kluby sportowe natomiast więcej uwagi powinny zwracać na prowadzenie selekcji.

- Trenerzy, ale też sami zawodnicy, powinni wcześniej i w sposób bardziej zracjonalizowany przyswajać wiedzę ogólną i specjalistyczną.
- Powinno się kłaść większy nacisk na podnoszenie kompetencji młodych zawodników w zakresie monitorowania samorozwoju¹³.

Dostrzegając wielorakie aspekty talentu sportowego, powinniśmy jako członkowie odpowiedzialnego społeczeństwa zrobić wszystko, aby zachęcać do aktywności fizycznej młodych, ale także wpływać na jej propagowanie wśród dorosłych. I nieustannie edukować o korzyściach płynących z podejmowania tej aktywności. W obecnej rzeczywistości przepełnionej nadmiernym korzystaniem z wytworów nowoczesnych technologii, brakiem odpowiedniej ilości ruchu, zmianą sposobu odżywiania i spędzania wolnego czasu takie powszechne propagowanie aktywności fizycznej, sportu będzie się szybko zwracać zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Zauważmy, ile prawdy znajduje się w znanym powiedzeniu „w zdrowym ciele zdrowy duch”. A jeśli ludzie tworzący społeczeństwo będą zdrowi, to konsekwencją tego będzie zwiększona aktywność fizyczna i w rezultacie pojawianie się talentów na miarę wielkich sportowych mistrzów.

Aktywność fizyczna, jej znaczenie i rola dla rozwoju oraz zdrowia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Aktywność fizyczna od zarania dziejów była nieodzowną częścią życia ludzi. Przez wiele tysięcy lat ruch i rozwijane przez uprawianie aktywności fizycznej umiejętności pozwalały ludziom niejednokrotnie przetrwać w trudnych warunkach, zdobywać pożywienie, bezpiecznie oddalić się od grożącego niebezpieczeństwa. Aktywność fizyczna stanowi nieodłączną, fizjologiczną potrzebę ludzkiego organizmu, obecną na każdym etapie życia i manifestującą się przez różnorodne formy działania. Aktywność fizyczna powoduje, że organizm dziecka jest przez nią wyposażony w mechanizmy potrzebne do właściwego rozwoju. Jej znaczenie nabiera wyjątkowej wagi w przypadku dzieci, które przechodzą przez okres intensywnego wzrostu, wzmacniania siły oraz nieustannego rozwijania umiejętności motorycznych takich jak zwinność, szybkość i gibkość. Naturalna potrzeba ruchu u najmłodszych jest odzwierciedleniem nieświadomego dążenia do jej zaspokojenia. Aktywność fizyczna odgrywa kluczową rolę zarówno w rozwoju fizycznym, jak i rozwoju emocjonalnym. Jest również nieodzowna do utrzymania dobrego stanu zdrowia oraz pozytywnego samopoczucia na każdym

¹³ T. Seweryniak, Ł. Panfil, *Wybrane uwarunkowania rozwoju talentów sportowych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2014, https://www.researchgate.net/publication/287944358_Wybrane_uwarunkowania_rozwoju_talentow_sportowych [dostęp: 22.08.2023].

etapie życia. Już w przedszkolu większość dzieci bywa włączana w podstawowe formy ruchowe oraz aktywności fizyczne. Są to spacery spełniające określone cele, które powinny się odbywać w terenach zielonych: parkach, skwerach, lasach.

Obok spacerów wielki wkład w rozwój fizyczny, a także społeczny i psychiczny wnoszą różnorodne zabawy. Krzysztof Zuchora w następujący sposób opisuje znaczenie zabawy: „daje dziecku tę pełnię życia, której ono potrzebuje. Jest dla niego źródłem radości, odpoczynkiem i pracą, myśleniem i zmyśleniem, twórczością, fantazją i realizmem, działaniem na niby, które jednak w momencie stawania się jest najprawdziwszą realnością. Zabawa wpływa bezpośrednio na rozwój psychiczny dziecka, w tym na kształtowanie jego potrzeb i motywacji oraz przewycięzania egocentryzmu”¹⁴. Zabawa stanowi fundament rozwijających się zdolności poznawczych i jest jednocześnie wyrazem postępu w rozwoju społecznym dzieci. Ma również istotne znaczenie dla rozwoju motorycznego dziecka, obejmując zarówno motorykę małą, jak i dużą. Odkrywanie i eksploracja nowych doświadczeń są naturalnymi potrzebami każdego dziecka, a zabawa pełni kluczową rolę w tym procesie. Dziecko samoistnie pragnie się bawić, a od dorosłych zależy, czy ten naturalny trend będzie pielęgnowany. Dobra zabawa to taka, którą dzieci uważają za atrakcyjną, budzącą ich zainteresowanie, przyciągającą ich uwagę i przynoszącą radość. Musi być ona przede wszystkim dobrowolna, ponieważ kiedy dziecko jest do niej zmuszane, traci ona swoją istotę. Warto dostrzec, że motywacja dziecka odgrywa kluczową rolę, dlatego też aktywności powinny być dostosowane do możliwości dzieci w zależności od ich wieku¹⁵.

Gry i zabawy ruchowe pełnią niezastąpioną rolę w rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, stanowiąc istotny, a nawet kluczowy element edukacji przez ruch. Są one nie tylko niewyczerpalnym źródłem radości i beztroskiej zabawy, ale również stanowią bazę dla wszechstronnego rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego oraz poznawczego młodych ludzi. Z fizycznego punktu widzenia gry i zabawy ruchowe stymulują rozwój psychomotoryczny dzieci, poprawiają ich koordynację ogólną, doskonałą równowagę oraz stają się załącznikiem do pierwszych prób kształtowania siły. Wpływają na prawidłowy i harmonijny rozwój układu kostno-mięśniowego i układu krążenia, a także istotnie przyczyniają się do uzyskania w późniejszym życiu prawidłowych nawyków ruchowych. Na poziomie emocjonalnym aktywność fizyczna jest źródłem pozytywnych emocji, pomaga w zwalczaniu stresu i buduje odporność psychiczną. Gry i zabawy ruchowe uczą dzieci wyrażania emocji, radzenia sobie

¹⁴ K. Zuchora, *Nauczyciel i wartości: z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego: Spółka Wydawnicza Heliodor, Warszawa 2009, s. 127.

¹⁵ M. Chojak, I. Grochowska, K. Jurzysta, M. Mełgieś, A. Karpińska, *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1, s. 235–252.

z frustracją oraz rozwijają umiejętność pracy zespołowej i współzawodnictwa w zdrowy sposób. W wymiarze społecznym sprzyjają integracji grupy, ucząc dzieci zasad fair play, współpracy i wzajemnego szacunku. Dzięki nim dzieci uczą się przestrzegania reguł, rozumienia pozycji lidera i aktywnego, kreatywnego uczestnictwa w grupie, co jest niezbędne w społecznym funkcjonowaniu. W kontekście edukacji przez ruch, gry i zabawy ruchowe są nieocenionym narzędziem wspierającym rozwój dziecka na wielu płaszczyznach, jednocześnie kładąc podwaliny dla zdrowego i aktywnego stylu życia w przyszłości. Dlatego tak ważne jest, aby edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna uwzględniała bogaty program aktywności fizycznych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci.

Już ok. 5.–6. roku życia niektóre z dzieci są poddawane umiejętnemu treningowi ogólnorozwojowemu, a niekiedy także ukierunkowanemu na konkretną dyscyplinę sportową. Jest to przejaw wczesnej specjalizacji sportowej. Dzieci w ogromnej większości bardzo lubią aktywność fizyczną i przy tej okazji udowadniają, że są autentycznie zainteresowane uprawianiem różnorodnych ćwiczeń. Wszystkim osobom pracującym z dziećmi w związku z uprawianym przez nie sportem powinny być bliskie słowa Józefa Lipca, dla którego sport to synonim bezinteresownej zabawy stanowiącej kontynuację młodzieńczego treningu, ale także forma wydatkowania nadmiaru pokładów energii w działaniach hedonistycznych. Sport staje się wtedy radością życia¹⁶.

Programy wspierające rozwój uzdolnionych sportowo dzieci w Polsce

Rola aktywności ruchowej i sportu, ich wpływ na młode pokolenie w kontekście zdrowia, wychowania, propagowania aktywnego stylu życia to wielkie wyzwania dla przedszkoli, szkół, szkolnych zespołów sportowych, ale także amatorskich i profesjonalnych klubów zajmujących się rozwijaniem talentów sportowych. To także zadania dla władz lokalnych, gminnych, miejskich, powiatowych, wojewódzkich i ministerialnych.

Działania na rzecz aktywności fizycznej młodych są w Polsce nieustannie podejmowane. Bardzo wielu nauczycieli czy trenerów z własnej inicjatywy, niejako oddolnie, prowadzi w wymienionych powyżej instytucjach zajęcia rozwijające i wzmacniające sportowe uzdolnienia swoich podopiecznych. To niezmiernie ważne działania, bez których wielu znanych sportowców, mistrzów olimpijskich i świata nie miałyby szans na osiągnięcie sukcesu.

Wśród inicjatyw podjętych w ostatnich latach w Polsce w skali ogólnokrajowej na szczególną uwagę zasługują cztery programy.

Program „Sport Wszystkich Dzieci” skierowany jest do uczniów w każdym wieku szkolnym, głównie dzieci uczęszczających do szkół podstawowych, ale

¹⁶ J. Lipiec, *Kalokagatia: szkice z filozofii sportu*, PWN, Warszawa–Kraków 1988.

także klubów i organizacji sportowych. Program dąży do upowszechnienia udziału dzieci i młodzieży w podstawowych obszarach kultury fizycznej. Jego głównymi celami są: promowanie aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży, zapewnienie równych możliwości dostępu do zorganizowanej aktywności fizycznej oraz propagowanie zdrowego i dynamicznego trybu życia¹⁷.

Program „Poznaj Polskę na sportowo” to propozycja działań, których nadrzędnym celem jest krzewienie idei olimpizmu wraz z jego uniwersalnymi wartościami, takimi jak szlachetna i uczciwa rywalizacja, promowanie zdrowego stylu życia, poszanowanie dla innych ludzi. Dodatkowym celem tego programu jest uświadomienie młodym ludziom, że wielu znanych sportowców pochodzi z miejscowości i okolic, w których mieszkają. Takie działania kształtują lokalny patriotyzm i przywiązanie do małych ojczyzn. Program jest skierowany do uczniów od 6 do 19 lat¹⁸.

Program Sportowe Talenty jest adresowany do nauczycieli wychowania fizycznego, odpowiedzialnych za identyfikację uczniów z talentami sportowymi. Faza pilotażowa programu została wprowadzona w województwach opolskim i lubelskim. Od roku szkolnego 2022/2023 inicjatywę rozszerzono na całą Polskę, obejmując szkoły podstawowe oraz ponadpodstawowe. Program zainicjowało Ministerstwo Sportu i Turystyki we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki¹⁹.

Program Szkolny Klub Sportowy to znakomita inicjatywa ukierunkowana na uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, charakteryzująca się prostotą i ogólnodostępnością. Oferuje on możliwość uczestnictwa w darmowych, zorganizowanych zajęciach sportowych o charakterze interdyscyplinarnym, które są prowadzone przez nauczycieli wychowania fizycznego. Program jest skierowany do wszystkich uczniów. Ze względu na istniejące deficyty w zakresie aktywności fizycznej w społeczeństwie, szczególną uwagę poświęca wsparciu dzieci o niższej sprawności fizycznej²⁰.

Realizowane w Polsce ogólnodostępne programy wspierające aktywność fizyczną, sport i rozwijanie talentów sportowych u młodych ludzi zasługują na pochwałę i kontynuację. Przyczyniają się nie tylko do zwiększania liczby dzieci

¹⁷ Ministerstwo Sportu i Turystyki, *Program Sport Wszystkich Dzieci – nabór wniosków na wspieranie projektów upowszechniania sportu dzieci i młodzieży*, 1.03.2023, <https://www.gov.pl/web/sport/program-sport-wszystkich-dzieci--nabor-wnioskow-na-wspieranie-projektow-upowszechniania-sportu-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 29.09.2023].

¹⁸ Polski Związek Piłki Nożnej, *[Poznaj Polskę Na Sportowo] Triumf Wielkopolski*, <https://pzpn.pl/federacja/poznaj-polske-na-sportowo> [dostęp: 20.11.2023].

¹⁹ Ministerstwo Sportu i Turystyki, *Jaki sportowy talent znajdziemy w Twojej szkole? Program Sportowe Talenty od 1 września rusza w szkołach całej Polski*, 1.09.2023, <https://www.gov.pl/web/sport/jaki-sportowy-talent-znajdziemy-w-twojej-szkole-program-sportowe-talenty-od-1-wrzesnia-rusza-w-szkolach-calej-polski> [dostęp: 7.10.2023].

²⁰ Instytut Sportu – Państwowy Instytut Badawczy, *Szkolny Klub Sportowy. Idea*, <https://szkolnyklubsportowy.pl/o-programie/idea> [dostęp: 10.10.2023].

uprawiających swoje ulubione dyscypliny sportowe, ale także z całą pewnością rzutują na lepszy stan zdrowia polskiej młodzieży. Zwiększa się także sprawność fizyczna trenujących, co może stanowić załazek pięknych karier sportowych na miarę takich mistrzów jak: Robert Korzeniowski, Kamil Stoch, Anita Włodarczyk czy Robert Lewandowski.

Podsumowanie

Dzieci i młodzież wykazują znaczną podatność na wpływ kultury masowej, w tym nowoczesnych technologii takich jak komputer, smartfon, telewizja. Obecny rozwój technologii trwa i nadal przyspiesza. Wprowadza szereg udogodnień w życie ludzi i zmienia sposoby spędzania czasu już nie tylko tego wolnego, ale także czasu spędzanego w przedszkolu i szkole. Zachodzące zmiany technologiczne sprawiły, że zmianie uległ sposób życia z aktywnego na bardziej siedzący. Przyniosło to liczne niekorzystne konsekwencje cywilizacyjne i zdrowotne. Sposobem na odwrócenie tego trendu jest ustawiczna edukacja i uświadamianie młodych Polaków, że warto być aktywnym fizycznie i warto doskonalić swoje sportowe zdolności i talent. Należy zatem w sposób bardzo zdecydowany wspierać wszelkie inicjatywy propagujące ruch i podkreślać korzyści, które z tego wynikają. Należy nawiązywać porozumienie z dziećmi przez wspólne ćwiczenia fizyczne. Przykład płynący ze strony dorosłych ma ogromne znaczenie i stanowi swoistą wartość dodaną do wszystkich wcześniej wymienionych działań. Czas spędzony razem ma ogromne znaczenie dla rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka. Bez względu na porę roku propagujmy aktywność fizyczną na świeżym powietrzu. Zachęcajmy dzieci do podejmowania sportowych wyzwań. Szukajmy talentów i nawet jeśli nieliczni z młodych osiągną poziom mistrzowski, to dzięki aktywności ruchowej i treningowi będą zdrowsi i szczęśliwsi. Sport to w pewnym sensie synonim zdrowia, to niewyczerpalny zasób różnych wartości.

Bibliografia

- Aktywność fizyczna* [hasło], *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Chojak M., Grochowska I., Jurzysta K., Mełgieś M., Karpińska A., *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 1, s. 235–252.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Instytut Sportu – Państwowy Instytut Badawczy, *Szkolny Klub Sportowy. Idea*, <https://szkolnyklubsportowy.pl/o-programie/idea> [dostęp: 10.10.2023].

- Limont, W., „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza” 2013, nr 3, s. 125–138, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/879/psychol_wych_stan_na_ramionach.pdf?sequence=1 [dostęp: 21.09.2023].
- Limont W., *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Lipiarz A., *5 pytań i odpowiedzi na temat aktywności fizycznej*, EUPHIRE, 23.10.2022, <https://euphire.pl/artukul/5-pytan-i-odpowiedzi-na-temat-aktywnosci-fizycznej> [dostęp: 26.10.2023].
- Lipiec J., *Kalokagatia: szkice z filozofii sportu*, PWN, Warszawa–Kraków 1988.
- Ministerstwo Sportu i Turystyki, *Jaki sportowy talent znajdziemy w Twojej szkole? Program Sportowe Talenty od 1 września rusza w szkołach całej Polski*, 1.09.2023, <https://www.gov.pl/web/sport/jaki-sportowy-talent-znajdziemy-w-twojej-szkole-program-sportowe-talenty-od-1-wrzesnia-rusza-w-szkolach-calej-polski> [dostęp: 7.10.2023].
- Ministerstwo Sportu i Turystyki, *Program Sport Wszystkich Dzieci – nabór wniosków na wspieranie projektów upowszechniania sportu dzieci i młodzieży*, 1.03.2023, <https://www.gov.pl/web/sport/program-sport-wszystkich-dzieci-nabor-wnioskow-na-wspieranie-projektow-upowszechniania-sportu-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 29.09.2023].
- Naglak Z., *Kształcenie gracza na podstawowym etapie*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Wrocław 2010.
- Piercy K.L., Troiano R.P., Ballard R.M., Carlson S.A., Fulton J.E., Galuska D.A., George S.M., Olsson R.D., *The Physical Activity Guidelines for Americans*, „JAMA” 2018, vol. 320, no. 19, s. 2020–2028.
- Polski Związek Piłki Nożnej, *[Poznaj Polskę Na Sportowo] Triumf Wielkopolski*, <https://pzn.pl/federacja/poznaj-polske-na-sportowo> [dostęp: 20.11.2023].
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Renzuli J.S., *What makes giftedness?: Reexamining a definition*, „Phi Delta Kappan” 2011, vol. 92, issue 8, s. 81–88.
- Seweryniak T., Panfil Ł., *Wybrane uwarunkowania rozwoju talentów sportowych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2014, https://www.researchgate.net/publication/287944358_Wybrane_uwarunkowania_rozwoju_talentow_sportowych [dostęp: 22.08.2023].
- Uczeń zdolny* [hasło], [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Wtyczne dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*, Biuro Regionalne WHO na Europę, Kopenhaga 2021, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1> [dostęp: 20.10.2023].
- Zuchora K., *Nauczyciel i wartości: Z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego: Spółka Wydawnicza Heliodor, Warszawa 2009.

**SPRAWOZDANIA:
PEDAGOGICZNE DZIAŁANIA POPANDEMICZNE
I ADAPTACYJNE**

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-012

„MINI AKADEMIA” – PROJEKT KRAKOWSKIEJ AKADEMII IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO DLA DZIECI, KTÓRE W WYNIKU AGRESJI ROSJI NA UKRAINĘ MUSIAŁY EMIGROWAĆ DO POLSKI

Joanna Bierówka

dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0002-2668-3503>

Yelyzaveta Tereshonok

studentka, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
absolwentka Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

W obliczu dramatycznych wydarzeń w Ukrainie społeczność akademicka Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego nie mogła pozostać obojętna, ponieważ osoby z Ukrainy od wielu lat stanowią jej istotną część. Nic więc dziwnego, że postulat jednej z absolwentek Uczelni – Yelyzavety Tereshonok, aby objąć wsparciem przybyłe po 24 lutego 2022 roku do Krakowa ukraińskie dzieci, trafił tu na podatny grunt. Wsparcia merytorycznego – edukacyjnego i organizacyjnego – dla projektu udzieliła Prodziekan Wydziału Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych dr Joanna Aksman, prof. KAAFm. Jego realizacja odbyła się przy wsparciu pracowników wspomnianego Wydziału oraz Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Samorządu Studentów KAAFm

oraz studentów niemal wszystkich wydziałów Uczelni. Osoby zaangażowane w projekt pracowały społecznie na zasadzie wolontariatu. Wsparcie finansowe zagwarantował Rektor Uczelni dr Klemens Budzowski, prof. KAAFM.

Projekt, który realizowany był przez trzy miesiące, od marca do czerwca 2022 roku, przyjął nazwę Mini Akademii, a jego beneficjentami oprócz ukraińskich dzieci była także ukraińska młodzież oraz ich opiekunki. Kobiety sprawujące opiekę nad dziećmi, do których skierowany był projekt, mogły dowolnie wykorzystać czas, gdy odbywały się zajęcia dla ich podopiecznych. Dla zainteresowanych opiekunek zorganizowano zajęcia równoległe. Celem projektu była adaptacja jego uczestników do nowych warunków życia, stworzenie poczucia bezpieczeństwa oraz nawiązanie relacji zarówno z osobami z Polski, jak i z Ukrainy.

Zajęcia wśród dzieci odbywały się w różnych grupach wiekowych (6–9, 10–12, 13–15 lat) trzy razy w tygodniu. W odniesieniu do dzieci program obejmował treści: języka polskiego, języka angielskiego, sztuki plastycznej, sztuki teatralnej, edukacji medialnej i wirtualnej, wychowania fizycznego. Natomiast w odniesieniu do dorosłych treści kształcenia związane były z językiem polskim. Z zajęć edukacyjnych skorzystało ok. 80 osób. Zajęcia skierowane do dzieci obejmowały 80 godz. dydaktycznych, a dla dorosłych 50 godz.

Działania zakończono 1 czerwca, łącząc podsumowanie projektu z atrakcjami Dnia Dziecka. Relację z tego wydarzenia można obejrzeć na kanale YouTube Krakowskiej Akademii pod adresem <https://www.youtube.com/watch?v=se-xS8mGro-4> [dostęp: 16.11.2023].

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-013

HISTORIA I SPOŁECZNE ZNACZENIE TEATRU AKADEMICKIEGO KRAKOWSKIEJ AKADEMII IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO

Artur Dobrzański

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0009-0007-1184-569X>

Od 2017 r. w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego realizowane i prezentowane są spektakle teatralne. Pomysł na kształt pierwszego przedstawienia zrodził się w Kole Naukowym Pedagogów Studentów Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, ale inicjatorką działań teatralnych była Prodziekan Wydziału Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych dr Joanna Aksman. Kolejne spektakle realizowane były przez studentów ostatniego roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w ramach przedmiotu warsztaty teatralne. Praktyczna nauka teatru została włączona do programu nauczania przyszłych nauczycieli przede wszystkim z uwagi na obowiązek wprowadzania przez nich edukacji teatralnej w przedszkolach i szkołach podstawowych. Specyfiką warsztatów, które odbywają się w Krakowskiej Akademii, być może na skalę krajową, jest to, że na zakończenie edukacji teatralnej studentów na forum Uczelni odbywa się otwarty pokaz pełnowymiarowego spektaklu.

Pierwszy spektakl *(Nie)zwyczajne historie* zaprezentowany został na zakończenie roku akademickiego 2016/2017. Od samego początku założenie było takie, aby w spektaklu wzięli udział studenci i nauczyciele akademicki. Uczelnia nie posiadała wówczas zaplecza teatralnego typu sala prób czy scena, ale praca

nad spektaklem przebiegała bardzo sprawnie. Tekst przedstawienia powstał na podstawie dwóch opowiadań dla młodzieży ze zbioru *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*¹. Studenci sami wybrali teksty i dokonali ich adaptacji. Udało się skompletować wspaniały zespół; warto tu wymienić nazwiska nauczycieli i studentów, którzy wzięli udział w tym spektaklu. Wśród wykładowców znaleźli się: Joanna Aksman, Beata Zinkiewicz, Danuta Skulicz, Anna Kozuh, Krystyna Grzesiak i Michał Adamowicz, a wśród studentów – Aleksandra Bienias, Karolina Żoła, Agnieszka Adamus, Kamila Choromańska, Elżbieta Lisiecka, Paulina Polak, Joanna Hytroś, Ewa Mazur, Magdalena Porębska, Michalina Miedoń, Mikołaj Kubowicz, Artur Dobrzański.

W roku akademickim 2017/2018 spektakl realizowany był już w ramach programu studiów. Na przygotowanie przedstawienia wyznaczono 45 godzin akademickich rozłożonych na dwa semestry. Do realizacji wybrana została powieść Ewy Nowackiej *Małgosia contra Małgosia* z 1975 r.² Tekst wymagał adaptacji scenicznej i uwspółcześnienia. Największą trudnością było jednak opanowanie przez studentów staropolskiego języka i gra w kostiumach z XVI w. (ilustracja 1).

W następnym roku akademickim przedstawiono spektakl *Stalowe Magnolie* (ilustracja 3) będący adaptacją filmu³ pod takim samym tytułem. Dwie grupy studentów realizowały ten sam tekst, ale powstały dwa przedstawienia różniące się interpretacją i rozwiązaniami scenicznymi.

W roku akademickim 2019/2020 studenci zaczęli pracę z tekstem *Paper doll* autorstwa Veroniki Bączek. Zajęcia w murach uczelni odbywały się tylko przez pierwszy semestr i w tym czasie udało się opracować koncepcję spektaklu. W drugim semestrze ze względu na lockdown przedstawienie nie odbyło się – studenci wykonali jednak zadania typu analiza postaci i fotograficzna rejestracja sytuacji i postaci (ilustracja 2).

Rok akademicki 2020/2021 był rokiem ograniczeń ze względu na pandemię i wszystkie zajęcia odbywały się zdalnie. Formą teatralnej prezentacji były nagrania dźwiękowe z możliwością poszerzenia ich o wideo, czyli rodzaj teatru radiowego lub telewizyjnego. Wybrany został dramat Tomasza Mana *Dziewczyny jak złoto*. Tekst składa się z monologów dziewięciu niepowiązanych ze sobą kobiet, bardzo odmiennych charakterologicznie i różniących się statusem społecznym, doświadczeniem życiowym, wykształceniem itp. Studentki wybierały po jednej z postaci i przeprowadzały jej analizę pod kątem aktorskim, która uwzględniała profil psychologiczny oraz sposób mówienia, zachowania, ubierania.

¹ Opowiadania, o których mowa, to: A. Meleszka, *Genialny pomysł* oraz K. Ryrych, *Szczęśliwego Nowego Roku*, [w:] P. Beręsewicz, W. Cesarz, B. Kosmowska, A. Maleszka, K. Ryrych, K. Terechowicz, *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*, il. A. Głowińska, Prószyński Media-Fundacja „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”, Warszawa 2016.

² E. Nowacka, *Małgosia contra Małgosia*, il. Waldemar Andrzejewski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

³ *Stalowe Magnolie*, reż. H. Ross, 1989.

W roku akademickim 2021/2022 studenci wystawili tekst Liliany Bardijewskiej *Pięć minut*⁴. Jest to ubrana w formę groteski refleksja o tym, czym dla współczesnego człowieka jest sława, czym jest bycie sobą w świecie, w którym rządzą media, w którym wszystko jest na sprzedaż, łącznie z prywatnością i intymnością.

Po raz pierwszy, oprócz prezentacji studenckiego teatru, widzowie mieli możliwość obejrzeć spektakl taneczny *All that jazz* Klubu Tańca Dawnego Alta Novella z Warszawy (fotografia 1). Spektakl z muzyką swingową został bardzo ciepło przyjęty. W niewielkie role gościnnie wcieliły się studentki drugiego roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

W roku akademickim 2022/2023 odbyły się dwa wieczory z bardzo różnymi gatunkowo przedstawieniami. Studenci przygotowali trzy spektakle: teatr cieni *W cieniu miłości*, kabaret *Barany i nie tylko* oraz komedię *Wszystko o kobietach*. Teatr cieni był pomysłem studentów i bazował na autorskim scenariuszu (fotografie 2, 3). W kabarecie studenci wykorzystali największe przeboje polskiego kabaretu (fotografie 4, 5); z kolei komedia oparta była na tekście *Wszystko o kobietach* autorstwa Miro Gavrana⁵, który opowiada o tym, jak trudne mogą być relacje między kobietami (fotografie 6–8). Ponownie wystąpił zespół tańca dawnego – wraz z udziałem studentki V roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – ze spektaklem *Dowolny krok* przygotowanym w estetyce lat przedwojennych (fotografia 9). Co ważne, po raz pierwszy nawiązana została współpraca z Wydziałem Aktorskim (dotyczyła m.in. pomocy w próbach do spektaklu teatralnego, oprawy dźwiękowej), którego studenci realizowali praktyki okołosceniczne.

W teatralnych realizacjach studenckich chodzi o podjęcie działań zbliżonych do działań teatrów zarówno zawodowych, jak i amatorskich. Ze zrozumiałych powodów teatr studencki nigdy nie osiągnie artystycznego poziomu teatrów, które posiadają stały zespół aktorski i – przynajmniej na minimalnym poziomie – obsługę.

Podczas przygotowań do spektaklu studenci wykonują wszystkie zadania konieczne do zrealizowania i wystawienia sztuki, włączając w to projektowanie i dystrybucję plakatów oraz zaproszeń. Uczestnicy warsztatów teatralnych sami wymyślają i wykonują scenografię oraz kostiumy, opracowują światła, tworzą też oprawę muzyczną i dźwiękową. Teatr jest mechanizmem wymagającym rzetelności w wykonywaniu powierzonych zadań, ponieważ każdy z jego

⁴ L. Bardijewska, *Pięć minut*, [utwór dramatyczny dla dzieci], „Nowe Szt. dla Dzieci i Młodzieży” 2001, z. 15, s. 7–34.

⁵ *Wszystko o kobietach*, [w:] M. Gavra, *Antygona Kreona i inne dramaty*, tłum. K. Brusić, A. Tuszyńska, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003, s. 189–243.

elementów wpływa na efekt końcowy. Aby teatr za funkcjonował, podział zadań musi być jasny i odpowiadać zainteresowaniom i zdolnościom danej osoby. Wykonanie tych zadań wymaga samodyscypliny, konsekwencji i wytrwałości w pokonywaniu trudności i niepowodzeń.

Bycie konsekwentnym nie oznacza, że nie należy być elastycznym. Sytuacje losowe i pomysły, które nie mogą być zrealizowane, często wymuszają zmianę koncepcji, obsady, konkretnych rozwiązań. Otwartość grupy na zmiany i gotowość do wzajemnej pomocy w sytuacjach problemowych, przy ograniczonej czasowo i materialnie realizacji, są konieczne. Od początku praca nad spektaklem polega na rozwiązywaniu mniejszych i większych problemów przez wyszukiwanie optymalnych rozwiązań i podejmowanie szybkich decyzji. Najczęściej są to problemy artystyczne i praktyczne wynikające z oporu materii. Studenci muszą wykazać się kreatywnością w każdej z tych dziedzin przez wykorzystanie wyobraźni, pomysłowości, talentów aktorskich, plastycznych, muzycznych i praktycznych, a nawet technicznych i organizatorskich.

Teatr studencki opiera się na współpracy, zaufaniu i współtworzeniu. Izolacja w czasie pandemii nie sprzyjała rozwojowi umiejętności społecznych, odpowiedzialności i zaufania, ponieważ te umiejętności i cechy wykształcają się w bezpośrednich kontaktach, które są istotą działań teatralnych.

Teatr nie istnieje bez widza, dlatego na pokaz zapraszane są władze Uczelni i pracownicy, koledzy ze studiów, rodziny studentów i znajomi. Dzień pokazu jest rodzajem wydziałowego święta i miłym zakończeniem roku akademickiego. Są widzowie, którzy uczestniczyli we wszystkich pokazach. Szczególne cenne jest to, że na pokaz może przyjść każdy – w ten sposób Uczelnia promuje swoje działania.

Warto zaznaczyć, że w przygotowania do pokazów od pierwszego spektaklu zaangażowane jest Studio Telewizyjne KAAFM. Pomoc jego pracowników przy nagłośnieniu i oświetleniu sceny jest nieoceniona. Spektakle są również przez studio rejestrowane, a filmy po montażu są dostępne dla studentów. Dział Organizacji Konferencji Naukowych i Promocji popularyzuje wydarzenie w mediach społecznościowych i nie tylko – Uczelnia pomaga przy wydrukowaniu plakatów i zaproszeń. Przygotowania do pokazu wykraczają więc poza Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych.

Teatr akademicki Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego pełni trzy podstawowe funkcje: edukacyjną, artystyczną i społeczną. Najważniejsze jest osiągnięcie optymalnego poziomu artystycznego, a inne implikacje są efektem podejmowanych działań teatralnych i pokazów. Niepodważalne jest społeczne znaczenie sztuki teatralnej i jej międzyludzkie oddziaływanie, szczególnie w czasach izolacji i niepewności.

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

„MAŁGOSIA CONTRA MAŁGOSIA”

(Ewa Nowacka)

Opieka artystyczna mgr Artur Dobrzański



MAŁGOSIA – Ewa Mazur
NARRATORKA KLAUDIA – Kinga Niedoba
MAMA – Anna Kamińska
MATULA – Małgorzata Nowak
CIOTUNIA FRĄCISZKA – Angelika Łoboda
SIOSTRA KLARA – Małgorzata Zgoda
SIOSTRA DOROTA – Sylwia Szczepaniak
KUCHARKA – Patrycja Mączka
SIOSTRA ZAKONNA – Magdalena Czajowska
SZLACHCIANKA – Anna Pyzioł
JOACHIM – Bartosz Wenczyński
DYTKO (głos) – Ewa Kowalczyk

DYTKO (postać) – Karolina Klek
SEUŻĄCA 1 – Urszula Krzysztofek
SEUŻĄCA 2 Klaudia Guzlik
SUFLER – Karolina Sosnowska
MUZYKA – Klaudia Cieśla, Agnieszka Basoń
OPRACOWANIE PLASTYCZNE –
Katarzyna Cieślak, Katarzyna Saternus
REKWIZYTOR – Justyna Lenart,
ŚWIATEŁKA – Kamila Grzesikowska
OBSEUGA TECHNICZNA –
Paulina Stefańska, Kamila Zajd
KRONIKARZ – Karolina Bachleđa

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
10 czerwca godz. 17.00 sala 227 A

Ilustracja 1. Plakat przedstawienia *Małgosia contra Małgosia*. Autor plakatu: Andrzej Godyń.



Ilustracja 3. Plakat przedstawienia *Paper Doll*. Autor plakatu: Monika Sroga.



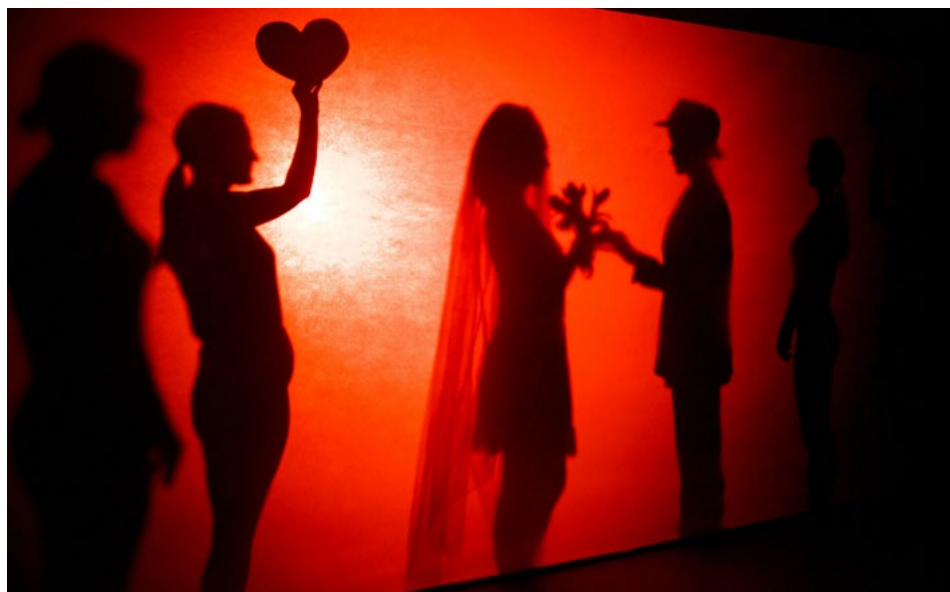
Ilustracja 2. Plakat przedstawienia *Stalowe Magnolie*. Autor plakatu: Joanna Jachym.



Fotografia 1. Spektakl taneczny *All that jazz*, Klub Tańca Dawnego Alta Novella z Warszawy współpracujący z wykładowcami i studentami kierunków pedagogicznych KAAFM; czerwiec 2022. Autor zdjęcia: Maciej Banach.



Fotografia 2. Teatr cieni *W cieniu miłości*, grupa I, pedagogika przedszkolna wczesnoszkolna, V rok, czerwiec 2023. Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 3. Teatr cieni *W cieniu miłości*, grupa I, pedagogika przedszkolna wczesnoszkolna, V rok, czerwiec 2023. Autor zdjęcia: Maciej Banach.



Fotografia 4. Kabaret *Barany i nie tylko*, grupa II, pedagogika przedszkolna wczesnoszkolna, V rok, czerwiec 2023. Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 5. Kabaret *Barany i nie tylko*, grupa II, pedagogika przedszkolna wczesnoszkolna, V rok, czerwiec 2023. Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 6. Komedia *Wszystko o kobietach*, grupa III, pedagogika przedszkolna wczesnoszkolna, V rok, czerwiec 2023. Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 7. Komedia *Wszystko o kobietach*, grupa III, pedagogika przedszkolna wczesnoszkolna, V rok, czerwiec 2023; podziękowanie dla reżysera Artura Dobrzańskiego.
Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 8. Podziękowania dla prodziekan Joanny Aksman od studentów V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej podczas premier spektakli teatralnych, czerwiec 2023.

Autor zdjęcia: Maciej Banach.



Fotografia 9. *Dowolny krok*, Klub Tańca Dawnego Alta Novella z Warszawy współpracujący z wykładowcami i studentami kierunków pedagogicznych KAAFM; czerwiec 2023.

Autor zdjęcia: Joanna Aksman.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-014

„TUTORING SZANSĄ SPERSONALIZOWANEGO ROZWOJU STUDENTA” W KRAKOWSKIEJ AKADEMII IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO W LATACH 2019–2023 W RAMACH REALIZACJI PROJEKTU „NAUCZYCIEL 5.0 NOWOCZESNY PROGRAM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA JEDNOLITYCH STUDIACH MAGISTERSKICH W DZIEDZINIE PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ”

Iwona Szyniec

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych

Kształcenie akademickie podlega współcześnie modyfikacjom, których celem jest udoskonalenie tego procesu. Jedną ze strategii stwarzającą możliwość zmiany i modernizacji procesu nauczania i uczenia się jest tutoring. W latach 2019–2023 był on wdrażany w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w ramach realizacji projektu „Nauczyciel 5.0 nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej” POWR.03.01.00-00-K4218. W ramach zajęć tutoringowych realizowano założenia programu dr hab. Anny Kożuh, prof. KAAFM oraz mgr Iwony Szyniec pt. „Tutoring szansą spersonalizowanego rozwoju studenta”. Wśród tutorów znaleźli się: dr hab. Teresa Olearczyk, prof. KAAFM; dr Joanna Aksman, prof. KAAFM; dr hab. Jan Wnęk, prof. KAAFM; dr hab. Monika Bachowska, prof. KAAFM; dr Beata Zinkiewicz; dr Agnieszka Misiuk; dr Michał Kranc; dr Jolanta Pułka; dr Maria Kocór; dr Krystyna Grzesiak; mgr Andrzej Rokicki; mgr Iwona Szyniec.

Tutoring dał możliwość zbudowania relacji, w której tutor pomagał studentowi rozpoznawać jego mocne strony, podążał za obszarami pasji i zainteresowań studenta. W ramach procesu personalizacji realizowany był tutoring rozwojowy i naukowy. Studenci doskonalili kompetencje osobiste, kształtowali postawę refleksyjnego praktyka, analizowali literaturę z obszaru swoich zainteresowań. Realizacja programu przyniosła wiele istotnych korzyści studentom. Osiągnięto wybrane efekty kształcenia według nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej w zakresie: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych i interpersonalnych, własnego rozwoju, technologii informacyjnej i komunikacyjnej, co potwierdziły wyniki anonimowej ankiety przeprowadzonej wśród studentów.

Ostatnie spotkania studentów i tutorów były podsumowaniem czteroletniego programu. W ich trakcie studenci przedstawili efekty swojej pracy w formie pokazów multimedialnych, wystaw i nagrań wideo z inicjatyw edukacyjnych. Studenci zaprezentowali również opracowane przez siebie bajki (fotografie 1, 2) oraz zbiory wierszy (fotografia 3), autorskie programy, w tym autorski program profilaktyczno-wychowawczy, innowacje pedagogiczne, eseje, referaty, nowatorskie scenariusze zajęć, wykonane pomoce dydaktyczne dedykowane dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (fotografia 4) oraz inne wytwory związane z pracą nauczyciela (fotografie 5, 6).

W czasie spotkań poruszane były m.in. zagadnienia dotyczące: alternatywnych form edukacji; roli nauczyciela w modelowaniu postaw i zachowań dzieci; edukacji regionalnej, estetycznej, tanecznej oraz muzycznej; współpracy z rodzicami; kreatywności nauczyciela; systemów edukacyjnych w innych krajach europejskich; podstaw organizacyjnych w zakresie zarządzania przedszkolem niepublicznym; metody projektu; koncepcji głębokiego uczenia; oceniania kształtującego; alternatywnych metod nauki pisanie i czytania.

Spektakl Teatru Forum pt. *Zdrójca* przygotowany w ramach zajęć tutoringowych został zaprezentowany 14 maja 2023 r. dla całej społeczności studenckiej. Powstał on dzięki współpracy studenta Piotra Majewskiego, tutora – Joanny Aksman, i Fundacji Kurdybanek. Spektakl został przygotowany według modelu działań teatralno-wychowawczych Augusto Boala, brazylijskiego pedagoga i aktywisty społecznego (fotografia 7). W spektaklu został poruszony problem bullingu i cyberbullingu. Wywołał on liczne interwencje i propozycje nowych rozwiązań tego problemu ze względu na inne zachowania zarówno ucznia, jak i nauczyciela (fotografia 8). Spektakl zakończył się dyskusją aktorów i publiczności, której efektem były wypracowane rekomendacje dla przyszłych nauczycieli.

W czasie wystąpień studenci wykazali się różnorodnymi umiejętnościami istotnymi w zawodzie nauczyciela, w tym umiejętnościami: obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, analizowania tych sytuacji, wykorzystywania wiedzy pedagogicznej, projektowania i prowadzenia badań pedagogicznych.

Przygotowane wystąpienia wskazują, że studenci są świadomi swojej roli w formowaniu zachowań i postaw dzieci, w tym wobec kultury i sztuki. Posiadają kompetencje interpersonalne pozwalające na budowanie relacji wzajemnego zaufania między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia, w tym rodzicami dziecka, oraz włączenie ich w działania sprzyjające efektywności edukacji. Wykonane przez studentów projekty pokazują, że podejmują oni działania mające na celu edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom.

Wszystkie wystąpienia spotkały się z wysoką oceną ze strony tutorów.

Na zakończenie studenci brali udział w anonimowej ankiecie. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że są zadowoleni z zajęć z personalizacji kształcenia. Wskazali oni na liczne korzyści z nich wynikające, m.in. rozwinięcie kompetencji interpersonalnych, wzbogacenie wiedzy, głębsze poznanie siebie, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, wzbogacenie warsztatu pracy, zaplanowanie ścieżki rozwoju zawodowego.

Studenci podkreślali, że tutorzy zwracali uwagę na ich zainteresowania i podążali za nimi, służyli pomocą, dzielili się wiedzą i posiadanym doświadczeniem. Wyniki ankiety świadczą o zasadności wdrożonego procesu.

W opinii tutorów zajęcia dały poczucie dużej przydatności we wspieraniu studentów w specjalistycznych sferach, a także pozwoliły na: uświadomienie sobie rangi wiedzy i doświadczenia własnego w pracy z drugim człowiekiem; doskonalenie warsztatu dydaktycznego; lepsze zrozumienie specyfiki kształcenia nauczycieli. Tutorzy zaznaczyli, że zajęcia są niezbędne w procesie kształcenia nauczycieli.



Fotografia 1. Prezentacja przez Justynę Chojecką bajki dla dzieci. Zofia Ślęzak jako autor ilustracji do bajki. Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 2. Zbiór ilustracji autorstwa Zofii Ślęzak do bajek napisanych przez studentów.
Autor zdjęć: Joanna Aksman.



Fotografia 3. „Wiersze autorskie”, autor: Justyna Chachlica; praca zaprezentowana w czasie spotkań podsumowujących tutoring. Autor zdjęcia: Iwona Szyniec.



Fotografia 4. „Alfabet sensoryczny”, autor: Weronika Wąs; praca zaprezentowana w czasie spotkań podsumowujących tutoring. Autor zdjęcia: Iwona Szyniec.



Fotografia 5. „Kreatywny kufer” – zestaw kreatywnych pomocy dydaktycznych, autor: Kamila Kusiak; praca zaprezentowana w czasie spotkań podsumowujących tutoring. Autor zdjęcia: Andrzej Rokicki.



Fotografia 6. „Plansza edukacyjna”, autor: Kamila Kusiak; praca zaprezentowana w czasie spotkań podsumowujących tutoring. Autor zdjęcia: Andrzej Rokicki.



Fotografia 7. Piotr Majewski jako Joker w spektaklu pt. *Zdrajca* prezentowanym w ramach tutoringu.
Autor zdjęcia: Joanna Aksman.



Fotografia 8. Mateusz Kusiak jako osoba podejmująca interwencję w czasie prezentacji spektaklu
pt. *Zdrajca*. Autor zdjęcia: Joanna Aksman.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2023-2-015

SEMINARIUM DYDAKTYCZNE „*FLIPPED CLASSROOM*”, CZYLI UCZENIE DO GÓRY NOGAMI”. KILKA SŁÓW O WYDARZENIU

Agnieszka M. Sendur

dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Studium Języków Obcych i Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych
<https://orcid.org/0000-0001-8245-1427>

Seminarium dydaktyczne „*Flipped classroom*, czyli uczenie do góry nogami”, które odbyło się 19 września 2023 r. w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (KAAFM), miało na celu przybliżenie uczestnikom tego innowacyjnego podejścia do nauczania i uczenia się. Wydarzenie zostało zorganizowane przez Studium Języków Obcych Krakowskiej Akademii (SJO KAAFM) przy współudziale Instytutu Pedagogiki oraz Katedry Filologii Angielskiej tejże Uczelni. Do udziału w seminarium zaproszeni zostali pracownicy naukowi i dydaktyczni wspomnianych trzech jednostek, studenci kierunków filologia i pedagogika, jak również goście niezwiązani bezpośrednio z Krakowską Akademią. Do zaprezentowania referatów zaproszone zostały naukowczynie, a zarazem praktykujące nauczycielki akademickie z krakowskich uczelni wyższych.

Wydarzenie dotyczyło coraz bardziej popularnego, jednak w dalszym ciągu stosunkowo mało znanego podejścia do nauczania, jakim jest odwrócona klasa. Tematyka referatów została uporządkowana od zagadnień teoretycznych do praktycznych zastosowań. W wystąpieniach omówiono teoretyczne podstawy metody, wyniki badań naukowych dotyczących efektów jej wykorzystania oraz

przedstawiono szereg technik i narzędzi pomocnych w odwróconym nauczaniu, jak również konkretne przykłady z własnej praktyki dydaktycznej.

Wydarzenie otworzyła dr Agnieszka M. Sendur, kierownik SJO KAAFM, adiunktka na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych, która wyjaśniła przyczyny podjęcia tematu. Metoda *flipped classroom*, mimo kilkudziesięcioletniej już historii¹ i intensywnej popularyzacji od 2007 r.², nadal jest stosunkowo rzadko wykorzystywana przez nauczycieli³. Skuteczność tej metody, próby jej zastosowania na lektoratach oraz związane z nią trudności niejednokrotnie były tematem nieformalnych dyskusji i rozważań wśród kadry dydaktycznej SJO KAAFM. Stąd też pomysł, by poddać ten temat szerszej debacie.

W pierwszym referacie, zatytułowanym *Co należy wiedzieć o odwróconym nauczaniu?*, Sendur przedstawiła genezę i teoretyczne podstawy metody oraz omówiła korzyści płynące z jej zastosowania, jak i problemy z nią związane. *Flipped classroom* to podejście pedagogiczne, które odwraca tradycyjny model nauczania. W języku polskim funkcjonuje najczęściej pod nazwami odwrócona klasa, odwrócona lekcja czy też odwrócone nauczanie, ale również jako odwrócona sala wykładowa⁴ albo nauczanie wyprzedzające⁵. Polega ono na przeniesieniu tego, co w tradycyjnym systemie kształcenia odbywa się w sali lekcyjnej do domu i odwrotnie. W tradycyjnym modelu kształcenia uczniowie zapoznają się z nowym materiałem na lekcji, następnie – również w klasie – ćwiczą podstawowe umiejętności w celu uzyskania maksymalnej poprawności, by potem tworzyć własne przykłady. Ten ostatni etap bardzo często realizowany jest w formie zadania domowego wykonywanego samodzielnie przez ucznia. Tym sposobem praca nad umiejętnościami niższego rzędu, takimi jak zapamiętywanie i zrozumienie, odbywa się w szkole, przy aktywnym udziale nauczyciela i często biernym udziale uczniów, natomiast z rozwijaniem trudniejszych umiejętności uczeń często musi mierzyć się sam, bez pomocy nauczyciela.

Odwrócona klasa stoi w opozycji do takiego stylu prowadzenia zajęć. W tym modelu uczniowie zapoznają się z nowym materiałem samodzielnie przed spotkaniem w klasie. Z teoretycznymi informacjami, takimi jak np. – w przypadku nauki języka obcego – zasady gramatyczne, ale również z obcojęzycznym

¹ C. Gopalan, S. Daugherty, E. Hackmann, *The past, the present, and the future of flipped teaching*, „Advances in Physiology Education” 2022, vol. 46, issue 2, s. 331–334, <https://doi.org/10.1152/advan.00016.2022>.

² J. Bergmann, A. Sams, *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, International Society for Technology in Education, Washington DC 2012; A. Sams, J. Bergmann, *Flip your students' learning*, „Educational Leadership” 2013, vol. 70, no. 6, s. 16–20.

³ A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*, Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2021.

⁴ A. Turula, *E-learning akademicki: perspektywa humanistyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018.

⁵ *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013.

tekstem, filmem czy podcastem, zaznajamiają się w domu bądź w innym środowisku pozaszkolnym, samodzielnie starają się go nauczyć i zrozumieć po to, by podczas lekcji, z pomocą prowadzącego, poszerzać dane zagadnienie, utrwalać materiał oraz ćwiczyć określone umiejętności. W klasie uczniowie rozwiązują zadania, uczestniczą w dyskusjach bądź też analizują zjawisko, wykorzystując nabytą wcześniej wiedzę. Tym sposobem zarówno czas trwania lekcji szkolnej, jak i dostępność nauczyciela zostają optymalnie wykorzystane.

Podstawowe zalety odwróconego nauczania to wzrost zaangażowania uczniów, poczucie kontroli nad własnym procesem uczenia się, a przede wszystkim możliwość pracy we własnym tempie i w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb, co przyczynia się do wzrostu personalizacji nauczania. W czasie zajęć nauczyciel może skoncentrować się na pracy nad trudniejszymi zagadnieniami. Metoda ta jednak wiąże się także z dodatkowym obciążeniem zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Od nauczyciela wymaga ona bardzo dokładnego zaplanowania nie tylko sposobu realizacji procesu kształcenia, ale także przygotowania i dokładnej analizy materiałów przekazywanych uczniom. Uczeń z kolei musi poświęcić czas, aby przygotować się do zajęć. Jeśli tego nie robi, trudno mu będzie brać aktywny udział w lekcji, a w efekcie straty z udziału w takich zajęciach mogą być większe niż w przypadku lekcji prowadzonej w tradycyjny sposób.

Odwrócone nauczanie można wykorzystać na wszystkich przedmiotach i wszystkich etapach kształcenia, jednak sprawdza się ono szczególnie w nauczaniu języków obcych, co było jednym z powodów, dla których to SJO KAAFM stało się inicjatorem seminarium.

Drugie wystąpienie przedstawione zostało przez dr Agnieszkę Kościńską, reprezentującą Studium Języków Obcych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie oraz Instytut Pedagogiki Krakowskiej Akademii. W wystąpieniu zatytułowanym *Teoria w pigułce – kilka słów o tym, czy i w jakich okolicznościach stosować metodę odwróconej klasy* prelegentka przedstawiła przegląd wybranych badań dotyczących omawianej metody przeprowadzonych w różnych ośrodkach naukowych.

Zaprezentowane w wystąpieniu wyniki badań wskazują, że wykorzystanie odwróconego nauczania na lekcjach języków obcych ma pozytywny wpływ na rozwijanie czterech podstawowych sprawności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisanie) oraz umiejętności w zakresie podsystemów języka, takich jak słownictwo i gramatyka. Uczniowie osiągają również wyższy poziom zaangażowania behawioralnego, poznawczego i społecznego. Przedstawione badania wskazują jednak, że skuteczność odwróconej klasy uzależniona jest w dużym stopniu również od czynników kontekstowych niezależnych od nauczycieli. Podczas projektowania i wdrażania kursów z wykorzystaniem odwróconego nauczania należy zatem rozpatrzyć elementy takie jak m.in. indywidualne różnice między uczniami, specyfikę środowiska edukacyjnego, odmienne systemy kulturowe i społeczne, gotowość uczniów oraz dostęp do nowoczesnych technologii.

Ciekawą obserwacją wynikającą z analizy publikacji dotyczących odwróconej klasy jest fakt, że większość z nich pochodzi z ośrodków usytuowanych w Azji oraz w Stanach Zjednoczonych. Stosunkowo mało badań opublikowano w ośrodkach europejskich, co zachęca do inicjowania własnych badań w tej tematyce.

Kolejne referaty przedstawiły dr Yuliya Asotska-Wierzba z Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie⁶, certyfikowany e-nauczyciel, aktywna badaczka i praktyk w dziedzinie zdalnego nauczania, oraz Bogusława Frontczak, doktor nauk teologicznych i filolog klasyczny, wykładowca języka łacińskiego i greckiego na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, certyfikowany e-nauczyciel i metodyk e-learningu, koordynator platformy Moodle w swojej Uczelni, absolwentka studiów „E-learning – projektowanie i wdrażanie”. Obydwie prelegentki przedstawiły szereg narzędzi nadających się do wykorzystania w odwróconej klasie językowej, ale także w nauczaniu z wykorzystaniem technik zdalnych czy też blended-learningu bez względu na nauczany przedmiot.

W referacie pt. *E-narzędzia wspierające nauczycieli chcących tworzyć odwróconą klasę* Asotska-Wierzba w pierwszej kolejności zaprezentowała zasady przygotowania zajęć w zgodzie z założeniami odwróconej klasy. Następnie pokazała praktyczne zastosowanie takich narzędzi jak Edpuzzle i Symbaloo Learning Paths, wskazując na możliwości, jakie dają one nauczycielowi, sposoby ich wykorzystania oraz zalety. Prezentując na slajdzie kod QR, prelegentka udostępniła uczestnikom wydarzenia przygotowane przez siebie przykładowe interaktywne ćwiczenia językowe.

Z kolei Frontczak w prezentacji zatytułowanej *Wykorzystaj to, co masz. Moodle, OneNote i Whiteboard – narzędzia wspomagające metodę odwróconej klasy* pokazała, jak w odwróconym nauczaniu wykorzystać popularne środowiska nauczania zdalnego, używane obecnie już niemal na każdej wyższej uczelni. Zachęciła do gromadzenia materiałów i treści z zajęć w jednym, ustalonym miejscu i zaproponowała trzy takie przestrzenie: zakładkę „Praca na zajęciach” w zespole Teams, notes OneNote oraz wirtualne tablice Miro i Milanote. Szczególnie interesującym miejscem, które służyć będzie do pracy wspólnej, ale również jako repozytorium treści, wydaje się OneNote z jego możliwościami konfiguracji (przydzielenie studentom specjalnej przestrzeni na materiały z odwróconej klasy), zamieszczania i dzielenia plików oraz nagrywania, rysowania i udostępniania materiałów całej grupie lub poszczególnym osobom za pomocą jednego kliknięcia. Dziękując swoimi pomysłami na *microlearning*, *knowledge pills* i *daily challenge*, którymi można posłużyć się, przygotowując treści na odwróconą lekcję, omówiła nakład pracy, który nauczyciel musi włożyć w przygotowanie odwróconych zajęć, ale pokazała także moc rozwojową tej metody. Przedstawione przez prelegentkę „minimetydy” wpisują się w obecne trendy edukacyjne i są z zadowoleniem przyjmowane przez studentów.

⁶ Od 1 października 2023 r.: Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Szczególną uwagę poświęciła ona rozwiązaniu typu *daily challenge*. Jest to codzienne krótkie zadanie, wysyłane indywidualnie studentowi, które jest następnie podsumowywane na kolejnych zajęciach.

W swoim wystąpieniu Frontczak udowodniła, że także nauczanie języków martwych może z dużym powodzeniem odbywać się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Ostatni, najbardziej praktyczny referat wygłosiła mgr Anna Warecka, reprezentująca SJO KAAFM. W wystąpieniu zatytułowanym *Flipped classroom – spojrzenie praktyczne w oparciu o doświadczenia własne* prelegentka przedstawiła konkretne przykłady ćwiczeń i zadań wykorzystywanych na prowadzonych przez siebie odwróconych zajęciach z języka specjalistycznego na przedmiocie English for Architecture. Omówiła również ćwiczenia z zakresu języka specjalistycznego, wykorzystane na zajęciach na kierunku psychologia. Wszystkie przykłady pochodziły z odwróconych zajęć zrealizowanych bądź to w czasie zdalnego nauczania podczas pandemii, bądź podczas odwróconej wersji zajęć stacjonarnych, i były przygotowane na podstawie źródeł autentycznych (np. artykuły z prasy, filmy i nagrania z wykładów). Lektorka podzieliła się również swoimi niepowodzeniami podczas prób wykorzystania omawianej metody na zajęciach z ogólnego języka angielskiego, wskazując na trudności, z jakimi ta metoda jest niewątpliwie związana.

W związku z dużym zainteresowaniem uczestników zaprezentowanymi rozwiązaniami, na dogłębne przedstawienie których nie pozwoliła przyjęta formuła spotkania, Warecka zadeklarowała wolę zorganizowania dłuższego szkolenia, podczas którego będzie mogła podzielić się własnymi pomysłami w sposób bardziej dogłębny.

Po wygłoszeniu wszystkich referatów odbyła się dyskusja, która pozwoliła na wymianę cennych informacji i doświadczeń. Wśród wątpliwości i problemów zgłaszanych przez uczestników wydarzenia na pierwsze miejsce wybija się wysokie prawdopodobieństwo nieprzygotowania się uczniów czy studentów do zajęć w odwróconej formie, co w skrajnej sytuacji może doprowadzić do całkowitego braku możliwości przeprowadzenia zajęć w zaplanowany sposób. Drugą trudnością, a zarazem obawą, którą wskazywali uczestnicy, jest czasochłonność i pracochłonność tej metody, zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia. Osoby posiadające doświadczenie w wykorzystaniu odwróconej klasy potwierdziły wspomniane problemy, proponując jednocześnie możliwe sposoby radzenia sobie z nimi.

Spotkanie zostało podsumowane wnioskiem, że efekty stosowania tego podejścia z całą pewnością mogą zrekompensować trudy włożone w przygotowanie zajęć w odwróconej formie. Idąc za słowami Anny Turuli, która odnosząc się do trudności związanych z *flipped classroom*, konstatuje, że „dobra dydaktyka jest zawsze wymagająca i czasochłonna”⁷, organizatorzy zachęcali do stworzenia

⁷ A. Turula, *op. cit.*, s. 38.

własnej klasy do góry nogami lub do inicjowania prób odwracania nauczania bodaj w minimalnym zakresie.

Wszystkich zainteresowanych zapraszamy do obejrzenia wideorelacji z wydarzenia na stronie Uczelni: <https://konferencje.ka.edu.pl/konferencje-naukowe/seminarium-dydaktyczne-flipped-classroom--czyli-uczenie-do-gory-nogami-37.html> [dostęp: 20.12.2023].

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

LISTA RECENZENTÓW

W roku 2023 artykuły zgłaszane do „Państwa i Społeczeństwa” opiniowali pod kątem ich naukowej przydatności do rozpowszechniania:

dr Elżbieta Antos
dr Klaudia Bednarek
dr Małgorzata Biskup
dr hab. Łukasz Dobrek
dr hab. Agnieszka Gniadek, prof. UJ
dr Piotr Golec
dr Marta Hreńczuk
dr Anna Kędziora
dr hab. Małgorzata Kuśpit, prof. UMCS
dr hab. n.med. Tomasz Łoziński, prof. UR
dr hab. Sylwia Łukasiewicz
dr hab. Agnieszka Mazur-Biały, prof. UJ
dr hab. Monika Mazurek, prof. UP
dr hab. Jerzy Mituś
dr hab. Dariusz Mucha, prof. AWF
dr Katarzyna Ogrodzka-Ciechanowicz
dr Małgorzata Opydo-Chanek
prof. dr hab. Stanisław Palka
dr hab. Anna Polus, prof. UJ
dr Oleksi Potapov
prof. dr hab. Piotr Przybyłowski
dr hab. Dorota Sobczyk

dr Lucyna Sochacka
dr Anna Jolanta Szczygielska-Babiuch
dr Sylwia Wiśniowska-Śmiałek
dr Iwona Zaczyk
dr Halina Romualda Zięba

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXIII: 2023, NR 2

INSTRUKCJA PRZYGOTOWANIA ARTYKUŁÓW

Formatowanie i redagowanie

Tekst artykułu powinien być złożony pismem Times New Roman o wielkości 12 punktów interlinią 1,5. Terminy i wyrażenia obcojęzyczne oraz tytuły artykułów i książek należy pisać kursywą (*italic*). Nie należy stosować wytłuszczeń (**bold**). Nie należy stosować podkreśleń. Prosimy o konsekwentne stosowanie skrótów (np., r., w. itp.) w całym artykule. Jeśli artykuł podzielony jest śródtytułami na części, to prosimy rozpocząć od „Wprowadzenia”, a na końcu umieścić „Podsumowanie”. Nie ma potrzeby numerowania śródtytułów.

Ilustracje

Rysunki i fotografie powinny być wklejone do tekstu w miejscu powołania oraz dostarczone na nośnikach lub pocztą elektroniczną jako oddzielne pliki źródłowe (w formacie *.jpg, *.psd lub *.tif) o odpowiedniej jakości (np. całostronicowa grafika powinna mieć rozdzielczość około 1500 x 2400 punktów). Wykresy należy dostarczyć w plikach programu Excel (*.xls). Ilustracje zaczerpnięte z innych prac i podlegające ochronie prawa autorskiego powinny być opatrzone informacją bibliograficzną w postaci odsyłacza do literatury, umieszczonego w podpisie rysunku, np. Źródło: N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998, s. 123.

Tabele

Tabele należy umieszczać możliwie blisko powołania i numerować kolejno. Tabele tworzy się, stosując polecenie: *Wstaw – Tabela*. Wskazane jest unikanie skrótów w rubrykach (kolumnach) tabel. Tekst w tabeli powinien być złożony pismem mniejszym niż podstawowy. Ewentualne objaśnienia należy umieścić bezpośrednio pod tabelą, a nie w samej tabeli.

Przypisy

Obowiązują przypisy dolne lub wewnątrztekstowe (harwardzkie).

Przypisy dolne należy tworzyć, stosując polecenie: *Wstaw – Odwołanie – Przypis dolny*.

W polu, które pojawi się na dole kolumny, wpisujemy tekst przypisu (pismo wielkości 8–9 pkt). Przykłady:

– publikacje książkowe:

S. Grodziski, *Habsburgowie*, [w:] *Dynastie Europy*, red. A. Mączak, Wrocław 1997, s. 102–136.

– artykuły w czasopismach:

S. Waltoś, *Świadek koronny – obrzeża odpowiedzialności karnej*, „Państwo i Prawo” 1993, z. 2, s. 16.

W przypisach do oznaczania powtórzeń należy stosować terminologię łacińską, czyli: *op. cit.* (dzieło cytowane), *ibidem* (tamże), *idem* (tenże), *eadem* (taż).

– artykuły ze stron internetowych (nazwa witryny pismem prostym, data publikacji artykułu, pełny adres, data dostępu w nawiasie kwadratowym, daty zapisywane cyframi arabskimi w formacie dd.mm.rrrr):

M. Arnold, *China, Russia Plan \$242 Billion Beijing–Moscow Rail Link*, Bloomberg, 22.01.2015, <http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-01-22/china-russia-plan-242-billion-rail-link-from-beijing-to-moscow> [dostęp: 10.07.2015].

Przypisy harwardzkie należy tworzyć wg schematu: (nazwisko autora, rok wydania, numer strony), np. (Hymes, 1980, s. 50), (Lin i Overbaugh, 2013, s. 101).

Wybrany sposób tworzenia przypisów należy stosować konsekwentnie, zgodnie z decyzją redaktora naukowego obowiązującą dla całego numeru.

Do artykułu z przypisami harwardzkimi należy dołączyć odpowiednio przygotowaną bibliografię:

– publikacje książkowe:

Hymes, D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Tłum. K. Biskupski. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, s. 41–82.

– artykuły w czasopismach:

Lin, S., Overbaugh, R.C. (2013). *Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment*. „Quality & Quantity”, Vol. 47, No 1, s. 97–109.

Do tekstu należy dołączyć:

- tytuł artykułu w języku angielskim,
- streszczenia w języku polskim i angielskim (po około 900 znaków ze spacjami),
- słowa kluczowe w języku polskim i angielskim (4–9),
- notę o autorze zawierającą imię i nazwisko, tytuł lub stopień naukowy oraz afiliację,
- adres poczty elektronicznej do korespondencji.



Pawliszak Wacław (1866-1905), *Ataman*
<http://dzielautracone.gov.pl/katalog/strat-wojenny/obiekty/obid-6818>

Od zakończenia II wojny światowej udało się odzyskać dla polskiej kultury jedynie niewielki odsetek z ponad 500 000 dzieł sztuki zrabowanych przez Niemców z terenu Polski. W ramach propagowanego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego programu popularyzacji najbardziej wartościowych spośród dzieł utraconych, redakcja czasopisma „Państwo i Społeczeństwo. Medycyna i Zdrowie Publiczne” od 2020 roku publikuje jedną reprodukcję w każdym numerze.
<http://dzielautracone.gov.pl>

During the Second World War Germans looted more than 500,000 works of art from Polish territory. Over the course of the last 70 years only a small proportion of them has been returned to Poland. As part of a programme aimed at popularizing these lost works of art encouraged by the Polish Ministry of Culture and National Heritage, the editors of *State and Society. Medicine and Public Health* decided to print a reproduction of one of these lost masterpieces in every volume of the journal starting from 2020.
<http://lootedart.gov.pl/en>